

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2015

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. И. Айзман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

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

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. Я. Болшунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

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

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

R. I. Aizman, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyan, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

I. P. Matkhanova, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

С. В. АLEXИНА, кандидат психол. наук, доцент, Москва

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

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

Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)

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

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

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

V. A. Adolph, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

E. I. Artamonova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

R. M. Asadulin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa

Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)

I. L. Belenok, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

I. D. Bekh, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)

S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

M. A. Galaguzova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасев, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
А. Ж. Жафьяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Ю. В. Койнова-Цёлнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Москва
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

A. Zh. Zhafyarov, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
Ju. V. Koynova-Tsollner, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

N. E. Kasatkina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

V. M. Lopatkin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Ya. Nine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВПО
 «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации
 ПИ №77-16812 от 20.11.2003
 ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
 «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2015
 © Сибирский педагогический журнал, 2015

Founder: FSBE HPE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration
 PI №77-16812 on 20.11.2003
 PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
 “Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing
 Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBE HPE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2015
 © Siberian Pedagogical Journal, 2015

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

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 основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Койнова-Цёльнер Ю. В.** Педагогические валентности образовательного мониторинга 8
- Бельская Ю. В.** Значение научной рефлексии экономической реальности в преподавании социально-экономических дисциплин в высшей школе 20
- Ильин С. Е.** Методологический анализ результатов изучения социализации 24

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Жафьяров А. Ж.** Метапредметные компетенции в области математики и естественно-научных дисциплин основной школы 29
- Шакурова М. В.** Теоретические основы подготовки будущих педагогов к работе по формированию социокультурной идентичности школьников 34
- Неценко О. В.** Художественно-культурная среда как разновидность социокультурной среды: понятие и функции 39
- Рассказова И. Н., Симанина А. И.** Идеалы студентов педагогического университета в содержании их гражданского мировосприятия 45
- Бехтенова Е. Ф.** Организация историко-познавательной деятельности школьников при изучении региональной истории 50
- Букаты Е. М.** Дебаты в учебной деятельности студентов-филологов 56
- Чурляева Т. Н.** Обучение чтению в процессе подготовки филологов: к проблеме понимания и интерпретации художественных текстов 61
- Воробьева Т. А.** Факторы эффективности электронного обучения 65
- Максимов А. С.** Основные направления социально-педагогической профилактики повторной преступности несовершеннолетних в специальном профессиональном училище закрытого типа 70

CONTENS

THEORETICAL MESSAGES

- Koinova-Tsollner Ju. V.** Pedagogical Valences of Educational Monitoring 8
- Belskaya Y. V.** The Value of Scientific Reflection of Economic Reality in the Teaching of Social and Economic Disciplines at High School 20
- Il'in S. E.** Methodological Analysis of the Results of the Study of Socialization 24

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Zhafyarov A. Z.** Interdisciplinary Competences in the Field of Mathematics and Natural Sciences in General Secondary Schools 29
- Shakurova M. V.** Theoretical Basis of Preparation of Future Teachers to the Formation of Pupils Sociocultural Identity 34
- Netcenko O. V.** Artistic-cultural environment as a kind of socio-cultural environment: the concept and function 39
- Rasskazova I. N., Simanina A. I.** Ideals Students of Pedagogical University in the Content of Their Civil Worldview 45
- Bekhtenova E. F.** Organization of Historical and Educational Activities of Pupils in Studying Regional History 50
- Bukaty E. M.** Debate in Educational Activity of Students Philologists 56
- Churlyayeva T. N.** Training in Reading in the Course of Training of Philologists: to the Problem of Understanding and Interpretation of Art Texts 61
- Vorobyeva T. A.** Factors Influencing the Efficacy of E-Learning 65
- Maksimov A. S.** Main Socio-Educational Prevention Of Recurrent Juvenile Delinquency In Specialized Professional Training-School of the Closed Type 70

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

- Ведерникова Л. В.** Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования..... 75
- Власюк Н. Н., Мишутина О. В.** Поликультурная устойчивость изучения иностранного языка как фактор готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях технопарков..... 79
- Жаксылыков Р. Ф.** Военное образование в обеспечении подготовки офицера-профессионала 85
- Мелёхина Е. А., Лелеп Л. В.** Командная работа как одна из основных форм профессионального взаимодействия преподавателей вуза 89
- Сытина Н. С., Манько Н. Н.** Бинарная технология макро- и микронавигации в содержании образования вуза 93
- Ширшова И. А., Мухина М. Л.** Визуализация геометрических моделей на базе 3d-технологий в профессиональном инженерном образовании..... 101

КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА

- Калинина Н. В., Калинин И. В.** Личностные особенности учащихся с различными стратегиями адаптации к инклюзивной образовательной среде..... 107

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ И ПРАКТИКИ

- Умбрашко К. Б.** Н. С. Арцыбашев: забытый историк и педагог XIX в..... 111
- Мудрик А. В., Петрина М. Г.** Социально-педагогическая виктимология: исторический экскурс..... 119

СРАВНИТЕЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА

- Малкова И. Ю., Цигулева О. В.** Высшее образование и человеческий капитал в России и за рубежом: сравнительный контекст..... 126
- Грасс Т. П.** Способствует ли финансовая грамотность формированию культуры предпринимательства у школьников в США? 133

VOCATIONAL
TRAINING

- Vedernikova L. V.** The Development of Professional and Personal Potential of a Future Teacher in the Conditions of Modernization of Pedagogical Education..... 75
- Vlasyuk N. N., Mishutina O. V.** Polycultural Sustainability in Studying of the Foreign Language as a Factor of Students' Readiness to the Professional Activity in Conditions of Science and Technology Parks 79
- Zhaksylykov R. F.** Military Education in Ensuring Training of the Professional Officer... 85
- Melekhina E. A., Lelep L. V.** Team work as one of the main forms of professional interaction of university teachers 89
- Sytina N. S., Manko N. N.** Binary Technology Macro-Micronavigation in the Content of Education of the University..... 93
- Shirshova I. A., Muchina M. L.** Visualization of Geometric Models Based on 3d-Technologies in Professional Engineering Education 101

CORRECTIONAL
PEDAGOGICS

- Kalinina N. V., Kalinin I. V.** Personality Characteristics of Students with Different Strategies to Adapt to an Inclusive Educational Environment..... 107

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL
SCIENCE AND PRACTICE

- Umbrashko K. B.** N. S. Artsybashev: unknown historian and educator of the XIX century..111
- Mudrik A. V., Petrina M. G.** Social-pedagogic victimology: Historical excursus 119

COMPARATIVE
PEDAGOGICS

- Malkova I. Y., Tsiguleva O. V.** Higher Education and Human Capital in Russia and Abroad: a Comparative Context 126
- Grass T. P.** Does the Financial Literacy Promote Enterprise Culture Formation for School Students in the USA? 133

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Большунова Н. Я., Ким Е. В.** Состояние внутриличностных ресурсов преодоления кризиса беременности при разных типах гестационной доминанты 138
- Хазова С. А.** Качественные методы в исследовании ментальных ресурсов субъекта. 143
- Акименко Н. К.** Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы в школе 149

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

- Колесникова Н. И., Тум Е. А., Маркелова Е. В.** Олимпийская азбука и лингвокультурная компетенция обучающихся 154
- Колосова Т. И., Кониболоцкая Е. И., Молдованова И. В.** Педагогическая проблема развития гибкости у студенток вуза на занятиях по физической культуре. 162
- Родионов П. В.** Общественная профессиональная организация вуза как основа подготовки студентов по специальности 166

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

- Донских О. А., Захир Ю. С., Микиденко Н. Л.** Доверие школе как критерий оценки качества образования 171
- Крюков В. В.** Образ как педагогическая категория 178

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования 183
- Инклюзивное образование: формирование международного профессионального сообщества 186

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

- Bolshunova N. Y., Kim E. V.** Condition of Intra Personal Resources of Overcoming of Crisis of Pregnancy at Different Types of the Gestational Dominant 138
- Khazova S. A.** Qualitative Methods in the Study of the Mental Resources of a Subject..... 143
- Akimenko N. K.** Peculiarities of Syndrome of Emotional Fading of Teachers with Different Length of Service.....149

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

- Kolesnikova N. I., Tum E. A., Markelova E. V.** The Olimpic Alphabet and Linguocultural Competence of Learners 154
- Kolosova T. I., Konibolotskaya E. I., Moldovanova I. V.** Educational Problem of Flexibility at Students of High School on Physical Training 162
- Rodionov P. V.** Professional Organizations University as the Basis of Preparation of the Students in the Specialty 166

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

- Donskich O. A., Zahir J. S., Mikidenko N. L.** The Credibility of School as the Evaluation Criterion of the Quality of Education 171
- Kryukov V. V.** Review as a Pedagogical Category 178

SCIENTIFIC LIFE

- Activity of Psychological-medical-pedagogical Commissions in Modern Conditions of Education 183
- Inclusive Education Forming International Professional Community 186

УДК 373.1

Койнова-Цёлнер Юлия Васильевна

Доктор философских наук, научный сотрудник кафедры общей дидактики и эмпирического исследования урока, Институт педагогики Технического университета, Julia.Koinova-Zoellner@mailbox.tu-dresden.de, Дрезден

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВАЛЕНТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОНИТОРИНГА

Аннотация. В контексте проблем, связанных с оценкой качества образования, особенно важна проблема проведения и понимания значимости образовательного мониторинга, который направлен как на развитие индивидуальных компетенций участников образования, так и на развитие качества образования в целом. Однако обсуждение педагогических валентностей образовательного мониторинга предполагает создание терминологической базы и структуры проведения, которая была бы понятна всем участникам системы образования не только внутри одной страны, но и на международном уровне. Данная статья представляет собой краткий терминологический экскурс в образовательный мониторинг с примерами мониторинговой работы в Германии.

Ключевые слова: мониторинг, эвальвация (оценка), образовательный мониторинг, системный мониторинг, мониторинговая спираль, бенчмаркинг, критериальные нормы оценивания.

Национальные системы оценки качества образования отдельных стран несомненно отличаются по своим задачам, а значит критериям и инструментарию, поскольку неотрывно связаны с социальным и экономическим развитием общества. Совместным, однако, является понимание сути мониторинга и важности его комбинированного характера, внутреннего (самооценка) и внешнего, который направлен на получение обратной связи как в контексте управления образовательным процессом и его организации в целом, так и об успешности организации учебно-воспитательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Понятие мониторинга в образовании. Термин «мониторинг» (от англ. *monitoring*) обозначает постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления изменений в сравнении с первоначальными исходными данными; наблюдение и прогноз состояния какого-либо явления.

Мониторинг в сфере образования позволяет отслеживать качество образования, процесс взаимовлияния компонентов образовательной системы с позиции педагогической науки, практики и общественного развития. Мониторинговые исследования последних лет нацелены на определение:

– качества управления образовательным процессом через развитие образовательной

среды, содержание образования, актуализацию методов процесса обучения;

– качества организации образования через урегулирование материальных и человеческих ресурсов и подготовку квалифицированных профессионалов;

– образовательных компетенций, необходимых в современном обществе, актуализации «заказа» школьному и профессиональному образованию и оказании необходимой помощи в организации учебного процесса, направленного на развитие компетенций;

– качества обучения и жизни учащихся в социуме;

– качество социального взаимодействия и культурного развития всех членов общества [5; 9; 12; 14].

Мониторинг образования (нем. «Bildungsmonitoring») в Германии принято отличать от системного мониторинга (нем. «Systemmonitoring»). Системный мониторинг нацелен на сбор количественной информации относительно дохода/прибыли в образовании в контексте экономического управления образованием и качественной информации, включающей в себя данные социальных, учебных и культурных аспектов, в рамках одной системы как образовательной мета-системы [11].

Метасистема представляет собой обширное образовательное пространство, в кото-

ром для постановки задач важны определение и понимание целей и критериев качества образования. Задачи качества образования выступают метасистемой, необходимой для подготовки инструкций и других нормативных документов в области образования.

Особой характеристикой образовательного мониторинга как системы является его не одноразовый, а систематический и пролонгированный сбор информации об объекте, развитии его состояния, положительной динамике или предупреждении нежелательных тенденций развития. При рассмотрении образовательного мониторинга как системы речь идет о трех его основных мегафункциях:

- 1) аккредитация/сертификация;
- 2) достижение транспарентности в отчетности;
- 3) диагностика экономического развития и управления качеством образования как системы.

Системный образовательный мониторинг в Германии проводится на международном, национальном, региональном и институциональном уровнях. Низкие показатели мониторинга Programme for International Student Assessment (PISA) в 2000 г. стали темой обсуждения оценки качества школьного образования на заседании Бундестага и «встряхнули» систему образования в стране [2; 12]. Шок, вызванный результатами PISA-2000, сравним с шоком после запуска спутника в Советском Союзе в октябре 1957 г., когда последовал пересмотр системы школьного и технического образования в таких развитых западных странах, как Германия и Америка. Национальный мониторинг полученных результатов PISA-2000 определил «лучшие школы», которые стали примером для учебных образований Германии. «Best practica» стала объектом изучения педагогической науки и общественности. По итогам анализа показателей мониторинга был подготовлен документальный учебный фильм «Рассадники будущего»/«Treibhäuser der Zukunft» [4], который получил широкий резонанс в политических, общественных и педагогических кругах. Можно утверждать, что результаты PISA-2000 стали мощным толчком в повышении качества системы школьного образования и создании немецкой системы мониторинга на различных уровнях. Сегодня образовательный мо-

иторинг в Германии, кроме его мегафункций, проводится по следующим основным направлениям:

- регулярное участие в международных программах тестирования знаний учащихся, участие в международном рейтинге университетов;
- сравнительный анализ системы образования на федеративном уровне, включающий срезы знаний учащихся, стратегии решения инклюзивного образования, реализацию дифференциации обучения и соблюдение конституционного права на бесплатное образование на уровне отдельной Федерации и национальном уровне;
- сравнительный анализ состояния выполнения образовательных стандартов внутри отдельной земли Германии, с выходом на общий национальный уровень;
- проведение сравнительных тестовых работ в школах на федеральном и национальном уровнях;
- проведение мониторинга школ: внутреннего и внешнего, представителями отдельной Федерации;
- подготовка общего отчета о состоянии и развитии образования внутри Федерации с учетом развития национальной системы образования Германии в целом [3; 8; 9; 11].

Намерения улучшить планирование и управление в системе образования осуществляются с помощью следующих методов.

- Наблюдение (системы высшего педагогического образования, системы школьного образования, отдельно взятой школы/вуза, социального контекста и т. д.).
- Экономическая статистика, методы сравнения и анализа с целью определения потребностей в сфере образования.
- Организация обратной связи и диалог с общественностью, проводимый в форме опросов, интервью, анкет, тестов.
- Изучение нормативных документов (контент-анализ) с целью сравнения нормы и реальности для последующей выработки и/или корректировки стандарта, который в свою очередь может изменяться после очередной спирали мониторинга.

Данное неполное перечисление методов мониторинга подтверждает его комбинированный количественно-качественный характер и необходимость научного сопровождения, поскольку не только сбор информации,

но и его анализ, оформление и работа с данными являются важными этапами мониторинга. Желаемым результатом образовательного мониторинга в Германии, как правило, является выявление положительных изменений по отношению к ранее неблагополучной ситуации, и/или определение отсутствия ухудшений по сравнению с изначально благополучной ситуацией в образовании, а также отслеживание новообразований.

Таким образом, образовательный мониторинг – это:

- наблюдение и контроль как продукта/результата, так и процесса образовательной деятельности, выявление тенденций динамики ее развития;

- форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное наблюдение за ее качеством и прогнозирование ее развития.

Виды мониторинга. Если мониторинг проводится внешними экспертами, то речь идет о вертикальном мониторинге: от англ. «outside – in-perspective; top-down», что понимается как нисходящее/иерархическое наблюдение одного образовательного аспекта, например, соблюдение детских прав на бесплатное образование как интернационально признанное право, начиная от правовых государственных законодательных основ на национальном уровне до соблюдения их на практике каждого конкретного учреждения.

Внешний системный мониторинг проводится по трем основным уровням.

1. Макроуровень. Мониторинг образовательных учреждений управленческого характера, отвечающих за выработку правовых основ учебного процесса на основе закона об образовании, а именно: обязательное школьное образование, которое предполагает определение длительности школьного и профессионального образования, формы получения среднего и высшего образования, разрешение или отказ от надомного обучения, выдачу аттестатов, организацию дошкольного образования, условия приема в школу, определение учебного плана, школьное учебное время, дополнительное образование и т. д.

Для лучшего представления об управлении системой образования рассмотрим управленческие органы Федеративной Зем-

ли Саксония.

- Саксонское государственное Министерство культуры и образования (SMK) – высший инспекционный орган школьного образования.

- Образовательная агентура Саксонии (SBA) – подведомственная инспекционная структура школьного образования: консультирование школ, поддержка школ, региональное повышение квалификации учителей, вторая фаза подготовки учителей.

- Саксонский институт образования (SBI): инновационные школьные проекты, центральное повышение квалификации учителей, мониторинг школ, образовательный мониторинг.

2. Мезоуровень. Мониторинг школ проводит Саксонский Институт Образования, отдел мониторинга школ, в задачи которого входят:

- разработка критериев эффективности работы школ;

- разработка концепции и оценки внешнего мониторинга;

- проведение школьного мониторинга;

- подготовка образовательного отчета по Саксонии и распространение информации.

В рамках мониторинга школ эксперты собирают информацию об организации учебного процесса: техническое оснащение, персональное обеспечение, ритм работы школы, урочное и внеурочное обучение учащихся, работа с родителями, работа с общественностью, мониторинг руководства школы, посещение уроков, опросы среди учащихся, родителей, учителей, анализ документации. На данном этапе отделом мониторинга Саксонского Института Образования определены следующие критерии оценки качества работы школ [11].

1. Результативность школы. В данном случае собирается информация по трем количественно-качественным показателям:

- а) выполнение государственного заказа образования и воспитания. К критериям относятся: уровень развития учебных компетенций, методических компетенций, социальных компетенций, ценностных ориентаций;

- б) степень удовлетворения процессом обучения: мнения учеников, учителей, родителей и образовательных партнеров школы;

- в) итоги успеваемости: количество выпускников, второгодников, учеников, покинувших школу, прибывших в школу, результаты экзаменов.

2. Процесс учения и обучения. Критерии: уровень понимания знаний учащимися по результатам проверки грамотности чтения, математической грамотности, естественно-научной грамотности; уровень применения знаний на практике; уровень внимательности на уроке. В данном случае индикаторами выступают участие учеников в процессе обучения, гибкость и вариативность преподавания, управление классом, ценностное отношение к каждому ученику, направленность обучения на развитие внутренней мотивации.

3. Культура школы, которая оценивается по следующим критериям: нормы и ценности школы, школьный климат (качество социальных отношений в школе и на уроке, материальная база школы, экологическое самочувствие учащихся), индивидуальная поддержка учащихся, поддержка в развитии учеников с различным уровнем развития, которая подразумевает дифференцированное обучение, оказание дополнительной поддержки учащимся на уроке и вне урока.

4. Уровень профессионализма сотрудников школы: качество коммуникации в педагогическом коллективе, сотрудничество в процессе обучения, участие в повышении квалификации и расширение профессиональных сфер деятельности учителей школы.

5. Менеджмент управления школьного руководства, который предполагает анализ работы школьного руководства с общественностью, родителями, создание положительной мотивации в коллективе, работа над концепцией школы и концепцией повышения квалификации учителей, индивидуальная работа с кадрами, проведение внутреннего мониторинга и оценки процессов школьного образования, экологическое использование материальных и кадровых ресурсов.

6. Кооперация, которая анализируется по критериям партисипационного участия школьников и их родителей в процессах школьного воспитания и обучения и учитывает анализ сетевого взаимодействия с другими образовательными учреждениями, предприятиями, местами ученической практики, школами-партнерами дальнего и ближнего зарубежья.

При проведении мониторинга школ не представляется возможным анализ всех критериев. Внешние эксперты определяют критерии мониторинга школ, а критерии

внутреннего мониторинга определяются руководством школ при совместном обсуждении на педагогическом совете.

3. Микроуровень. Мониторинг урока предполагает анализ организации учебного процесса на уроке: содержательные, дидактические компоненты, активность учащихся, управление учебным процессом на уроке (например, на основе статистики времени на уроке: сколько времени говорил учитель, сколько ученик).

Вопрос критериев оценки качества урока был и остается актуальным [5]. Для сравнения приведем критерии оценки качества урока, разработанные А. Helmke, Н. Meyer, Н. Haenisch [7] (табл. 1).

Сравнительный анализ критериев оценки качества урока, представленный на примере трех авторских каталогов, выводит на два уровня качества урока: урок как процесс и урок как продукт. На уровне процесса урок анализируется по таким критериям, как структура, мотивирование учащихся, т. е. все те критерии, которые нацелены на анализ процессов интеракции учитель – ученик на уроке. На уровне продукта урок измеряется по достигнутым целям, успеваемости учащихся, уровню мотивированности учащихся, прироста знаний, отсутствия страха у учащихся. Такой личностно-центрированный подход анализа деятельности учителя и успеваемости ученика позволяет выяснить, что и как делают «успешные» учителя и/или как учатся «хорошо успевающие ученики», что позволяет говорить о качестве знаний как копродукции (нем. Coproduktion).

Модель экономического мышления «урок-продукт/урок-процесс» впервые ввел в педагогику в 1981 г. Helmut Fend [4], идею развили Andreas Helmke и Franz Weinert в 1987/2006 гг. [5; 14], представив урок в виде учебной формы, в рамках которой учитель предлагает набор услуг учащимся, которыми они могут воспользоваться: «производитель услуг – потребитель услуг». Под такими «услугами» понимается учительский подбор материала по теме, набор упражнений, выбор и постановка вопросов, заданий, чередование форм учебной деятельности. Анализ «спроса», в свою очередь, влияет на развитие «предложений», которые можно отследить с помощью мониторинга.

Если мониторинг проводится внутри од-

Обзор критериев качества урока

Критерии «хорошего урока»		
Andreas Helmke	Hilbert Meyer	Hans Haenisch
– структура, ясность и понимание в изложении материала на уроке – эффективность в работе с классом и использование урочного времени – благоприятный для процесса учения климат – взаимоучетность целей и образовательных компетенций на уроке – ориентация на учеников, поддержка – сбалансированная вариативность в выборе методов и социальных форм на уроке – активизация учащихся, доля самостоятельного учения на уроке – консолидация, «интеллигентное упражнение»/тренировка – разнообразие форм мотивирования учащихся – учет и обхождение с гетерогенными особенностями учащихся	– четкая структура урока – высокая доля урочного времени, отведенного на обучение – благоприятный для учения климат – ясность в содержании материала урока – смысловая коммуникация – методическое разнообразие – индивидуальная поддержка – «интеллигентное» упражнение/ тренировка – прозрачность оценки – качество подготовки классной комнаты как среды обучения	– структура урока и ясность целей урока – баланс основных учебных форм на уроке – регуляция процессов получения знаний и формирования компетенций – вариация учебных методов на уроке – доля самостоятельного учения на уроке и поддержка – соединение содержания урока с жизненным контекстом – разнообразие форм в упражнении и повторении материала – разделение ситуаций контроля и учебы – практикоориентированность в формировании компетенций – систематическое применение изученного материала на практике – оказание доверия учащимся – вертикальное сплетение учебного материала – проведение дискуссии относительно возможных путей решения – время, отведенное на «учение» – оценка результатов и обратная связь учащимся

ного учреждения на взаимоотношениях равенства, то речь идет о горизонтальном мониторинге, от англ. «inside-out-perspective, bottom-up», что означает «вывернуть наизнанку». Мониторинг такого вида предусматривает проведение локального мониторинга собственными силами на добровольной основе с помощью учета особенностей контекста. Такой мониторинг проводится в Германии регулярно внутри школы, между коллегами одного модуля, между учителями одной параллели и позволяет изыскать ресурсы для решения проблемы или улучшения качества процесса обучения, не привлекая ресурсы высшего/внешнего уровня, т. е. без привлечения дополнительных средств со стороны государства. Например, организация проектной недели внутри одной школы или прием и инклюзивное обучение детей в школьном учреждении. Проведение такого мониторинга ведет к формированию партиципативной организационной культуры

управления процессом обучения внутри отдельно взятого образовательного учреждения и является важной задачей школьного руководства. Анализ базы данных, в зависимости от вида мониторинга (внешнего или внутреннего, горизонтального или вертикального), служит основанием для постановки новых целей внутри одного учреждения или системы образования в целом.

Соотношение мониторинга и эвальвации. Мониторинг нельзя идентифицировать с оценкой (эвальвацией). Хотя одним из результатов разного рода мониторинга является его оценка как следствие сравнения «до и после» или по «отношению к другим». Понимание «оценки» направлено в первую очередь не на конечное определение «успеха/неуспеха» и рентабельности проекта/стратегии/новшества для определения его поддержки или отказа от него, а его состояния развития и его устойчивости.

Таким новшеством в Германии было

проведение мониторинга и оценки школы дневного типа в рамках проекта развития альтернативных школ, что привело к разработке нормативного документа об альтернативных школах. Такой оценкой было определение изменения качества обучения в связи с отменой в школах 45-минутного урока и переход на сдвоенный урок (2 раза по 45 минут) и т. д. Для оценки образовательной инновации, введение которой проходит в рамках эксперимента, готовится пилотное исследование с согласия образовательного учреждения в течение установленного времени. Эксперимент предполагает проведение мониторинга и на заключительной фазе оценку для рекомендации развития данной инновации в системном порядке или отказа от нее. В контексте одного образовательного мониторинга можно проследить, например, зависимость результатов успеваемости от социальных факторов учеников, студентов, проведя дополнительный опрос о наличии дома книг, музыкальных инструментов, наличии братьев и сестер, отдельной комнаты или собственного письменного стола и т. д. и выявить уровень корреляции образовательной среды или уровня образования родителей на качество успеваемости ученика в школе. Различия мониторинга и оценки представлены в таблице 2.

В рамках образовательного мониторинга на заключительном этапе можно провести дополнительные опросы оценочного характера. Системный мониторинг (рис. 1) предполагает проведение нескольких проектов, необходимых для сбора информации об одном элементе образовательной системы, но с разных сторон аспекта или участников образовательного процесса: опрос родителей, учеников, учителей, школьного руководства, работодателей и т. д.

Системный образовательный мониторинг и анализ его результатов проводится одновременно с систематическим отчетом о состоянии образования и научных исследований в образовательных мезо- и микро-системах с целью изучения взаимовлияния компонентов теории, практики, экономики и политики [12]. С точки зрения стратегий управления системой образования обширность и глубина информации помогает принять решение о необходимости проведении следующего проекта и/или возможности ка-

чественного изменения/новшества в рамках всей системы образования (рис. 2).

И хотя в последнее время в Германии наряду с внутренней оценкой усиленно развивается система внешней оценки качества образования, проводимой представителями внешних независимых служб, мониторинг работы отдельных учителей не проводится, а осуществляется:

- внутренний и внешний образовательный мониторинг школы как социального учреждения;
- мониторинг качества урока как процесса;
- национальные и международные исследования профессионализма учителя и качество профессионального педагогического образования;
- внешняя оценка/аккредитация в рейтинге высших профессиональных школ;
- внутренний мониторинг организации высшей профессиональной школы;
- внутренний образовательный мониторинг преподавания в высшей школе;
- внутренний и внешний образовательный мониторинг качества процессов школьного и высшего обучения;
- образовательный мониторинг качества знаний на различных уровнях, в контексте которого обращается большое внимание на анкетирование учащихся, родителей, студентов.

Этапы проведения мониторинга. Схема проведения мониторинга представлена на рисунке 3.

Этапы проведения мониторинга характеризуются следующими видами деятельности.

1. Подготовительный этап или этап инициативы:

- планирование программы образовательного мониторинга/системного мониторинга, целей мониторинга, выработка гипотез/показателей, теоретической концепции;
- определение критериев и индикаторов; сроки проведения; определение ресурсов, групп количественного и качественного целевого наблюдения/выборки респондентов;
- выбор методики и инструментария мониторинга: анкеты, интервью, тесты, наблюдение, анализ нормативных документов, индивидуальных портфолио и т. д.;
- принятие взаимных соглашений о проведении мониторинга.

Соотношение мониторинга и эвальнойции

Критерии сравнения	Мониторинг	Оценка/эвальнойция
Цель	Сбор информации	Определение успешности проводимого мероприятия/стратегии
Предмет исследования	Различные аспекты системы (образования) или аспекты педагогического новшества/процесс	Конкретное решение/стратегия/продукт
Вид исследования	Общий охват	Узко детализованный
Результат	Анализ информации	Конкретное политическое решение

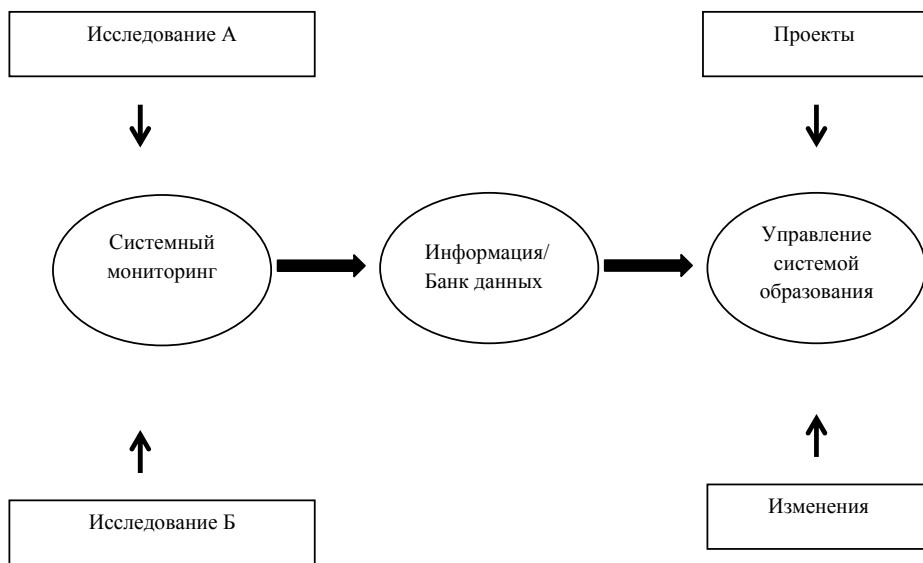


Рис. 1. Системный мониторинг

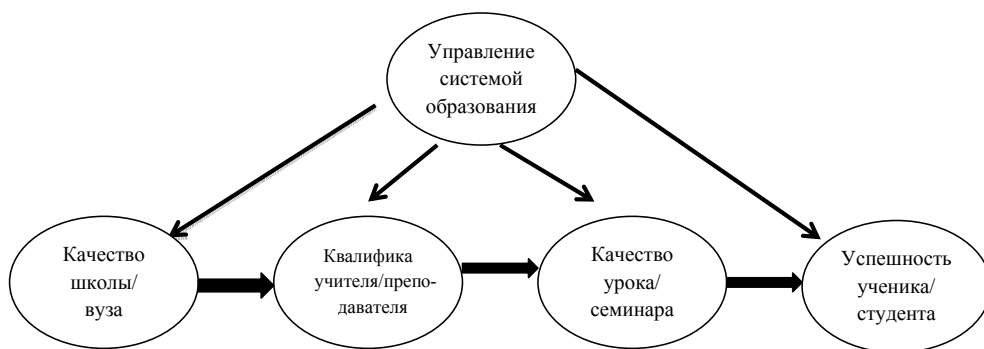


Рис. 2. Управление системой образования

2. Практический этап:

- практическое применение инструментов мониторинга;
- сбор заполненных инструментов: анке-

ты, тестирования, интервью;

– техническая обработка полученных данных.

3. Аналитический этап:

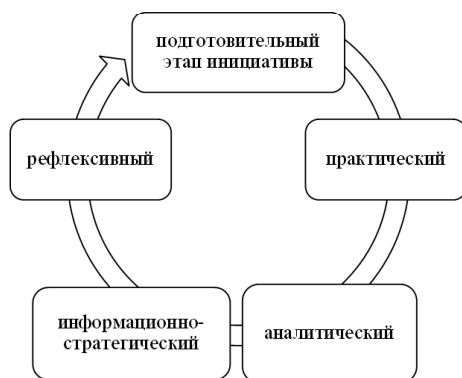


Рис. 3. Схема проведения мониторинга

- анализ полученной информации;
- определение корреляции/взаимовлияния результата от переменных, например: пол (жен., муж.), возраст (определение возрастных групп: 15–18 лет; 18–20 лет; или 18–22; 22–28 лет и т. д.), стаж работы (определение групп); местонахождение, вид образовательного учреждения; вид педагогический инновации и т. д.;

- научная интерпретация обработанных данных;

- проверка значимости результата для развития системы образования.

4. Информационно-стратегический этап:

- письменное оформление полученных данных, написание отчета;
- организация обратной связи;
- доступ информации для административных структур, использование информации для выработки стратегии модернизации образования.

5. Рефлексивно-оценочный этап:

- планирование следующего образовательного мониторинга;
- модификация образовательного мониторинга.

На подготовительном этапе важно определить критерии и инструментарий мониторинга. К таковым относятся: включенное наблюдение, анализ документов, стандартизированные опросники, анкеты, интервью с участниками образовательного процесса. Реципиентами выступают ученики, родители, студенты, преподаватели, учителя, представители педагогической науки и образовательной политики.

Образовательный мониторинг проводят:

- квалифицированный педагогический персонал;

- представители органов Управления образования;

- эксперты мониторинговых служб и приглашенные лица для проведения образовательного мониторинга;

- школьное руководство (внутренний и внешний мониторинг);

- коллеги: например, учителя методобъединения.

Нормы оценки качества. Для анализа данных необходимо определить нормативные оценки качества, к которым относятся:

- критериальная;
- социальная;
- индивидуальная.

При использовании критериальной нормы для анализа собранной информации важен объективно сформулированный критерий, чаще всего таковым выступает выработанный стандарт. Поэтому в данном случае речь идет о проверке соответствия стандарту. Пример: на уроке критерием проверки техники чтения в начальной школе может быть количество слов за определенное время. Представим себе, что стандартным критерием является прочтение 1000 слов за 4 минуты, следовательно – за 4 минуты 1000 слов и больше – отметка «пять», за 4 минуты 950–900 слов – отметка «четыре»; за четыре минуты 899–800 слов – отметка «три» и т. д.

Для сравнения нормативных документов в качестве критериев используются ключевые слова, например: для анализа активизации процесса обучения таковыми могут быть «мотивированность/виды мотивиро-

вания», «заинтересованность/разнообразие методов», «кооперативное обучение/социальные формы обучения», «методы групповой работы» и т. д. Анализ стандартов возможен по содержанию и по формам обучения. Содержание стандарта можно проверить с помощью теста знаний обучающихся, а также на основе сравнения числа поступающих в учебное заведение и выпускников.

О социальной норме говорят в том случае, когда сравниваются результаты между участниками опроса, теста и т. д. Такая норма оценки наиболее приемлема при спортивных состязаниях: самый лучший и самый худший результаты. Форма оценивания успешности учеников на основе социальной нормы, т. е. сравнение всех учеников с «лучшим учеником» в классе или «худшим», не допустима. Используя оценку чтения в качестве примера, можно объяснить это следующим образом: в классе никто не смог прочесть за 4 минуты 1000 слов, и лучший результат был 934 слова за четыре минуты. Если учитель ставит этому ученику отметку «пять» и сравнивает других учеников с этим результатом, такое оценивание неверно. В немецкой школе не разрешается учителям объявлять отметки за контрольные «при всех» и говорить об отметках, называя фамилии учеников. После проверки контрольной работы учитель оглашает данные следующим образом: «В нашем классе на оценку “отлично” выполнили контрольную работу 5 учеников, на оценку “хорошо” – 15 учеников, на оценку “удовлетворительно” – 8 учеников; “неудовлетворительно” – 3 ученика».

Используя логику мониторинга, возможно социальное сравнение средних и пограничных показателей между учениками одного класса с другими классами или общей средней оценки между классами.

Информация по индивидуальному росту ученика вербализуется как в устной форме, в рамках индивидуального разговора с учеником и/или его родителями, так и письменно, в виде краткого сопроводительного письма к таблице оценок [1]. Обучение в первую очередь направлено на развитие внутренней мотивации, поэтому индивидуальная норма в процессе обучения является ведущей и предполагает самооценку, сравнение себя с собой. На уроке, относительно примера проверки техники чтения, предполагается,

что учитель проводит предварительное измерение скорости чтения. Ученик сам фиксирует свой показатель. Если учитель дает возможность ученикам потренироваться, то на следующем или последующем уроке скорость чтения измеряется второй раз. Ученик может оценить индивидуальный рост в обучении, если разница в скорости чтения в сравнении «до» и «после» была значительной. Для ученика это особенно значимо, т. к. если он не смог прочесть 1000 слов за 4 минуты, значит не получит отметку «пять», но по сравнению с предварительной проверкой его результат улучшился на 100 слов. Это может мотивировать учащегося упражняться дальше.

Каждый критерий имеет свои слабые и сильные стороны. Определение критерия конкретного мониторинга является задачей подготовительного этапа. Выбор измерения интерпретации данных зависит от педагогического решения рабочей группы (табл. 3).

В рамках исследований системного мониторинга можно проводить мета-анализ результатов успешности в сравнительном анализе с предложенной оценкой-стандартом и системами образования других стран. Такого рода использование и сравнение национальных данных с данными ведущих стран в области образования называется бенчмаркинг (от англ. «benchmarking» – уровень услуг). Образовательный бенчмаркинг представляет собой процесс сравнения образовательных услуг или процессов в образовании, анализ «продуктов» образования и уровень их потребления. Лидирующие в международных срезах знаний страны могут выступать в виде бенчмаркинга в образовании. Опыт этих стран изучается, анализируется. Однако при этом нельзя забывать, что системный образовательный мониторинг лишь использует бенчмаркинг для собственного развития, как, например, данные международных срезов знания PISA, TIMSS, IGLU, DESI, но не является целью копирования системы образования и мерой дополнительного поощрения или наказания на региональном, национальном или международном уровнях.

Педагогические валентности образовательного мониторинга. Подводя итог практике проведения образовательного мониторинга в Германии, можно отметить его

положительные валентности в области качества образования. Как показывает национальный опыт, проведение системного образовательного мониторинга целесообразно и необходимо для оптимизации развития образовательных учреждений, развития собственного образовательного профиля и материально-технического оснащения школ. Проведение мониторинга и интерпретация полученных данных в образовательных исследованиях повышают транспарентность политических решений в образовательной политике. При этом образовательный мониторинг в Германии не является самоцелью, это всего лишь средство движения (развития) системы, поэтому критерий «успешности» мониторинга в образовании – задача одна из сложных, рассмотрение которой возможно в рамках одного конкретного исследования и которое является постоянной темой обсуждения, особенно в контексте высшего профессионального образования, где проблемы критериев эффективности высшей школы, что можно назвать «успехом» образования, особенно полемичны. В рамках дискуссии о критериях эффективности качества образования ставится вопрос о значимости ценностей образования [10; 13; 15]. Развитие образования на основе модели рыночных отношений привело к пониманию образования не как культурной ценности, а как услуги, которая обладает материальной стоимостью и которую можно купить. Массовый спрос на высшее образование как «товара» привел к относительной инфляции образования. Мониторинг в Германии

помог получить объективную информацию о состоянии образования, увидеть опасность массового академического образования, затраченные расходы на образование, опасность безработицы, социальных расходов на переобучение, посмотреть на образование глазами участников процесса образования и смог определить необходимость корректировки. Поэтому и сегодня, хотя первое высшее образование в Германии бесплатно, получить его не так просто.

Следующим примером работы системного мониторинга является участие Германии в декларации «Зона европейского высшего образования», которая была подписана в июне 1999 г., более известная под названием «Болонская декларация». После ее подписания, за последние 15 лет, в контексте развития высшего профессионального педагогического образования подготовка учителей в Германии и частности Саксонии претерпела значительные изменения: от отказа от государственного (признанного на общенациональном уровне) экзамена (т. е. сертификат был действителен только в Саксонской Федерации и давал право на квалифицированную работу в Саксонии) и введения магистратуры, бакалавриата, поливалентного специалиста, специалиста сферы образования и др. до отказа в профессиональном педагогическом образовании от магистратуры, бакалавриата и переходе (возвращению) к государственному экзамену, диплому учителя. При этом возвращение к прежней форме аккредитации учителей сопровождалось качественным изменением

Таблица 3

Таблица норм сравнения оценки

Нормы оценки	Преимущества	Недостатки
Критериальная	Качество оценки объективнее, т. к. независимо от социальной и индивидуальной норм в соответствии с нормативами по предмету	Не учитывается индивидуальный рост
Социальная	Выявление различий у детей одной возрастной группы, но обучающихся в разных условиях или с другим учителем	Определение «сильных» и «слабых» на личностном уровне; сравнение с «другими»; внешняя конкуренция
Индивидуальная	Индивидуальные качественные изменения	При недостаточном развитии рефлексивной культуры не приводит к желаемому эффекту/нет социального сравнения с «другими»

учебной программы, соотношения теоретической и практической составных как в объеме, так и качестве содержания. Все эти изменения, которые и сегодня не считаются завершенными, произошли благодаря постоянному диалогу с представителями педагогической практики, управления образования и науки, анализу данных, собранных в ходе мониторинговой спирали. Сегодня каждый университет имеет внутривузовские системы мониторинга качества образования, которые проводят опросы студентов о качестве занятий. Почти в каждом вузе созданы центры дидактики высшей школы. Развитие внешней аудиторской оценки образовательного мониторинга в Германии стремится выйти за пределы компетенций самооценки, автономии и ответственности в подготовке квалифицированного специалиста для практики. Расширение объектов образовательного мониторинга, например: безработица с академическим уровнем образования, среда педагогического воздействия, габитусы актеров педагогического процесса и т. д. помогают объяснить соответствие качества образования с общественными потребностями, устойчивость качества образования и эффективность образовательных учреждений. Проведение мониторинга, особенно внешнего, требует материальных затрат и дополнительных усилий участников объекта мониторингового исследования. Как следствие, в последнее время возросли ожидания от образовательного мониторинга, и порой наступает разочарование. Образовательный мониторинг делает диагностику, углубленное изучение и анализ помогают выйти на причину и объяснение нежелательных и желательных эффектов. Дополнительные исследования, предлагающие апробацию новых подходов, требуют времени и дополнительных ресурсов и не столько материальных, сколько ментальных, таких как готовность апробации нового, требующего дополнительных физических затрат в рамках существующего трудового договора.

Не всегда положительным в проведении мониторинга можно отметить и факт участия в международном и национальном рейтинге высших школ, который часто отвлекает от основной цели профессионального обучения, подготовки высококвалифицированных специалистов. В погоне

за научными проектами профессорско-преподавательский состав более заинтересован в научно-исследовательской работе, чем преподавании. Большое количество студентов, занятия в переполненных аудиториях, несбалансированность соотношения преподавателей и студентов, селекция кафедр и учебных отделений, постоянная смена состава доцентов – лишь то малое перечисление проблем, связанных с различными целевыми установками организаторов высшего профессионального образования.

Тезис о том, что изменения, происходящие в обществе, тесно связаны с теми, которые происходят в образовании, является аксиомой и поэтому не требует доказательства. К сожалению, принятие этой аксиомы происходит порой односторонне. Анализ образования как продукта без цифровой информации уже невозможен, как и возврат к модели государственного планирования образования. Однако проведение мониторинга образования как процесса должно стать ведущим как на макроуровне государственной политики образования, так и мезоуровне организации процесса образования в высшей школе. Для его эффективного проведения необходимо овладение теорией и практикой мониторинга как инструмента, а самое главное – взаимопонимание целей мониторинга и кооперация представителей практики, науки и политики в вопросах качества образования.

Библиографический список

1. Койнова-Цёльнер Ю. Педагогические технологии в начальной школе. – Бишкек, 2011. – 186 с.
2. Baumert J., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Stanat P., Tillm K.-J., Weiß M. PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Leske+Budrich, Opladen, 2001. – 338 s.
3. Externe Schulevaluation in Sachsen – 2. Ergebnisbericht. Berichtszeitraum: Schuljahre 2007/2008 bis 2011/2012. (2013). Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). – 192 s.
4. Fend H. Theorie der Schule (2. Aufl.). – München: Urban&Schwarzenberg, 1981. – 89 s.
5. Helmke A. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Friedrich Verlag. – 2012. – 211 s.

6. Merkmale guten Unterrichts. Übersicht. Friedrich Jahresheft, 2007. – 64 s.
7. Qualität stärkt Teams – Teams stärken Qualität. – Dokumentation Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), 2012. – 56 s.
8. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien: Abschlussbericht. – Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), 2013. – 163 s.
9. Schubarth W. Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen APuZ, 65. Jahrgang, 18–19/2015, 27. April, 2015. – S. 23–30.
10. Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung. – Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), 2014. – 231 s.
11. Stanat P. Entstehung und Umsetzung von Innovationen im Bildungssystem als Konsequenz aus Bildungsmonitoring, Bildungsberichterstattung und vergleichenden Schulleistungstudien – Möglichkeiten und Grenzen // Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Lisum) / Kunst und Kultur (bm.ukk, Österreich), Bildungsministerium für Unterricht (Schweiz). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.); Bildungsmonitoring, Vergleichstudien und Innovationen: Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. – Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 2008. – S. 11–23.
12. Terhart E. Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA // APuZ, 65. Jahrgang, 18–19/2015, 27. April, 2015. – S. 3–10.
13. Weinert F. E., Helmke A. Schulleistungen – Leistungen der Schule oder Leistungen der Kinder? // Bild der Wissenschaft. – 2013. – № 24. – P. 62–73.
14. Zechlin L. New Public Management an Hochschulen // APuZ. – 65. Jahrgang, 18–19/2015, 27. April, 2015. – S. 31–38.

Koinova-Tsollner Julia Vasilevna

Dr. Sci. (Philos.), Dr. of Scientific Employee of the Department of Educational Sciences at the Technical University, Julia.Koinova-Zoellner@mailbox.tu-dresden.de, Dresden

PEDAGOGICAL VALENCES OF EDUCATIONAL MONITORING

Abstract. In the context of problems related to the assessment of quality of education the issue of monitoring and understanding pedagogical valences of education monitoring is especially important. It is aimed at both the development of individual and social competences of participants in an educational system, and at the development quality of education. However, the discussion of pedagogical valences of educational monitoring involves the creation of terminological base and structure which would be clear to all participants of the education system on an international level. This article gives a brief terminological overview of educational monitoring examples and of monitoring work in Germany.

Keywords: monitoring, evaluation, education monitoring, system monitoring, monitoring spiral, benchmarking, criteria evaluation standards.

Поступила в редакцию 27.08.2015

Бельская Юлия Владимировна

Кандидат экономических наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, belskaya@corp.nstu.ru, Новосибирск

ЗНАЧЕНИЕ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются основные проблемы, связанные с преподаванием экономических дисциплин в высшей школе, которые определены широким использованием методологии mainstream economics. Проводится анализ методологических оснований mainstream economics как общедисциплинарной организации экономического знания, объединенной общими идеалами и нормами экономических исследований. Раскрываются ограничения использования принципа методологического индивидуализма при описании и объяснении экономической реальности. В заключение делается ряд выводов, связанных с планированием более широких междисциплинарных связей экономических предметов с дисциплинами социально-гуманитарного цикла. Предполагается знакомство студентов с разнообразной исследовательской методологией, а не только с установками позитивистской исследовательской программы, утвердившейся в современном экономическом знании.

Ключевые слова: социально-гуманитарное образование, преподавание экономических дисциплин, экономическая реальность, методологический индивидуализм, методологический холизм, mainstream economics, модель экономического человека.

Книги по экономике и экономическая учебно-методическая литература повествуют главным образом о том, что свободный рынок обладает целым рядом привлекательных черт. К примеру, он выполняет общественно полезные функции, даже когда индивиды не задумываются о значимости своих действий для общества. В терминологии экономиста равновесие свободного рынка может быть общественно эффективным, даже если оно результат деятельности индивидов, каждый из которых преследует свои личные эгоистичные интересы. Необходимо отметить, что такое видение экономической реальности базируется на общепhilosophическом методе «методологического индивидуализма». Принцип методологического индивидуализма является частью концептуального ядра экономических представлений, связываемых с экономическим мейнстримом или mainstream economics. По словам С. Г. Кирдиной, «под mainstream economics понимается общедисциплинарная организация экономического знания, объединенная общими идеалами и нормами экономических исследований» [5, с. 7]. Методологический индивидуализм предполагает, что отдельные субъекты являются своего рода основанием, отталкиваясь от которого исследователь восходит к пониманию того,

как функционирует общество, экономика и политика. Следуя традициям mainstream economics и методологического индивидуализма, учебники по экономике почти всегда начинаются с определения индивидуальной пользы и индивидуальных предпочтений и утверждения, что люди рациональны в том смысле, что поведение направлено на максимизацию своей пользы. Затем на этой основе выстраивается объяснение рыночных явлений, говорится об общественном благосостоянии.

Полной противоположностью методологического индивидуализма выступает принцип «методологического холизма». Этот принцип определяет, что хотя социальные целостности зависят от действий и установок индивидов, онтологически они не тождественны этим действиям, а управляющие ими законы не сводимы к закономерностям поведения индивидов. В экономике это означает, что исследование необходимо начинать с установления законов всей совокупной экономики, а затем уже переходить к описанию поведения отдельных индивидов.

Дальнейшее рассуждение связано с тезисом о том, что если методологический индивидуализм утверждает базовым элементом экономики экономического субъекта, то модельное описание его поведения является

частью концептуального ядра теоретического описания экономической реальности. Предметом изучения экономической науки, как и многих других общественных наук, является человеческое поведение. При этом для каждой из общественных наук характерно свое представление о человеке, мотивах его поведения, фиксирующее те его свойства, которые составляют главный интерес для данной отрасли знания, и абстрагирующееся от остальных его признаков. В практике экономических исследований это проявляется в использовании определенной поведенческой гипотезы, предполагающей обобщенное представление о человеческой природе (модели человека). В неоклассической школе, образующей мировую мейнстрим экономической теории, такая модель может быть представлена в виде ограниченного числа достаточно четких предпосылок. В число таких предпосылок входят:

1) человек независимый – это атомизированный индивид, принимающий самостоятельные решения исходя из своих личных предпочтений;

2) человек эгоистичный – он в первую очередь заботится о своем интересе и стремится к максимизации собственной выгоды;

3) человек рациональный – он последовательно стремится к поставленной цели и рассчитывает сравнительные издержки того или иного выбора средств ее достижения;

4) человек информированный – он не только хорошо знает собственные потребности, но и обладает достаточной информацией о средствах их удовлетворения [7].

Ограничения и недостатки этой модели экономического человека неоднократно обсуждались и подвергались критике в специальной литературе [9]. Существует значительное число западных исследований, показывающих сложности индивидуалистического подхода при описании общества и экономики. Так, например, американский и канадский экономист, антрополог, социолог и политический философ К. Полаanyi, один из основоположников экономической антропологии, использует понятие *embeddedness*, характеризующее укорененность, вложенность экономики в социальную структуру. Другими словами, любое экономическое действие социально определено и его нельзя объяснить, исходя из

абстрактной модели экономического поведения, пригодной на все времена и любые социально-культурные условия. В числе прочих современных исследователей индийский профессор Р. Бхаргава (Bhargava R.) утверждает, что некоторые экономические категории и понятия невозможно рассматривать в отрыве от общества, т. к. они являются «нередуцируемо социальными» [8]. По его мнению, описание исключительно в терминах индивидуального сознания индивида зачастую имеет эпистемологические ограничения, поэтому необходимо использовать «non-individualist methodology», предполагающую изучение социального контекста относительно независимо от убеждений и действий отдельного индивида.

Такие исследования оказываются в основном вне области экономического знания как такового. Дисциплинарное разделение общественных наук – явление относительно недавнее. Сто лет тому назад представители общественных наук достаточно легко пересекали дисциплинарные границы, как в исследованиях, так и преподавании. Примером тому могут быть представители немецкой исторической школы, к которым относятся М. Вебер и В. Зомбарт, которые старались объяснить экономические процессы и явления с позиций социального знания. М. Вебер считал себя экономистом и работал как профессор исключительно на экономических кафедрах. Однако для М. Вебера нет сейчас места в истории экономической мысли.

В современный период пересекать дисциплинарные границы намного труднее. Выделение экономической науки в самостоятельную область знания со своим специфическим предметом и методами познания реальности ограничивает признание экономического статуса у множества междисциплинарных исследований (экономико-исторических, социолого-экономических, экономико-антропологических, психолого-экономических). Такие исследования не считаются экономическими, т. к. по мнению институционально оформленного профессионального сообщества (диссертационные советы, редакции профессиональных журналов, грантодатели) по предмету и/или методам исследования являются «не форматом» и не входят в экономическое знание.

Экономика как академическая дисциплина

на с доминирующей методологией в русле mainstream economics является необыкновенно институционально устойчивой. Два источника такой устойчивости: укорененность институционального знания, доставшегося в наследство от Нового времени (естественно-научные образцы научности), а также политические и экономические интересы влиятельных кругов. Кроме того, институциональная стабильность экономической дисциплины достигается благодаря господствующим ценностным ориентациям в сообществе академических экономистов. Как отмечает В. М. Ефимов, «важное значение в победе неоклассики имела ее простота» [4, с. 37]. Немаловажную роль сыграли и предпочтения преподавателей экономики высшей школы из-за легкости преподавания практически неизменных из года в год дисциплин экономического цикла в русле методологии mainstream economics.

Обсуждение проблем, связанных с преподаванием экономики в высшей школе, не является новым. Одним из примечательных свидетельств является протестное движение французских студентов-экономистов в XIX в. против сложившихся тенденций в области экономического образования. В ряду основных причин неудовлетворенности экономическим образованием были названы следующие:

- 1) изучение выдуманного мира в виде абстрактных моделей;
- 2) бесконтрольное использование математического аппарата для решения хозяйственных вопросов;
- 3) догматизм в изложении материала и объяснение чисто аксиоматическими средствами.

По результатам изучения сложившейся ситуации официальная правительственная комиссия Франции рекомендовала шире знакомить студентов с различными исследовательскими позициями, больше часов в учебных планах отводить вопросам изучения истории экономики, смежных областей общественнознания – социологии, политологии, социальной антропологии, философии хозяйства и т. д. [6]. Проблемы в сфере экономического образования, которые обозначили французские студенты, актуальны и для российского образования. В современном экономическом образовании и акаде-

мическом сообществе зачастую забывается, что экономика направлена на решение в первую очередь социальных проблем общества. А без знаний социальной организации этого общества трудно решить его социальные проблемы. Отсюда и получается, что решаются проблемы выдуманных миров, а практическое применение таких решений весьма ограничено в условиях социально-экономической действительности.

Настоящая статья начиналась с тезиса mainstream economics о том, что равновесие свободного рынка может быть общественно эффективным даже в том случае, если каждый индивид преследует свои личные эгоистичные интересы. Один не очень верный, но распространенный вывод из этого тезиса заключается в том, что быть эгоистом – не только допустимо, но и общественно одобряемо, потому что в итоге, благодаря координирующей силе свободного рынка, эгоизм оказывается полезным для общества в целом. Повсеместное распространение такой философии вредно не только с нравственной и социальной точки зрения, но и с точки зрения экономического роста и развития, поскольку для него нужны люди, которые справедливы, надежны и уважают других. А в мире, подверженном духу всеобщего эгоистического поведения, они оказываются невостребованными и социально нежелательными.

В действительности же история общественного развития человечества демонстрирует представление о том, что экономическое процветание становится возможным благодаря тому, что у общества есть соответствующие социальные и культурные нормы [2; 3]. Экономически успешные общества полагаются на личную честность и порядочность, на благоприятные для экономики общественные нормы гораздо сильнее, чем это готовы допустить экономисты [1].

В заключение можно сделать следующие выводы. При составлении учебных планов для подготовки специалистов в области экономики следует предусматривать более широкие междисциплинарные связи экономических предметов с дисциплинами социально-гуманитарного цикла. В рамках действующих учебных планов необходимо знакомить студентов, изучающих экономические дисциплины, с разнообразной исследовательской методологией, сложившейся

в социально-гуманитарных науках, а не только с установками позитивистской исследовательской программы, утвердившейся в современном экономическом знании.

Библиографический список

1. Бельская Ю. В. Гносеологические основания реконструкции картин экономической реальности в классической и неклассической науке // Казанская наука. – 2014. – № 9. – С. 67–69.
2. Вальдман И. А. Инновационная деятельность и возможности преодоления имитационной парадигмы // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 44–51.
3. Вальдман И. А. Пространство свободы и современное высшее образование // Философия образования. – 2005. – № 3. – С. 61–66.
4. Ефимов В. М. Дискурсивный анализ

в экономике: пересмотр методологии и истории экономической науки // Journal of Economic Regulation. – 2011. – Т. 2, № 3. – С. 5–79.

5. Курдина С. Г. К переосмыслению принципа методологического индивидуализма. – М.: Институт экономики РАН, 2013. – 54 с.

6. К вопросу о так называемом «кризисе» экономической науки: материалы теоретического семинара ИМЭМО. – М.: ИМЭМО РАН, 2002. – 71 с.

7. Радаев В. В. Еще раз о предмете экономической социологии // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3, № 3. – С. 21–35.

8. Bhargava R. Individualism in the Social Science: Forms and Limits of Methodology. – Oxford: Oxford Press, 1993. – 280 p.

9. Morgan M. S. Economic Man as Model Man: Ideal Types, Idealization and Caricatures // Journal of the History of Economic Thought. – 2006. – Vol. 28, Is. 01. – P. 1–27.

Belskaya Yuliya Vladimirovna

Cand. Sci. (Economic.), Assoc. Prof. at Department of Social and Mass Communications, Novosibirsk State Technical University, belskaya@corp.nstu.ru, Novosibirsk

THE VALUE OF SCIENTIFIC REFLECTION OF ECONOMIC REALITY IN THE TEACHING OF SOCIAL AND ECONOMIC DISCIPLINES AT HIGH SCHOOL

Abstract. The article describes the main problems related to the teaching of economic disciplines at high school, which are characterized by the extensive use of the mainstream economics methodology. There is an analysis of the methodological bases of mainstream economics as organizing economic knowledge general discipline, united by common ideals and standards of economic research. There are revealed the restrictions on using the principle of methodological individualism in describing and explaining economic reality. The description of problems related with modeling the economic behavior of man using the methodological attitudes of mainstream economics is done. Finally there is made a set of conclusions related to the planning of broader interdisciplinary links of economic subjects with the disciplines of the socio-humanitarian cycle. It assumes the acquaintance of students with a variety of research methodology, and not just attitudes of positivist research program that had been established itself in the modern economic knowledge.

Keywords: social and humanitarian education, teaching of economic disciplines, economic reality, methodological individualism, methodological holism, mainstream economics, model of economic man.

Поступила в редакцию 29.05.2015

*Ильин Семен Евгеньевич**Аспирант кафедры философии, факультет гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, escariador@yandex.ru, Новосибирск*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье проанализирован опыт осуществления рефлексии над массивом научных и философских представлений о социализации. Высказано предположение, что данная процедура содержит операции, не зависящие от типа рефлексивной деятельности, которую осуществляет исследователь. Показано, что специфика содержания научных и философских представлений о социализации влияет на ход осмысления этого содержания, побуждая исследователя решать ряд не всегда очевидных методологических проблем. Упомянутые проблемы эксплицированы в статье и разделены на три блока, а именно: блок инструментальных методологических проблем; блок интерпретационных методологических проблем; блок проблем распоряжения результатами изучения социализации.

Ключевые слова: методология, научные и философские представления, социализация, результаты изучения, процедура рефлексии.

Вопрос о сущности процессов общественной жизни с давних пор привлекает внимание исследователей. Несмотря на то что пока попытки найти окончательный ответ на данный вопрос не увенчались успехом, работа, направленная на прояснение связанных с ним проблем, продолжается. Среди таких проблем важное место неизменно занимают проблемы социализации, что объясняется значением последней в обеспечении каждодневного функционирования общества.

Итогом высокого интереса к социализации явилось перманентное расширение массива накопленных знаний о ней. В наши дни квалифицированно анализировать этот феномен, не используя идеи предшественников, невозможно. Продуктивность дальнейших теоретических исканий и ценность практического применения вновь обретаемых сведений оказываются тогда сомнительными. Как следствие, в науке и философии наряду с непосредственным изучением социализации все большую актуальность приобретает освоение имеющихся результатов изучения социализации, т. е. рефлексия над ними.

Примеров осуществления рефлексии над результатами изучения социализации много [5; 7; 9; 11]. Тем не менее нам не удалось обнаружить в литературе шагов, направленных на осмысление закономерностей этой рефлексии, – несмотря на наличие в других

областях философии и методологии науки убедительных свидетельств¹ в пользу тезиса о высокой эффективности подобного осмысления [6; 8; 10].

Попытаемся в некоторой степени исправить ситуацию, проанализировав те аспекты процедуры рефлексии над результатами изучения социализации, которые связаны с методологией. Для достижения указанной цели ответим на два вопроса:

1) с какими методологическими трудностями могут столкнуться исследователи при обращении к научным и философским представлениям о социализации?

2) каковы пути преодоления этих трудностей?

В решении приведенных вопросов будем опираться на следующие понятия.

Результаты изучения социализации – все множество научных и философских представлений о социализации, изложенных в соответствующих текстах, а именно – в совокупности научных и философских публикаций, затрагивающих данный феномен социальной реальности.

С учетом значения, которое мы отвели

¹ Некоторые аспекты данной темы обсуждались нами в другой статье [2], но более тщательное знакомство с имеющимися на этот счет исследованиями позволило выявить неудовлетворительность ряда использованных в ней формулировок, а также взглянуть на интересующие нас вопросы под иным углом.

текстам, будем (с опорой на герменевтическую традицию) различать роли автора и толкователя текста. Авторами условно назовем ученых/философов, изучающих социализацию, а также облекающих итоги ее изучения в форму текстов (которые и составят результаты изучения социализации). Толкователями для нас будут специалисты, осуществляющие рефлексии над результатами изучения социализации.

Рефлексия над результатами изучения социализации (исходя из общего определения рефлексии [1]) – совокупность типов научной и философской деятельности, непосредственно направленных на рассмотрение результатов изучения социализации. В частности, отнесем к данной рефлексии исследование результатов изучения социализации; их сопоставление и систематизацию, а также их реконструкцию (в тех случаях, когда автор нигде не излагает их открыто).

Методологические проблемы рефлексии над результатами изучения социализации (как следует из определения «методологии» [4]) – это обстоятельства, которые препятствуют успешной выработке и использованию исследователем принципов, допущений, операций и средств, обеспечивающих получение, обоснование и применение знаний о результатах изучения социализации.

Список потенциальных методологических проблем, с которыми может столкнуться исследователь при осмыслении научных и философских знаний о социализации, рискует оказаться очень пространным. По этой причине ограничимся указанием лишь на такие методологические трудности, которые в равной степени актуальны для всех типов рефлексии над результатами изучения социализации. Подобные проблемы достаточно многочисленны, однако поддаются объединению в несколько основных блоков.

Первый блок методологических затруднений, сопутствующих рефлексии над результатами изучения социализации, уместно обозначить как блок инструментальных методологических проблем – ввиду тесной связи последних с техникой применения средств методологии. Данные средства задают способы выявления, критерии оценки и варианты описания результатов изучения социализации, а также нередко определяют фронт и характер предстоящей работы:

не вызывает сомнений, например, что анализ моделей социализации требует иного подхода и объема усилий, чем анализ идей о социализации. Если методологические средства используются правильно, рефлексия окажется плодотворной. Однако если оперирование этими средствами было неэффективным, в ходе рефлексии исследователь неизбежно столкнется с методологическими проблемами.

В первую очередь подобные проблемы возникают при проявлении функциональной специфики каждого из средств методологии, если отсылающие к данным средствам слова употребляются в качестве контекстуальных синонимов.

Кроме того, затруднительным является раскрытие возможностей методологического инструментария, – в случаях, когда исследователь опирается на обыденные/интуитивные представления о методологических средствах.

Наконец, проблематичным становится корректное комбинирование средств методологии, если уделено недостаточное внимание принципам их отбора в условиях множественности способов методологического обеспечения рефлексии.

Второй блок, блок интерпретационных методологических проблем, имеет отношение к основаниям рефлексии над многоаспектными и сложными в использовании системами представлений о социализации.

Исследователи, итоги научной/философской работы которых причисляются к результатам изучения социализации, зачастую оперируют развернутой методологией. Порой в состав такой методологии входят, среди прочего, постулаты, которые прямо или косвенно обозначают позицию автора во взгляде на перспективы толкования его идей. По понятным причинам толкователь, придерживающийся в данном вопросе иного мнения, чем автор, в процессе рефлексии будет вынужден решать, как устранить диссонанс методологий.

В этом свете новое измерение приобретает и блок инструментальных методологических трудностей. Авторы имеют возможность указать, предлагают ли они модель социализации, идею о социализации, систему взглядов на социализацию и пр. (хотя уточняют это далеко не всегда). Однако вме-

сто них подобный вывод может быть сделан и теми, кто толкует тексты о социализации. Поскольку в зависимости от цели исследования допустимы различные варианты подведения одного и того же исходного набора представлений под методологический инструментарий, нельзя исключать, что итоги данной операции не совпадут у автора положений о социализации и их толкователя, а также у разных толкователей.

Последнее замечание позволяет перейти к третьему блоку методологических проблем, сопровождающих рассматриваемую нами рефлексию. Назовем его блоком трудностей распоряжения результатами изучения социализации, т. е. затруднения, которые в него входят, имеют отношение к проблемам интертекстуальности [3].

Во-первых, для корректного осуществления рефлексии исследователю нужно учитывать, что представления, которые он оценивает как принадлежащие к традиции научного/философского изучения социализации, сопряжены между собой (например, в случае, если идеи одного автора повлияли на идеи другого).

Во-вторых, толкователю необходимо помнить, что способы и степень осмысления указанной объективной сопряженности представлений задаются его субъективными целями. В частности, данными целями диктуется ответ на вопрос, относить ли к результатам изучения социализации исключительно новаторские идеи или по возможности отслеживать все имеющиеся (включая заимствованные). Поскольку выбор того, какую часть представлений предшественников, в какой форме, с каких позиций, а также в каком контексте рассматривать, осуществляет именно толкователь, приходится констатировать, что содержательно результаты изучения социализации лишены постоянства и каждый раз подбираются заново.

Таковы, на наш взгляд, ключевые методологические трудности, сопровождающие рефлексию над результатами изучения социализации.

Переходя к описанию путей решения перечисленных проблем, подчеркнем, что методологические трудности имеют непосредственное отношение к общим вопросам методологии, среди которых:

– вопрос о причинах наделения научного и философского знания особым статусом в сравнении с иными вариациями мировоззрения. Как известно, итоги постижения реальности могут быть облачены в разную форму, и научный/философский текст является лишь одной из них – наряду, к примеру, с произведениями искусства (Ж.-Ф. Лиотар, А. Шюц и т. д.);

– вопрос о механизмах накопления знания. В условиях, когда поиски истины научным/философским сообществом нередко сопровождаются дискуссиями, предполагающими плюрализм мнений и верховенство критического мышления, ценность вклада предшественников в массив научных/философских знаний не является раз и навсегда заданной и нуждается в подтверждении (Т. Кун, И. Лакатос и др.);

– вопрос о соотношении естественного и искусственного языка в науке/философии. Научный/философский текст (в том числе, содержащий итоги рефлексии) часто оказывается несвободным от оборотов обыденного языка, что актуализирует проблему лингвистических границ научного/философского дискурса (Л. Витгенштейн, Б. Рассел и др.);

– вопрос о способах, которыми легитимируется процедура сопоставления высказываний, обеспечивающая «перевод» этих высказываний с «языка» одного участника взаимодействия на «язык» другого (У. В. О. Куайн, П. Фейерабенд и т. д.);

– вопрос об истоках убежденности в том, что идеи предшественников поддаются пониманию – в свете факта уникальности каждого человека с точки зрения видения мира, отношения к окружению, системы мотивов и многого другого (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр и др.);

– вопрос о характеристиках методологических инструментов, предназначенных, среди прочего, для работы с наследием предшественников (Р. Карнап, В. А. Штофф и др.);

– вопрос об основаниях классификации материала, являющегося предметом исследования: в конечном счете может быть оспорен любой способ объединения данных в группы и последовательности (Дж. Дюпре, М. Фуко и т. д.).

В полном соответствии с предшествующим утверждением приведенная комбинация общеметодологических вопросов не

лишена альтернатив. В ходе рефлексии над результатами изучения социализации на первый план могут выйти сюжеты из области методологии, не включенные в список, а важность решения прочих вопросов будет зависеть от содержания конкретных задач ученого/философа.

Очевидно, однако, что формирование четкой исследовательской позиции во взгляде на актуальные для каждого конкретного акта рефлексии общеметодологические вопросы должно быть признано необходимым действием на пути преодоления перечисленных выше методологических проблем.

Не менее важно уточнить данную позицию, т. е.:

1) обозначить специфику привлекаемых толкователем методологических средств;

2) установить правила обращения с результатами изучения социализации, позволяющие учесть/обойти методологические допущения/ограничения, принимаемые авторами, чьи представления исследователь рассматривает;

3) прояснить смысл феномена интертекстуальности для данного эпизода рефлексии над результатами изучения социализации.

Далее, полезной (хотя и не обязательной) оказывается экспликация точки зрения толкователя. В конечном счете рефлексия будет осуществляться на основании методологических постулатов и допущений, задающих вектор обращения с результатами изучения социализации, независимо от того, насколько исследователь осознает место своих воззрений в спектре возможных решений общих и частных методологических задач. Однако при оценке итогов рефлексии продуктивным является разграничение случаев, когда методологическая позиция толкователя недостаточно определена; случаев, когда она определена, но не высказана; и случаев, когда она не только сформирована, но и сформулирована в эксплицитном виде. Соответственно, критерием подобного разграничения может служить способ изложения исследователем методологических принципов, которыми он руководствовался.

Подводя итог вышеизложенному, кратко обозначим ключевые выводы. Рефлексия над результатами изучения социализации объединяет в себе несколько вариантов осмысления представлений о соответствующем

феномене социальной реальности, будучи при этом одним из множества видов рефлексивной деятельности. Как следствие, при осуществлении данной рефлексии по любому из возможных сценариев крайне важным оказывается нахождение баланса между типическими и уникальными действиями методологического характера. Мы сосредоточили внимание на сравнительно универсальных действиях, назвав шаги, которые направлены на преодоление наиболее серьезных методологических проблем, в общем случае приобретающих актуальность при работе с результатами изучения социализации. Однако вопрос о специфике методологического обеспечения каждой из вариаций рассматриваемой рефлексии остается открытым и требует отдельного тщательного исследования.

Библиографический список

1. Бажанов В. А., Степанов С. Ю. Рефлексия // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 828–830.
2. Ильин С. Е. Методологические основания физических представлений Ньютона и Декарта // Философия науки. – 2013. – № 3 (58). – С. 30–71.
3. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М.: Прогресс, 2000. – С. 427–457.
4. Лебедев С. А. Философия науки: словарь основных терминов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2006. – 269 с.
5. Озеров А. И. Социальный аспект изучения социализации личности с учетом классического, неклассического и постнеклассического этапов развертывания научной рациональности: дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 2011. – 178 с.
6. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1977. – 224 с.
7. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
8. Ромм М. В., Ромм Т. А. Конструирование теоретических образов социальных феноменов // Вестник НГУ. Серия: Философия. – 2010. – Т. 8, вып. 2. – С. 32–36.
9. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с.
10. Степин В. С. Теоретическое знание:

Структура, историческая эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.

11. *Maccoby E.* Historical Overview of Socialization Research and Theory // Handbook of

Socialization: Theory and Research / ed. by Joan E. Grusec, Paul D. Hastings. – New York, London: The Guilford Press, 2008. – P. 13–41.

Il'in Semen Evgen'evich

Postgraduate, Department of Philosophy, the Humanities Faculty, Novosibirsk State Technical University, escariador@yandex.ru, Novosibirsk

METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE STUDY OF SOCIALIZATION

Abstract. The paper aims to analyze the procedure of reflection on philosophical and scientific concepts of socialization. The hypothesis is that such procedure contains combination of operations independent from the type of reflection researcher intends to fulfill. It is shown that the specificity of the philosophical and scientific concepts of socialization affects the reflection on these concepts impelling the researcher to solve methodological problems which are not always evident. The mentioned problems are revealed in the article and divided into three blocks, namely, instrumental methodological problems, methodological problems of interpretation and problems of using results of studying socialization.

Keywords: methodology, scientific and philosophical concepts, socialization, results of studying, procedure of reflection.

Поступила в редакцию 27.08.2015

УДК 372.016+37.0

Жафяров Акрам Жафярович

Доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой геометрии и методики обучения математике, Новосибирский государственный педагогический университет, varvara2008@yandex.ru, Новосибирск

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ¹

Аннотация. В первой части статьи рассматривается формирование базисных компетенций объекта изучения (темы или дисциплины) через укрупненные единицы этого объекта (УДЕ). Этап внедрения компетентностного подхода реализуется через базисные понятия объекта изучения. Такой подход применим, когда изучаются маленькие и конкретные объекты, например, в математике: делимость целых чисел, линейность, квадратичность и т. д. В указанных случаях чаще всего одно или два базисных понятия образуют содержательную УДЕ, которая и берется за соответствующую базисную компетенцию. Однако когда изучается обширная тема или дисциплина, целесообразно формировать базисные компетенции через УДЕ, чему и посвящена первая часть. Во второй части речь идет о формировании базисных компетенций через УДЕ (математика, биология).

Ключевые слова: компетенция, компетентность, укрупненные дидактические единицы, формирование базисных компетенций и компетентностей, стереометрия, биология.

Здесь и далее будем пользоваться конкретными определениями автора о компетенции и компетентности [1; 2].

Компетенция в определенной области человеческой деятельности – это всего лишь название вида деятельности. Ее сущностью является то, что человек должен быть готово решать конкретные проблемы данной сферы деятельности [1].

Из этого определения следует, что понятие «компетенция» относится ко всему человечеству. Но его объем шире, чем совокупность видов деятельности всего человечества. Сказанное подтверждает следующий пример.

Со временем, когда условия жизни на планете Земля сильно ухудшатся, человечество, чтобы спасти нашу цивилизацию, должно будет решать проблему переселения людей на другие планеты. При этом людей, компетентных в области переселения людей на другие планеты, нет, а компетенция – вид деятельности, связанный с переселением людей, уже есть. Это говорит о том, что приведенные многими авторами определения понятия «компетенция» не выдерживают

критики. Понятие «компетенция» относится к категории долженствования. В приведенном примере компетенция «переселение людей» вызвана необходимостью спасения жизни этих людей.

Компетентностью индивидуума в определенной области деятельности человека назовем уровень владения им соответствующими компетенциями.

Из этого определения следует, что компетентность – это свойство конкретного человека, она относится только к личности [2].

Понятие компетентности можно определить и относительно учреждений, вузов, диссертационных советов и т. д. Соответствующим органом делегируются определенные полномочия конкретному учреждению или ответственному лицу, т. е. осуществление определенных видов деятельности – компетенций. Уровень владения этими компетенциями и характеризует компетентность конкретного учреждения, диссертационного совета и др.

Технология внедрения компетентностного подхода в систему образования. Эта

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания № 2015/366 на выполнение НИР «Методология и технология формирования математической компетентности учителей и учащихся классов инженерного, математического и естественно-научного направлений».

технология имеет две модификации в зависимости от того, как реализуется внедрение компетентностного подхода через УДЕ или через базисные понятия темы (дисциплины). В обоих случаях технология состоит из трех этапов.

Далее рассмотрим модель этой технологии для случая, когда внедрение проводится через УДЕ.

Первый этап – формирование базисных компетенций темы (дисциплины) включает следующие шаги.

1. Разбиение темы (дисциплины) на УДЕ.

2. Выделение базисных понятий УДЕ.

3. Формирование базисной компетенции УДЕ, структура которой состоит из базисных понятий; а содержание, т. е. ее суть, строится на основе общих требований к формированию общих требований к формированию базовых компетенций в области образования.

Общие требования к формированию базисных компетенций. Обучающийся должен:

а) знать определения и свойства базисных понятий данной УДЕ;

б) уметь применять данные знания для решения учебно-познавательных и практико-ориентированных задач;

в) владеть знаниями и умениями для решения стандартных и нестандартных задач, для постановки проблем и их решения;

г) приобрести навыки инновационной, творческой и исследовательской деятельности;

д) непрерывно совершенствовать: знания и умения в процессе изучения последующих тем данной и смежных дисциплин.

Второй этап – формирование компетентности по данной базисной компетенции.

Шаг 1 – «Учим мыслям»:

а) теория и поясняющие примеры;

б) практика – умение применять знания.

Шаг 2 – «Учить мыслить»:

а) формирование ответственности, самостоятельности, готовности к инновационной деятельности;

б) формирование готовности к исследовательской и творческой деятельности.

Третий этап – повышение компетентности по вертикали и горизонтали в процессе изучения других тем данной дисциплины и профильных дисциплин.

Приведем примеры формирования базисных компетенций через УДЕ математики, биологии.

Пример 1 (стереометрия).

Итак, шаги 1 и 2 первого этапа – формирование базисных компетенций через УДЕ математики – пройдены. В соответствии с указанной выше технологией шаг 3 первого этапа состоит из двух частей: структура базисной компетенции состоит из базисных понятий, а ее содержание соответствует общим требованиям к формированию базисных компетенций в области образования (табл. 1).

В рамках статьи невозможно привести содержание всех базисных компетенций стереометрии, ограничимся изложением содержания, например, БКС-4 (УДЕ: скрещивающиеся прямые, расстояние между ними).

Содержание БКС-4. Обучающийся должен:

а) знать определения скрещивающихся прямых и расстояния между двумя множествами точек;

б) уметь доказывать (для базового уровня – знать), что $\rho(l, m) = MN$, где MN – длина общего перпендикуляра прямых $l \perp m$;

в) уметь решать задачи ЕГЭ;

г) уметь решать задачи, предлагаемые для самостоятельной работы, выполнять творческие задания;

д) уметь решать задачи с применением теории и формул векторной алгебры.

Пример 2 (биология, 5–6 класс).

Таким образом, согласно технологии внедрения компетентностного подхода в систему образования, на первом ее этапе происходит разбиение курса биологии для 5–6 кл. на УДЕ, затем выделение базисных понятий УДЕ (табл. 2).

Приведем содержание этих компетенций [1].

Содержание БКБ-1. Обучающийся должен:

а) знать определение понятия «клетка», строение клетки, особенности строения растительной и животной клеток, химический состав клетки, основные процессы жизнедеятельности клетки;

б) уметь работать с источниками биологической информации, представлять схему строения клетки, применять знания при выполнении заданий, работать с лупой и микроскопом;

в) владеть техникой приготовления и исследования микроскопических препаратов.

Содержание БКБ-2. Обучающийся должен:

а) знать определение понятия «бактерии», отличия бактерий от других организмов,

Дисциплина «Стереометрия»

№	УДЕ – укрупненная дидактическая единица	БП – базисные понятия УДЕ (структура базисной компетенции стереометрии)
1	Инциденция точки и прямой. Расстояние от точки до прямой	Точка, прямая, расстояние между множествами точек
2	Инциденция точки и плоскости. Расстояние от точки до плоскости	Точка, плоскость, расстояние между множествами точек
3	Инциденция двух прямых пространства. Угол между прямыми	Прямая, угол между лучами и прямыми
4	Скрещивающиеся прямые. Расстояние между прямыми	Прямая, расстояние между множествами точек. Скрещиваемость двух прямых (определение и признак)
5	Инциденция прямой и плоскости. Параллельность прямой и плоскости. Задачи ЕГЭ на сечения	Точка, прямая, плоскость. Параллельность прямой и плоскости. Инциденция, плоскости и поверхности. Полнота изображения
6	Расстояние между параллельными прямой и плоскостью. Задачи ЕГЭ на сечения	Прямая, плоскость, параллельность прямой и плоскости. Расстояние между множествами точек
7	Перпендикулярность прямой и плоскости. Задачи ЕГЭ на сечения	Прямая, плоскость, перпендикулярность прямой и плоскости
8	Угол между прямой и плоскостью. Задачи ЕГЭ на вычисление указанного угла	Прямая, плоскость, угол между прямой и плоскостью
9	Инциденция прямой и поверхности. Позиционные и метрические задачи ЕГЭ	Прямая, поверхность, позиционные и метрические задачи. Полнота изображения
10	Инциденция двух плоскостей. Параллельность плоскостей. Расстояние между параллельными плоскостями. Задачи ЕГЭ	Плоскость, параллельность плоскостей, расстояние между двумя множествами точек
11	Перпендикулярность двух плоскостей. Задачи на сечения и вычисления расстояния от точки до плоскости	Плоскость, перпендикулярность плоскостей, расстояние между двумя множествами точек
12	Двугранный угол. Угол между плоскостями. Линейный угол. Задачи ЕГЭ на вычисление угла между плоскостями и т. д.	Двугранный угол. Угол между плоскостями. Линейный угол

особенности строения бактериальной клетки, значение бактерий в природе и жизни человека, «прокариоты», «эукариоты», «автотрофы» и «гетеротрофы»;

б) уметь работать с источниками биологической информации, представлять схему строения прокариот, применять знания при выполнении заданий;

в) владеть техникой исследования микроскопических препаратов разных видов бактерий.

Содержание БКБ-3. Обучающийся должен:

а) знать строение и основные процессы жизнедеятельности грибов, разнообразие и распространение грибов, роль грибов в природе и жизни человека;

б) уметь давать общую характеристику грибам; выделять существенные призна-

ки грибов, сравнивать грибы с растениями и животными, выделять сходство и различие; отличать съедобные грибы от ядовитых; оказывать первую помощь при отравлении грибами; объяснять роль грибов в природе и жизни человека; приводить доказательства необходимости мер профилактики заболеваний, вызываемых грибами;

в) владеть техникой исследования микроскопических препаратов; готовить микропрепараты и работать с микроскопом.

Содержание БКБ-4. Обучающийся должен:

а) знать основные методы изучения растений, основные группы растений (водоросли, мхи, хвощи, плауны, папоротники, голосеменные, цветковые), их строение и многообразие; роль растений в биосфере и жизни человека; происхождение растений и основ-

Дисциплина «Биология»

№	УДЕ – укрупненная дидактическая единица	БП – базисные понятия УДЕ (структура БКБ – базисной компетенции биологии)
1	Клеточное строение и жизнедеятельность живых организмов	Клетка, раздражимость, проводимость, сократимость, поглощение и усвоение, секреция, дыхание, рост и размножение, экскреция, история открытия и теории клетки, методы изучения клетки, форма и размеры клеток, жизнедеятельность клетки
2	Бактерии. Роль бактерий в природе и жизни человека	Бактерии, история открытия бактерий, среда, размеры, форма и цвет бактерий, размножение бактерий, роль бактерий в природе и жизни человека, прокариоты, автотрофы и гетеротрофы
3	Грибы. Роль грибов в природе и жизни человека	Грибы, эукариоты, размножение, питание грибов, продолжительность жизни, роль в природе, первая помощь при отравлении грибами, значение грибов в жизни человека, многообразие грибов
4	Растения. Роль растений в природе и жизни человека	Растения, основные признаки растений, высшие и низшие растения, значение растений, жизненные формы растений, строение клетки растения, растительные ткани, органы растений, семя, цветок, соцветия, плоды, водоросли, систематика растений, лишайники, мохообразные, папоротники, хвощи, плауны, голосеменные растения, покрытосеменные (цветковые)
5	Животные. Роль животных в природе и жизни человека	Животные, зоология, значение животных в природе, подцарство простейших (одноклеточных), подцарство многоклеточных, отличие животных от растений и грибов, роль животных в жизни человека

ные этапы развития растительного мира;

б) уметь давать общую характеристику растительного царства (водоросли, мхи, хвощи, плауны, папоротники, голосеменные, цветковые); объяснять роль растений в биосфере; объяснять значение цветковых растений в жизни и хозяйственной деятельности человека; называть важнейшие культурные и лекарственные растения своей местности; различать лекарственные и ядовитые растения;

в) владеть умениями применять биологические знания для объяснения процессов и явлений живой природы; умениями использовать информацию о современных достижениях в области биологии; навыками работы с биологическими приборами, инструментами, справочниками; методикой проведения наблюдения за биологическими объектами; биологических опытов, экспериментов и оценивания результатов.

Содержание БКБ-5. Обучающийся должен:

а) знать основную характеристику царства «Животные»; принципы классификации этого царства; особенности строения животной клетки; строение, процессы жизнедеятельности и многообразие животных;

б) уметь определять сходства и различия между растительным и животным организмом; объяснять значение зоологических знаний для сохранения жизни на планете, разведения редких и охраняемых животных, выведения новых пород животных; устанавливать взаимосвязи животных, растений и факторов неживой природы в природном сообществе; применять знания при выполнении заданий; работать с лупой и микроскопом;

в) владеть навыками наблюдения за животными, техникой приготовления и исследования микроскопических препаратов.

Библиографический список

1. Жафяров А. Ж. Компетентностный подход к изучению школьного курса алгебры // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 64–68.
2. Жафяров А. Ж. Методология и технология повышения компетентности учителей студентов и учащихся по теме «Линейная функция и ее приложения»: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 279 с.
3. Жафяров А. Ж., Дахин А. Н., Юрьев К. А. Формирование метапредметной компетентности

учащихся 7-х классов в процессе интеграции изучения физики и математики: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 174 с.

4. Жафьяров А. Ж., Иглина Н. Г., Яровая Е. А. Методология и технология формирования базисных компетенций и компетентностей учащихся 5–6-х классов по биологии (естествознанию):

учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 285 с.

5. Жафьяров А. Ж., Качалова Г. С. Формирование метапредметной компетентности учащихся 8-х классов (химия, математика, физика): учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 154 с.

Zhafyarov Akryam Zhafyarovich

Dr. Sci. (Physical and Mathem.), Prof., Corr. Member of the Russian Academy of Education, Head of the Chair of Geometry and Methods of Teaching Mathematics, Novosibirsk State Pedagogical University, varvapa2008@yandex.ru, Novosibirsk

INTERDISCIPLINARY COMPETENCES IN THE FIELD OF MATHEMATICS AND NATURAL SCIENCES IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS¹

Abstract. The paper consists of two parts. The first part is devoted to formation of essential competences concerning an object of studying (a school subject or a discipline) through integrated didactic units of this object. In the previous paper by the author this stage of introduction of the competence approach in educational process has been shown through the basic concepts. Such approach is applicable when small and concrete objects are studied, for example, in mathematics they include divisibility of integers, linearity, quadratics etc. In specified cases, as a rule, one or two basic concepts comprise an essential integrated didactic unit. However, when a wider subject or discipline is studied one or two basic concepts are not enough to form a competence, therefore a more extensive integrated didactic unit is utilized. In the second part is devoted to formation of basic competences through concrete didactic units (Mathematics, Biology, Physics and Chemistry general school courses).

Keywords: competence, competency, integrated didactic units, formation of basic competences, stereometry, biology.

Поступила в редакцию 03.05.2015

¹ This article was prepared within the framework of the state task № 2015/366 on the implementation of research project “Methodology and technology of mathematical competence of teachers and students in the classes of engineering, mathematics and science areas”.

Шакурова Марина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, shakurova@mail.ru, Воронеж

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ¹

Аннотация. В статье определяется необходимость формирования научно обоснованной, продуктивной подготовки педагогов к формированию социокультурной идентичности школьников. Констатируется современное положение в высшем педагогическом образовании, для которого характерно несистемное, фрагментарное и сугубо теоретическое освоение отдельных выводов идентичности. Теоретические выводы иллюстрируются результатами экспериментального исследования с использованием методов ассоциации и синквейна. Обращается внимание на необходимость построения продуктивной практики интенсивного типа, предлагаются отдельные ее характеристики. Конкретизируются такие принципиальные положения, как учет сущности педагогической интерпретации актуального знания об идентичности, опора на обыденные представления студентов об идентичности.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая подготовка, социокультурная идентичность, педагогическая проблематизация идентичности, обыденные представления об идентичности.

Изменения, включая очевидную психологизацию образования в рамках его современной модернизации, должны оперативно находить отклик как на уровне корректировки нормативной базы, концептуальных и содержательно-технологических основ образовательного процесса на всех этапах образования, так и опережающими темпами – на уровне профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов. Прагматизация образования как еще одна очевидная качественная характеристика модернизации заставляет рассматривать психологизацию применительно к конкретным образовательным задачам. В числе таковых выделим задачу формирования «научно-исследовательской программы воспитания идентичности» [4, с. 7].

Привнесение в педагогику понятия «идентичность», имеющего междисциплинарную природу и многоуровневое смысловое наполнение, заставляет не только развернуть самостоятельное направление исследования, но и пересмотреть уже устоявшиеся научно-педагогические положения. На уровне профессиональной подготовки констатируем очевидное невнимание как

к аспектам педагогического сопровождения процессов самоопределения, формирования самосознания школьников в целом, так и формирования различных видов идентичности (включая идентичность группы, общности) в частности. В отсутствии специальных учебных курсов, посвященных указанной проблематике, современная подготовка будущих педагогов сводится к актуализации и дополнению их обыденных представлений об идентичности. Но и данная деятельность носит внесистемный, случайный характер. Как следствие, студенты педагогического вуза, перед которыми через 4–5 лет профессиональной подготовки в качестве одной из актуальных задач встанет задача формирования, например, гражданской идентичности школьников, смогут оперировать лишь некоей случайной суммой обыденно-профессиональных суждений. Их основу составят ставшие обыденными знания из школьных курсов математики (идентичность как тождество) и обществознания (идентичность, в том числе как характеристика современного человека, общности). Смысловой и ассоциативный ряд относительно категории «идентичность» перво-

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания № 2014/310 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России на выполнение научно-исследовательской работы № 1511 «Подготовка студентов педагогического вуза к формированию социокультурной идентичности школьников».

курсники Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ) привязывают к характеристикам «схожесть», «тождество», «принадлежность» (рис. 1).

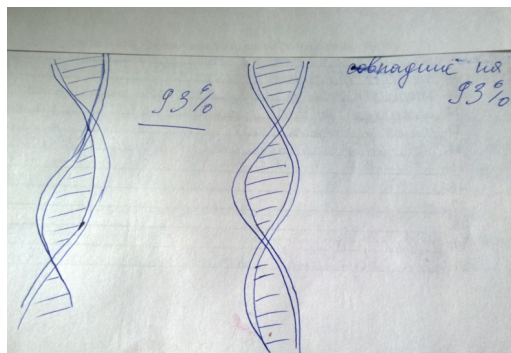


Рис. 1. Ассоциация со словом «Идентичность» (подпись «Совпадение на 93 %»)

В процессе обучения, в рамках изучения философских и социально-гуманитарных дисциплин, формируется некая отрывочная информация о том, что есть идентичность применительно к человеку, сообществам различной направленности и масштаба. При этом практически отсутствует акцент на необходимость учета уровня использования понятия. Так, актуальная сегодня задача формирования национальной идентичности не обозначается как макроуровень по отношению к социально-педагогическим практикам. С другой стороны, психологическая информация представляется как самооценная. Как следствие, некоторые студенты старших курсов ВГПУ вспоминают лишь концепцию Э. Эриксона, называют отдельные ее характеристики (мезоуровень), но не могут связать эту информацию с актуальными задачами современного российского государства и образования (макроуровень) и с педагогическим сопровождением развития идентичности конкретного ребенка (микроуровень). Отдельные темы в рамках педагогических курсов и незначительное (по мнению студентов) внимание к задаче формирования идентичности в процессе педагогической практики так или иначе «доставляют» обыденное представление до обыденно-профессионального, что не позволяет говорить о целостности и ясности психолого-педагогического смысла, но дополняет смысловую картину отдельных сущностных характеристик идентичности (рис. 2, 3).

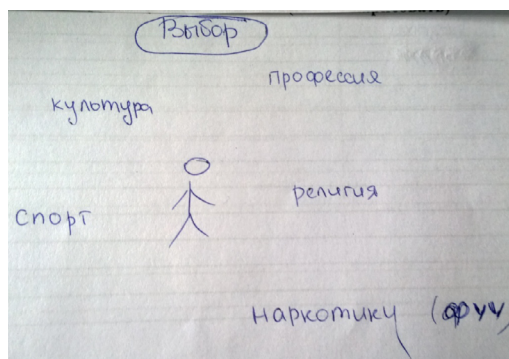


Рис. 2. Ассоциация со словом «идентичность» (акцент на выбор)



Рис. 3. Ассоциация со словом «идентичность» (акцент на «зеркальное отражение»)

Как следствие, старшекурсники при конкретизации смысла категории «идентичность» в рамках составления синквейна используют глаголы, акцентирующие внимание, с одной стороны, на механизмах формирования идентичности (понимать, отражать, приспосабливаться, выражать, согласовывать, строить образ и т. п.); с другой стороны, на сопровождении процесса развития идентичности личности (воспитывать, обучать и т. п.).

Но это акцентирование внимания не является показателем наличия у будущих педагогов умения осмысленно и продуктивно решать задачи формирования различных видов идентичности у школьников.

В этой связи актуальна задача разработки теоретических позиций направленного обучения, но не экстенсивного типа (включение в учебный план дополнительного курса, что чаще всего проблематично в связи с комплексностью и разнонаправленностью педагогической подготовки), а интенсивного, построенного с учетом сущности педа-

гогической интерпретации актуального знания об идентичности, опорой на обыденные представления студентов, активизации рефлексии, в том числе – осмысления студентами «портрета» собственной идентичности, использования возможности концентрического построения подготовки и т. п.

Необходимость педагогической проблематизации идеи идентичности очевидна (С. Н. Голикова [2], А. Н. Махнин [3], И. Г. Чугаева [8], М. В. Шакурова [9] и др.). Опираясь данным понятием, его смысловыми кодами представляется возможным:

- акцентировать субъектно-личностный уровень анализа педагогических явлений;
- дополнить деятельностные схемы отношенческими, в ряде случаев ставя в центр внимания приоритет, первичность отношений (реляционных представлений (D. Cervone, T. L. Caldwell, H. Orom [11]));
- конкретизировать механизм перехода социального в индивидуальное. В частности, появляется дополнительная возможность изучения того, как внешние воздействия культуры или агентов социализации могут повлиять на внутренний опыт и субъективность развивающейся личности (J. Christopher, M. Bickhard [12]);
- активно использовать принципы реалистичности, культурно-, социо- и человекообразности социально-педагогических и собственно педагогических практик.

Вместе с необходимостью педагогического контекста изучения идентичности личности следует отметить и объективную сложность использования в образовании этой характеристики. Как подчеркивают R. Baumesister и M. Muraven, «социокультурные изменения, вызванные развитием общества, привели к значительному увеличению скрытого, неявного в структуре личности. Принятие факта наличия большого и важного внутреннего “Я” сформировало природу современной идентичности. Скрытую самость определять, изучать, понимать и формировать значительно сложнее» [10, с. 408].

Механизм педагогизации основных идей идентичности (междисциплинарная отрасль научного знания, предметом которой выступает идентичность) и механизмы развития и формирования идентичности нуждаются в активном изучении специалистами.

Вопрос значения обыденных представ-

лений в настоящее время активно исследуется и дискутируется. Важно, что на смену противопоставлению обыденного и научного знания пришло понимание необходимости взаимодополнительности [1; 5]). При проектировании процесса изучения актуальных положений современной идентичности, ее педагогической составляющей, необходимо учитывать как позитивные, так и негативные характеристики обыденного познания.

Обыденное познание традиционно рассматривается в качестве одного из начальных (базовых) этапов формирования целостного многоуровневого знания. Его значение и смысл определяется укорененностью в повседневной жизнедеятельности, непосредственными связями с бытовыми действиями человека. Такое познание построено на различных видах наблюдения, включая непреднамеренное и неконтролируемое; ориентировано на опыт как ближайшего окружения, так и свой собственный; реалистично, жизненно. К его недостаткам относят метафоричность и избыточность используемых понятий, нерасчлененность и смысловую нечеткость смежных понятий; использование метода проб и ошибок в качестве основного пути формирования и проверки знания; нечеткость исследовательской логики; перенос свойств единичных фактов, явлений на широкие совокупности; нерефлексивность (Б. Я. Пукшанский [6]; В. П. Филиппова, Е. Н. Хаматнурова [7] и др.).

В педагогическом контексте обыденное познание рассматривается в качестве первичного механизма накопления опыта, максимально связанного с личностными потребностями и интересами. Выше мы проиллюстрировали наличие и характер обыденных представлений будущих педагогов. Очевидно, что специально организованное сопряжение и столкновение обыденных представлений об идентичности и основных идей идентичности может стать одним из механизмов, обеспечивающих продуктивное продвижение студентов к формированию научно-обоснованной позиции относительно идентичности и путей ее формирования.

В рамках данной статьи мы затронули лишь несколько аспектов достаточно сложной проблемы совершенствования процесса профессиональной подготовки педагогов в контексте отдельных актуальных аспектов

модернизации отечественного образования. К числу вопросов, требующих дальнейшего осмысления, методической проработки, апробации, отнесем дальнейшую конкретизацию принципиальных основ подготовки педагогов к формированию социокультурной идентичности школьников, максимально учитывающей, с одной стороны, современный уровень осмысления идентичности и процесса ее развития и формирования; с другой стороны, операциональные аспекты, позволяющие проектировать и реализовывать соответствующие социально-педагогические практики. Выделенные в тексте данной статьи основы продуктивной подготовки также нуждаются в специальном изучении, конкретизации, выработке рекомендаций по их практической реализации.

Библиографический список

1. Баксанский О. Е. Современные когнитивные репрезентации о мире // Философия науки. Вып. 8: Синергетика человеческой реальности. – М.: ИФ РАН, 2002. – С. 278–301.
2. Голикова С. Н. Развитие гражданской идентичности педагогов в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2012. – 24 с.
3. Махинин А. Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2014. – 26 с.
4. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания. – М.; Тверь: ИПФ «Виарт», 2011. – 200 с.
5. Найдых О. В. Обыденное сознание и мифотворчество: дис. ... канд. филос. наук. –

М.: Российский университет дружбы народов, 2011. – 192 с.

6. Пукианский Б. Я. Обыденное знание: природа, функции, место в познании: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Л.: ЛГУ, 1989. – 32 с.

7. Филиппова В. П., Хаматнурова Е. Н. Обыденное сознание: единообразие трактовок и соотношение с сопряженными терминами [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5 – URL: <http://www.science-education.ru/111-10414> (дата обращения: 06.06.2015).

8. Чугаева И. Г. Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках мировой художественной культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. – 24 с.

9. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 46 с.

10. Baumesister R. F., Muraven M. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context // Journal of Adolescence. – 1996. – № 19. – P. 405–416.

11. Cervone D., Caldwell T. L., Orom H. Beyond Person and Situation Effects: Intraindividual Personality Architecture and Its Implications for the Study of Personality and Social Behavior Intraindividual // Personality and social behavior Personality and social behavior / Ed. by Frederick Rhodewalt. – New York, London: Taylor & Francis Group, 2008. – P. 9–48.

12. Christopher J. C., Bickhard M. H. Culture, Self and Identity: Interactivist Contributions to a Metatheory for Culture & Psychology [Электронный ресурс]. – URL: http://lepo.it.da.ut.ee/~cect/teoreetilised%20seminarid_2009%20s%C3%BCgis/3_seminar_IDENTITEET_24.11.2009/Culture,_self,_%20identity_2007.pdf (дата обращения: 02.08.2015).

THEORETICAL BASIS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE FORMATION OF PUPILS SOCIOCULTURAL IDENTITY¹

Abstract. The necessity of formation a science-based, productive training of teachers in the formation of sococultural identity of students. It is stated in the current situation of the higher pedagogical education, which is characterized by non-systemic, fragmented and purely theoretical development of the individual findings Identica. The theoretical conclusions are illustrated by the experimental results the Exploration using the methods of association and sinkveya. Attention is drawn to the need to build a productive practice of intensive type, offered some of its characteristics. Narrow fundamental provisions: accounting interpretation of the essence of the pedagogical knowledge about the actual identity, reliance on the ordinary notions of identity Students.

Keywords: professional teacher training, sococultural identity, pedagogical problematization of identity, ordinary notions about identity.

Поступила в редакцию 03.08.2015

¹ The article is prepared within state assignment № 2014/310 perform state works in the field of scientific activity within the main part of state building Ministry of Education of Russia for performance research work № 1511 "Preparation of students of teacher-training high school to forming social-cultural pupils' identity".

*Неценко Ольга Викторовна**Кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, onecenko@yandex.ru, Воронеж*

ХУДОЖЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ: ПОНЯТИЕ И ФУНКЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу категории «художественно-культурная среда». Автор подчеркивает необходимость взаимодействия различных гуманитарных наук для изучения отдельных аспектов среды. В статье обосновывается актуальность включения категории «художественно-культурная среда» в понятийный аппарат современной педагогики. Художественно-культурная среда понимается как разновидность социокультурной среды, охватывающая сферу художественной культуры и практической художественно-творческой деятельности человека. Автор подчеркивает родственность и своеобразие понятий «художественно-культурная среда», «социокультурная среда», «художественная культура», «артосфера». Художественно-культурная среда выполняет функции удовлетворения и формирования духовных потребностей личности, а также способствует воспроизводству культурного потенциала. Рассмотрены причины возрастания ее воспитательного потенциала в современных условиях. Автор делает вывод о том, что проблема влияния художественно-культурной среды на развивающуюся личность актуальна и недостаточно изучена в педагогике.

Ключевые слова: социокультурная среда, художественная культура, художественно-культурная среда, функции художественно-культурной среды.

Проблема воспитания подрастающего поколения в условиях современного общества осложняется стремительной динамикой социальной ситуации развития ребенка. С одной стороны, негативные тенденции значимой окружающей среды, особенно ее агрессивность, не позволяют сформировать у ребенка критическое отношение к окружающему социуму. С другой стороны, особенности современного ребенка, такие как индивидуализм, инфантилизм, безответственность, несамостоятельность, эмоциональность, затянувшаяся «детскость» и др., являются благодатной почвой для «бездуховного» развития человека.

Педагогическая практика не успевает за изменениями в окружающей среде и в самом ребенке, поэтому зачастую система образования и школа не выполняют своих воспитательных функций [9, с. 25]. «Культурная среда, непосредственное окружение, личностный опыт подростка – вот что часто делает его неподвластным школе и семье» [9, с. 10].

Значимость факторов среды в воспитании подрастающего поколения отмечается не только в педагогических исследованиях. Например, О. Т. Богомолов в работе «Экономика и общественная среда» пишет, что «пора

осознать, что в России нравственное воспитание, духовное возрождение – вопрос выживания нации и одна из необходимых предпосылок возрождения экономики» [1, с. 20].

Усилия школы по решению задач воспитания должны и могут быть дополнены усилиями самого общества через социокультурную среду. Одним из инструментов в этой связи может стать художественно-культурная среда как динамичное, эмоционально-насыщенное явление, как особая разновидность социокультурной среды.

В рамках нашего исследования интерес представляет художественно-культурная среда как фактор воспитания, поэтому в данной статье мы рассмотрим художественно-культурную среду и ее функции.

Термин «среда» является сегодня широко употребляемым в различных науках, особенно в науках о человеке (педагогика, психология, философия, социология, политология). Предметом нашего исследования является художественно-культурная среда как разновидность социокультурной среды (от микро- до макроуровня).

Социокультурная среда в различных отраслях педагогической науки рассматривается как совокупность культурных ценностей, традиций, общепринятых правил,

норм и законов, научных данных и технологий, которыми располагает общество и человек в обществе.

По мнению Б. С. Ерасова, социокультурная среда является многомерным пространством, где обитает человек, пространством, отражающим совокупность условий его жизнедеятельности, включающих: культурно-историческое наследие, художественную среду обитания человека, социально-психологическую, духовно-нравственную, политическую и экологическую среду обитания [3].

Н. В. Соловьева рассматривает понятие «изменяющаяся социокультурная среда», под которой понимает «систему изменяющихся социально-культурных условий, составляющих освоенное окружение изучаемых социальных групп, а также представлений о них и их оценок» [11, с. 10].

С учетом вышесказанного понятие социокультурной среды опирается на такие общенаучные категории, как «культура», «культурная среда» и «художественная культура».

Ф. Т. Михайлов подчеркивает, что культура – это и образование и воспитание. Ключевым словом в культуре является понятие «отношение», что роднит ее с педагогической категорией «воспитание» [8, с. 231].

Культурная среда давно рассматривается учеными как педагогическая категория, своеобразное и конкретное проявление общественных отношений в сфере досуга и культуры. А. В. Иванов понимает под культурной средой образовательного учреждения пространство взаимодействия и поддержки ее субъектов по содержанию ценностных, материальных, деятельностных, знаково-символических условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития базовой культуры школьника, педагогической культуры учителей и родителей учащихся [5].

К изучению художественной культуры как целостной системы ученые обратились в 1960–1970 гг., когда появился ряд работ по истории и культурологии, посвященных советской художественной культуре. Ю. А. Лукин рассматривал художественную культуру как «совокупность созданных данным обществом художественных ценностей, а также сам процесс их создания, распространения и восприятия, усвоения обществом и каж-

дым отдельным человеком» [7, с. 22]. Л. Н. Коган выделил следующие отличительные черты художественной культуры: всеобщность, единство эмоционального и рационального, своеобразный характер смены типов художественной культуры, связь с высококвалифицированным физическим и умственным трудом [6].

Е. Ю. Ежова рассматривает художественную культуру как систему, единение художественной культуры общества, личности и художественной деятельности [2]. Автор пишет, что главными характеристиками современной художественной культуры являются креативность, диалоговое мышление, поликультурные ориентации, стремление к освоению социокультурного опыта, а также синтез художественного и нехудожественного, локального и универсального, классического и неклассического, инновационного и традиционного [2].

В современной культурологии для обозначения художественной культуры используется также термин «артосфера», введенный Ю. Б. Боровым и понимаемый им как элемент «ноосферы» [Приводится по: 12, с. 24].

Т. Н. Суминова рассматривает артосферу как «генератор огромного количества разнообразных идей, кодов, символов, знаков, текстов, документов, смыслов, культурных форм, артефактов, феноменов» [12, с. 26]. При этом автор подчеркивает, что изучение артосферы представителями различных наук «позволит получить знания, навыки и умения, которые помогут человечеству стать духовно богаче, целостнее, выйти на новый уровень своего развития» [12, с. 28].

Исходя из данного определения, мы можем сказать, что под артосферой автор понимает именно художественно-культурную среду в совокупности всех ее компонентов и проявлений, термин «артосфера» еще больше подчеркивает родственную связь художественной культуры и художественно-культурной среды.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что социализирующие и воспитывающие функции присущи и художественной культуре, и культурной, и художественно-культурной среде.

Однако, учитывая специфику художе-

ственного восприятия, художественного творчества как деятельности, художественно-образного мышления, а также особую роль чувств и эмоций в воспитании современного ребенка, стоит говорить о специфических функциях и собственной миссии художественно-культурной среды. Поэтому в контексте теоретической педагогики будет целесообразным выделение понятия «художественно-культурная среда».

Культурологи обратились к понятию «художественно-культурная среда» еще в 80-е гг. XX в. При этом в работах более позднего периода понятие «художественно-культурная среда» не используется, чаще встречаются понятия «художественная среда», «эстетическая среда», «художественно-эстетическая среда». Поэтому в контексте нашего исследования интересны труды З. Подольской, которая рассматривает именно художественно-культурную среду внутри культурной среды как «особенное в общем» [10, с. 39]. Она пишет, что художественно-культурная среда – «непосредственный преемник и транслятор определенных художественно-эстетических идей, вкусов, потребностей и ориентаций, способствующих социализации человека и его творческого потенциала в рамках, детерминированных как совокупностью условий всей художественно-эстетической культуры общества, так и эстетической восприимчивостью («порогом» восприятия) самого индивида» [10, с. 40]. Автор выделяет художественно-культурную среду социума и личности. Под художественно-культурной средой личности, неповторимо своеобразной для каждого, З. Подольская понимает «сферу ее деятельности в форме общения как с художественно-эстетическими ценностями, так и с непосредственными субъектами культурного творчества, с их индивидуальным духовным миром, формируемым также и в процессе взаимопонимания, и взаимодействия людей» [10, с. 44].

В педагогических исследованиях понятие «культурно-художественная среда» впервые введено в научный оборот в диссертации Е. А. Туриной (Украина), которая определяет ее как совокупность условий, где действует определенный субъект, который является

одновременно творцом и потребителем художественного продукта, фактор, усиливающий процесс творческой социализации личности [13].

Е. А. Турина подчеркивает влияние разнообразных культурных институтов как составляющих культурно-художественной среды на ее состояние. В работе автор выделяет как положительные, так и негативные проявления влияния современных культурных институтов на динамику культурно-художественной среды Украины [13].

Социально-культурологический феномен «художественно-культурная среда» мы понимаем как разновидность социокультурной среды от микро- до макроуровня, охватывающий сферу художественной культуры и практической художественно-творческой деятельности человека.

Особая эффективность воспитательного потенциала художественно-культурной среды в современных условиях определяется следующими причинами:

- для современного ребенка на любом возрастном этапе особую роль играет чувственное познание окружающей среды, поскольку оно не требует интеллектуальной активности, особых интеллектуальных усилий, чаще встречается мышление на уровне запечатления образов, картинок, ярких эмоциональных состояний; «культурные пространства» сменяют друг друга, как в калейдоскопе (сегодня одна картинка, завтра другая) [9];

- занятия художественно-творческой деятельностью позволяют формировать не только эстетические вкусы, интересы, но и волевые качества личности в условиях заинтересованности результатами своей деятельности;

- воспитание средствами художественной культуры опирается на принцип целостности, культура «апеллирует к разуму и чувствам личности, которая является не только ее творением, но и творцом – и воспитуемым и воспитателем» [10, с. 44];

- художественно-эстетическая деятельность как вид воспитывающей деятельности нацелена в первую очередь на духовное развитие человека, а уже потом на формирование узкоспециальных художественных уме-

ний и навыков;

- художественно-культурная среда региона, города, поселения пропитана народными традициями, «духом» своего народа;
- народная художественная культура близка детям своей эмоциональностью, условностью образов, оптимистичностью, глубокой связью с природой, игровым характером.

Н. В. Соловьева рассматривает следующие требования к социокультурной среде, которые при определенном стечении обстоятельств будут способствовать личностно-профессиональному развитию:

- возбуждать внутреннюю энергию, инициировать силу развития;
- расширять пространство профессионализма, творчества;
- насыщать личность информацией;
- укреплять внутреннее сопротивление, противодействие в ответ на воздействие, сопротивление среды и др. [11].

Исходя из перечисленных требований, можно сделать вывод, что речь идет о таких функциях, как информационная, развивающая (возбуждать внутреннюю энергию, инициировать силу развития, расширять пространство профессионализма, творчества) и воспитательная (укреплять внутреннее сопротивление, противодействие в ответ на воздействие, сопротивление среды). Причем особо хотелось бы отметить актуальность понимания автором, с учетом социальной ситуации развития современного ребенка, воспитательной функции социокультурной среды: умение противостоять негативному ее влиянию, «вызовам» среды и способность решать проблемы, возникающие при взаимодействии со средой.

Художественно-культурная среда как разновидность социокультурной среды по своему социальному предназначению выполняет следующие функции: удовлетворяет духовные потребности личности; формирует духовные потребности, включая потребности в художественно-творческой деятельности; способствует воспроизводству художественно-культурного потенциала региона, города, села, образовательного учреждения и др.

3. Подольская выделяет следующие функции художественно-культурной среды:

- социально-организационная, которая

заключается, по мнению автора, в духовном приобщении личности к социуму;

- восприятия художественных ценностей;
- хранения и распространения художественных ценностей [8].

Т. Н. Сумина подчеркивает значимость таких функций артосферы, как прогностическая (футурологическая), психологическая, повествовательная, познавательно-эвристическая, эстетическая, информационно-коммуникативная, интеллектуально-нравственная, гедонистическая, концептуально-рефлекторная, духовно-практическая [12].

Таким образом, художественно-культурная среда актуализирует все сферы личности (интеллектуальную, волевою, эмоциональную) и стимулирует ее потребность в познании себя и своего культурного окружения, инициирует разнообразную деятельность по интересам, творческую активность.

Использование потенциала художественно-культурной среды в педагогическом процессе (посещение музеев, галерей, музыкальных и театральных постановок, визиты артистов в классы и школы и т. д.), успешное сотрудничество учителей, классных руководителей с деятелями искусства и культуры рассматривают как условие повышения качества образования в своей работе Olga Denas, Barbara Sicherl-Kafol, Branka Čagran [16].

В ряде зарубежных исследований рассматривают художественную среду в контексте художественного образования и эстетического воспитания. Анализируя опыт художественного образования в школах Европы, ученые отмечают важность художественно-культурных программ для развития современного ребенка, его мотивации и способностей к творчеству, подчеркивают особую физическую и культурную среду, окружающую ребенка в процессе занятий художественной деятельностью [15].

Художественно-культурную среду города, насыщенную фестивалями, культурными событиями, имеющую своеобразную атмосферу творчества, формирующую городскую идентичность, Greg Richards рассматривает как источник повышения его социального и культурного благосостояния, а также экономической привлекательности. Автор

подчеркивает инструментальный характер городской культуры, которая должна делать город более удобным для жителей [17].

Соответственно, функции художественно-культурной среды в контексте ее педагогических возможностей также нуждаются в дальнейшем анализе и более глубоком изучении.

Педагогическую миссию художественно-культурной среды мы определяем как создание условий для обучения и воспитания подрастающего поколения в контексте общечеловеческих ценностей, а также ценностей национальной и мировой культуры, для формирования социокультурной и национальной идентичности, социальной активности, самореализации духовных сил личности и социальных общностей через социально значимую художественно-творческую деятельность.

Библиографический список

1. *Богомолов О. Т.* Экономика и общественная среда // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. Научные записки и очерки. – М.: Институт экономических стратегий, 2008. – С. 8–27.
2. *Ежова Е. Ю.* Развитие художественной культуры личности в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – Саранск, 2011. – 41 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://disus.ru/r-kulturologiya/234592-1-razvitie-hudozhestvennoy-kulturi-lichnosti-polikulturnom-obrazovatelnom-prostranstve.php> (дата обращения: 31.07.2015).
3. *Ерасов Б. С.* Социальная культурология. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 331 с.
4. *Иванов А. В.* Педагогика среды: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2011. – 329 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/498379-1-ivanov-pedagogika-sredirekomendovano-umo-vuzov-rossiyskoy-federacii-sihologo-pedagogicheskomu-obrazovaniyu-dlya.php> (дата обращения: 18.03.2015).
5. *Иванов А. В.* Социально-педагогическая поддержка в условиях культурной среды школы // Социальная педагогика: вызовы XXI века: сб. материалов Международного Конгресса специалистов социальной сферы (22–23 сентября 2011 года). – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2011. – С. 233–237.
6. *Коган Л. Н.* Художественная культура и художественное воспитание. – М.: Знание, 1979. – 63 с.
7. *Лукин Ю. А.* Художественная культура зрелого социализма. – М., 1977. – 271 с.
8. *Михайлов Ф. Т.* Самоопределение культуры. Философский поиск. – М.: Индрик, 2003. – 272 с.
9. Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ. Вып. 4. – М.: ИННОВАТОР, 1996. – 183 с.
10. *Подольская З.* Художественно-культурная среда и духовные потребности личности // Культурная среда и духовное формирование личности. – Ташкент: Изд-во «Фан» Узбекской ССР, 1981. – С. 39–61.
11. *Соловьева Н. В.* Многомерность социокультурной среды как фактор становления специалиста // Многомерность социокультурной среды как фактор становления конкурентоспособного специалиста: материалы XV юбилейной Всерос. науч.-практ. конф. (Воронеж, 22 мая 2014 г.). – Воронеж: ВГПГК, 2014. – С. 8–16.
12. *Суминова Т. Н.* Информационные ресурсы художественной культуры (артосферы). – М.: Академический проект, 2006. – 480 с.
13. *Турина Е. А.* Среда культуры и искусства как фактор творческой социализации личности: дис. ... канд. искусств. наук. – Киев: Государственная академия руководящих кадров культуры и искусств, 2009. – 446 с.
14. *Федорченко И. А.* Формирование культурного поля младшего школьника на уроках литературного чтения при изучении басни // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 84–88.
15. Arts and Cultural Education at School in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. – 106 p. [Электронный ресурс]. – URL: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf (дата обращения: 31.07.2015).
16. *Denac O., Sicherl-Kafol B., Čagran B.* Slovene teachers' attitudes of arts and cultural education in primary school // Problems of education in the 21st century. – 2011. – Vol. 34. – P. 24–33. [Электронный ресурс]. – URL: <http://oaji.net/articles/2014/457-1406611845.pdf> (дата обращения: 31.07.2015).
17. *Richards Greg.* Why cities need to be eventful. – 2010 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.academia.edu/1295507/Eventful_Cities_Cultural_Management_and_Urban_Revitalisation (дата обращения: 31.07.2015).

**ARTISTIC-CULTURAL ENVIRONMENT
AS A KIND OF SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT:
THE CONCEPT AND FUNCTION**

Abstract. Article is devoted to the analysis of “artistic-cultural environment”. The author emphasizes need of interaction of the various humanities for studying of various aspects of the environment. Need of inclusion of the category “artistic-cultural environment” locates in article in a conceptual framework of modern pedagogics. Artistic-cultural environment is a variety of socio-cultural environment, which covers the field of art and culture and practical artistic and creative activities of man. The author emphasizes the relatedness of the concepts of “artistic-cultural environment”, “socio-cultural environment”, “art culture”, “artosphere”. The reasons of increase of its educational potential in modern conditions are considered. Artistic-cultural environment meets and forms the spiritual needs of the individual, and reproduces cultural heritage. The author draws a conclusion that a problem of influence is art – the cultural environment on the developing personality is insufficiently studied in pedagogics.

Keywords: socio-cultural environment, art culture, artistic-cultural environment, the functions of the artistic-cultural environment.

Поступила в редакцию 02.08.2015

Рассказова Ирина Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет, irnikras@rambler.ru, Омск

Симанина Анастасия Ильинична

Аспирант кафедры психологии образования, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, moon_nastia@mail.ru, Москва

ИДЕАЛЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОДЕРЖАНИИ ИХ ГРАЖДАНСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ¹

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современной России проблема гражданского мировосприятия молодежи, влияющего на особенности восприятия ею страны, отношение к ней, а также на ее активность, поведение. В содержании гражданского мировосприятия важным является изучение идеалов – образцов, влияющих на деятельность и гражданскую позицию личности. Особую значимость имеет изучение идеалов будущих педагогов, которые в будущей профессиональной педагогической деятельности будут оказывать влияние на формирование отношения детей к своей стране, участвовать в гражданском, нравственном воспитании. Эмпирическое исследование идеалов студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», было проведено в ОмГПУ (г. Омск). В качестве основных результатов исследования было выявлено следующее: более половины опрошенных не имеют идеала, т. е. достойного образца, поведению которого хотелось бы следовать; среди называемых идеалами личностей отмечается большое разнообразие известных людей, преимущественно зарубежных и отечественных актеров и певцов; чаще всего в качестве идеалов упоминались «мама» и «В. В. Путин».

Ключевые слова: гражданское мировосприятие, идеал, кризис общества, отношение к стране, образовательные стандарты, педагогический университет, Россия, студенты.

Проблема изучения гражданского мировосприятия, т. е. того, как воспринимают, понимают современное общество и государство люди, живущие в этой стране, какое отношение к стране у них складывается, приобретает в нашей стране особую значимость. Ее актуальность обусловлена рядом причин. Одной из них является кризисное состояние общества, о котором в 2009 г. Д. В. Сочинко и Н. А. Полянин писали: «Наша страна находится в том состоянии, которое Э. Дюркгейм назвал „аномией“, что объясняет возникновение многих современных социальных проблем: кризис нравственности и правового сознания, социальная нестабильность, политическая дезориентация и деморализация населения, падение ценности человеческой жизни, утрата ее смысла, экзистенциальный вакуум, цинизм, ценностный и правовой нигилизм» [6, с. 182–183].

Об этом же более ста лет назад, на рубеже XIX–XX вв. размышлял великий русский физиолог А. А. Ухтомский. Он описывал ду-

ховный кризис начала XX в., объясняя его тем, что с ростом прогресса, усовершенствующимися условиями жизни, связанными с улучшением комфорта в быту, человечество теряет христианское понимание роли культуры и прогресса как «великого нравственного труда личности над собой» [7, с. 340]. Суть прогресса заключается не в достижениях науки, а в личностном, духовном развитии субъекта, владеющего этими достижениями.

Понимание существующих в обществе проблем обусловило то, что в государственных образовательных стандартах 3-го поколения значительное внимание уделяется вопросам формирования у учащихся, начиная с дошкольного и начального образования, гражданственности. Одной из важнейших задач системы образования является воспитание у детей любви к Родине, формирование у них гражданской позиции. Формирование личности с активной гражданской позицией зависит от множества факторов,

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10681.

в том числе от системы образования, от личности педагога, его восприятия своей страны и отношения к ней. Поэтому новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (ФГОС 3+) предполагает, что выпускник бакалавриата, будущий педагог должен обладать такими компетенциями, как «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции» и «способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности».

Безусловно, особенности гражданского мировосприятия личности, ее восприятие страны, отношение к ней будут влиять на активность личности, ее поведение. Особенности мировосприятия лежат в основе большинства не только решений и поступков человека, но и в целом преобразования человечеством окружающей действительности, т. е. выстраивания определенного мироустройства. Проявление своей гражданской позиции личности происходит через определенное устойчивое восприятие социального окружения и мира в целом [3; 4, с. 45].

На гражданское мировосприятие личности будут влиять особенности восприятия различных сторон окружающего мира: ситуаций, в которые попадает человек; пространства, в котором он живет; событий, которые происходят с ним и вокруг него; людей, с которыми он взаимодействует. Процесс мировосприятия связан с выделением отдельных объектов и явлений природного и социального мира, которые имеют тенденцию видоизменяться, преобразовываться, что приводит к видоизменению мировосприятия. У человека, который находится в различных общественных отношениях, формируется субъективное отношение к различным сторонам действительности и к себе в мире. Особенности отражения мира и субъективного отношения к нему лежат в основе мировоззрения, формируют картину мира личности, проектируют систему координат, нравственных установок, смыслов и ценностей, которые детерминируют поведение человека. Результатом ми-

ровосприятия будет созданная личностью картина или сконструированный индивидуальный образ мировосприятия.

Таким образом, гражданское мировосприятие – это ценностное ядро сознания и поведения человека, проявляющееся через личностную зрелость, просоциальную активность, гражданскую и социальную идентичность личности, влияющее на понимание других людей, социальных взаимоотношений, взаимодействие отдельного человека и государства, общества, на осуществление гражданских функций [2, с. 284; 3].

В связи с этим важным представляется исследование того, кто же для современной российской молодежи является идеалами, т. е. некоторыми образцами, влияющими на их поведение, деятельность, гражданскую позицию. Эмпирическое исследование, направленное на изучение данных аспектов гражданского мировосприятия было проведено нами в апреле 2015 г. в ОмГПУ (г. Омск). Для нас представляет интерес исследование того, кто является идеалом для будущих педагогов, их ориентиром, поскольку в будущей профессиональной педагогической деятельности учителя будут оказывать влияние на формирование отношения детей к своей стране, участвовать в гражданском, нравственном воспитании.

В исследовании приняло участие 76 студентов 1–3-го курсов профилей обучения «Начальное образование» и «Дошкольное образование», в возрасте от 18 до 21 года.

Целью исследования являлось изучение идеалов студентов.

Для изучения идеалов студентам было предложено назвать свой идеал. Только 21 человек из 76 опрошенных назвали свой идеал, что составляет всего 27,6 % от общего количества (немногим более одной четвертой части). Большая часть респондентов (72,4 %, почти три четверти) не назвали свой идеал, не ответив ничего на поставленный вопрос, либо написав: «У меня нет идеалов». Т. е. большинство студентов не имеют достойного образца, образу жизни, поведению которого хотелось бы следовать. Это выглядит несколько странно, учитывая возраст студентов. В этот возрастной период, и именно для подросткового и юношеского возраста характерным является выбор некоего позитивного эталона, на который хо-

телось бы ориентироваться в своей жизни. Это возраст, когда активно проявляется потребность в глобальной идеологии [8], когда строятся убеждения и осмысливается иерархия ценностей, когда формируются и проявляются инициативность и активность, происходит становление ответственной за свои поступки зрелой личности. Важную роль в этом процессе играет личность, являющаяся для молодого человека нравственным ориентиром.

Данные студенты не видят для себя достойного примера ни в своем окружении, ни в мире вообще, ни из настоящего, ни из прошлого. В истории общества было много достойных, выдающихся личностей и странно, что никто из них не был назван идеалом. Возможно, в зоне ближайшего окружения данных студентов люди не являются очень благополучными, успешными и счастливыми. То, что они не выбрали в качестве идеала публичных людей, возможно, является «отражением» их недоверия к получаемой информации, понимания того, что демонстрируемое часто является внешним, некой «маской», которую человек предъявляет окружающим и это может очень сильно отличаться от истинной сущности человека. К тому же информация об одном и том же человеке бывает крайне разнородной, подчас противоречивой в разных источниках, и в ней может быть очень сложно разобраться. В результате возникает недоверие, непонимание кому и чему верить.

Участники опроса – это молодые девушки, развитие которых происходило в информационном мире в постперестроечный период развития России, когда старые ценности, нормы, представления и идеалы перестали быть значимыми, влияющими на сознание и поведение человека, а новые были не сформированы. И в настоящее время, с нашей точки зрения, исследования, связанные с изучением значимых для подростков и молодежи людей, которые являются для них авторитетом, идеалом, являются крайне интересными. Понимание этого позволит нам прогнозировать направленность развития общества. Тем более это является актуальным в плане исследования будущих педагогов, которые будут оказывать серьезное влияние на систему ценностей, представлений о мире у детей и подростков. В нашем ис-

следовании принимали участие будущие педагоги системы дошкольного и начального образования, а на данных ступенях образования личность педагога, его мнения, представления являются значимыми для детей, и сам он для них чаще всего является огромным авторитетом, которому они стремятся подражать и на которого хотят быть похожими. Поэтому тем более важным является понимание того, а кто же является личностным ориентиром для самого педагога.

Шесть человек назвали идеалом не одного человека, а двух или более. Что касается качественного анализа, то среди 21 названного человека несколько раз упоминались только «мама» (7 упоминаний) и В. В. Путин (6 упоминаний), что составляет 9,1 % и 7,8 % соответственно от общего количества участников опроса. Т. е. примерно у одной десятой части испытуемых идеал один – президент России В. В. Путин. Возможно, это связано с тем, что В. В. Путин воспринимается многими как сильная, харизматичная личность, а часть населения России традиционно исторически предпочитает сильное авторитарное руководство, ассоциирующееся у них со стабильностью, силой, порядком.

Вероятно, на данные результаты мог повлиять тот факт, что все респонденты – молодые девушки, а многочисленные исследования в области гендерной психологии свидетельствуют о том, что женщины вне зависимости от возрастных, социальных, культуральных и других различий предпочитают маскулинные, сильные, мужественные, успешные мужчины. В данном случае В. В. Путин может восприниматься не только как сильный руководитель, но и как успешный человек, достигший очень многого в социальном плане. К тому же современные девушки отмечают тенденцию к феминизации многих молодых людей в России, что их крайне огорчает. Также можно отметить, что только одна девушка (1,3 %) назвала идеалом родителей, т. е. не только мать, но и отца, а для остальных отец не является идеалом. Тогда как мать стоит на первом месте по количеству упоминаний. Данный результат лишь подтверждает выделенную ранее особенность положения женщины и мужчины в современных отечественных семьях, когда мужчина, отец утратил позицию главенства в семье, роль «кормильца»,

что характерно было для патриархальной семьи на протяжении всей российской истории, и при этом он не стал эмоционально близок к своим детям. Тогда как женщина может являться главной в семейной иерархии и устанавливать «теплые» отношения со своими детьми. Ребенок в семье хочет идентифицироваться с сильным родителем, а не слабым и зависимым.

Все остальные названные в качестве идеалов 19 человек упоминались по одному разу. Это говорит о том, что, с одной стороны, студенты уже в достаточной степени взрослые люди, сформировавшиеся личности, они все разные, и поэтому их предпочтения также отличаются. С другой стороны, у студентов нет каких-то единых, общих для большинства из них идеалов в обществе. Хотя если они в современном мире не видят для себя достойного образца, то им мог бы являться кто-то из прошлого мировой истории, тем более что для студентов педагогического университета, будущих педагогов нравственная сфера личности является важнейшей при профессиональной самореализации, взаимодействии с детьми. При исследовании известных людей России и мира студенты назвали много выдающихся людей, героев, популярных людей. Но при этом ни один из выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и настоящего, изучаемых студентами в курсе «Педагогика», не был назван не только идеалом, но и известным человеком.

Идеалами были названы современники студентов, живущие в настоящее время – представители значимого ближайшего окружения – мама (7), родители, учитель (по 1 упоминанию). А также люди, успешно реализующие себя в разных сферах деятельности: политики (В. В. Путин, Д. А. Медведев, В. Матвиенко), певцы (А. Розенбаум, А. Лорак), актеры (А. Джолли, Б. Лайвли, Э. Уотсон, С. Ходченкова, Р. Дауни-младший, Д. Франко), телеведущая (К. Бородина), спортсменка (Е. Гамова), писатель (Д. Пиколт).

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

– гражданское мировосприятие – это ценностное ядро сознания и поведения человека, проявляющееся через личностную зрелость, просоциальную активность,

гражданскую и социальную идентичность личности, влияющее на понимание других людей, социальных взаимоотношений, взаимодействие отдельного человека и государства, общества, на осуществление гражданских функций;

– на особенности гражданского мировосприятия, сознания и поведения человека оказывают влияние личности, являющиеся субъективно значимыми для него, являющиеся некоторыми ориентирами;

– при исследовании идеалов студентов педагогического университета было выявлено, что большая часть респондентов (72,4 %) не имеют идеала, т. е. достойного образца, образу жизни, поведению которого хотелось бы следовать, что является важным для данного возраста;

– среди называемых идеалами личностей отмечается большое разнообразие известных людей, преимущественно актеров и певцов; наиболее часто упоминались мама и В. В. Путин;

– перспективным направлением исследования по данной тематике является определение социально-педагогических условий формирования гражданского мировосприятия молодежи: как, какими средствами, в каких ситуациях возможно развитие и формирование гражданского мировосприятия.

Библиографический список

1. Воловикова М. И. Личность в пространстве современного мира: духовно-нравственные проблемы // Нравственность современного российского общества: психологический анализ. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. – С. 42–59.
2. Егоров И. В. Постановка проблемы гражданского мировосприятия личности // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. – С. 282–285.
3. Егоров И. В., Наумова Д. В., Симанина А. И. Гражданское мировосприятие личности: постановка проблемы в координатах личностной зрелости и просоциальной активности // Педагогика и психология: диалог о воспитании (к 45-летию кафедры педагогики и психологии ИИГСО НГПУ): материалы VII Сибирского педагогического семинара (г. Новосибирск, 2–4 декабря 2014 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 6–19.
4. Мясищев В. Н. Психология отношений. –

М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 151 с.

5. Наумова Д. В., Егоров И. В. Исследование проблемы гражданской идентичности и этничности личности // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сборник научных статей. – СПб.: ООО НИЦ АРТ, 2014. – С. 37–49.

6. Сочивко Д. В., Полянин Н. А. Молодёжь России: образовательные системы, субкультуры, исправительные учреждения. – М.: МПСИ, 2009. – 194 с.

7. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных

лет. 1887–1939. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.

8. Шнейдер Л. Б. Трагические события и молодежная аудитория: восприятие, отношение и гендерная специфика // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2014. – Вып. 3 (32). – С. 120–131.

9. Tuan Yi-Fu Perceptual and cultural geography // Annals of the Association of American Geographers. – 2003. – Vol. 93, № 4. – P. 878–881.

10. Fabian J. Memory against Culture. – Durham and London, USA/UK: Duce Univ. Press, 2007. – 208 p.

Rasskazova Irina Nikolaevna

Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of Pedagogy and Psychology of Childhood, School of Primary, Preschool and Special Education, Omsk State Pedagogical University, irnikras@rambler.ru, Omsk

Simanina Anastasia Ilinichna

Postgraduate Student Department Educational Psychology, Moscow city Teacher training university, moon_nastia@mail.ru, Moscow

IDEALS STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTENT OF THEIR CIVIL WORLDVIEW¹

Abstract. The actual problem for modern Russia of civil world view of students affecting on features of its perception of country, on attitude to it and also on its activity, and behavior is viewed in the article. Researching of ideals – samples affecting on activity and civil position of personality is important in contents of civil world view. The reaserching of ideals of the future pedagoges who will influence on formation of attitude to their country, participate in civil moral education has special importance. Empirical research of ideals of students studing in the direction “Pedagogical education” has been conducted in OmSPU (Omsk). As the main results of reserch there has been revealed that more than half of the asked people don’t have ideal, it means decent sample whose behavior they would like to follow; the large variety of the famous people is noted among persons called the ideals os personalities predominantly foreign and local actors and singers; “mother” and “V. V. Putin” has been mentioned more often as ideals.

Keywords: personality, civil world view, ideal, crisis of society, the attitude to the country’s, educational standards, Pedagogical University, Russia, students.

Поступила в редакцию 25.08.2015

¹ The publication is prepared within the framework of the Russian Foundation for Humanities research project № 15-06-10681.

Бехтенова Елена Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, bekhtenova@mail.ru, Новосибирск

ОРГАНИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается педагогический и методический потенциал историко-познавательной деятельности школьников при изучении региональной истории. Выделена важность изучения регионального материала в школьном курсе истории при формировании личностных, метапредметных и предметных умений. Обобщен опыт организации уроков истории с применением музейных экспонатов как исторических источников. Обоснована важность сюжетов региональной истории в формировании целостного представления у учащихся об историческом процессе. Автором предлагаются варианты исследовательских проектов по истории Сибири с использованием материалов музеев, которые способствуют формированию у школьников комплекса умений, обеспечивая их тем самым инструментом для познания мира.

Ключевые слова: региональная история, познавательная деятельность, исследовательские проекты, экскурсия, музейные экспонаты.

Современный процесс информатизации, глобализации, новых научных открытий, внедрение инновационных разработок в школах, связанное с этим быстрое обновление знаний актуализируют высокие требования образования. Новые социальные запросы диктуют новые цели образования. В связи с этим федеральный государственный образовательный стандарт одним из приоритетных направлений выделяет обеспечение формирования и развития у учащихся личностных, метапредметных и предметных умений [11]. Данный процесс создает мотивацию к обучению, обеспечивает готовность и способность обучающихся к саморазвитию и целенаправленной познавательной деятельности, освоение универсальных познавательных, коммуникативных действий, а также специфических предметных умений. Это обеспечивается организацией исследовательской и проектной деятельности школьников [1].

В связи с этим приоритетной целью школьного исторического образования становится формирование интеллектуальных и информационных умений, исторического мышления школьников, развитие способностей использовать приобретенные знания и умения в учебных, учебно-проектных, социально-проектных ситуациях и повседневной жизни [11]. Совершенно очевидно, что в решении задачи формирования опыта деятельности при изучении, осознании

истории, исторических процессов особая роль принадлежит региональной истории, работе с историческими источниками, представляющими историю родного края, малой родины.

Одним из результативных форм деятельности является проектная. Проектная деятельность на уроках истории с использованием краеведческого материала предполагает перенос акцентов с усвоения знаний на развитие мышления учащихся, выступает средством проблематизации учебного материала, актуализирует личностную систему ценностей школьника.

Работа непосредственно с историческими источниками, доступными ребенку, решает ряд задач: формирование интереса к предмету, мотивация деятельности (самостоятельность в поиске информации, анализ исторического источника), систематизация собранного материала, развитие общепредметных и предметных умений. Это возможно путем переноса учебной деятельности из школьного класса в стены музея, организации учебного пространства урока в «хранилище исторических артефактов». Иными словами, организация проектной деятельности на уроках истории с использованием краеведческого материала, экспонатов краеведческих музеев способствует реализации освоения учащимися личностных, метапредметных, предметных результатов.

К сожалению, современные стандар-

ты не предполагают выделение и изучение региональной истории в отдельный курс. Но изучение истории России и всеобщей истории невозможно без рассмотрения и обращения к истокам малой родины, края, истории региона. Несомненно, важным на сегодняшний день является учебное пособие для школьников «История Сибири» [6], написанное коллективом авторов Новосибирского государственного педагогического университета под редакцией В. А. Зверева и О. М. Хлытиной, профессорами кафедры отечественной истории Института истории, гуманитарного и социального образования. Учебное пособие стало первым модулем инновационного учебно-методического комплекса «История», которое должно обеспечить реализацию регионального компонента исторического образования. В современных условиях данное пособие станет основой изучения сюжетов региональной истории, организации проектной и исследовательской деятельности на уроках истории.

Организация историко-познавательной деятельности школьников при реализации проектов с краеведческим материалом в краеведческих музеях – объект нашего дальнейшего рассмотрения.

Краеведческие музеи сосредотачивают в себе культурно-историческое наследие прошлого человечества. Как правило, музеи включают в себя отделы природы края, истории древности, дореволюционного общества, истории советского общества, современного периода и др. В зависимости от типа музеев в них могут быть представлены различные экспонаты, размещенные в экспозиции с соблюдением хронологической последовательности – от древности до современности. Это археологические находки («следы» древних племен); предметы быта коренных народов, проживающих на территории края; материальные остатки процесса освоения края русскими и иными пришлыми народами; вещественное отражение строительства дорог (Московского тракта, Транссиба), модернизация края и т. д. Особое внимание уделяется периоду становления советской власти в Сибири и времени Великой Отечественной войны.

Современные музеи становятся своего рода образовательными, культурными, инновационными центрами населенных пунктов.

Исследователями, практиками, учителями накоплен богатый опыт работы с историческими источниками, хранящимися в музеях, которые являются носителями исторической информации. Этот опыт достаточно широко освещен в научной литературе, относящейся к различным предметно-тематическим направлениям [4].

1. Исследования, посвященные краеведческой тематике, начиная с последней четверти XIX в., выделяли в качестве самостоятельных сюжетов вопросы организации краеведческих музеев на основе поисковой деятельности школьников. В процессе сбора предметов старины учащиеся приобретали первый опыт «общения» с первоисточниками и оформления полученной информации в тексты-рассказы об этих экспонатах. Кроме того, именно в эти годы стала складываться традиция проведения общеобразовательных экскурсий по тому городу, его окрестностям, где находилась школа, с посещением музеев, историко-культурных памятников, поездок-экскурсий по городам России (Москва, Санкт-Петербург, Сергиев Посад, Ярославль, Ростов Великий, Киев и др.).

Был зафиксирован опыт, появившийся в результате организации деятельности учащихся во время таких общеобразовательных поездок-экскурсий для знакомства с прошлым нашей страны. Например, кому-либо из учащихся поручалось стать летописцем для подробного отчета об экскурсии. Среди таких экскурсий, описанных журналом Министерства народного просвещения, поездки гимназистов и учащихся школ на Бородинское поле, Куликово поле и др. [5]. Исследователем Н. П. Анциферовым в научный оборот введено понятие «моторный прием» – изучение объекта при помощи движения. Школьникам предлагались такие задания, как «обойти объект, измерить шагами его протяженность, повторить действия участников события» и т. д. [5, с. 159].

Краеведческая тематика продолжает оставаться актуальной и сегодня: вопросы организации исследовательской деятельности школьников в процессе краеведческой работы обсуждаются на страницах профессиональных журналов, на научно-практических конференциях различного уровня [9]. Предметом внимания исследователей и учителей-практиков остаются проблемы

оптимизации такой деятельности в условиях реформирования школы.

2. Публикации по методике внеклассной работы, в том числе и краеведческого характера, появившиеся в 60–80 гг. XX в., в период наибольшего расцвета школьной музейной, краеведческой деятельности (А. Ф. Родин, Б. Е. Соколовский, А. М. Панкратов, С. В. Бахрушин, Н. С. Борисов, В. В. Дранишников, П. В. Иванов, Д. В. Кацюба, Г.Н. Матюшин и др.). Их авторы также останавливались на «музейной» тематике. Они подчеркивали воспитательный потенциал краеведческо-поисковой деятельности школьников, результатом которой, как правило, становилось создание школьного музея или уголка. Кроме того, акцентировалось внимание на кружках как форме работы с музейными экспонатами не только на этапе их сбора, но и в процессе изучения тех или иных конкретно-исторических вопросов на специальных занятиях. Были предложены и охарактеризованы основные способы организации деятельности учеников с экспонатами музея в процессе подготовки к проведению экскурсий самими школьниками.

При том что работа учащихся с музейными предметами основывалась на классово-патриотическом изучении прошлого, важно, что авторы на первый план ставят саму идею необходимости активной работы школьников по сбору информации, организации своими силами музейных экскурсий и других способов демонстрации результатов своего труда – написание рефератов, подготовка выступлений по заданию учителя по определенным темам местной истории и т. д. [8]. Однако тема организации историко-познавательной деятельности школьников с музейными экспонатами как историческими источниками в качестве самостоятельной, названной группой исследователей не выделялась.

3. Музейная педагогика тоже не оставляет без внимания вопросы работы школьников с музейными предметами. В современном музееведении музейный предмет определяется как «памятник истории и культуры, изъятый из среды бытования, прошедший все стадии научной обработки и включенный в состав музейного собрания благодаря его способности характеризовать историю и культуру определенного общества» [3, с. 78]. Такое понимание музейного экс-

поната позволяет рассматривать вопрос о способах работы с ним как с источником, независимо от его формы, для выявления как эстетической, так и социальной информации, «закодированной» в нем.

Исследователями-музеологами также отдается предпочтение активным способам работы, при которых школьники являются не просто слушателями. Особое внимание обращается на такие способы «оживления» прошлого, как ролевая игра и изготовление своими руками копий предметов, их макетов и т. д. Предлагаются различные формы сотрудничества школ и музеев – экскурсии, создание летописей школ и районов, тематические выставки, праздники, викторины, конференции, циклы бесед и др. Этот опыт описывают и поддерживают как отечественные [2], так и зарубежные ученые и практики [12].

4. В литературе по методике преподавания истории тема музейных экскурсий, работы школьников с музейными источниками – одна из наиболее востребованных. Сложилась традиция использовать термин «экскурсия» в разных смыслах (метод, форма урока и внеклассной работы) [10]. В методической литературе предложены классификации экскурсий как формы обучения по дидактическим целям (вводная, тематическая, итоговая, обзорная), по содержанию (производственные, краеведческие, по памятным местам, археологические, историко-культурные и пр.), по форме проведения (музейные, пешеходные, транспортные, виртуальные, воображаемые, заочные), по месту в учебном процессе (учебные и внеклассные). Описан урок-экскурсия в контексте форм урока, сформулированы требования к его организации и методические условия эффективности. Одним из таких условий единодушно признается необходимость организации осмысления получаемой школьниками в ходе экскурсии информации. Появилось много работ, в которых авторы обобщают собственный опыт организаций занятий в музее с использованием активных форм познания: свободного обмена мнениями, решения проблемных задач, ролевыми и творческими играми и т. д. [7].

Привлечение экспонатов музея возможно и непосредственно на уроке в школе: демонстрация учителем различных артефактов (наконечники стрел, осколки керамической

посуды, старинные книги, фотографии, одежда былых времен, предметы быта, украшения и пр.), обращение к экспонатам виртуального музея.

В современной практике изучения школьного курса истории сложились два варианта обращения к экскурсии как форме обучения. Первый – классический (традиционный), когда тема экскурсии выступает в качестве одной из очередных программных тем урока, в том числе и вводного или итогового, спецификой которого является проведение его в пространстве музея. Основные задачи такого урока-экскурсии также традиционны – приобретение (закрепление) определенных знаний и умений, формирование ценностного отношения к изучаемому сюжету. Теоретически такой урок-экскурсия может быть проведен по любой теме курса истории при наличии соответствующих экспонатов (источников).

Безусловно, урок истории в музее (привлечение экспонатов музея) имеет большой педагогический потенциал – дает возможность организовать активную историко-познавательную деятельность школьников, получить ответы на вопросы, связанные не только с прошлым человечества, но и с прошлым самого ученика (его семьи, школы, города, села и т. д.). Изучаемая школьниками история насыщается подробностями, становится «живой», доступной. Такая форма урока повышает интерес к предмету, а заинтересованность является одним из факторов успешности постижения нового. Приобщение к прошлому через «прикосновения» к предметам старины – это еще и воспитание подрастающего поколения.

Чтобы максимально полно реализовать имеющиеся возможности, нужно в первую очередь ответить на вопрос: как учить детей в стенах музея, чтобы вызвать у них интерес к истории, познанию, к исследованиям?

Рассмотрим на примере учебного проекта по истории возможности краеведческого музея в реализации основных современных задач исторического образования. Проект «Путешествие в Новониколаевск начала XX века» возможно провести в 9-м классе в ходе изучения курса истории России «Россия на рубеже XIX–XX веков» с привлечением регионального материала. Работа над проектом занимает от двух до четырех недель. Изучению темы предшествует обзорная тематическая экскурсия в краеведческий

музей города Новосибирска по теме «Город Новониколаевск в конце XIX – начале XX века. Строительство транссибирской железной дороги». На данной экскурсии учащиеся знакомятся с историей возникновения города, связанного с общероссийским процессом – строительством железной дороги. После изучения темы и экскурсии учащимся предлагается расширить свои знания, включив в них материал по региональной истории изучаемого периода. Сбор и обработка материала проходят уже во внеурочное время. На презентацию результатов проекта отводится двухчасовое занятие.

Личностные результаты, получаемые в ходе реализации данного проекта:

- формирование мотивации и интереса к изучению прошлого страны и своей малой родины;
- воспитание уважения к истории своей родины, своего края, города;
- формирование способности к саморазвитию и самообразованию;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, взрослыми, учеными (работники музеев) в процессе учебно-исследовательской, творческой деятельности.

Метапредметные результаты предполагают формирование ряда умений:

- самостоятельно определять цели и задачи своей деятельности и самостоятельно планировать пути их достижения;
- соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата;
- оценивать правильность решения учебной задачи, владение основами контроля и самоконтроля;
- отбирать материал, проводить обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы;
- организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем, членами проектной группы, научными сотрудниками, работниками музея, работать индивидуально и в группе.

Предметные результаты заключаются:

- в осмыслении событий региональной истории как части истории России (строительство транссибирской железной дороги стало началом экономического подъема

страны, бурного освоения Сибири, строительства новых городов, каким стал Ново-николаевск (Новосибирск));

- овладение знаниями о жизни российского общества, нашего города в начале XX в. в социально-политической, экономической и культурной сферах;

- развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках, в том числе и хранящихся в музее информацию об истории города и страны конца XIX – начала XX в.;

- воспитание уважения к историческому прошлому страны, города, людям, которые в трудных условиях основывали, развивали наш край.

Содержательные вопросы проекта.

В результате работы над проектом ученики формулируют основные вопросы, на которые затем дают ответы. Для чего необходимо знать историю своего города? Чем это может помочь в понимании истории страны, мировых событий? Как история прошлого может помочь в осмыслении современности? Как жил Новоиколаевск на рубеже веков? Почему он получил название «Сибирский Чикаго» как экономическое чудо России начала XX в.? Какие трудности приходилось преодолевать первым жителям поселка, а затем города? Как протекала повседневная, духовная жизнь горожан?

Организация выполнения проекта. Проект включает в себя три этапа: организационный, исполнительный, итоговый. Для реализации проекта формируются группы. Можно предложить различные направления работы групп:

- строительство моста через реку Обь (как это было); инженеры-основатели нашего города (Н. Г. Гарин-Михайловский, Н. А. Белелюбский, Н. Б. Меженинов и др.);

- первые жители нашего города (социальный, национальный, конфессиональный портрет города);

- первые постройки Новоиколаевска (первое каменное здание города – собор Александра Невского, первая школа, Новоиколаевский рынок и др.); экономическое становление города;

- быт, занятия, досуг горожан и др.

Направления исследования могут быть предложены и самими учащимися. Так, ребята предложили направление исследования: «Моя семья в истории города» – о семьях коренных новосибирцев. Группы

формируются в зависимости от предпочтений учащихся. Используя экспонаты залов краеведческого музея, а также музеев районов города (Октябрьского, Железнодорожного), музеев железнодорожного транспорта города Новосибирска, участники проекта собирают материал по выбранной теме и оформляют результаты своих поисков. Экспонаты музеев, задействованные школьниками: портреты, карты строительства транссибирской железной дороги, карты поселка, города разных годов, орудия труда путейцев, одежда горожан, посуда, учебники и тетради школьников, фотографии и др.

Итогом работы над проектом становятся: фильм «Путешествие в Новоиколаевск начала XX века», в который учащиеся включают сюжеты о развитии города на основе экспонатов музеев, опубликованных воспоминаний современников событий, старые фотографии из музея и семейных альбомов; разработка и проведение экскурсии по залам музея об основании города для одноклассников и младших школьников; буклет для музея «По залам краеведческого музея», «Прогулки по старым улочкам Новоиколаевска». Результаты проекта представляются в самом музее, куда можно пригласить учащихся других классов, родителей, работников музея. После того как проект представлен на общее обсуждение, учащиеся оценивают свою работу и работу каждого участника, и проектной группы.

Как показал опыт организации проектной деятельности в музее в процессе изучения истории, проведение подобных проектов способствует формированию интереса школьников к истории своей малой родины, истории страны, мира. Подобные проекты с непосредственной работой с историческим материалом, артефактами, экспонатами музеев могут стать первой ступенью к исследовательской деятельности, индивидуальным проектам. Процесс поиска ответов на вопросы проекта по материалам зала музея невольно выводит учащихся на поиск информации и за пределами музея, что формирует их информационные умения. А реальные результаты проекта – фильм, экскурсия, буклет, их применение самими школьниками и работниками музеев, демонстрация результатов для сверстников из других классов, школ доказывают практическую востребованность их деятельности. Несомненно, организация

проектной деятельности школьников с привлечением экспонатов краеведческих музеев на уроках истории реализует личностные, метапредметные и предметные результаты современного исторического образования.

Организация историко-познавательной деятельности с экспонатами музея значительно расширяет возможности педагогов в решении задач современного школьного исторического образования. Она направлена на повышение внимания детей к окружающему миру, помогает обнаружить вокруг себя вещи ушедших времен, раритеты, научиться ценить их, беречь семейные реликвии. Все это делает жизнь ребенка насыщенной, интересной, формирует ценностное отношение к прошлому и настоящему. Использование музейных экспонатов в качестве источников проектной (исследовательской) деятельности обеспечивает достижение не только предметных результатов, но и, говоря языком стандартов второго поколения, личностных и метапредметных, т. к. это дает ученику инструмент для познания мира.

Библиографический список

1. Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия создания мотивационной основы познавательной деятельности школьников на уроках истории // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 67–72.
2. Ванслова Е. Г., Лошунова А. К., Павлюченко Э. А. Музей и школа. – М., 1985. – 184 с.
3. Голышева Л. Б. Музейная педагогика // Преподавание истории в школе. – 2003. – № 2. –

С. 48–50.

4. Зверева К. Е., Бехтенова Е. Ф., Хлытина О. М. Экспонаты краеведческих музеев как основа историко-познавательной деятельности школьников (исторические источники в исследовательской и образовательной практике): коллективная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – С. 231–248.

5. Иванов П. В. Педагогические основы школьного краеведения. – Петрозаводск, 1966. – 183 с.

6. Инновационный учебно-методический комплекс «История»: учебное пособие для образовательных учреждений РФ. Модуль 5.1: История Сибири: история России через историю регионов / отв. ред.: В. А. Зверев, О. М. Хлытина. – М.: Интеграция: Образование и Наука, 2015. – 218 с.

7. Работа со школьниками в краеведческом музее: сценарии занятий: учеб-метод. пособие / под ред. Н. М. Ланковой. – М.: Владос, 2001. – 224 с.

8. Родин А. Ф. Массовые формы внеклассной работы по истории. – М., 1961. – 174 с.

9. Сейненский А. Е. Краеведение в школьном историческом образовании // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 10. – С. 19–28.

10. Теория и методика обучения истории: словарь-справочник. – М.: Высшая школа, 2007. – 352 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

12. Kuznieców J. W mojej małej ojczyźnie. Mazowsze i Podlasie. Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie. – DEMART/ Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o. – 21 s.

Bekhtenova Elena Fedorovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, bekhtenova@mail.ru, Novosibirsk

ORGANIZATION OF HISTORICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PUPILS IN STUDYING REGIONAL HISTORY

Abstract. The pedagogical and methodical potential of historical and educational activities of pupils in studying regional history are considered in this article. The importance of studying the regional material is the main part of the school course of history in the formation of personality, meta-subject and subject skills. The experience of lesson organization is concluded with the use of museum exhibits as a historical resource. The importance of periods of regional history is proved in formation of student's systematic views about historical process. The author offers different variants of research projects on the history of Siberia using museum materials that contribute to the formation of students' complex skills and provide them in cognizing the world.

Keywords: regional history, educational activity, research projects, excursions, museum exhibits.

Поступила в редакцию 25.05.2015

Букаты Евгения Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Новосибирский государственный технический университет, bukaty@ngs.ru, Новосибирск

ДЕБАТЫ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье обоснована необходимость расширения инструментов, приемов и видов дебатирования на учебных занятиях по литературоведческим дисциплинам для студентов-филологов, рассматриваются важные аспекты образовательной технологии дебатов: выбор тем для дебатов, принципы их формулирования, характер распределения ролей участников дебатов, особенности подведения итогов дебатов.

Ключевые слова: дебаты, дискуссия, методика преподавания, образовательная технология, филология.

Обычно дебаты используют при обучении риторике. Мы же в этой статье попытаемся определить, каким образом можно использовать дебаты в обучении студентов-филологов и на что здесь следует обратить особое внимание.

Дебаты активно применяются в политике, в парламентской практике демократических стран, а также в бизнес-сообществах (заключение сделок, ведение переговоров и т. п.), в науке (дискуссии на защитах диссертационных работ, круглых столах, конференциях), в системе образования, в средней и высшей школах как прием обучения, образовательная технология.

Анализируя специфику дебатов, большинство ученых начинают с отграничения этого термина от смежных понятий, часто воспринимаемых как синонимы: дискуссия, полемика, спор, диспут, прения, круглый стол и т. п. Обычно данные понятия выстраиваются исследователями по принципу родо-видовых связей: например, одни считают дебаты частной разновидностью дискуссии [3; 6], другие – разновидностью «круглого стола», третьи – все вышеуказанные понятия считают разновидностями спора [5; 4], диалогической речи [2]. Мы ниже рассмотрим соотношение терминов «дебаты» и «дискуссия». Чем они отличаются друг от друга?

Дебаты – четко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. Эта разновидность публичной дискуссии направлена на то, чтобы участники дебатов убедили в своей правоте третью сторону, а не друг друга. Поэтому

вербальные и невербальные средства, которые используются участниками дебатов, имеют целью формирование у аудитории определенного мнения по поставленной проблеме [3].

Несмотря на подвижность границ между дискуссией и дебатами, имеются специфические признаки каждой из форм обмена высказываниями.

Слово «дискуссия» происходит от латинского «discussio» – обмениваться нападками, исследовать, рассматривать. Это понятие предполагает выражение мнений, их фиксацию, обсуждение, совместное выявление существа дела. По мнению Х. Леммермана: «Тот, кто действительно дискутирует, стремится обосновать истинность утверждений, совместно усвоить сущность проблемы. Часто, исходя из различных положений, участники посредством аргументации стремятся сблизить позиции и прийти к согласию. <...> Если дискуссия имеет сильно выраженный проясняющий характер, то в процессе дебатов стремление к выявлению сущности отступает на второй план» [5, с. 296]. Слово «дебаты» французского происхождения, означает «словесный поединок». Дебатирующий уже сформировал собственное мнение и стремится убедить в нем окружающих. Х. Леммерман пишет: «Участнику дебатов нужно уметь влиять на собеседника, побудить его принять высказываемые утверждения, отказаться от каких-то собственных прежних представлений, совершить некие действия. Любые дебаты, сколь бы острыми они ни были, содержат существенные элементы дискуссии, если дело доходит до фак-

тической аргументации» [5, с. 296].

Еще дебаты отличаются от дискуссии явно формализованными правилами и процедурами проведения. Обычно в дебатах участвуют две команды: одна утверждает тезис, а другая его отрицает. Команды в зависимости от формата дебатов состоят из двух или трех игроков (спикеров). Основная цель команд: убедить судей, нейтральную третью сторону в том, что их аргументы лучше (убедительнее), чем аргументы их оппонентов.

В логике, а вслед за ней и в риторике, дискуссия и дебаты рассматриваются как разновидности спора. А. А. Ивин предлагает типологию споров в зависимости от их целей.

1. Спор для обнаружения истины – это, как правило, спор об описаниях, где целью является «достижение описания, отвечающего реальности» [5, с. 303].

2. Спор для достижения победы в споре – «это всегда *спор о ценностях*, об утверждении каких-то собственных оценок и опровержении несовместимых с ними оценочных суждений другой стороны. Честность, равенство, справедливость, сострадание, любовь к ближнему и т. п. – все это ценности, и споры о них – это всегда споры о ценностях. Личные планы и планы социальных групп, нормы государства и принципы морали, традиции и идеалы и т. д. – все это также ценности. Целью всех споров о ценностях является не истина, а *победа*... как утверждение одних ценностей в противовес другим. Можно отметить, что подавляющее большинство обычных споров – это как раз споры не об истине, а о ценностях. Споры об истине встречаются по преимуществу в науке, но и там они нередко переходят в споры о ценностях» [5, с. 302–303]. Н. В. Волошина также указывает на связь дебатов с «категориями ценности, с ценностной ориентацией» [2, с. 4]. Исходя из вышесказанного, дебаты в деятельности студента-филолога, гуманитария, на наш взгляд, являются преимущественно спором о ценностях, оценках и потому могут быть использованы на занятиях в литературоведческих дисциплинах.

По словам Сун Лэй, существуют «разнообразные подходы к определению понятия «дебаты» в образовательном контексте: как форма обучения общению, как педагогический прием, как образовательная технология» [10, с. 12].

Как отмечает Е. Е. Орешина, «успеху дебатов способствует их четкая организация, включающая пять этапов: экспозиция (ознакомление с темой дебатов, первичная ориентировка по дебатам), преддебаты (установление «баланса противоречий», распределение ролей и формирование команд преподавателем с учетом особенностей каждого учащегося), сообщение и поиск информации, аргументация или собственно дебаты, заключение (решение проблемы и обсуждение сильных и слабых сторон выступлений противников)» [8, с. 9].

В университетском образовании используется обычно тип парламентских дебатов между двумя командами. Но, как нам кажется, в высшей школе вполне возможен и тип индивидуальных дебатов, между двумя студентами. И хотя остальная группа в этой ситуации превращается в слушателей-судей, тем не менее и здесь достигаются обучающие цели, а также этот формат способен разбудить аппетит к дебатам в более пассивных студентах.

Как выбрать тему для дебатов? Вот типология дебатовских тем, предлагаемая П. Ждановым:

«1) фактические – темы, в которых оспаривается какой-либо факт (научный, исторический и т. п.) или связь между двумя явлениями: Гитлер не погиб в 45-ом. <...> Чем выше у человека интеллект, тем он менее счастлив;

2) ценностные: темы, в которых дается оценка чему-либо/кому-либо, или сравниваются два объекта: Джордж Вашингтон – лучший президент США <...>. Брюнетки умнее блондинок;

3) законопроектные <...>: Государство не должно вмешиваться в систему образования. Следует отказаться от подоходного налога» [4, с. 18–19].

Совершенно очевидно, что для учебных дебатов студентов-филологов выбор тем должен быть в пользу второго типа – тем ценностных. Т. к. первый тип (фактические темы) уведут дебатеров в сферу биографических, исторических исследований ученых, тогда как область научных интересов студентов должна касаться литературоведения, а не истории, ее версий. В свою очередь, третий тип (законопроектные темы) тоже не уместен на занятиях по литературоведческим

дисциплинам.

В ходе использования технологии дебатов в обучении студентов-филологов мы пришли к следующим выводам.

1. Преподавателю целесообразнее сузить тему обсуждения: например, на практическом занятии по дисциплине «Теория литературы», посвященном изучению терминов и понятий постструктурализма, ставить вопрос не: «Правы, убедительны ли постструктуралисты в своих мнениях?», а формулировать тему конкретно, рассматривая лишь 1–2 термина постструктуралистов, например, так: «Понятие “смерть автора” убедительно и актуально для литературы XX века».

2. Для распределения ролей участников дебатов студентам предлагается следующая шкала мнений-оценок: $-15...0...+15$, где: « -15 » означает категорически не согласен, «0» – не знаю, не имею определенного мнения, « $+15$ » – абсолютно согласен. Студенты выбирают на этом «термометре» свою позицию, затем путем опроса преподаватель распределяет тех, у кого позиция от 7 и более баллов в две команды «за» (плюс) и «против» (минус). Оставшиеся студенты становятся группой судей, той третьей, нейтральной стороной, которую одна из команд должна убедить в своей правоте.

Еще одна возможная форма распределения студентов в команды – перестановка команд, смена «плюса» на «минус», когда каждая команда должна доказать не свою, ранее выбранную «естественную» точку зрения, а позицию оппонентов. Что дает эта перестановка? Во-первых, дебаты – потенциально конфликтная технология, но перестановка команд снижает эмоциональное возбуждение спорящих, они становятся более хладнокровными в обсуждении. Во-вторых, этот прием заставляет дебатеров взглянуть на аргументы оппонентов под другим углом зрения, что, в свою очередь, формирует толерантность и понимание аргументов противника. В-третьих, эта перестановка стимулирует критический взгляд на подбор аргументов оппонентами. М. В. Кларин подчеркивает: «...решение спорного вопроса как такового не является дидактической целью, – она [цель – Е. Б.] связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся» [6, с. 202].

3. Перед дебатами преподаватель знако-

мит всех с «техникой безопасности» дебатов: корректными правилами их проведения [5, с. 297–301, 306–313].

4. Затем спикеры-участники двух первых команд готовят и обсуждают аргументы своей команды, каждый участник в ходе дебатов выдвигает один аргумент и 1–2 контраргумента в адрес позиции оппонентов. Третья команда на стадии «преддебатов» разрабатывает критерии оценивания убедительности позиций команд дебатеров, а на стадии итогов дебатов выносит свой вердикт, дает аргументированную оценку.

5. В конце подобного занятия, на наш взгляд, обязательна рефлексия, осмысление результатов спора. Чем рефлексия основательнее, глубже, тем с большим чувством удовлетворения студенты (особенно проигравшие) переживают результаты дебатов. В каких формах может проходить рефлексия?

I. Устная рефлексия в конце занятия.

1. Оценка, которую выносят «судьи» (обычно это группа слушателей-зрителей) дебатерам, должна быть скрупулезной, аргументированной, с четко обозначенными критериями оценивания.

2. Преподавателю целесообразно предложить студентам методический вопрос: «Как вы думаете: зачем, с какой целью дебатеров поставили в позицию защиты “чужого”, не своего мнения?»

3. В стадии устной рефлексии также всегда необходима процедура «примирения» противников. Она необходима даже тогда, когда преподавателю кажется, что дебаты прошли мирно, в доброжелательной атмосфере. Здесь преподаватель может, в какой-то степени прибегая к спасительным трюизмам, успокоить страсти: «сколько людей – столько мнений», «каждый имеет право, свободу мнения», «люди не обязаны мыслить и думать так же, как мы, разделять наши мнения и убеждения» и т. п.

4. И преподаватель, и участники дебатов, и судьи-слушатели должны выразить благодарность своим «коллегам», здесь можно каждому предложить похвалить кого-то лично, выразить свое удивление, восхищение. Об этом этапе всех участников дебатов можно предупредить заранее, на стадии преддебатов.

II. Письменная рефлексия тоже обязательна. Она может быть как аудиторной, так и домашней. Так, в аудитории по итогам

дебатов студентам можно предложить написать синквейн, диаманту на темы, связанные с темой дебатов, эти поэтические формы рефлексии [1] в большинстве случаев позволяют студентам эмоционально расслабиться и вернуться к умиротворенному состоянию духа. В качестве домашней рефлексии можно предложить студентам написать эссе в жанре «Оставьте за мной последнее слово», в котором содержались бы ответы на следующие примерные вопросы: 1) Какое мнение/аргумент пришли вам в голову «на лестнице», постфактум (вам не удалось высказать его в ходе дебатов)? 2) Изменились ли ваши представления о теме обсуждения после проведенных дебатов? Если да, то каким образом и почему? 3) Согласны ли вы с утверждением, что «в споре рождается истина»? Аргументируйте свой ответ. 4) Удобна ли была для вас ваша роль в дебатах? Или для вас привлекательнее другая? Почему? 5) Чему вы научились в ходе дебатов? 6) Сделайте прогноз. Спустя 25 лет: что будет с... (*тема дебатов*)? Изменится ли ваше отношение к... (*тема дебатов*)?

Повторимся: рефлексия после дебатов обязательна, если провести дебаты без нее, то все участники, включая даже преподавателя, уйдут с занятия с негативным чувством неудовлетворенности, незавершенности спора. Психологи утверждают, что лучше всего человеком запоминаются именно незавершенные процессы и действия, но в случае дебатов это правило может сослужить недобрую роль: и участники, и судьи дебатов в дальнейшем могут отказываться от участия в них, считая ситуацию спора чересчур стрессовой и непродуктивной.

В качестве эксперимента метод дебатов был нами использован на практическом занятии по «Истории зарубежной литературы второй трети XIX века», посвященном книге Генри Торо «Уолден, или Жизнь в лесу» (1854), в которой автор излагает свою «практическую» философию, утопический вариант изменения жизни: ухода от цивилизации на лоно природы для обретения свободы, возвращения человека к своему «я». Это произведение всегда вызывает живой отклик читателей, их разные оценки. В дальнейшем мы приняли решение отказаться от этого приема в рамках историко-литературных дисциплин, т. к. дебаты, несмотря на всю

свою привлекательную для обучающихся «живую» игровую форму, не отвечают главному требованию – обучать студентов-филологов литературоведческому анализу текста. Напротив, в таких условиях дебаты уведут внимание студентов от литературного текста и переводят обсуждение в область общественной и/или философской проблематики. А в дисциплинах теоретического характера, таких как, например, «Теория литературы», технология дебатов уместна и продуктивна, так как помогает студентам-филологам сформировать свою личную позицию в сфере разных, часто противоречащих друг другу методологических литературоведческих школ, а преподавателю помогает сделать изучение сухой теории увлекательным процессом.

В аудитории же студентов-журналистов прием дебатов, на наш взгляд, будет как нельзя кстати и в историко-литературных, и в теоретических дисциплинах, т. к. он формирует навыки и культуру дискутирования, обсуждения общественно важных вопросов, выявления их проблемных зон, а также поиска и формулирования аргументов *pro et contra*, решений задач, что, безусловно, формирует профессиональные компетенции будущего журналиста.

Полезность дебатов в современном образовании уже не подлежит сомнению. По мнению Сун Лэй, «в современных социально-экономических условиях развития нашего общества острой становится потребность в инициативной и деятельностной личности, способной непрерывно пополнять запасы профессиональных знаний и умений, грамотно ставить цели своей профессиональной деятельности и достигать их, творчески подходить к делу. <...>. Технология дебатов активно способствует формированию и развитию таких важных умений студента, как овладение навыками поисково-исследовательской деятельности, коммуникативной компетентностью, навыками самопрезентации» [9, с. 105–106]. Дебаты способствуют «более глубокому осмыслению изучаемого материала, развитию аргументативных умений, познавательных способностей и толерантности» [9, с. 106]. Таким образом, дебаты – не только интересная и продуктивная образовательная технология, но и поле для творчества, экспериментов студентов и преподавателя.

Библиографический список

1. Букаты Е. М. Поэтическая рефлексия: формируем культуру мышления // Активные и интерактивные формы обучения: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Г. М. Мандриковой [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – С. 77–83.
2. Волошина Н. В. Дебаты как речевой жанр в профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГПУ, 2006. – 16 с.
3. Дебаты [Электронный ресурс]. – URL: http://www.efremova.info/word/debaty.html#.VgY-cl_ntlHw (дата обращения: 25.09.2015).
4. Жданов П. Парламентские дебаты: русская версия. – Новосибирск: [б. и.], 2008. – 164 с.
5. Ивин А. А. Логика: учебник для гуманитарных фак-тов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 320 с.
6. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
7. Леммерман Х. Уроки риторики и дебатов [Электронный ресурс]. – URL: <http://evartist.narod.ru/text10/75.htm> (дата обращения: 07.07.2015).
8. Орешина Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов: ТГУ, 2008. – 24 с.
9. Сун Лэй. Дебаты как средство формирования личностно-значимых позиций студентов высшей школы: монография. – М.: Прометей, 2013. – 150 с.
10. Сун Лэй. Формирование социально-личностных компетенций студентов средствами педагогической технологии «Дебаты»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГУ, 2013. – 18 с.

Bukaty Evgenija Mikhailovna

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department Philology, Novosibirsk State Technical University, bukaty@ngs.ru, Novosibirsk

**DEBATE IN EDUCATIONAL ACTIVITY
OF STUDENTS PHILOLOGISTS**

Abstract. In article need of expansion of tools, receptions and types of debating on studies on literary disciplines for students of philologists is proved, important aspects of educational technology of debate are considered: a choice of subjects for debate, the principles of their formulation, nature of cast of participants of debate, features of summing up debate.

Keywords: *debate, discussion, teaching technique, educational technology, philology.*

Поступила в редакцию 20.08.2015

*Чурляева Татьяна Николаевна**Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Новосибирский государственный технический университет, churlaeva@ngs.ru, Новосибирск*

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ: К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы в области обучения профессиональному филологическому чтению, а также особенности восприятия и понимания художественных текстов студентами-филологами. Основное внимание автор статьи акцентирует на характере интерпретационной деятельности и делает выводы методического характера относительно содержания и средств обучения интерпретационной деятельности.

Ключевые слова: акт чтения, интерпретационная деятельность, смысловой аспект художественного текста, методы обучения чтению.

Выдающийся российский филолог-германист А. В. Михайлов, размышляя о сущностной природе теории литературы и литературоведении как одном из ее разделов, говорил, что «знания в этой науке невозможно раз и навсегда удобно «упаковать» (и затем носить его с собой, передавать другим в такой удобной упаковке) <...> Литературоведение трудно и сложно вследствие невозможности удобно упаковывать знания. Не будь этого, оно было бы совсем просто – или вовсе не было бы наукой» [8, с. 291]. Началами же, принимающими к науке о литературе, А. В. Михайлов видит акты чтения, «в которых осмысливаются создания литературы, в которых они заново восстанавливаются и в которых, постоянно заново восстанавливаясь, они движутся в истории, на этих актах чтения и зиждется все литературоведение» [8, с. 291]. Читатель, одна из ключевых фигур в этом процессе осмысления и восстановления создаваемого литературой, нужен для того, чтобы «творить чудо». «Чудо в творении особой действительности, ... как только настоящее создание литературы, поэзии по-настоящему читается, так и возникает это чудо». «Однако беда в том, – продолжает свои размышления автор, – что «большая часть актов чтения несовершенна, чтобы что бы то ни было творить» [8, с. 292].

Мы привели эту выдержку, полностью соглашаясь с главным в ней: 1) литературоведение – это живой процесс постоянного осмысления того, что читается, в нем нет места готовому, «упакованному» методу, т. к. сама литература не стоит на месте, постоянно

движется; а это значит, что всякий акт чтения не может осуществляться посредством механического использования готового набора фраз и приемов анализа; 2) «настоящее чтение» – это многоактовое действие, невозможно «схватить» смысл текста в первом акте понимания, и если после первого чтения читателя охватывает «чувство беспомощности» (К. Веймар) – это знак того, что прочитанное нуждается в интерпретации, в рефлексивном уразумении; 3) искусство чтения основывается на интерпретации, которая в свою очередь держится на понимании, осмыслении и оценивании прочитанного. Интерпретация – особо выделяемый акт чтения, направленный на «осмысление тех смыслов, которые осмысливаются и восстанавливаются в чтении» [1, с. 292].

Из всего сказанного становится очевидным, что обучение пониманию смыслового аспекта художественного произведения является главной методической задачей в практике вузовского преподавания филологических дисциплин. Смысл художественного текста вытекает из содержания, при этом представлен в основном имплицитно, выявляется путем сопоставления разных элементов текста и установления отношений между ними. «Между структурой плана содержания и структурой его смысла, – как точно замечает А. В. Бондарко, – есть определенные связи и отношения, но нет обязательной изоморфности и обязательной идентичности. <...> Структура смысла не копирует структуру плана содержания текста, она не связана с определенной последо-

вательностью элементов плана выражения [2, с. 100, 103].

Понимание смысла текста всегда связано с выходом за пределы плана выражения (формы) в область обозначаемого им. «Смысл – это особое языковое содержание, которое через посредство обозначения и значения и помимо них выражается в определенном тексте <...> Обозначение и значение выступают в тексте в качестве инструментов, служащих для выражения смысла» [5, с. 517, 521]. И в этом случае чтение «должно быть осмысленным действием, сопровождающимся, во-первых, пониманием того, о чем говорится и как об этом рассказывается, а это значит осмыслением прочитанного в результате выяснения связей, отношений, причин и следствий повествуемых событий; во-вторых, выяснением способа подачи самой этой формально-содержательной структуры с точки зрения прямого или косвенного диалога автора с читателем» [10, с. 355].

Иными словами, обучение пониманию смысла художественного произведения будет успешным только в том случае, если у читателя (в нашем случае студента-филолога) отработаны навыки интерпретационной деятельности, позволяющие: 1) определять эмоциональную тональность текста; 2) выявлять имплицитно выраженный авторский замысел, идею, многозначность и объемность смыслового значения, наличие подтекста [4, с. 12–13]. Подобная готовность к интерпретационной деятельности предполагает у читателя оснащенность коммуникативными и языковыми компетенциями, необходимыми для работы с текстами сложной природы – художественными.

Между тем, сегодняшняя ситуация в области профессиональной филологической подготовки свидетельствует о том, что у большинства студентов-филологов такие навыки чтения, направленные на полноценное восприятие художественного смысла, недостаточно сформированы. Очевидно, что с плохо сформированными механизмами восприятия художественного произведения и механизмами чтения понимание смыслового аспекта художественного произведения остается на стадии непосредственного восприятия, когда в художественном тексте понимается лишь буквальный («граммати-

ческий») смысл художественного высказывания. Внутренний смысл, скрывающийся в излагаемых событиях, «мотивы, побудившие автора писать данное произведение» [7, с. 315, 316], остаются не раскрытыми. За пределы буквализма большей части студентов-филологов выйти не удастся, а значит, настоящего чтения и, как следствие, полного глубокого понимания текста нет. В числе других проблем текстовой деятельности (и с этими наблюдениями трудно не согласиться) выделяются следующие: некачественное сенсорное восприятие, недоразвитие умения семантического прочтения текста, неумение правильно понять эмоциональную тональность текста, невнимание к образу автора, отсутствие восприятия целостности текста, взаимосвязанности и взаимообусловленности его элементов, узость энциклопедических знаний, главным образом в области истории, географии, мировой культуры [1]. По мнению автора исследования Е. С. Богдановой, подобные затруднения становятся причиной невозможности «соединить текстовую и затекстовую информацию для построения адекватной проекции текста» [1, с. 157].

Нами уже обсуждалась проблема дефицита читательской и текстовой компетенций, правда, в части объективной трудности распознавания в художественном высказывании несобственно-прямой речи [10]. Для выявления этой речевой структуры было рекомендовано использовать в практике вузовского обучения интерпретационной деятельности методические приемы, разрабатываемые и широко применяемые начальной школой в области обучения чтению. В начальной школе используются разные приемы, направленные на формирование читательских навыков, связанных с умением разбираться в эмоциональном настрое героев, автора, умением представлять в своем воображении картины, события, действующих лиц. В качестве основных приемов называются: «медленное чтение», в процессе которого учитель, выстраивая эвристическую беседу, учит обращать внимание на детали, «чтение вслух», или «выразительное чтение», на этапе предпонимания, предшествующего собственно аналитическому этапу анализа и интерпретации, эти приемы направлены на формирование у читателя умений пере-

давать понимание текста звуковыми средствами. Общеизвестные в начальной школе методики существенно позволяют развить эмоциональное образное мышление, дающее возможность с наибольшей полнотой раскрыть эмоциональность и выразительность художественного слова, образа, а также работают на формирование рефлексии – основы интерпретационной деятельности.

Однако проблема, обсуждаемая в настоящей статье, более существенна. Не подлежит сомнению тот факт, что умение читать художественные тексты у филологов является первоочередным умением. Но парадокс заключается в том, что в практике вузовского филологического преподавания в качестве основной методики обучения качественному профессиональному чтению используются интерпретативные приемы анализа. Иными словами, учебная вузовская практика сводится не столько к обучению чтению, сколько к совершенствованию ранее сформированных умений и навыков чтения и понимания. И этот поход к обучению анализу в высшей школе вполне оправдан, т. к. задача интерпретативного анализа – исследование «вертикального движения смысла» [9, с. 31], выявление глубинных, подтекстных значений, осознание читателем авторской интенции. Обучение приемам интерпретации художественного текста в вузе должно не только составлять «важнейшее звено в формировании культуры чтения, общей культуры языковой личности» [цит. по: 1, с. 149], но и являться необходимой базой для формирования и совершенствования профессиональной филологической компетентности. Однако реальность такова, что современный студент-филолог зачастую не способен освоить эти методики в силу определенных обстоятельств: некачественное чтение прежде всего связано с малочтением, следствием чего является небольшой лексический запас, отсутствие живых эстетических впечатлений и нехватка фоновых знаний. Это наблюдение особенно неприятно в силу того, что студенты-филологи должны знать русскую литературу априори.

Однако практика показывает, что для современных студентов не только классические, но и современные тексты оказываются текстами, написанными на «чужом» языке. Непонимание текста вследствие непрозрач-

ности его языкового выражения приводит к снижению мотивации не только чтения «трудных» текстов, но и чтения вообще. Т. е. по сути для носителей русского языка художественные тексты, написанные на родном для них языке, становятся иностранными. И в этой ситуации одна из важнейших задач филологической подготовки – научить студентов «читать тексты чужой культуры на чужом языке» (Ю. М. Лотман), в частности произведения русской классической и современной литературы, используя накопленные методикой преподавания русского языка как иностранного подходы к использованию в учебном процессе текстов литературных произведений [6].

Таким образом, адекватное понимание проблем в области чтения и восприятия художественного текста предполагает коррекцию прежних методов работы и разработку ориентированных на современного студента методик обучения «по-настоящему» качественного чтения. В современных социокультурных обстоятельствах в практику вузовского преподавания целесообразно, на наш взгляд, вводить методический потенциал, накопленный преподавателями РКИ. Одним из широко применяемых в этой методике является прием поэтапного изучения материала. Цель поэтапной работы – подготовить к чтению, обеспечить полноценное восприятие художественного текста. С точки зрения специалистов в области РКИ, прием поэтапного разбиения работы с учебным материалом «способствует формированию важнейших умений чтения, развивает вкус и потребности чтения» [4, с. 128].

Поэтапная работа с художественным текстом включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Назначение предтекстовых заданий – осуществить первичную семантизацию национально-культурного компонента единиц языка: фоновых, коннотативных слов, фразеологизмов, афоризмов и пр. Задача предтекстовых заданий заключается в снятии языковых трудностей восприятия текста, в развитии языковой догадки, в связывании образа с его конкретным художественным значением. Притекстовые задания представляют собой коммуникативные установки и направлены на понимание идейно-художественного авторского замысла. На этом

уровне понимания усваивается не только новая информация, но и дополнительная, устанавливаются новые смысловые связи. Наконец, послетекстовые задания направлены на осуществление перехода от семантизирующего понимания – к когнитивному, их цель – помочь читателю реконструировать авторские намерения.

Нам остается лишь надеяться, что накопленный в РКИ опыт при работе с нерусской аудиторией действительно окажется полезным и эффективным в развитии умений, вкуса и потребностей в чтении российского студента-филолога.

Библиографический список

1. Богданова Е. С. Проблемы интерпретационной деятельности старших школьников // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 1 (23). – С. 148–158.
2. Бондарко А. В. Грамматическое значение и смысл. – М.: Наука, 1978. – 176 с.
3. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. О работе с художественными произведениями в процессе обучения языку // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания рус-

ского языка и литературы: доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. – М.: Русский язык, 1982. – 285 с.

4. Касперская О. В. Методика обучения интерпретационной деятельности старшеклассников в профильной школе в процессе преподавания русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Изд-во МПГУ, 2010. – 28 с.

5. Косериу Э. Современное положение в лингвистике // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1977. – Т. 36, № 6. – С. 515–521.

6. Кулибина Н. В. Учить читать художественную литературу надо не только иностранцев // Мир русского слова. – 2003. – № 2. – С. 92–97.

7. Лурия А. Р. Язык и сознание. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.

8. Михайлов А. В. Избранное. Историческая поэтика и герменевтика. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. – 560 с.

9. Соколова Н. К. Слово в русской лирике начала XX века: Из опыта контекстологического анализа. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1980. – 160 с.

10. Чурылева Т. Н. Трудности выявления несобственно-прямой речи в практике чтения: методические рекомендации // Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – С. 349–358.

Churlyeva Tatyana Nikolaevna

Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof. of Philology, Novosibirsk State Technical University, churlaeva@ngs.ru, Novosibirsk

TRAINING IN READING IN THE COURSE OF TRAINING OF PHILOLOGISTS: TO THE PROBLEM OF UNDERSTANDING AND INTERPRETATION OF ART TEXTS

Abstract. In article problems in the field of training in professional philological reading, and also feature of perception and understanding of art texts by students philologists are considered. The author of article focuses the main attention on nature of interpretative activity and draws conclusions of methodical character concerning the contents and tutorials of interpretative activity.

Keywords: act of reading, interpretative activity, semantic aspect of the art text, methods of training in reading.

Поступила в редакцию 20.08.2015

Воробьева Татьяна Александровна

Старший преподаватель кафедры социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, vorobyeva.tatiana@gmail.com, Новосибирск

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены факторы, влияющие на эффективность реализации технологий электронного образования в системе вуза. Это мотивационный фактор, профессиональная подготовка профессорско-преподавательского состава к работе в электронной среде, учебно-методическое обеспечение и наличие навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями у обучающихся. Указанные факторы были охарактеризованы, систематизированы и визуализированы в виде ментальной карты. Определены условия успешного внедрения и реализации электронного обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронная образовательная среда, электронное обучение, эффективность, фасилитация.

На современном этапе развития отечественной системы образования происходит активное внедрение инноваций в практику многих вузов. В связи с этим возросла актуальность и интерес образовательных учреждений к изучению, разработке и использованию технологий электронного обучения (ЭО). Соответственно, изучение способов влияния на эффективность ЭО является одним из актуальных направлений исследований в области дальнейшего развития образовательных технологий.

Эффективность – одна из основных характеристик функционирования системы ЭО. Она выражает степень реализации цели, достижения намеченных результатов, степень приближения к проектируемому результату при учете затрат, направленных на достижение результата.

В целом трактовка понятий «эффективность» и «эффективный» у разных авторов схожа. В толковом словаре Т. Ф. Ефремовой, как и в толковом словаре Д. Н. Ушакова, даются следующие определения понятия «эффективный»: «приводящий к нужным результатам, действенный»; «дающий наибольший эффект, предназначенный для выполнения полезной работы» [4; 7].

В представленных словарных дефинициях общим свойством является ориентация на достижение определенного результата, которым в учебном процессе является приобретение необходимых компетенций.

Анализ научно-педагогических работ, публикаций, пособий по дистанционному образованию и ЭО показал, что авторы

отмечают важность проблемы мотивации и активности слушателей при дистанционном учебном процессе. Это связано с тем, что основу такого вида обучения составляет самостоятельная работа, в ходе которой обучающийся и преподаватель взаимодействуют опосредованно. В данных условиях уровень мотивации может явиться одним из решающих факторов, влияющим на результативность учебного процесса.

Успешное применение ЭО, по мнению А. В. Фролова, зависит от таких факторов, как: наличие надежной технологической инфраструктуры и опыта в использовании соответствующих технологий, понимание руководством вуза специфики ЭО, а также подготовленные преподаватели-инструкторы [8].

В качестве одного из критериев эффективности ЭО В. А. Куклев называет именно уровень профессионализма профессорско-преподавательского состава (ППС), их личное участие в организации образовательного процесса, в решении учебно-воспитательных, научно-образовательных и других задач [5].

P. Shank полагает, что преподаватели должны участвовать во всех стадиях проектирования электронных курсов, включая определение предполагаемой аудитории курса, целей обучения и наилучшего формата представления учебного материала. Он подчеркивает необходимость профессиональной подготовки ППС к работе в электронной среде и применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Профессиональная подготовка включает в себя как технический,

так и концептуальный аспект. Если она осуществляется надлежащим образом, то станет весомым вкладом в успешность внедрения и реализации ЭО [Приводится по: 12].

Эффективность ЭО зависит и от того, обладают ли преподаватели соответствующими фасилитационными навыками. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала.

По мнению Р. Shank, если ППС не поддерживает высокий уровень фасилитационных навыков, то даже идеально спроектированный электронный курс не даст необходимых результатов ввиду невнимательности или халатного отношения со стороны преподавателя.

D. Holley считает, что преподавателям необходимо освоить новые педагогические технологии для поддержания качества электронных курсов. Также он утверждает, что ЭО достаточно сложно внедрять без поддержки и сотрудничества с ППС. Ведь именно взаимодействие ППС и обучающихся является определяющим в электронной среде обучения [Приводится по: 12].

В своих исследованиях Т. Bates отмечает, что государственные высшие учебные заведения могут испытывать затруднения в реализации программ ЭО из-за сопротивления ППС работать в непривычной для них среде, а также желания в полной мере использовать преимущества физической инфраструктуры вуза. Он определяет и другие систематические препятствия, негативно отражающиеся на прогрессе обучающихся в системе ЭО, к которым относятся: недостаток профессиональной подготовки ППС к работе в электронной среде, ограниченные учебные цели и др. [9].

Р. Ненгу разделяет мнение о том, что для успешной реализации ЭО его необходимо рассматривать и внедрять как часть организационной стратегии [Приводится по: 11].

Коллективом авторов в составе И. Х. Бикмухаметова, Е. А. Колганова, Р. Б. Шайхисламова и Н. Р. Саагмановой был проведен опрос экспертов в области электронного обучения, по результатам которого было установлено, что наиболее важным фактором, от которого зависит качество электронных образовательных услуг и эффективность ЭО, является материально-техническое обеспечение.

Кроме того, значительную роль играет и мотивация администрации и ППС вуза по внедрению электронных образовательных технологий в учебный процесс, и правильное распределение обязанностей среди участников процесса ЭО. Крайне высокая роль администрации учебного заведения в вопросах мотивации ППС на получение нужных результатов, поскольку именно при наличии поддержки административного корпуса продуктивность преподавательской деятельности обычно повышается [9].

Согласно мнению J. Maruya, руководство вуза и авторитетные представители ППС, имеющие возможность принятия основополагающих решений, которые могут повлиять на судьбу проектов, связанных с ЭО путем их продвижения или препятствия их реализации в рамках вуза, являются определяющим фактором успешности ЭО [12].

Индивидуальный подход к обучению и уровень ИКТ-знаний учащихся оказывают значительное влияние на эффективность ЭО.

Учебно-методическое обеспечение также оказывает влияние на развитие ЭО. Действительно, полноценный учебный процесс представляется невозможным при необеспеченности образовательной деятельности учебно-методическими комплексами, неоперативном обновлении учебных материалов или их низкой эффективности, недоступности или неполноты. Эту точку зрения разделяет и коллектив авторов в составе А. И. Григорьева, Ш. М. Минасова, Н. С. Минасовой.

Очень важным фактором является несоответствие кадрового потенциала вузов требованиям широкого применения ИКТ. Это касается как подготовки ППС, так и тьюторов по всем аспектам применения ИКТ в образовательном процессе [1].

Особое внимание требуется уделять вопросам контроля знаний обучающихся. Сложность состоит в том, что, с одной стороны, слушатель находится на расстоянии от преподавателя и затруднительно проверить, кто именно выполнил задание, а с другой стороны, целесообразно для этой цели использовать компьютерные технологии.

Среди других факторов, оказывающих влияние на развитие и эффективность ЭО, были отмечены следующие: нормативно-правовое обеспечение, наличие системы

менеджмента качества образования, информационное обеспечение, финансовое обеспечение и др.

Для эффективного функционирования системы ЭО необходимо, чтобы обучение строилось по индивидуальной траектории. Реализации индивидуального подхода способствует модульная структура курса обучения, при которой обучающийся имеет возможность осознать свое продвижение от модуля к модулю, выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению руководящего педагога в зависимости от уровня подготовки. Необходимо отметить, что объемные модули или курсы заметно снижают мотивацию к обучению.

А. И. Григорьев, Ш. М. Минасов, Н. С. Минасова полагают, что в рамках организации процесса взаимодействия обучающегося с системой ЭО эффективность определяется возможностью представления фрагментов учебного материала в различных формах и с разным уровнем детализации в зависимости от различных факторов: начального уровня подготовки, способности восприятия учебного материала, пропускной способности каналов связи для технологии дистанционного доступа и т. п. [3].

По мнению В. А. Куклева, эффективность ЭО зависит от уровня интеллектуального потенциала среды электронного обучения и от уровня самообразования и саморазвития личности, а результаты ЭО зависят от целевой установки и коммуникативных способностей обучающихся [5].

В. O'Connell полагает, что те обучающиеся, которые не владеют навыками работы с компьютером, или те, которые больше привыкли к традиционной очной форме обучения, испытывают затруднения, связанные с восприятием учебного материала в электронной среде [Приводится по: 12].

Подобным образом D. Holley предполагает, что даже те обучающиеся, которые более настойчивы и мотивированы, должны пройти подготовительный курс по работе в электронной образовательной среде. Отсутствие навыков владения ИКТ может стать проблемой для обучающихся в системе ЭО, и если они не прошли подобный подготовительный курс, то не смогут извлечь максимальную пользу из такой формы обучения. Более того, недостаток навыков владения

ИКТ является одной из главных причин отказа от ЭО [Приводится по: 12].

М. James и М. Voigt полагают, что электронный курс эффективен только в том случае, если преподаватели помогают обучающимся сориентироваться в нем и направляют их в ходе обучения. Также преподаватели должны обеспечить частую и своевременную обратную связь, быть организованы и доступны для обучающихся для получения консультаций [11].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что внедрение и реализация ЭО могут быть осуществлены только при выполнении следующих условий.

1. Организационные изменения: подготовка учебного заведения к внедрению ЭО. Перед внедрением ЭО руководство вуза должно четко понять роль и специфику подобной формы обучения и осознать необходимость применения системного подхода при внедрении ЭО. Также необходимо осуществить подготовку сотрудников вуза, которые будут задействованы в процессе ЭО, к их видоизмененным обязанностям, к работе в электронной среде. Так как многих представителей ППС пугает перспектива работы с ИКТ, то следует организовать курсы по изучению используемых технологий.

2. Нормативно-правовое обеспечение. Стратегические цели в отношении ЭО, алгоритмы действий, на основе которых осуществляется сопровождение и аттестация обучающихся, должностные обязанности сотрудников, участвующих в процессе ЭО, должны быть нормативно закреплены. Также необходимо решить такие проблемы, как отсутствие должной защиты информационных ресурсов и охраны авторских прав.

3. Высокий интеллектуальный потенциал среды ЭО. Электронная образовательная среда обеспечивает освоение образовательных программ обучающимися.

Только при выполнении указанных условий есть смысл практиковать электронную форму обучения в вузах.

На основе проведенного анализа были выделены и систематизированы факторы, влияющие на эффективность ЭО (рис.).

Для контроля эффективности ЭО необходимо постоянно осуществлять мониторинг организации учебной деятельности, состояния и результатов образовательного процесса.

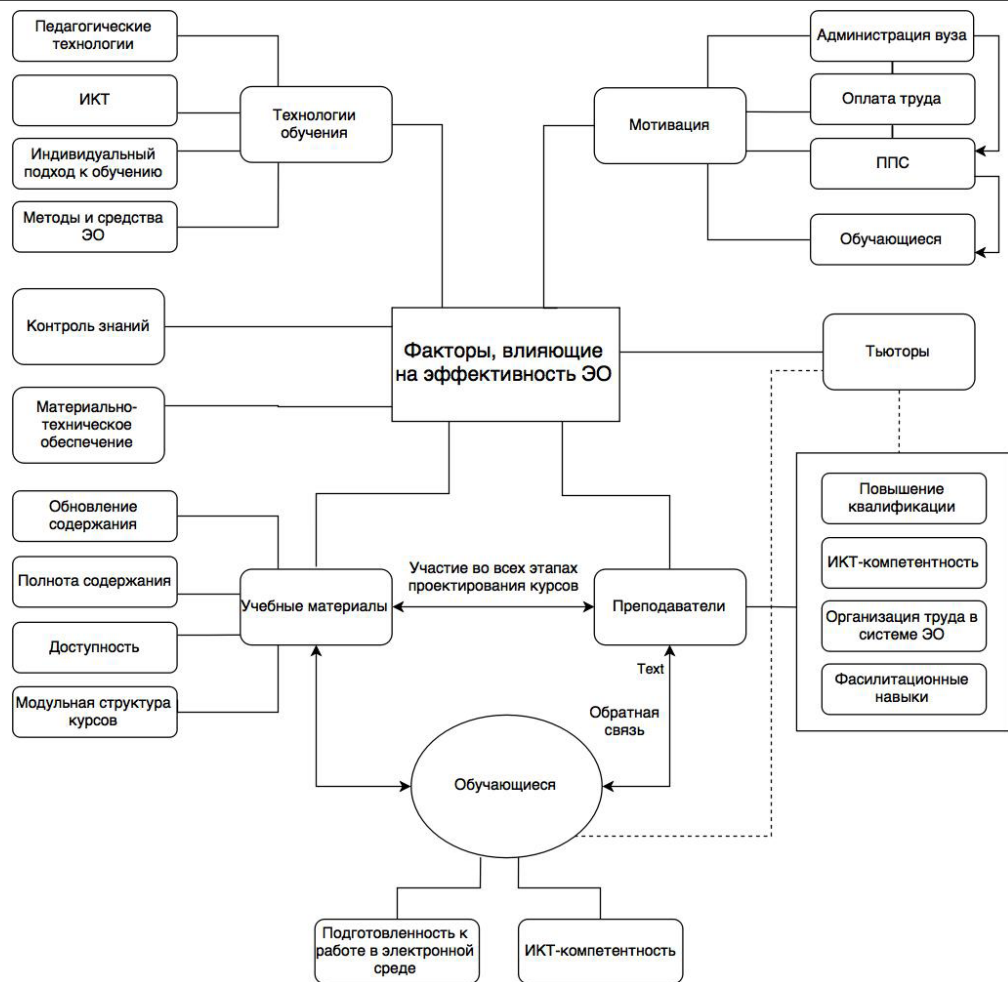


Рис. Факторы, влияющие на эффективность электронного обучения

Необходимые условия и факторы, влияющие на эффективность ЭО, имеют непосредственное отношение к способности каждого отдельно взятого человека преобразовывать полученные знания и навыки в образование, т. е. в персонифицированную систему этических, культурных и профессиональных ценностей, а также в способности применять эту систему в различных областях духовной и практической деятельности человека. Таким образом, ошибочно полагать, что лишь применение ИКТ в учебном процессе автоматически повысит его эффективность.

Библиографический список

1. Бикмухаметов И. Х., Колганов Е. А., Шайхисламов Р. Б., Сагманова Н. Р. Факторы обеспечения качества электронного обучения в вузе // Электронный науч. журнал «Управление экономическими системами». – 2012. – № 11. – С. 62.
2. Воробьева Т. А. К вопросу о понятии «электронного обучения» // Идеи и идеалы. – 2014. – Т. 2, № 1. – С. 143–152.
3. Григорьев А. И., Минасов Ш. М., Минасова Н. С. Оценка эффективности инструментов формирования контента виртуального пространства знаний // Телематика 2009. Труды Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Универ. коммуникации, 2009. – С. 240–241.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный (онлайн-версия) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-123174.htm> (дата обращения: 01.04.2015).
5. Куклев В. А. Электронное обучение с помощью мобильных устройств в любое время и в любом месте. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 356 с.
6. Лопатина В. А. Документные коммуникации в обеспечении образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2012. –

№ 9. – С. 263–266.

7. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.slovoblog.ru/?search=%FD%F4%F4%E5%EAF2%E8%E2%ED%FB%E9> (дата обращения: 01.04.2015).

8. Фролов А. В. Проблема «встраивания» электронного обучения в структуру традиционного университета // Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – С. 153–163.

9. Andersson A., Grönlund A. A conceptual framework for E-learning in developing countries: A critical review of research challenge // The

Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries. – 2009. – № 38(2). – P. 1–16.

10. Bates T. The Online Higher Education Market in the USA [Электронный ресурс]. – URL: www.tonybates.ca/2010/02/08/the-online-higher-education-market-in-the-usa (дата обращения: 01.04.2015).

11. James M., Voigt M. Tips from the trenches: Delivering online courses effectively // Business Education Forum. – 2001. – Vol. 55, № 3. – P. 56–60.

12. Mapuva J. Confronting challenges to e-learning in higher education institutions // International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology. – 2009. – Vol. 5, № 3. – P. 101–114.

Vorobyeva Tatyana Aleksandrovna

Assist. Prof. of the Department of Social and Mass Communications, Novosibirsk State Technical University, vorobyeva.tatiana@gmail.com, Novosibirsk

FACTORS INFLUENCING THE EFFICACY OF E-LEARNING

Abstract. The article examines the factors affecting the effectiveness of the implementation of e-learning technologies in the university. This is a motivational factor, training teaching staff to work in an electronic environment, training and methodological support and the availability of skills in information and communication technology among students. These factors have been described, classified and visualized in the form of mental maps. The conditions were defined for the successful introduction and implementation of e-learning.

Keywords: e-learning, e-learning environment, e-learner, e-course, information and communication technologies, efficacy, facilitation.

Поступила в редакцию 25.04.2015

Максимов Андрей Сергеевич

Ассистент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, an-maksimov@bk.ru, Омск

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПОВТОРНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СПЕЦИАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧИЛИЩЕ ЗАКРЫТОГО ТИПА

Аннотация. В статье характеризуются основные направления социально-педагогической профилактики повторной преступности у несовершеннолетних в условиях специального профессионального училища закрытого типа, осуществление которых содействует формированию способности личности к самостоятельной социализации в условиях открытого социума. В число данных направлений автором включены социальное обучение и воспитание (направлены на формирование, развитие или восстановление социальной компетентности личности), профессионализация (вводит несовершеннолетнего в систему профессиональных отношений, профессиональную культуру и профессиональную группу), коррекция образовательного уровня (способствует формированию более осознанных и реальных жизненных планов), психолого-педагогическое сопровождение (обеспечивает самоактуализацию и самоопределение личности, развитие ее социальной активности, психолого-педагогическую помощь в разрешении трудных ситуаций), контроль (обеспечивает внешнее и внутреннее регулирование деятельности).

Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, специальное профессиональное училище закрытого типа.

Педагогическая работа с несовершеннолетними, совершившими преступление, требует особых условий, связанных с организацией режима, изоляцией от прежнего окружения, возможностью интенсивных принудительных мер педагогического воздействия, в том случае, если несовершеннолетние в соответствии со ст. 92 Уголовного кодекса Российской Федерации освобождены от уголовного наказания. В системе профилактики безнадзорности и правонарушений у несовершеннолетних перечисленные условия реализуются в специальных образовательных организациях, в том числе профессиональных училищах закрытого типа. Эти организации имеют возможность осуществить более полное психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетнего преступника, чем это может быть сделано в открытом социуме. Наличие специализированных психологических и социально-педагогических служб позволяет не только перейти от разовых диагностик к полноценному и системному психолого-педагогическому сопровождению воспитанника, но и индивидуализировать воспитательные воздействия.

Благоприятные условия для решения этих задач обеспечиваются тенденцией расшире-

ния функций Федеральной службы исполнения наказаний и Министерства образования, распространением зон ответственности на период, следующий после окончания учащимися специальной образовательной организации закрытого типа. Это дает возможность реализовать принцип пролонгированности профилактики. Кроме того, значимым выступает расширение возможностей профессионального образования воспитанников: либерализация правил трудового обучения, расширение перечня специальностей и видов профессиональной деятельности, налаживание связей специальной образовательной организации закрытого типа с конкретным производством.

С учетом указанных обстоятельств можно определить основные направления социально-педагогической профилактики повторной преступности несовершеннолетних в условиях специального профессионального училища закрытого типа, опираясь на принцип деятельности и интерактивной организации профилактики, а также на требование максимального приближения воспитательной среды к реальности. Остановимся на характеристике этих направлений.

Социальное обучение связано с формированием, развитием или восстановлением со-

циальной компетентности – интегративной характеристики личности, определяющей ее способность действовать внутри социума с учетом динамичности последнего, внезапных изменений социальных ситуаций, появления новых факторов, в том числе и тех, которые угрожают здоровью и благополучию личности [9; 11]. Актуальность социального обучения неизменно возникает там, где человек меняет социальную роль, определяет для себя новые социальные стратегии, как в рассматриваемой нами ситуации. Когнитивной составляющей социальной компетенции выступают социальные знания, умения и навыки. Конкретизируя содержание социальной компетентности, необходимой несовершеннолетнему для осуществления нового жизненного выбора, цель социального обучения несовершеннолетнего мы видим в вооружении его социальными знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими выполнение предстоящих социальных ролей, формирование и развитие системы социальных связей и отношений.

Неотделимым от социального обучения направлением является *социальное воспитание*, которое Е. В. Козловой [5] и В. А. Фокиным [8] понимается как система взаимодействия личности и социальной среды, в результате которого формируются социально значимые качества личности, обеспечивающие вместе с результатами социального обучения социальную компетентность личности. В процессе социального воспитания личность стремится к социальной зрелости, и, несмотря на то, что для воспитанников спецучилища этот результат очень далек и трудно достижим, принципиально важно, что в процессе социального воспитания у личности формируются общие для социума ценности, совпадающие интересы и потребности, стремление к социально значимой деятельности и другие социальные качества.

К числу методов социального обучения и социального воспитания нами отнесены:

- методы просвещения – группа, объединяющая широкий диапазон методов: от лекций и бесед до контакта с художественными образами, носителями социальных качеств и отношений;

- методы превенции, которые представляют собой разновидность методов просвещения, отличаются выбором индивидуально

ориентированной, упреждающей, эмоционально окрашенной информации и образами, активно воздействующими на психику несовершеннолетнего;

- методы моделирования социальных ситуаций – являются интерактивными методами, суть которых в создании возможных сценариев действий несовершеннолетнего в ситуациях воздействия факторов повторной преступности [7]; разумеется, в моделируемой обстановке воспитанник получает не столько опыт, сколько знания о самих факторах и целесообразные алгоритмы защиты от них, а кроме того, формирует уверенность в себе и готовность сопротивляться влиянию этих факторов;

- методы формирования социальной среды, которые заключаются в формировании воспитательного пространства, в котором существуют отношения, принятые в нормальном социуме [3].

Особое значение в социально-педагогической профилактике повторной преступности имеют методы работы с коллективом воспитанников, способным, как доказал А. С. Макаренко, выполнять роль самой сильной воспитывающей среды.

Следующим относительно самостоятельным направлением социально-педагогической профилактики повторной преступности несовершеннолетних мы считаем *профессионализацию* воспитанников. Заметим, что профессионализацию мы понимаем как систему педагогических воздействий, вводящих несовершеннолетнего в систему профессиональных отношений, профессиональную культуру и профессиональную группу в соответствии с тем выбором, который он сделал. Профессионализация как форма профилактики не заменяет, а дополняет профессиональное обучение несовершеннолетнего и его трудовую деятельность. В ходе профессионализации осваиваются профессиональные ценности, способы самореализации в профессии, трудоустройства и профессионального развития, что является частью необходимых стратегий самореализации, альтернативных преступности.

Базовыми методами профессионализации мы считаем:

- методы профессиональной ориентации и трудоустройства; суть профилактических воздействий заключается в создании субъ-

ектных позиций будущего профессионала и инициировании заблаговременного самостоятельного поиска будущего рабочего места;

- методы групповой и личностной идентификации – относятся к числу методов формирования мотивации; они позволяют сформировать мотивы наследования личного (следование профессионалу – носителю выдающихся профессиональных качеств) и группового (следование социально-профессиональной группе);

- методы развития профессиональных склонностей, интересов и профессиональных потребностей, которые образуют основу профессиональной направленности личности.

Успешности профессионализации призвана служить *коррекция общеобразовательного уровня* воспитанников. Достигнутый уровень общего среднего образования должен способствовать формированию более осознанных и реальных жизненных и, в частности, профессиональных планов.

Свое значение в реализации социально-педагогической профилактики повторной преступности несовершеннолетних получает *психолого-педагогическое сопровождение* воспитанников, теоретические основы которого раскрыты в исследованиях Т. В. Анохиной [1], Б. В. Бедерхановой [2], О. С. Газмана [4], И. С. Якиманской [10] и др. Авторами разработаны механизмы осуществления поддержки, которая может переводиться в режим сопровождения по мере возрастания активности личности. Активность, таким образом, выступает одновременно и условием, и направлением психолого-педагогического сопровождения.

В системе социально-педагогической профилактики повторной преступности несовершеннолетних осуществление психолого-педагогического сопровождения обеспечивает самоактуализацию и самоопределение личности, развитие ее социальной активности, психолого-педагогическую помощь несовершеннолетнему в разрешении трудных ситуаций по мере их возникновения. Оно встраивается в психолого-педагогическое сопровождение воспитанников в образовательном процессе специальных образовательных организаций закрытого типа. Реализация нового для него содержания обеспечивается использованием специфических методов, а именно:

- методов формирования жизненных стратегий и планов, развития инициативы, становления жизненной позиции, прогнозирования трудностей и путей их преодоления, программирования процесса личностного и профессионального развития;

- методов развития социальной активности (включение в социально-значимую деятельность, тренинги, консультации, ролевые игры и др.);

- методов психологического консультирования, психологической помощи.

Наконец, важным направлением социально-педагогической профилактики повторной преступности несовершеннолетних является *контроль*. Признавая его направлением, обеспечивающим управление процессом социально-педагогической профилактики в отношении конкретного воспитанника, мы опираемся на идеи Е. М. Кузнецовой, указывающей на такие функции контроля в социальных процессах, как внешнее (формальное и неформальное) и внутреннее регулирование деятельности [6].

Использование эспектаций в ходе осознания социальных норм призвано активировать внутренний контроль, способствовать развитию воли, воспитанию совести и других элементов нравственной оценки поведения. Контроль выполняет и диагностическую функцию, позволяющую оценить способность воспитанника самостоятельно противостоять влиянию факторов повторной преступности в условиях воспитания в специальных образовательных организациях закрытого типа, постоянно приближающихся к условиям открытого социума. Развитию самоконтроля несовершеннолетних, исходя из его двойственной задачи, могут служить:

- организация образа жизни, правила которого соответствуют моральным нормам и требованиям, предъявляемым к подростку обществом. Образ жизни несовершеннолетнего воспитанника должен сам по себе иллюстрировать нормальные образцы поведения, которые воспитанник постепенно воспринимает как должное;

- частичный перенос мероприятий социально-педагогической профилактики в открытую социальную среду. Это позволяет сделать контроль более объективным, ведь, выходя за рамки режима, несовершенно-

летний может проявлять свою готовность к самостоятельным действиям в условиях, приближающихся к условиям обычного социума.

Задачи контроля выполняют методы социально-педагогической диагностики, позволяющие изучать процесс ресоциализации воспитанника в процессе исправления личностных деформаций, появления новых личностных образований. Оценка результативности педагогического влияния основных направлений профилактики может осуществляться с помощью таких критериев, как способность несовершеннолетнего к самостоятельному социальному развитию (характеризуется устранением или ослаблением личностных деформаций, или их компенсацией освоенными способами регуляции поведения на основе моральных норм общества); способность противостоять факторам повторной преступности (определяется способностью распознавать воздействие факторов повторной преступности, наличием внутренней готовности противостоять им, сформированностью способов самостоятельной защиты от них или защиты с использованием ресурсов общества, государства, других людей); наличие жизненной стратегии, альтернативной преступности (означает наличие у личности альтернативных преступности, адекватных ее возможностям жизненной стратегии и планов личностной и профессиональной самореализации в системе нормальных социальных связей и отношений).

В отношении воспитанника результат давал возможность сделать заключение о готовности несовершеннолетнего к самостоятельной жизни и возвращению в открытый социум. Причем этот результат может быть получен и раньше окончания фиксированного времени, в связи с возможным принятием решения о сокращении срока пребывания несовершеннолетнего в специальной образовательной организации закрытого типа. В интересах общественных и государственных институтов, выступающих заказчиками

социально-педагогической профилактики повторной преступности несовершеннолетних, результат позволяет обеспечить непрерывность в управлении процессом социализации, представление о воспитаннике и его потребностях в новых социальных условиях.

Библиографический список

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность: забота, поддержка, консультирование // Новые ценности образования. Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С. 53–69.
2. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации личности в процессе образования // Психологические проблемы самореализации личности: сб. науч. трудов. Вып. 3. – Краснодар, 1998. – С. 50–61.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
4. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С. 31–43.
5. Козлова Е. В. Педагогические условия социального воспитания школьников во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 18 с.
6. Кузнецова Е. М. Социальный контроль как элемент социального управления // Научная организация управленческой деятельности: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Омск: ФГБОУ ВПО «ОмГАУ», 2006. – С. 30–40.
7. Кулютник Г. С. Моделирование педагогических ситуаций. – М.: Педагогика, 1991. – 120 с.
8. Фокин В. А. Теория и практика социального воспитания учащихся профессионально-технической школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 47 с.
9. Черепанова Н. В. Социальное обучение в добровольческом движении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 31 с.
10. Якиманская И. С. Основы личностно-ориентированного обучения. – М.: Бином, 2011. – 224 с.
11. Evaluirte Kriminalitätsprävention in der Kinder und Jugendhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellprojekten. Arbeitsstelle Kinder und Jugendkriminalitätsprävention. – München, 2003. – 215 s.

**MAIN SOCIO-EDUCATIONAL PREVENTION
OF RECURRENT JUVENILE DELINQUENCY IN SPECIALIZED
PROFESSIONAL TRAINING-SCHOOL OF THE CLOSED TYPE**

Abstract. The paper characterized the main directions of socio-educational prevention repeated juvenile crime in a specialized professional training-school of closed type (social training and education, professionalization, correction of level of education, psychological and pedagogical support, control), the implementation of which contributes to the formation of the individual's ability to self-socialization conditions open society.

Keywords: socially-pedagogical prophylaxis, pupils of professional training-school of the closed type.

Поступила в редакцию 06.09.2015

УДК 37.032

Ведерникова Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Тюменский государственный университет (филиал), Wedernikowa@mail.ru, Ишим

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье автор раскрывает основные средства, способы и условия профессионально-личностного развития педагога и его профессионально-личностного потенциала в рамках разрабатываемой программы модернизации университетского педагогического образования, предполагающей существенные системные изменения в профессиональной подготовке педагогов, идеологии, целях, содержании подготовки; организации образовательного процесса; оценке результатов деятельности как студентов, так и преподавателей и повышении квалификации преподавателей вуза.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, профессионально-личностный потенциал, средства и способы профессионально-личностного развития.

Модернизация педагогического образования предопределила существенные изменения в профессиональной подготовке педагогов. В связи с этим актуальным является становление будущего педагога как субъекта профессионально-педагогического образования и его профессионально-личностное развитие.

Идея целостности, единства личностного и профессионального развития легли в основу разработанной нами концепции, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность и потребность в профессионально-личностном развитии.

Профессионально-личностное развитие педагога понимается нами как непрерывный процесс и результат сознательного, качественного изменения себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности и становления профессионально-личностного потенциала.

Профессионально-личностный потенциал – это перспектива личности в овладении средствами проявления своей индивидуальности в профессии и через профессию.

Профессионально-личностное развитие педагога предполагает рассмотрение социальной и личностной детерминации данного процесса. К его элементам мы относим потребности, мотивы, интересы, цели.

Потребность как состояние личности

учителя рассматривается нами в качестве ее активности. Доказано, что в ряду высших потребностей человека ведущее место занимает потребность в саморазвитии. В рамках рассмотрения проблемы профессионально-личностного развития педагога представляется важным признание необходимости удовлетворения им этой потребности в профессиональной деятельности.

Свое объективное воплощение потребность находит в мотивах, которые, в свою очередь, определяют отношение личности учителя к объекту профессиональной деятельности и к своему месту в этой деятельности. Данное субъект-объектное отношение выступает базой, основой профессионально-личностного развития. В таких сферах, как профессиональная деятельность и образ «Я-профессиональное» должна быть заложена возможность удовлетворения потребности педагога в профессионально-личностном развитии. Именно в этом смысле мотив является опредмеченной потребностью (А. Н. Леонтьев).

Реальной причиной педагогических действий учителя, стоящей за мотивами как непосредственными побуждениями, является интерес – личностный и профессиональный. Он оказывает ориентирующее действие на деятельность педагога, т. е. под воздействием интереса происходит формирование на-

правленности личности учителя на осознание целей деятельности и саморазвития.

Наличие потребности и стремления к достижению будущего результата является инвариантным признаком, определяющим цель как образ превосходящего результата. Осознанная и принятая учителем цель призвана придавать личностный смысл педагогической деятельности. Под личностным смыслом понимается «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как “значение-для-меня”» [7, с. 192]. Основными объектами, к которым формируется отношение в исследуемом нами аспекте, выступают педагогическая деятельность и образ «Я-профессиональное». Следовательно, отправным моментом для профессионально-личностного развития педагога в профессиональной деятельности является установление им личностного смысла педагогической деятельности и отражение действительного отношения к своему «Я-профессиональное».

Педагогическая деятельность приобретает смысл для педагога в процессе сложного диалектического слияния, «сращения», взаимоперехода личностных и профессиональных ценностей. Учитель целенаправленно «строит себя» в сфере профессиональной деятельности, ориентируется на движение к ценностям, адаптированным к педагогической практике, и на развитие своей личностно-творческой сущности; формируются ценностно-смысловые образования, определяющие основу его личностного и профессионального развития.

Рассмотренные нами функциональные звенья (потребности, мотивы, интересы, цели) являются частью системы социальной и личностной детерминации профессионально-личностного развития педагога. Только в совокупности эти составляющие связывают в органически единое целое направленность профессиональных ценностей и личностный смысл педагогической деятельности.

К основным средствам, обеспечивающим основу профессионально-личностного развития педагога и развитие профессионально-личностного потенциала как перспективы личности в овладении средствами

проявления своей индивидуальности в профессии и через профессию, можно отнести: самовоспитание, самообучение и самообразование.

Самовоспитание – «систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности» [8, с. 137]. Для педагога крайне важно помнить слова А. Б. Орлова о том, что личность воспитывается личностью, духовность производится духовностью [6]. Именно через формы и методы самовоспитания: «самокритику, самовнушение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мыслительный перенос в положение другого человека» [8, с. 137] педагог развивает свою личность.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: «самопознание, самопрограммирование, самовоздействие» [8, с. 67].

В условиях смены образовательных парадигм, гуманизации образования и воспитания самовоспитание становится практической проблемой педагога. Он не имеет права позволить «застыть» своей личности, ибо перед ним сегодня стоит «важнейшая задача понимания проблемности опыта своих младших современников» [9, с. 86] и включения этого опыта в свой собственный.

Самообучение рассматривается как средство совершенствования учителем личностно значимых способов его педагогической деятельности. Самообучение может происходить в трех формах:

- 1) наращивание знания нового введением его в существующую систему;
- 2) изменение и создание новых структур, когда существующие становятся недостаточными;
- 3) настройка как тонкое приспособление знания к решению задачи [5, с. 93–103].

В отличие от самообучения, движущей силой которого является ощущение педагогом нехватки каких-то конкретных профессиональных знаний и умений, профессиональное самообразование, по мнению Г. М. Коджаспировой, представляет собой специально организованную, самостоятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно или общественно

значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации [4, с. 69]. Самообразование раздвигает границы самообучения: педагог уже не просто совершенствует те или иные стороны своей педагогической деятельности, но развивает свой творческий профессиональный потенциал в целом. Самообразование выступает в роли средства совершенствования знаний как в соответствии с профессиональными и личностными потенциями учителя, так и исходя из достигнутого социумом профессионально-нормативного их уровня.

К основным способам профессионально-личностного развития, призванным обуславливать развертывание сущностных сил личности и развитие профессионально-личностного потенциала в педагогическом контексте, можно отнести педагогическую активность.

Педагогическая активность рассматривается нами как определенное состояние деятельности педагога, выражающее его способность и внутреннюю готовность к продуктивному использованию своих творческих сущностных потенций и к преобразованию учебно-воспитательного процесса. Поэтому педагогическая активность присуща в большей степени такой деятельности, в основе которой лежит профессиональная свобода и самостоятельность учителя. Одной из важных характеристик педагогической активности как способа профессионально-личностного развития является надситуативность (В. А. Петровский), т. е. выход за рамки исходных целей. Надситуативная активность позволяет педагогу подняться над уровнем требований ситуации, преодолеть внешние и внутренние «барьеры» (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова).

Идея профессионально-личностного развития педагога, его профессионально-личностного потенциала является основополагающей в рамках разрабатываемой Тюменским государственным университетом и филиалом ФГБОУ ВПО «ТюмГУ» в г. Ишиме «Стратегической программы университетского педагогического образования». В связи с этим нами внесены существенные системные изменения в профессиональную подготовку педагога, трансформируется ор-

ганизация профессиональной подготовки. Приведем некоторые из них.

– Меняется идеология подготовки и цели (становление профессиональной компетентности учителя); меняется содержание педагогического образования (отказ от понимания содержания профессиональной подготовки как «энциклопедической совокупности» предметных знаний (информации) в пользу развития прикладных умений, формирование которых происходит на базе современных научных знаний, рефлексии опыта, профессиональных проб, что и определяет такие особенности процесса профессиональной подготовки, как нелинейность, вариативность, модульность, индивидуально ориентированный способ освоения содержания подготовки). С этой целью меняются учебные планы и программы подготовки будущего педагога.

– Существенно меняется организация образовательного процесса – уход от предметов к модулям, разрабатывается новая структура модулей, в которую обязательно включаются практикумы, разрабатываются «сопровождающие» модули (коммуникативные, поддерживающие); меняется стратегия преподавания – «разворачивание» образовательного процесса для студента как событийного; происходят изменения в оценке образовательных результатов, которые соотносятся с трудовыми действиями стандарта профессиональной деятельности педагога. К подобным изменениям мы относим оценку допрофессионального опыта студентов, мониторинг индикаторов роста компетентностей в процессе решения профессионально-педагогических задач, оценку не только образовательных, но и методических, научных результатов будущих педагогов, которые фиксируются как в цифровом, так и бумажном портфолио студентов.

– Важным условием является и повышение квалификации преподавателей нашего вуза, которое включает в себя как самостоятельную рефлексивно-проектную деятельность, так и сопровождение и поддержку внутривузского и межвузовского обучения в рамках курсов повышения квалификации и др.

Использование вышеперечисленных средств и реализация данных условий способствует профессионально-личностному развитию и становлению профессионально-

личностного потенциала будущего педагога как перспективы личности в овладении средствами проявления своей индивидуальности в профессии и через профессию, обеспечивая тем самым деятельностную основу подготовки будущего педагога. В процессе этого происходит внутреннее принятие студентами целей предстоящей деятельности, опора на внутренние мотивы деятельности, обеспечивается совместный со студентами выбор разнообразных обучающихся средств, адекватных целям, вариативность действий и создание ситуации выбора в соответствии с возможностями студента, где главные результаты – это внутренние позитивные личностные изменения и самооценка на основе применения индивидуальных эталонов достижения.

Библиографический список

1. Водерникова Л. В. Педагогическая практика как среда профессионального самоопределения студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 2. – С. 98–107.
2. Водерникова Л. В. Принципы и условия становления исследовательской компетентности

будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 12. – С. 43–45.

3. Водерникова Л. В. Организация научно-исследовательской деятельности как основы инновационного развития вуза // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 77–79.

4. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. – М.: НПЦ профориентации, 1994. – 344 с.

5. Норман Д. Память и научение. – М.: Мир, 1985. – 160 с.

6. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995. – 224 с.

7. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

9. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М.: Одиссей, 1996. – 608 с.

10. Tomlinson P. Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation. – Bristol, PA: Open University Press, 1995. – 156 с.

11. Gordon Th. Teacher's Effectiveness Training. – N. Y.: Peter H. Wyden, 1975. – 240 с.

Vedernikova Lyudmila Vasilyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Deputy Director for Science of the branch of Tyumen State University in Ishim, Wedernikowa@mail.ru, Ishim

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF A FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. In this article the author reveals the basic means, methods and conditions of professional and personal development of a teacher and his professional and personal potential in the framework of developing program of modernization of the University of pedagogical education, presupposing significant, systematic changes in teachers professional training, ideology, aims, the content of training; organization of educational process; the evaluation of results of both students and teachers activity and University teachers advanced training.

Keywords: professional and personal development, professional and personal potential, means and methods of professional and personal development.

Поступила в редакцию 17.08.2015

Власюк Наталья Николаевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, nnvlasuk@ngs.ru, Новосибирск

Мишутина Ольга Валерьевна

Доцент кафедры иностранных языков Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, purus@mail.ru, Новосибирск

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКОВ

Аннотация. Поликультурность как фактор изучения иностранного языка способствует решению принципиально новой глобальной проблемы, связанной с созданием единого мирового культурного пространства, взаимопониманием между людьми и устойчивым развитием общества. Кроме того, владение иностранным языком воспринимается сегодня как необходимое условие для достижения будущего профессионализма. Авторами рассматривается активное включение студентов нелингвистических направлений вуза в творческий процесс изучения иностранного языка, формирующее у них соответствующие компетенции для работы в технопарках, основанные на национальных и общечеловеческих ценностях устойчивого развития.

Ключевые слова: поликультурность, образование, устойчивое развитие, иностранный язык, технопарки, контекстный подход.

В процессе осмысления поликультурности как фактора изучения иностранного языка в контексте устойчивости гуманитарного развития необходимо учитывать современные глобализационные процессы, интенсивно формирующие единое культурное и экономическое мировое пространство, способствующие взаимопроникновению экономик, межкультурному взаимодействию. В то же время процессы глобализации провоцируют деструктивные изменения в направленности и качестве образовательного процесса, в перестройке ценностных ориентиров и т. п. Одной из причин является наличие поликультурных особенностей различных этнических и социальных общностей.

В данных условиях принцип поликультурности возводится в ранг основных принципов образования, является важнейшим компонентом образовательных программ, представляет собой одно из средств интенсификации учебного процесса через собственную культуру и культуру изучаемых языков, предполагает вхождение личности в мировое культурное и образовательное пространство.

Современные ученые уделяют большое внимание понятию поликультурности. По

мнению Е. В. Бондаревской, категория «поликультурность» означает создание различных культурных сред, где будет осуществляться развитие человека и где он будет приобретать опыт культуросообразного поведения, ему будет оказана помощь в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей [1, с. 34].

Н. А. Евлешина, Н. Н. Никитина и ряд других исследователей под поликультурностью понимают совокупность социально-психологических характеристик, обеспечивающих возможность мирного сосуществования субъектов как представителей различных культур в условиях демократического гетерогенного социума [5].

Нами разделяется точка зрения Л. Л. Супруновой, согласно которой «цель поликультурного образования... состоит в формировании человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей» [6; 7]. В этом контексте изучение иностранного языка является ключом к пониманию

культуры другого народа, говорящего на этом языке.

В осмыслении значимости принципа поликультурности как фактора изучения иностранного языка в контексте устойчивого развития, мы исходили из мысли академика В. И. Вернадского: «Жизнь человека, при всей ее разнообразности, стала неделимой, единой. Человек впервые понял, что он житель планеты и может – должен мыслить и действовать не только в новом аспекте отдельной личности, семьи и рода, государства и союзов, но и в планетарном аспекте» [3, с. 189].

Источник устойчивого развития человечества заключен в разнообразии и многообразии культур и людям необходимо многому научиться друг у друга в поисках истины и мудрости. «Наше культурное разнообразие, – как отмечается в Хартии Земли, провозглашенной ООН, – является ценным наследием, и различные культуры найдут свои собственные пути к реализации своего видения устойчивого образа жизни» [10].

Поликультурная направленность образования в условиях стремления общества к устойчивому развитию требует культуросообразного содержания, необходимого для формирования нового типа личности – глобального гражданина, способного действовать на локальном и глобальном уровне. В контексте поликультурности образования можно выделить следующие идейные составляющие формирования «глобального гражданина»:

- осознание принадлежности к единому и взаимосвязанному миру;
- ответственность за собственные поступки, которые могут иметь последствия не только в локальном масштабе;
- необходимость участия в жизни сообщества на локальном и глобальном уровнях.

Следует отметить, что в последние годы понятие «глобального гражданства» получило широкое распространение в западно-европейском, преимущественно британском и американском образовательном и публичном дискурсах. Многие учебные заведения, а также неправительственные организации Великобритании и США характеризуют свои образовательные программы как нацеленные на воспитание глобальных граждан, при этом особое внимание уделяется изуче-

нию иностранных языков. Изучение языков в Европе становится правом и обязанностью каждого гражданина, даже если оно происходит на скромном уровне. К примеру, Совет Европы принял Европейскую Хартию для региональных языков и языков-меньшинств, целью которой является поддержание и сохранение этих языков как жизненно важной части богатого культурного наследия. В задачи этой организации также входит убеждение широкой общественности в важности и ценности владения несколькими языками.

В странах Европы и США провозглашена образовательная политика многоязычия и поликультурности, а национальное и культурное разнообразие возводится в ранг государственной политики, в связи с чем разрабатываются эффективные программы, включающие принцип поликультурности. Например, в Германии («Europa Ohne Grenzen»), в Голландии («A Colorful Force», «Police And Diversity») и т. п.

Движение общества к устойчивому развитию приведет к возрастанию общности духовного мира людей. Диалектика общества устойчивого развития заключается в том, что чем больше общего возникает между людьми (с разным мировоззрением), тем больше возможностей открывается и для проявления индивидуальности каждого.

Развитие личности в этом контексте есть результат совершенствования общества и наоборот, развитие общества является следствием совершенствования индивидов [4]. В этом заключаются предпосылки реализации одного из основных принципов устойчивого развития общества, согласно которым совершенствование каждого есть условие совершенствования всех. Становление гражданина мира – это две неразрывно связанные между собой стороны единого процесса (диалектическое взаимодействие национального и глобального) по принципу «мыслить глобально, действовать локально».

Таким образом, поликультурность как фактор изучения иностранного языка способствует решению принципиально новой глобальной проблемы, связанной с созданием единого мирового культурного пространства, адаптацией миллионов людей к жизни и деятельности в иных условиях информационного мира. Информация охватывает все стороны жизни социума, затрагивает каждо-

го человека, становится социально-культурным феноменом. Владение иностранными языками воспринимается сегодня как полезный материал для достижения будущего профессионализма, необходимого для взаимопонимания между людьми и успешного управления природой, общественными системами.

В итоге поликультурность в контексте нашего исследования – это способность образования выразить идеи и ценности разных культур через изучение иностранного языка, которая необходима для создания единого мирового культурного пространства с целью сотрудничества и взаимодействия при решении разнообразных проблем для достижения устойчивого развития общества.

Несмотря на внушительный объем литературы, изданный на протяжении последних десятилетий в этой области, ряд фундаментальных проблем, связанных с обоснованием поликультурного образования, пока еще не получил удовлетворительного решения. Требуется развития проблематика формирования поликультурной личности учащихся вуза нелингвистических специальностей/направлений средствами иностранного языка. Например, «анализ состояния проблемы в практике... российских вузов показывает, что межкультурное образование сегодня – не данность, а необходимость как на уровне педагога (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию терпимости культурных различий, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методологических умений), так... и в плане методического оснащения» [6].

На основе поликультурности и контекстного подхода нами разработана специальная программа, направленная на развитие профессионально ориентированного общения будущих специалистов нелингвистических специальностей/направлений на английском языке, особенностями которой являются коммуникативность, профессионально-ориентированная направленность, поликультурность. При этом принцип поликультурности является ведущим, его соблюдение способствует развитию будущих специалистов как поликультурных языковых личностей, приверженных ценностям устойчивого развития, впитавшим богатство культурного

наследия своего народа и народов других стран, стремящихся к взаимопониманию и способных осуществлять межличностное и профессиональное межкультурное общение. В том числе, поликультурное общение, происходящее в рамках современных технопарков как структур, активно продвигающих вперед как региональную, так и отечественную экономику в целом.

В нашем исследовании рассматривается активное включение студентов нелингвистических направлений вуза в творческий процесс изучения иностранного языка, формирующее у них соответствующие компетенции для работы в технопарках, основанные на национальных и общечеловеческих ценностях устойчивого развития.

Изучение иностранного языка на нелингвистических направлениях бакалавриата высших учебных заведений Российской Федерации входит в гуманитарный, социальный и экономический циклы дисциплин учебного плана и реализуется на первых двух курсах (в течение трех или четырех семестров, в зависимости от профиля профессиональной подготовки). Проблематику обучения иностранному языку исследуют с различных научных позиций Н. И. Алмазова, В. И. Байденко, Т. М. Татарина, С. Г. Тер-Минасова, А. Н. Шамова.

Рассматривая организацию иноязычного обучения на основе контекстного подхода при формировании профессионально значимых компетенций студентов вуза, Т. М. Татарина отмечает иерархичность структуры формирования компетентности специалиста, подчеркивая «основные характеристики базовых компетенций – многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность. Базовые компетентности являются центрообразующим элементом социальной деятельности человека на протяжении всей его жизни. Предметные компетенции свидетельствуют о наличии у индивида определенного объема знаний, навыков и умений по конкретной дисциплине. Специальные компетенции реализуются при достижении определенного уровня сформированности базовых и предметных компетенций. Постепенно происходит переплетение всех трех уровней, их усложнение и взаимодополнение» [9, с. 290–291].

Феномен поликультурности – область ис-

следований Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, Н. Е. Буланкиной, О. В. Гукаленко, С. Л. Новолодской. В качестве показателя эффективности инновационных процессов в высшей школе Н. Е. Буланкина называет «сформированность умений расширять индивидуальный тезаурус и адекватно интерпретировать концептуальный мир другого, умения интерпретировать собственные мотивы поведения и прочитывать мотивы другого, то есть продуцировать адекватные возникающим неопределенным ситуациям культурные и языковые концепты» [2, с. 48].

Американская исследовательница Ю. Рен Донг в качестве одного из эффективных способов обучения иностранному языку называет контекстное обучение, повышающее мотивационную составляющую учебного процесса через реализацию говорения, аудирования, чтения, письма и мышления, погружающих в выбранную сферу деятельности [13, с. 42]. Для подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях технопарка [11, с. 8] на основе методики М. В. Потаповой разработана оценка сформированности требуемых компетенций по трем уровням декомпозиции: уровню знаний, умений и владений, требуемых ФГОС; знаний, умений и владений, применительно к реализации модульной структуры дисциплины; знаний, умений и владений, относящихся к конкретизированной цели – подготовке студентов к деятельности в условиях технопарка.

В качестве примера рассмотрим оценку сформированности *знаниевой компоненты* общекультурной компетенции (ОК-5) у студентов-биологов, предписываемой ФГОС: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия».

Первый уровень декомпозиции – знать культурно-специфические особенности менталитета, представлений, установок, ценностей представителей иноязычной культуры.

Задание: перевести текст, содержащий общекультурную лексику по праздникам страны изучаемого языка (около 2000 знаков).

Метод оценивания: экспертный.

Баллы (по методике А. В. Хуторского): по шкале от 1 до 10. Параметры оценивания: употребление общекультурной лексики,

присутствие ключевых терминов, наличие слов-связок, грамотность письма, жанрово-стилистическая эквивалентность перевода оригиналу.

Второй уровень декомпозиции – знать основные фонетические, лексико-грамматические, стилистические особенности изучаемого языка, поведенческие модели и сложившуюся картину мира носителей языка.

Задание: творческий подход к составлению аннотации предложенного текста, с отражением основных фонетических, лексико-грамматических, стилистических особенностей изучаемого языка (объем предложенного оригинального текста – 2–3 страницы формата А4).

Форма представления аннотации: письменная и устная.

Метод оценивания: экспертный.

Баллы: по шкале от 1 до 3. Параметры: аннотация содержит информацию, доступно раскрывающую проблематику текста; студент наглядно показывает алгоритм решения проблемы, поставленной в аннотируемом тексте; студент в качестве дополнительной информации предлагает возможный результат решения поставленной в аннотируемом тексте проблемы.

Третий уровень декомпозиции – знать учебную лексику, лексику повседневного общения, основные способы словообразования, основные группы местоимений, артикли, предлоги времени, места, движения, союзы, формообразовательные модели глаголов и их функции, формы и функции неличных форм глагола, фразовые глаголы, модальные глаголы, правила их употребления, правила речевого этикета в бытовой сфере, учебно-социальной сферах общения.

Задание: выполнить предложенные грамматические упражнения, созданные на основе общей и специальной (биологической и химической) лексики (компьютерное тестирование в системе АСТ-тест).

Форма оценивания: компьютерная.

Метод оценивания: процентный (более 90 % верных ответов – «отлично», 75–89 % – «хорошо», 50–74 % – «удовлетворительно»).

Четвертый уровень декомпозиции – знать лексические единицы общего характера, необходимые для работы в условиях технопарка (соблюдение необходимого уровня речевой культуры и т. п.).

Задание: составить краткое эссе на английском языке по одному из направлений деятельности Биотехнологического кластера новосибирского технопарка. При написании эссе необходимо включение общекультурной лексики и ключевой биологической и химической терминологии (объем эссе – 1,5 страницы формата А4).

Форма ответа: письменная и устная (обсуждение эссе).

Метод оценивания: экспертный (в качестве результата – выступление студента с докладом на научно-практической студенческой конференции, в созвучии с указанной тематикой).

Баллы: по шкале от 1 до 12. Параметры: в эссе содержится репродуктивная цель; раскрываются емкость и полнота цели; анализируется способность видения студентом исследуемой проблематики; приводятся опытные характеристики поставленной проблемы; представлены рефлексивные суждения, относящиеся к реально осуществленной деятельности (например, к проведенным лично лабораторным и практическим работам в области биологии и химии).

Таким образом, психолого-педагогические исследования в области реализации технологий профессиональной подготовки студентов в вузе обосновывают применение проектно-технологического подхода к погружению обучающихся в профессионально значимую учебную ситуацию [8]. Поскольку изучение иностранного языка развивает поликультурность, следовательно, при контекстном подходе способствует формированию необходимых для работы в технопарке компетенций.

Итак, поликультурность как фактор изучения иностранного языка способствует расширению межкультурной коммуникации и взаимодействия на глобальном и локальном уровнях, глубокому осмыслению изучаемых проблем и происходящих в мире процессов, становлению нового типа личности, готовой к самореализации в условиях технопарков.

Библиографический список

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.

2. Буланкина Н. Е. Перспективы развития гуманитарных практик в современном поликультурном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 42–49.

3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 576 с.

4. Власюк Н. Н. Глобальные проблемы образования Запада и Востока в контексте концепции устойчивого развития общества // Философия образования. – 2011. – № 1(34). – С. 168–175.

5. Евлешина Н. А. Поликультурный подход в социальном воспитании. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/politkulturnyy-podhod-v-sotsialnom-vospitanii> (дата обращения: 28.04.2015).

6. Костинова Л. П. Идеи поликультурности в российском образовательном пространстве. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/idei-polikulturnosti-v-ramkah-rossiyskogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 08.06.2015).

7. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.

8. Сохранов-Преображенский В. В. Взаимосвязь качества обучения студентов и готовности преподавателя к смыслообразующему использованию педагогических технологий // Психолого-педагогические основы развития личности в процессе образования. Посвящается 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: монография. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2015. – 235 с.

9. Татарина Т. М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 290–296.

10. Earth Charter International: Values and Principles to Foster a Sustainable Future – Available. – URL: <http://www.earthcharter.org/draft/charter.htm> (дата обращения: 03.06.2015).

11. Mishutina O. V. Interactive communication of pedagogical science and practice as a base for a post-industrial development of University education // The Second International Conference on Development of Pedagogical Science in Eurasia 5th November 2014. – Vienna, 2014. – P. 7–10.

12. Tirban Narcisa. The Future of Teaching English Language in Romania and Globalization // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 70. – P. 74–79.

13. Yu Ren Dong. Integrating language and Content: How three Biology Teachers work with non-English speaking students // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2002. – Vol. 5, № 1. – P. 40–57.

Vlasyuk Natalya Nikolaevna

Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof. of the Department of Foreign languages of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Mishutina Olga Valeryevna

Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

**POLYCULTURAL SUSTAINABILITY IN STUDYING
OF THE FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR OF STUDENTS'
READINESS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY
IN CONDITIONS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY PARKS**

Abstract. The purpose of this paper is to identify the polyculturality both a factor of studying the foreign language and a tool for pushing forward a new global problem, which is connected with united world cultural space and sustainable development of society. Besides that, the foreign language is perceived today as a necessary condition for the achievement of the future professionalism. The authors consider the active involvement of University students of non-linguistic specialties in the creative process of learning a foreign language, which provides them with the appropriate competencies to work in the Science and Technology Parks. These competencies are formed and based on the national and humanitarian values of sustainable development.

Keywords: polyculturality, education, sustainable development, foreign language, Science and Technology Park, context approach.

Поступила в редакцию 16.06.2015

Жаксылыков Руслан Фатихович

Кандидат педагогических наук, Главнокомандующий Национальной гвардией Республики Казахстан, VNO.PVVU@mail.ru, Республика Казахстан, Астана

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРА-ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. Автор анализирует содержание и проблемы военного образования на современном этапе, его сущность и роль в обеспечении подготовки офицера – многопрофильного профессионала. В статье исследованы пути совершенствования методов обучения в военных учебных заведениях за счет резкого улучшения планирования и организации всей системы учебно-воспитательной работы, объединения усилий педагогических коллективов различных силовых структур, более активного и широкого внедрения технических средств обучения, повышения методического уровня всех проводимых занятий с привлечением современных информационных технологий. В свою очередь определен приоритет практической направленности обучения, в результате которого будет обеспечена глубокая интеграция военных и специальных учебных заведений различных силовых структур.

Ключевые слова: военное образование, офицер-профессионал, совершенствование методов обучения, практическая направленность обучения.

На сегодняшний день принципы, формы и методы подготовки военных специалистов требуют переоценки. Процесс подготовки, воспитания и становления кадров очень сложен, требует настойчивости, целеустремленности, терпения, кропотливой работы со слушателями и курсантами [8]. Главными критериями их подготовки должны быть профессионализм, преданность воинскому долгу, высокие морально-нравственные качества защитника Отечества, его способность мыслить, анализировать и делать выводы из явлений, фактов, событий армейской действительности [1; 6].

На развитие системы военного образования Республики Казахстан оказывают влияние такие факторы, как совершенствование нормативно-правовой базы; возрастание темпов научно-технического прогресса; глобализация политики, экономики и культуры; обострение конкурентной борьбы между странами; информатизация мирового сообщества [4].

На основе проведенного анализа качества обучения и воспитания в военных (специальных) учебных заведениях в интересах совершенствования данных процессов, на наш взгляд, следует принять неотложные меры по ряду направлений.

Во-первых, *сохранение преподавательских кадров.* В последнее время наблюдается тенденция, когда офицер-преподаватель, располагающий большим опытом рабо-

ты, по достижении предельного возраста увольняется в запас. Поэтому возникает необходимость в принятии мер для того, чтобы приостановить утечку подготовленных преподавателей из военных (специальных) учебных заведений.

Во-вторых, *совершенствование методов обучения.* Следует заметить, что совершенствование методов обучения находится в прямой зависимости от уровня профессиональной подготовленности преподавательского состава. Систематическая учеба самих преподавателей, направленная на повышение их педагогического мастерства, будет являться важным направлением, способствующим улучшению качества учебно-воспитательного процесса в военных (специальных) учебных заведениях.

В-третьих, *практическая направленность процесса обучения* курсантов (слушателей). Значительная часть выпускников военных учебных заведений силовых структур, по отзывам командиров (начальников), располагает достаточно прочной теоретической подготовкой, в то же время, как показывает практика, встречаются и те, кто испытывает трудности в руководстве воинским коллективом, в организации служебно-боевой и воспитательно-правовой работы, правильной эксплуатации техники и содержания вооружения.

В-четвертых, *воспитание будущих воспитателей.* По нашему мнению, на этапе про-

фессионального обучения акцент должен ставиться и на процесс воспитания. Воспитание будущих воспитателей – одна из чрезвычайно важных задач профессорско-преподавательского состава, командиров подразделений и всех педагогов.

Анализируя тенденции, закономерности и перспективы развития военно-профессионального образования, доктор военных наук Б. Б. Джакубақынов заостряет внимание на необходимости соблюдения принципа единства процессов обучения и воспитания с целью всестороннего развития личности будущих офицеров [2].

В-пятых, *подготовка научно-педагогических кадров*. Отметим, что к 2009 г. мы не имели ни одного доктора военных наук и к 2001 смогли подготовить только четырех кандидатов военных наук. Это стоило больших усилий и, справедливости ради, подчеркнем, явилось результатом понимания данной проблемы бывшим руководством Высшего аттестационного комитета. Особенности подготовки и защиты диссертаций по закрытой военной тематике, разработанные в дополнение к действующему Положению, были одобрены Президиумом ВАК (позднее – Комитет по контролю в сфере образования и науки МОН Республики Казахстан).

Выход был найден в том, чтобы использовать потенциал крупных ученых-историков, разработавших научные труды по военной тематике [10]. К сожалению, запрет, наложенный бывшим руководством Министерства образования и науки, приостановил эту работу. Вместе с тем, к 2010 г. в адъюнктурах Национального университета обороны и Военного института КНБ учились многие офицеры. Некоторые из них без отрыва от службы, путем соискательства, готовили кандидатские диссертации.

В-шестых, *интеграция с гражданскими вузами*. Было бы желательно более активно и эффективно использовать потенциал ведущих гражданских высших учебных заведений в подготовке кадров для силовых структур, таких как психологи, медики, военные переводчики. Здесь положительную роль могут сыграть военные кафедры этих вузов. Нет сомнения в том, что после определенной военной подготовки эти молодые люди смогут стать полноценными квалифи-

цированными специалистами.

Вся работа по подготовке специалистов для силовых структур должна быть в центре внимания Правительства, первых руководителей этих ведомств, а непосредственное руководство и контроль над деятельностью военных учебных заведений должны осуществлять департаменты (главные управления) соответствующих силовых органов как их самостоятельная структура.

В-седьмых, *стандартизация образования*. Исследования показывают, что первопричиной проявления упомянутых недостатков в системе военного образования являются определенные трудности и некоторые противоречия, возникшие при внедрении государственных общеобязательных стандартов образования (далее – ГОСО) в деятельность военных (специальных) учебных заведений [8]. Жесткие рамки и критерии ГОСО вынудили значительно сократить количество часов, которые были предусмотрены для изучения военно-профессиональных дисциплин, в пользу вводимых общеобразовательных предметов. Это особенно затруднило процесс формирования у обучаемых практических навыков, крайне необходимых будущим офицерам. Где выход из создавшейся ситуации? Вероятно, в поисках ответа на данный вопрос следует учесть исследования и выводы по данной проблеме российских и казахстанских военных ученых и специалистов.

Подчеркивая важность военной (специальной) подготовки курсантов, генерал-майор, профессор, доктор политических наук Б. Ы. Елубаев пишет о том, что под термином «военное образование» следует понимать целенаправленный процесс обучения и воспитания в данной образовательной сфере, осуществляемый в интересах гражданина, общества, государства, его вооруженных сил. Система военного образования в любом государстве должна являться одной из приоритетных образовательных сфер [3].

Акцентируя внимание на особенностях военно-профессионального образования, доктор военных наук Б. Б. Джакубақынов отмечает: «Говоря о военно-профессиональном образовании как об особом типе образования, важно понимать, в чем состоит его отличие от традиционного образования. Военно-профессиональное образование на-

правлено на научение чему-то, в то время как традиционное обучение ориентировано на изучение чего-то. ...Главным является то, какие дополнительные возможности открылись перед курсантом и слушателем в результате того, что он научился чему-то» [2, с. 58].

Одной из основных тенденций профессионального становления будущих офицеров в военных учебных заведениях является многопрофильность, т. е. подготовка военных специалистов, обладающих знаниями, умениями и навыками не только по основной, но и по смежной военной специальности или специализации [4]. Поэтому в основу рассуждения должно быть положено то, что любое высшее военное учебное заведение, в отличие от гражданских учебных заведений, готовит офицера-профессионала не одного профиля, не одной узкой специальности. В этой связи, по нашему мнению, следует также поддержать предложения профессора Б. Ы. Елубаева о «необходимости внесения дополнения в Закон “Об образовании” от 27 июля 2007 г. в части, касающейся военного образования» [3, с. 20].

В-осьмых, *профессиональная ориентация*. В целом, хотелось бы заметить, что первый этап – процесс профессиональной ориентации – должен, на наш взгляд, начинаться несколько ранее, чем юноша окажется в стенах военного учебного заведения. Она должна начинаться офицерами – работниками местных органов военного управления. Их регулярные выступления должны являться одним из важных направлений деятельности по профессиональной ориентации молодежи. Отбор абитуриентов должен включать анализ показателей по следующим направлениям: здоровье, физическая подготовка, политическая благонадежность, уровень грамотности и оценка морально-нравственных качеств.

Опыт свидетельствует, что невозможно рассматривать систему военного образования изолированно от деятельности войск, где реализуются на практике сформированные в высшем учебном заведении знания, навыки и умения, осуществляется рост профессионализма. Изменяются не только способы и формы, но и сама технология обучения.

Технология обучения воздействует на учебную практику, на создание научно обо-

снованных методов проведения занятий. Если говорить более конкретно, то она решает три проблемы: научное обоснование построения учебного процесса (организационный аспект); применение дидактических материалов и активных методов обучения (психолого-педагогический аспект); использование современных технических средств обучения (учебно-материальный аспект). При этом огромное значение имеет творческий подход к решению таких проблем, как поиск новых методов ведения учебного процесса, создание технической базы учебных занятий. Основа технической базы – компьютерная техника, поэтому технология обучения становится технологией компьютерного обучения [7].

Таким образом, совершенствование военного образования вызывает необходимость резкого улучшения планирования и организации всей системы учебно-воспитательной работы, объединения усилий педагогических коллективов различных силовых структур; более активного и широкого внедрения технических средств обучения, в первую очередь, ЭВМ; повышения методического уровня всех проводимых занятий с привлечением современных информационных технологий. При этом положительный результат будет обеспечен путем глубокой интеграции военных и специальных учебных заведений различных силовых структур.

Библиографический список

1. Выступление Н. А. Назарбаева перед слушателями Военной академии ВС РК, 22 декабря 1998 года // Казахстан сарбазы. – 1998. – 24 декабря.
2. Джакубакинов Б. Б. Научные основы управления качеством подготовки офицеров-пограничников: автореф. дис. ... д-ра воен. наук. – Алматы, 2010. – 52 с.
3. Елубаев Б. Ы. Состояние и некоторые направления совершенствования в системе военного образования в Республике Казахстан // Актуальные проблемы и направления развития образования и совершенствования учебного процесса в военном вузе: материалы межведомственной научно-практической конференции (28 мая 2009 г.). – Алматы, 2009. – С. 14.
4. Жаксылыков Р. Ф. Роль и место военного образования и военной науки в строительстве вооруженных сил государства // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 108–111.

5. Кусаинов А. К. Развитие образования в Казахстане и Германии. – Алматы: Ғылым, 1997. – 210 с.

6. Назарбаев Н. А. О задачах обеспечения безопасности страны // Воин Казахстана. – 1999. – 21 мая. – С. 1.

7. Потанин С. П. О творческих аспектах управленческой деятельности офицера // Военная мысль. – 1998. – № 6. – С. 41–46.

8. Стамбеков Т. М. Проектирование профессиональных стандартов для системы военно-профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2006. – 24 с.

9. Энциклопедия военной мысли / под ред. Питера Тоураса. – М.: Эксмо, 2002. – 104 с.

10. Argyle M., Furnham F. Graham. Social situations. – Cambridge University press, 1981. – 89 p.

Zhaksylykov Ruslan Fatikhovich

Cand. Sci. (Pedag.), Commander-in-chief of National guard of the Republic of Kazakhstan, VNO.PVVU@mail.ru, Republic of Kazakhstan, Astana

**MILITARY EDUCATION IN ENSURING TRAINING
OF THE PROFESSIONAL OFFICER**

Abstract. The author analyses maintenance and problems of military education in modern level, its essence and role in guarantee of preparing an officer as multy-profile specialist. In this article ways of perfecting educational methods in military institutes are researched, and priority of practical directivity of education is determined.

Keywords: military education, professional officer, improvement of methods of training, practical orientation of training.

Поступила в редакцию 18.06.2015

Мелёхина Елена Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, melehina.elena@list.ru, Новосибирск

Лелеп Людмила Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, llelep@mail.ru, Новосибирск

КОМАНДНАЯ РАБОТА КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются роли преподавателей вуза и формы их профессионального взаимодействия в условиях смены образовательной парадигмы, основанной на принципах гуманизма и свободного развития личности. Изменение требований к результатам деятельности вузов, зафиксированные в компетентностных моделях выпускников, сопровождается изменением ролей студентов и преподавателей. Формирование необходимых компетенций находится в прямой зависимости от студента в роли субъекта обучения и преподавателей, различные роли которых предназначены для создания условий, обеспечивающих максимальное развитие способностей студента. Эффективность обучения в значительной степени зависит от такой формы профессионального взаимодействия преподавателей, как командная работа, которая предполагает объединение знаний и умений каждого члена команды для достижения общей цели.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, субъект учения, роли преподавателей, командная работа.

Смена образовательной парадигмы, обусловленная изменяющимися интересами как отдельных личностей, так и общества в целом, определяет стандарт деятельности субъектов образовательных учреждений различного уровня в решении профессиональных задач. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» утверждается, что образование приобретает гуманистический характер, акцентируется приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, ее свободного развития [9]. В связи с этим в настоящее время в высших учебных заведениях не только России, но и мира, как отмечают многие исследователи, реализация образовательных программ ориентирована на формирование таких компетенций у обучаемых, которые способствовали бы наиболее полной реализации их личностного потенциала в жизни и профессии. При этом динамика изменений в общественной и профессиональной жизни настолько интенсивна, что актуализирует, по мнению Э. Ф. Зеера, формирование психологической компетенции, позволяющей выпускнику самостоятельно разрабатывать альтерна-

тивные сценарии профессиональной жизни и стремиться к «авторству» в их осуществлении [6]. Поэтому основной задачей вузов становится переориентация деятельности с передачи обучающимся определенного специализацией набора знаний на обеспечение в рамках направления подготовки формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций через учение и развитие, что требует не только учета индивидуального опыта и личностных особенностей обучающихся, но и соответствующего изменения ролей обучающихся и преподавателей, а также форм их взаимодействия.

Роль студентов, согласно основным положениям Болонской декларации и Закону РФ «Об образовании» (статья 34), состоит в том, что они должны становиться более активными и автономными в учении, быть внутренне мотивированными к поиску и обработке необходимой информации, решению проблемных ситуаций, проведению самостоятельных исследований [3; 9]. Поэтому достаточно актуальными оказываются сегодня слова, написанные четверть века на-

зад Ю. Козелецким, о главной цели процесса обучения, которая должна достигаться через «формирование у человека исследовательской позиции, т. е. устойчивой тенденции к поиску проблем в мире и их самостоятельному разрешению» [8, с. 55]. Можно утверждать, что в настоящее время основная роль, ожидаемая от студентов во время учебы в вузе – это роль субъекта учения и развития, поскольку именно в результате разрешения противоречий между системой целей, мотивов, притязаний и обстоятельствами, порождающими эти противоречия, личность становится субъектом [1].

Роли преподавателей, традиционно считающихся субъектами обучения, сложны, многоплановы и ориентированы на создание условий для наиболее полного раскрытия способностей студента в роли субъекта учения через поддержание интереса к учению, более активному взаимодействию на уровне «студент – студент», максимальному использованию возможностей информационно-коммуникационных технологий, которые стали неотъемлемым атрибутом современной жизни людей всех возрастов, особенно молодежи.

Поскольку обучение становится личностно-ориентированным, возникает необходимость учета потребностей обучающихся, что предполагает большую гибкость в отборе учебного материала, организации процесса обучения и создании курсов по выбору. В связи с этим преподаватели вузов осваивают новые роли академического консультанта, модератора, фасилитатора, куратора образовательных программ и многие другие. К тому же требования к оценке результатов деятельности вузов меняются настолько стремительно, что возникает необходимость объединения усилий преподавателей при разработке компетентностных моделей выпускников, учебных планов, рабочих программ курсов, создании методического обеспечения, включая электронные учебно-методические комплексы. А это дополнительные роли проектировщика, эксперта, технолога, менеджера и члена команды, причем последняя становится одной из основных по ниже перечисленным причинам.

Профессиональное взаимодействие преподавателей в форме командной работы позволяет не только оказывать необходимую

помощь друг другу, но и актуализирует понимание зависимости друг от друга в достижении общих целей, начиная от реализации целей отдельных курсов и образовательных программ, до целей кафедры и университета в целом.

Указывая на необходимость профессионального взаимодействия преподавателей вузов в современных условиях, Г. В. Елизарова пишет, что преподаватели обречены работать в команде как минимум по двум причинам:

1) все преподаватели должны учиться друг у друга гуманитарным, информационным и прочим технологиям, чтобы при разнообразии приемов студент видел единообразный подход к формированию компетенции (один использует все ресурсы для того, чтобы студент освоил исходный материал до лекции, а лекция служила его систематизации, а другой – по старинке, ее читает);

2) команда преподавателей разрабатывает междисциплинарный экзамен таким образом, чтобы он был гармоничным конгломератом, требующим демонстрации владения целостной компетенцией [5].

Групповое профессиональное взаимодействие более эффективно, чем индивидуальная работа, считают Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, поясняя, что «группа равных, совместно решающих задачу, является средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной деятельности» [7, с. 159]. Объединение ресурсов на основе индивидуальных знаний и опыта коллег позволяет оптимизировать научно-исследовательскую работу через определение наиболее актуальных направлений деятельности при проведении семинаров, конференций, подготовке заявок на получение исследовательских грантов.

Коллегиальность имеет большое значение при обсуждении тем научно-исследовательских работ студентов, т. к., согласно Н. В. Бордовской и С. Н. Костроминой, преподаватели вузов должны уметь определять потенциальную готовность студентов к исследованию посредством учета их индивидуальных особенностей, постановки адекватных исследовательских задач и создания оптимальных условий их выполнения [4]. Взаимодействие коллег в определении тематики исследований студентов, совпадающих

с их научными интересами и тематикой исследований кафедральной НИР, может способствовать получению ценных данных для совместных публикаций, а также дальнейших исследований студентов при обучении в магистратуре и аспирантуре.

Профессиональное взаимодействие преподавателей в зависимости от целей деятельности может осуществляться в различных формах. Например, при работе в рамках одной из образовательных программ, реализуемой или обслуживаемой кафедрой, это может быть команда, состоящая из 4–5 преподавателей, разрабатывающих рабочие программы и методическое обеспечение направления подготовки. Для работы над созданием учебных пособий или электронных учебных курсов достаточно работы двух-трех человек. Такая команда может быть особенно эффективной при взаимодействии преподавателей старшего возраста, имеющих большой опыт работы, но испытывающих затруднения при работе с ИКТ, и молодых преподавателей, не имеющих опыта преподавания, но свободно ориентирующихся в электронной образовательной среде университета.

Что касается повышения методической компетенции, то группа преподавателей может объединиться в работе продолжающегося в течение определенного времени (семестра или учебного года) семинара, при проведении которого каждый из участников делится собственным методическим опытом, моделируя ситуации учебных занятий, в которых преподаватели выступают в роли студентов для получения более глубокого представления о предлагаемой методике или приеме работы.

С целью профессионального развития начинающие или более опытные преподаватели могут также работать в парах или небольших группах. Такие формы как «наставничество» и «профессиональное содействия», описываемые И. В. Барабашевой, позволяют вывести взаимоотношения между преподавателями на более высокий уровень межличностного взаимодействия на основе заинтересованности, сотрудничества и разделенной ответственности за результаты профессионального развития каждого педагога в отдельности и всего профессорско-преподавательского состава кафедры [2].

Наставничество целесообразно при адаптации преподавателей к незнакомой университетской среде или для вступающих в профессию. Опытный коллега в роли советующего, направляющего и поддерживающего наставника может оказать влияние на всю дальнейшую профессиональную жизнь «новичка». Если наставник является не только яркой и увлеченной профессией личностью, но и доброжелательным, понимающим коллегой, то, вероятнее всего, подопечному захочется следовать его примеру и самосовершенствоваться.

Что касается профессионального содействия или взаимного коучинга, то такая форма взаимодействия эффективна в разрешении проблемных ситуаций в практике преподавания (взаимоотношениях со студентами, затруднения в выборе средств и методов обучения в конкретной группе и т. д.), обмене опытом через взаимное посещение занятий, повышении квалификации, создании методических пособий, написании научных статей.

Еще одним стимулом к профессиональному взаимодействию преподавателей, обусловленному развитием информационно-коммуникационных технологий, выступает сетевое взаимодействие, которое осуществляется с целью повышения уровня профессиональных знаний через дистанционное обучение, вебинары, обсуждение острых вопросов в профессиональных блогах. Преподаватели могут быть командой единомышленников, работающих дистанционно в образовательных или исследовательских проектах, осваивая технологии взаимодействия сетевых университетов.

Умение конструктивно работать с коллегами, стремление понять и принять чужую точку зрения, рефлексивно осмыслить и совместно обобщить приобретенный опыт через общение в формальной и неформальной обстановке позволяет создать в коллективе благоприятную атмосферу сотрудничества и взаимного уважения. Понимание своей роли и ее личностной значимости позволяет преподавателю видеть личность в каждом студенте и выстраивать с ним коммуникацию на субъект-субъектной основе, что соответствует принципам гуманизма и основным положениям нормативных документов об образовании.

Таким образом, для того чтобы соответствовать современным требованиям, предъявляемым к оценке результатов деятельности вузов, преподавателям приходится все больше отходить от индивидуальной работы и объединяться в команды, решающие конкретные профессиональные задачи. Конечно, осуществлять новую роль, меняя годами сформировавшийся образ действий и стиль взаимодействия со студентами и коллегами, нелегко, особенно преподавателю с большим стажем работы, однако ситуация такова, что неприятие нововведений, обусловленных изменяющейся действительностью, может привести не только к возникновению непонимания со стороны обучающихся и коллег, но и к эмоциональному выгоранию и профессиональной деструкции, исключая возможность самореализации в профессии.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Акмеологическое изучение человека как индивида, личности, субъекта деятельности. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Барабашёва И. В. Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 76–80.

3. Болонская декларация «Зона европейского высшего образования». Совместное заявление европейских министров образования. – Болонья, 19 июня 1999 года [Электронный ресурс]. – URL: http://france-jus.ru/upload/docs/Declaration_Bologne.pdf (дата обращения: 14.08.2015).

4. Бордовская Н. В., Костромина С. Н. Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 125–133.

5. Елизарова Г. В. Изменение роли преподавателя как условие успешного формирования компетенций // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 7. – С. 23–24.

6. Зеер Э. Ф. Психология прогнозирования профессионального будущего учащейся молодежи в постиндустриальном обществе // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. – Красноярск, 2015. – С. 4–8.

7. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. – 2005. – 240 с.

8. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) – Киев: Лыбидь, 1991. – 288 с.

9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 14.08.2015).

Melekhina Elena Anatolievna

Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Foreign Languages Department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, melekhina.elena@list.ru, Novosibirsk

Lelep Ludmila Viktorovna

Senior Teacher of the Foreign Languages Department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, llelep@mail.ru, Novosibirsk

TEAM WORK AS ONE OF THE MAIN FORMS OF PROFESSIONAL INTERACTION OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract. In the article, the roles of university teachers and forms of their professional interaction under conditions of transition to new educational paradigm are considered. This paradigm is based on the principles of humanism and free development of a personality. Changing requirements to the results of educational programs are expressed through the set of competencies the graduate should possess. The development of the competences involves changing the roles of both students and teachers. Teachers are responsible for providing most favorable conditions for students' development as future specialists and personalities. To provide these conditions teachers need to work as teams. The team work is an efficient means of teachers' interaction because makes it possible to combine individual knowledge and skills of teachers to achieve the goal.

Keywords: professional interaction, subject of learning, teachers' roles, team work.

Поступила в редакцию 20.08.2015

Сытина Надежда Степановна

Кандидат педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, nadin541@rambler.ru, Уфа

Манько Наталия Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, dtvmanko55@mail.ru, Уфа

БИНАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МАКРО- И МИКРОНАВИГАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА¹

Аннотация. Применительно к инклюзивному образованию рассматривается новый дидактический подход к организации бинарной макро- и микронавигации в содержании образования в субъектно-деятельностной логике развития педагога. В основу двухуровневой дидактической навигации положен метод логико-смыслового моделирования знаний, который представлен на естественном языке. Рассматривается многомерное пространство траектории усвоения содержания образования, образованное двумя ортогональными измерениями: укрупненными компонентами содержания образования и уровнями его усвоения. Приведен сценарий укрупненного проектирования когнитивной навигации: определение критериев усвоения содержания обучения, построение педагогической деятельности в зависимости от выбранной навигации студента, прогнозирование позитивных изменений деятельности преподавателя, разработка альтернативных коррекционных и разъяснительных материалов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная подготовка, макронавигация, микронавигация, индивидуальная образовательная траектория, когнитивная визуализация, логико-смысловое моделирование.

Специфика инклюзивного образования предполагает, наряду с отработкой новых моделей подготовки педагогических кадров со специальными требованиями к организации образовательного процесса, необходимость разработки технологии и дидактических средств, облегчающих обучение и ускоряющих вход в педагогическую профессию.

Опыт экспериментальной работы педагогов в коррекционных классах и ЗПР, использовавших разработки Научной лаборатории БГПУ имени М. Акмуллы в области бинарной технологии макро- и микронавигации в содержании образования, свидетельствует, что реализация данных дидактических визуальных средств, поддерживающих учебную познавательную деятельность, представляет собой важный, но недостаточно исследованный в настоящее время потенциал инклюзивного образования. В данной статье рассматривается концепция бинарной технологии макро- и микронавигации и ее дидактическая реализационная основа в условиях педагогического вуза.

Современный выпускник должен быть готов к выбору и постановке цели деятельности, к проявлению внутренней активности, к использованию будущей профессии как средства социального развития и личностного саморазвития [1; 2]. Выстраивая образовательную траекторию, студент формулирует осознанный заказ к обучению, опираясь на собственные интересы, представления об образовательных ресурсах учебных учреждений города и региона, на опыт самостоятельной деятельности и личную ответственность за свое дальнейшее профессиональное образование. Индивидуальная образовательная траектория в системе непрерывного многоуровневого педагогического (и не только) образования – это процесс и результат индивидуального выбора студентом содержания, уровня и пути получения профессионального образования при целенаправленной осуществляемой педагогической поддержке такого выбора [6; 7].

Профессионально-личностные качества будущего специалиста должны фор-

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта Министерства образования и науки РФ МОиН РФ «Технология проектирования кейс-программ на основе когнитивной навигации в профессиональной подготовке будущего учителя», 2012-1.4-12-000-3011-1789.

мироваться в процессе учения с помощью специальных технологий обучения, включающих необходимые для этого дидактические методы и средства макронавигации по индивидуальной траектории учения и микронавигации в пределах изучаемой темы в содержании образования, для построения обязательных (инвариантных) и адаптивных (вариативных) траекторий учения. Однако учитывая устоявшуюся тематику педагогических научных исследований, а также укоренившийся в традиционном профессиональном образовании предметоцентризм и лекционно-иллюстративный подход к обучению, приходится констатировать существенную новизну бинарной технологии макро- и микронавигации, ее ограниченную распространенность в подготовке конкурентоспособного специалиста. В качестве ведущего компонента данных технологий выступают дидактические средства когнитивной визуализации, необходимые обучающимся при решении задач макронавигации по индивидуальной траектории в образовательном процессе и микронавигации в пределах изучаемой темы.

Данные задачи продолжают решаться методами традиционной дидактики – планированием с помощью иллюстративных средств: таблиц, структурно-логических схем, технологических карт и т. п. При этом задачи планирования действительно решаются, но задачи навигации не реализуются по причине отсутствия эффективных дидактических средств когнитивно-визуального типа, направляющих (навигающих) и мышление, и деятельность.

Исследование и разработка технологии когнитивной макро- и микронавигации является актуальной и наукоемкой задачей, поскольку дидактические средства технологии (логико-смысловые матрицы, модели и навигаторы) составляют своеобразную систему ориентировочных основ действий по поисковому преодолению познавательной неопределенности – барьера на пути построения эффективных программно-методических и психолого-педагогических условий организации и функционирования требуемой инновационной образовательной среды вуза, позволяющей готовить конкурентоспособных и мобильных педагогов.

Дидактика когнитивной визуализации се-

годня – это активно развиваемое научное направление, исследующее условия актуализации визуально-образного ресурса мышления человека и его координацию с вербально-логическим ресурсом в познавательном процессе. За этой эмпирически формулируемой целью ряда проводимых в стране и за рубежом исследований феномена когнитивной визуализации скрывается необходимость выявления крайне важной и одновременно неочевидной и недостаточно известной педагогам особенности человеческого мышления – его «одноканальности». Проявление данной особенности выражается в трудности совмещения в контролируемой (осознаваемой) сфере мышления воспринимаемого учебного материала и указаний на действия с ним при условии, если и первое, и второе транслируется в одной и той же вербальной форме (что, как правило, и имеет место в педагогической практике). Именно по данной причине стихийный поиск средств когнитивной визуализации постоянно ориентирован на графические, невербальные формы представления знаний.

Разработанные для построения технологии макро- и микронавигации дидактические методы и средства на основе когнитивной визуализации дидактико-инструментального типа эстафетно унаследовали субкогнитивные свойства и функции предшествующих визуальных средств (ментальные карты, семантические сети, графы, фреймы), но в то же время актуализировали потенциал когнитивной визуализации [3–5; 8–10] как эффективные средства и способ создания условий доступности образования для всех, включая детей с инвалидностью.

В качестве методологической основы в новых дидактических средствах макро- и микронавигации реализовано логико-смысловое моделирование учебного материала, т. е. образно-понятийное представление знаний в семантически связанной форме с помощью базовых принципов когнитивного представления знаний: структурирования исходного знания на узловые элементы, смысловое их связывание, а также свертывание обозначений; это позволило устранить коренной недостаток субкогнитивных визуальных средств, использующих мультикодовое представление информации и вынуждающее обучающегося совершать

перекодирование ее из невербальных форм в вербальные, необходимые для выполнения познавательной деятельности.

В новых дидактических средствах реализован универсальный принцип многомерности как в содержательном (объединение разнородных элементов учебного материала в семантически связную систему на логико-смысловых моделях), так и в графическом (радиально-круговая/многокоординатная графика логико-смысловых моделей) планах; это позволило обеспечить универсальность дидактических средств макро- и микронавигации по всей «матрице образования»: как по вертикали (различные уровни образования), так и по горизонталям (различные учебные предметы и программы).

Новые дидактические средства, благодаря инициируемому ими аутодиалогу обучающегося с образно-понятийной формой представления учебного материала, существенно повысили эффективность и навигации, и самоорганизации обучающегося в процессе учения.

Поиск путей активизации учебной деятельности позволил выявить важный и малоисследованный дидактический ресурс макро- и микронавигации в инклюзивном образовании: *моделирования дидактического образа знаний и учебных действий* (соответственно, 4-й и 5-й этапы усвоения изучаемого объекта). Дидактический образ выполняет важные функции регулятивов учебной деятельности, ориентировочных основ (ООД), мыслеобразов-опор и т. д. В связи с этим был проведен ряд работ по исследованию механизма формирования дидактического образа, по проектированию специальных дидактических средств – тактильных моделей образа знаний/действий для обучающихся с ограниченным зрением, используемых параллельно с визуально-графическими средствами в работе с не имеющими ограничений обучающимися. С помощью тактильных моделей, разработанных на основе интеграции технологии проективной визуализации и методики обучения слепых и слабовидящих учащихся с использованием шрифта Л. Брайля, сознание человека способно выполнять «сложнейшие операции с дидактическим образом во внутреннем ментальном плане с последующим переносом ряда необходимых действий во внешний

план учебно-познавательного процесса» [4, с. 102]. Для нас важно, что использование в инклюзивном образовании технологии визуализации построения дидактического образа позволяет обучающимся одновременно и полноценно участвовать в совместной учебной деятельности.

Опираясь на изложенное, целесообразно выделить критерии выбора и сравнительной оценки технологий подготовки конкурентоспособного специалиста, используемых в настоящее время в профессиональном образовании, в плане решения задач макронавигации по индивидуальной траектории учения и микронавигации в пределах изучаемой темы.

1. Адекватность отображения средствами и инструментами технологии содержания образования (системность, целостность, семантическая связность), применительно к которому осуществляется макро- и микронавигация обучающимися.

2. Универсальность инструментов технологии по отношению к «матрице образования» – уровням образования и учебным предметам на каждом уровне.

3. Природосообразность инструментов технологии – визуальное и логическое удобство восприятия и применения обучающимися в процессе макро- и микронавигации.

4. «Встроенность» в инструменты технологии типовых операций анализа и синтеза (универсальных учебных действий): разделение, объединение, сравнение, заключение, ранжирование, смысловая «грануляция» (выделение узловых элементов содержания), смысловое группирование, смысловое связывание (выявление связей и отношений), систематизация и классификация, перекодирование и свертывание.

5. Совместимость инструментов технологии с информационными технологиями – возможность использования в качестве интерактивного элемента интерфейса компьютерных обучающих программ и информационно-образовательных сред.

Заметим, что практически все применяемые в профессиональном образовании технологии обладают резервом совершенствования за счет дополнения их дидактическими средствами когнитивной визуализации, необходимыми для решения задач макронавигации по индивидуальной траек-

тории учения и микронавигации в пределах изучаемой темы.

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие базовые принципы построения технологии когнитивной визуализации для решения задач макро- и микронавигации учебной деятельности:

- многомерность представления знаний и формируемого средствами когнитивной визуализации дидактического образа учебного материала в процессе усвоения знаний;

- триединство структуры процесса переработки информации обучающимися в ходе учения – последовательное выполнение предметно-ознакомительной, аналитико-речевой и моделирующей видов деятельности;

- координация внешнего и внутреннего планов учебной познавательной деятельности обучающегося, а также сенсорных и аналитических компонентов мышления;

- ориентировочная/регулятивная поддержка процесса усвоения знаний средствами когнитивной визуализации логико-смыслового типа.

Исходя из приведенных принципов, дидактические средства технологии когни-

тивной визуализации для решения задач микронавигации по индивидуальной траектории представим в виде схем: концепция когнитивной микронавигации – рисунок 1, организация усвоения содержания образования – рисунок 2, траектория усвоения содержания – рисунок 3.

Многомерное пространство траектории усвоения содержания образования образуется двумя ортогональными измерениями (рис. 3):

- первое измерение включает укрупненные компоненты содержания образования: знания, способы деятельности, способы творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения;

- второе измерение включает структурированные (вложенные) уровни усвоения содержания образования, в том числе: группа I «репродуктивный» – «знание», «понимание», «усвоение»; группа II «продуктивный» – «анализ», «синтез», «оценка»; группа III «творческий»: «постановка задач», «поиск способов решения», «оценка новых решений»; группа IV «саморазвитие»: «выбор целей», «планирование карьеры», «самореа-

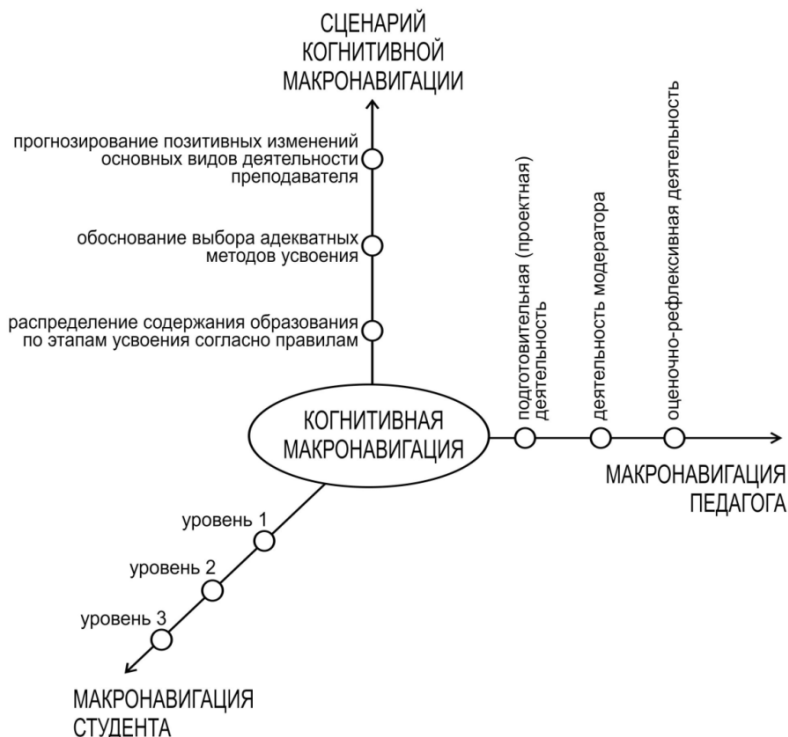


Рис. 1. Концепция когнитивной микронавигации

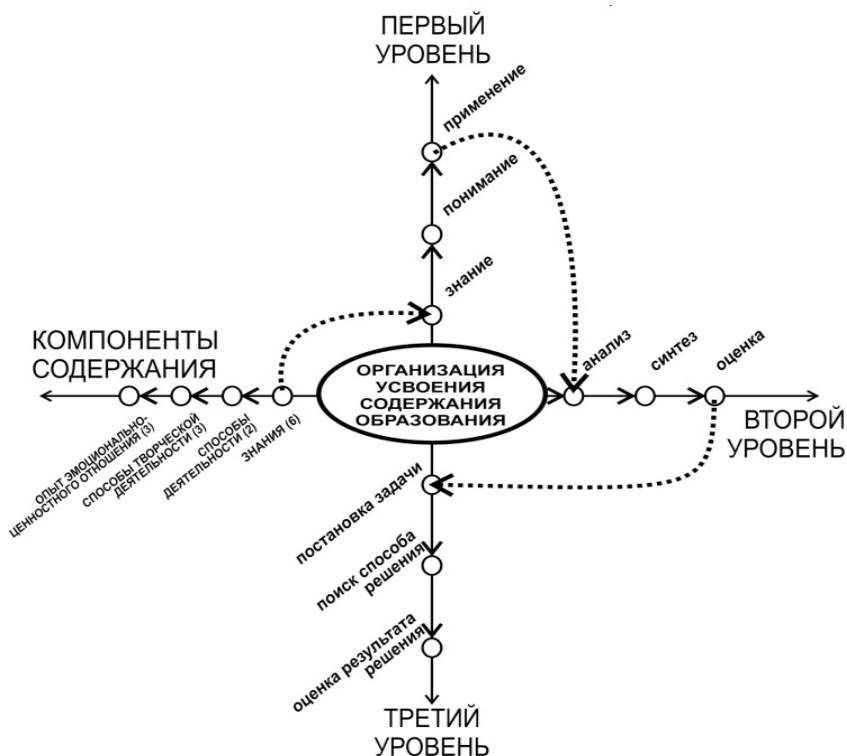


Рис. 2. Организация усвоения содержания образования

лизация».

Отображение многомерного пространства макронавигации в форме логико-смысловой многомерной модели (рис. 2) позволяет охватить пространство макронавигации в его узловых элементах и зафиксировать в памяти для последующего оперирования упомянутыми элементами, а отображение в форме логико-смысловой матрицы коммутационного типа (рис. 3) способствует уяснению адаптивной/индивидуальной траектории макронавигации в содержании образования. Подобное бинарно-изоморфное отображение логических структур проектирования траекторий макронавигации позволяет представить феномен макронавигации как «знания» (статически) и как «умения» (динамически).

Макронавигацию в содержании образования в пределах изучаемой темы целесообразно осуществлять с использованием аналогичных средств инструментальной дидактики – логико-смысловых моделей (статика) и логико-смысловых навигаторов (динамика). Проектирование логико-смыс-

ловых моделей осуществляется по инвариантному алгоритму, основанному на универсальных учебных действиях (разделение, сравнение, заключение, систематизация, выявление связей и отношений, свертывание обозначений) (рис. 4).

Проектирование логико-смысловых навигаторов осуществляется также по инвариантному алгоритму, основанному на упомянутых универсальных учебных действиях, к которым добавляются действия анализа и синтеза, подведения под определение, выявление сходства и различий и т. д. Часть координат навигатора отводится под знания, которыми должен оперировать обучающийся, между координатами размещаются матрицы (рис. 5).

Укрупненное проектирование когнитивной навигации включает следующие элементы/этапы:

- обоснованное определение эталонов (критериев) усвоения содержания обучения, представленных перечнем конкретных результатов обучения (целей обучения с определением уровней усвоения, требуемых программой) – макронавигация студента;

УРОВНИ УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

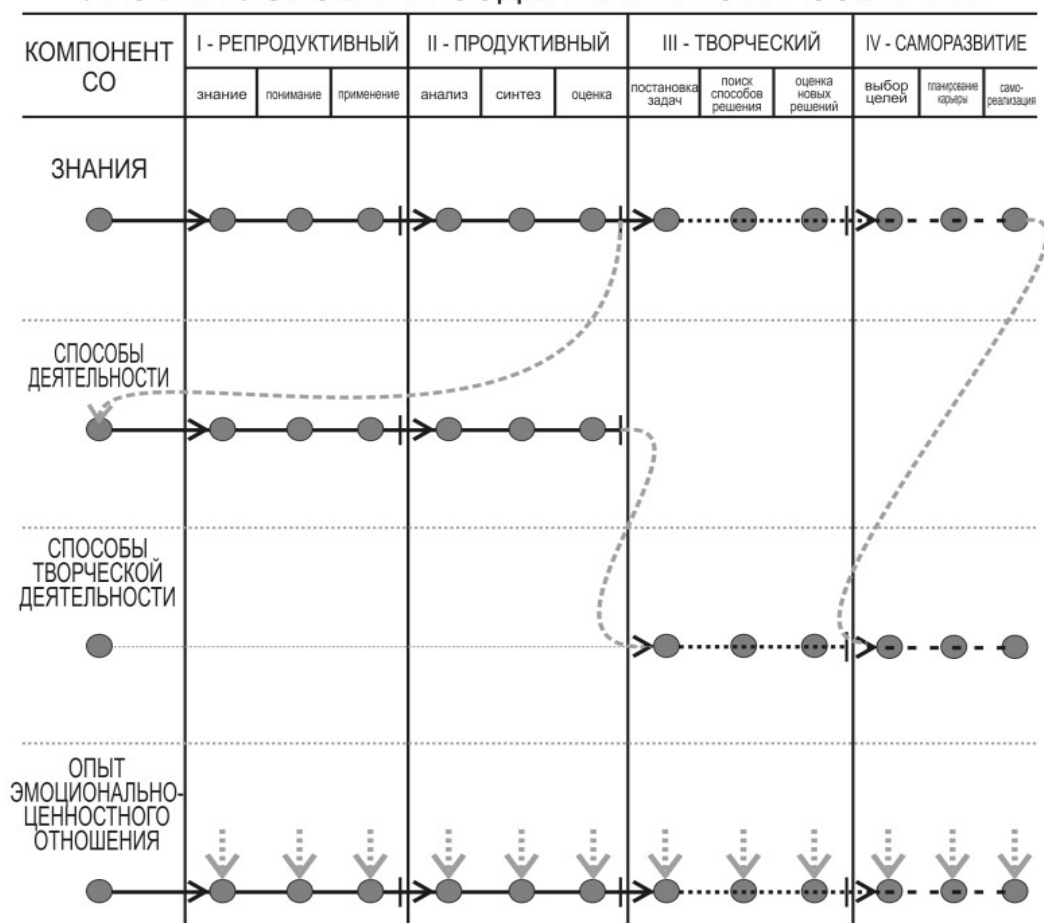


Рис. 3. Траектория усвоения содержания образования

– осуществление макронавигации педагога как построение педагогической деятельности в зависимости от выбранной навигации студента – это подготовительная деятельность, деятельность модератора и оценочно-рефлексивная деятельность (каждая из которых направлена на решение различных профессиональных задач);

– прогнозирование позитивных изменений основных видов деятельности преподавателя в соответствии с целями и содержанием образования; разработка альтернативных коррекционных и разъяснительных материалов по каждому блоку содержания образования.

Бинарный дидактико-технологический подход к макро- и микронавигации в содержании образования педагогического вуза –

фундаментальное основание в педагогике массового обучения и особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями, а также новый ресурс наукоемких решений современных педагогических задач, обусловленных когнитивной визуализацией и логико-смысловым моделированием. Результаты теоретических и экспериментальных исследований инновационны, универсальны и полезны по своей сущности: природосообразная технология проектирования дидактических образов знаний/действий позволяет оптимизировать образовательный процесс и усилить педагогический эффект при усвоении содержания инклюзивного образования и формировании профессионально-педагогической компетентности студентов.



Рис. 4. Логико-смысловая модель «Демидовское наследие»

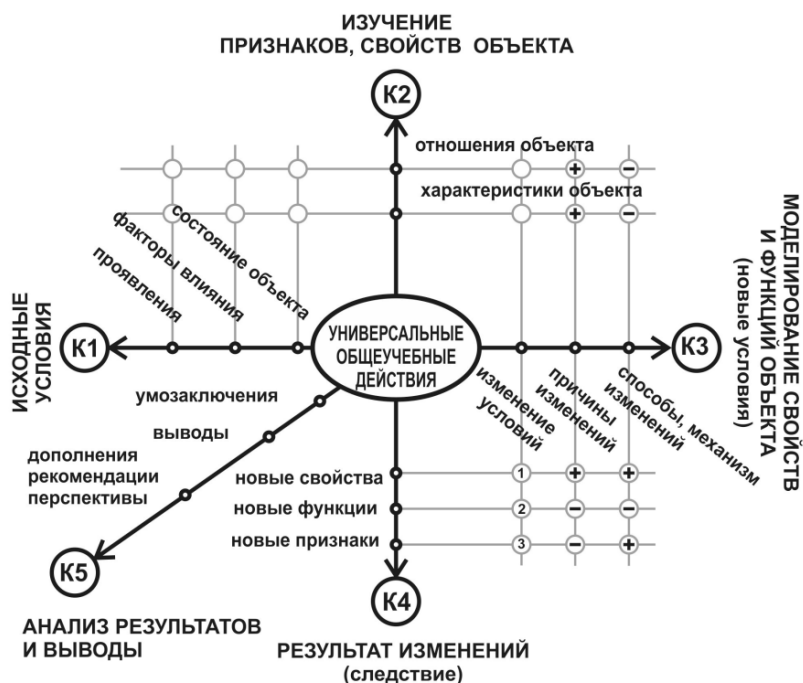


Рис. 5. Логико-смысловой навигатор «Универсальные общеучебные действия»

Библиографический список

1. Асадуллин Р. М. Подготовка учителя: технологическая модернизация // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 2 (39). – С. 5–8.
2. Асадуллин Р. М., Сытина Н. С., Штейнберг В. Э., Манько Н. Н., Бахтиярова В. Ф. Технологии макро- и микронавигации в содержании образования // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Вып 7. – Екатеринбург: ООО «УИПЦ», 2013. – С. 33–43.
3. Манько Н. Н. Дидактический потенциал проективной визуализации – ресурс образования // Materialy VIII mezinarnodnivedeckopraktickakonference «Dnyvedy – 2012». – Dil 32. Pedagogika. – Praha: Publishing House «Education and Science», 2012. – P. 112.
4. Манько Н. Н. Эволюция дидактического принципа наглядности: проективная визуализация педагогических объектов: монография / под ред. Е. Н. Дементьевой. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 220 с.
5. Манько Н. Н. Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося // Образование и наука. – 2013. – № 6 (65). – С. 90–105.
6. Сытина Н. С. Навигатор образовательного процесса как средство создания ИОТ студента (на английском языке) // Академическая мобильность: проблемы и перспективы развития: материалы Международной конференции 17–18 мая 2011 г. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2011. – С. 123–130.
7. Сытина Н. С. Формирование индивидуальной образовательной траектории студента как условие профессионального развития будущего педагога // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 3 (40). – С. 67–71.
8. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Реализация современных педагогических технологий в образовательной практике // Педагогика: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 301–316.
9. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии // Сибирский педагогический журнал – 2007. – № 1. – С. 60–67.
10. Card S. K., Mackinlay J. D., Shneiderman B. Readings in information visualization: using vision to think. MorganKaufman. (1999) [Электронный ресурс]. – URL: <http://files.meetup.com/11057822/dfg-march-2014-infovis-craig-anslow.pdf> (дата обращения: 06.06.2015).

Sytina Nadezhda Stepanovna

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Deputy head of the Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, nadin541@rambler.ru, Ufa

Manko Natalia Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, dtvmanko55@mail.ru, Ufa

**BINARY TECHNOLOGY MACRO-MICRONAVIGATION
IN THE CONTENT OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY¹**

Abstract. Considered in relation to inclusive education, a new didactic approach to binary macro-micronavigation in the content of education in the subject-activity logic of the development of the teacher. The basis of the two-level didactic navigation on the method of logical-semantic modelling of knowledge represented in natural language. Discusses multidimensional space trajectory assimilation of the content of education, formed by two orthogonal dimensions with structural components of educational content and levels of comprehension. Given the scenario outlined design cognitive navigation: defining the criteria for mastering the content of learning, building of pedagogical activity depending on the selected navigation student, forecasting positive changes of activity of the teacher, the development of alternative corrective and explanatory materials.

Keywords: inclusive education, professional training, macronavigation, micronavigation, individual educational trajectory, cognitive visualization, logical-semantic modeling.

Поступила в редакцию 15.04.2015

¹ The article was prepared with the support of the grant of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation “The technology of designing a case-based programs cognitive navigation in the professional training of future teachers”, 2012-1.4-12-000-3011-1789.

Ширинова Ирина Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной графики, Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева, iashirshova@rambler.ru, Нижний Новгород

Мухина Милена Львовна

Кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной графики, Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева, milena.an@bk.ru, Нижний Новгород

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ НА БАЗЕ 3D-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы и проблемы графической и геометрической подготовки будущих инженерных кадров. Проанализированы характерные особенности визуализации геометрических моделей, организация учебного процесса и некоторые методические аспекты процесса обучения в техническом вузе при изучении графических дисциплин. Выявлена и обоснована необходимость дальнейшего внедрения современных компьютерных технологий проектирования при разумном сочетании традиционных и инновационных технологий в профессиональном образовании. Приведен пример внедрения метода модельного подхода на основе 3D-технологий инженерного проектирования. Авторами обобщается практический и методический опыт проведения занятий по данным дисциплинам на основании модельного подхода в проектировании инженерных объектов.

Ключевые слова: профессиональное инженерное образование, учебный процесс, 2D и 3D компьютерные технологии, графические дисциплины, визуализация геометрических моделей.

Вопросы компьютерной графики, связанные с визуализацией геометрических объектов, входят в компетенцию современного реформирования профессионального технического образования, характеризуются поиском путей, позволяющих обеспечивать повышение профессиональной компетентности будущих специалистов технической сферы, максимальным приближением к реальному производству, надежным сочетанием фундаментальных знаний с использованием инновационных технологий. Проблема совершенствования технологий обучения геометро-графическим дисциплинам с использованием компьютерных средств в техническом вузе является одной из приоритетных задач современного подхода к образовательным технологиям будущих инженеров. Возможности компьютерных технологий позволяют не только связать теорию с практикой, автоматизировать некоторые виды механической, рутинной работы на занятиях по графическим дисциплинам, но и способствуют познавательной и творческой активности обучающихся, содействуют наиболее полной реализации интеллектуального потенциала студентов, дают им возможность ярко и полно отобразить

современными средствами возникающие замыслы.

В области внедрения информационных технологий в образовательное пространство мы опираемся на труды А. Г. Абросимова, Б. С. Гершунского, А. Л. Денисовой, С. Р. Домановой, О. А. Козлова, В. А. Красильниковой, Г. А. Кручининой, Е. И. Машбиц, С. В. Панюковой, Е. С. Полат, И. В. Роберт и др.

Большой вклад в разработку основ компьютерной геометрии и графики внесли как зарубежные исследователи, так и российские ученые: И. Гардан, А. Г. Горелик, И. И. Котов, Ф.-Л. Краузе, М. Люка, М. Н. Марченко, И. Т. Морозова, В. С. Полозов, М. Пратт, Д. Роджерс, С. И. Ротков, В. А. Рукавишников, Р. М. Сидорук, А. Фокс, С. А. Фролов, Г. Шпур, В. И. Якунин и др.

Первоначально в вузе графические работы выполнялись студентами с помощью 2D-технологий проектирования, когда компьютер фактически использовался в качестве «электронного кульмана». Центральное место при этом занимал чертеж, конструктор (в данном случае студент) строил проекции создаваемого объекта. Задание в этом случае выдается обычно на бумажном носителе. Студенты выполняют электронный вариант

данного задания и только затем на его основе создают трехмерную модель.

Таким образом, выполняемые студентами задания в основном сводятся к выполнению электронной копии существующих чертежей, а учебная программа практически ориентирована на формирование у студентов умений использовать пакеты прикладных программ, базирующихся на знаниях принципов работы с графическими изображениями, принципов функционирования графических пакетов.

Данная технология, возможно, оправдывает себя в учебных курсах, где не обязательно использование 3D-технологий проектирования, которые обеспечивают реалистичную наглядность изделия, включая анимацию, параметризацию и автоматизацию инженерных и конструкторских работ.

В настоящее время в практике ведущих промышленных предприятий, где в дальнейшем работают студенты технических вузов, реализуются новые подходы к проектно-конструкторским работам, в основу которых положены 3D-технологии (модельный подход в проектировании). Анализ геометрического моделирования системы автоматизированного проектирования (САПР) различных уровней (от ориентированных на персональные компьютеры до специализированных рабочих станций) показывает, что в настоящее время наблюдается смена традиционных представлений о процессе проектирования. При этом изменении идеологии конструирования переход от традиционных методов выполнения графических работ («электронного кульмана») к полно-

ценному трехмерному моделированию, с одной стороны, открывает новые возможности по использованию графики в процессе конструирования, а с другой стороны, предъявляет повышенные требования к «геометрическому интеллекту» конструктора.

В таких условиях необходимо готовить конкурентоспособных специалистов, эффективно применяющих различные САПР и 3D-технологии проектирования для решения задач в области своей профессиональной деятельности. 3D-технологии инженерного проектирования предполагают получение чертежа на заключительной стадии проектирования после создания пространственной модели и сохраняют за конструктором задачи определения оптимального содержания чертежа (рис. 1) [6].

Основные концепции такого подхода следующие: в качестве источника данных на протяжении всего жизненного цикла изделия принимается 3D-модель (в отличие от конструкторско-технологической документации); вычислительные, технологические операции также связаны с моделью; используется единый источник данных, однократно введенных в процесс и используемых всеми участниками проекта. Затраты времени на создание моделей проектируемого объекта в дальнейшем компенсируются более быстрой их корректировкой. Результат проектирования (разрезы, виды и др.) обобщается на основе максимально законченной модели, что существенно сокращает время выпуска проектной документации [2].

На наш взгляд, включение 3D-технологий в учебный процесс на раннем этапе позво-

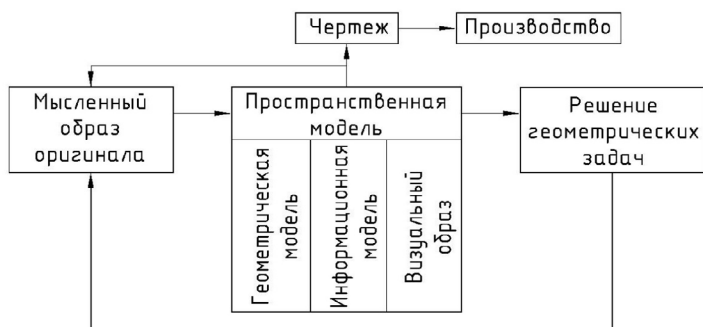


Рис. 1. Схема 3D-технологии

лит повысить интерес к графической деятельности, более эффективно, в короткие сроки сформировать геометро-графические умения, перенести основной акцент на содержание и увеличение творческих компонентов учебной познавательно-творческой деятельности, на развитие графической, технологической и информационной культуры [5]. В учебных планах современной средней школы исключен предмет «Черчение», поэтому студенту первого курса в процессе обучения геометро-графическим дисциплинам сложно понять алгоритм создания чертежа детали без пространственного визуального образа геометрических объектов, создающих эту деталь, понимать методы отображения этих пространственных объектов, в том числе на плоскость, способы решения метрических задач на чертеже. Эти проблемы связаны с уровнем развития пространственного мышления. В связи с этим задачи изучения теоретических основ визуально-образного геометрического языка в создании геометрических моделей необходимо включить в рассмотрение вопросов, отражающих современные компьютерные технологии проектирования, и других аспектов, связанных с геометрическим моделированием, делая акцент на инженерные способы

проектирования технических поверхностей [3]. Это даст возможность студентам научиться устанавливать ассоциативные связи между визуальными образными данными и их проекциями, понять смысл и назначение проекций.

Основными трудностями, препятствующими формированию геометро-графических умений в изучении дисциплины «Инженерная графика», являются:

- неумение мысленно произвести необходимое пространственное переориентирование графического двумерного изображения;
- перекодирование его в трехмерное; выполнение с ним необходимых преобразований; перевести его обратно в двумерное;
- отображение результата мыслительных действий в виде чертежа, выполненного в соответствии с требованиями системы ЕСКД.

Поэтому на ранних стадиях изучения компьютерной графики, когда обучающимся трудно «прочитать» форму детали, представленной чертежом в «ручном» варианте, большим преимуществом является представление его на экране компьютера динамического трехмерного изображения. В этом случае 3D-модели будут служить как наглядной опорой, так и специальным предметом

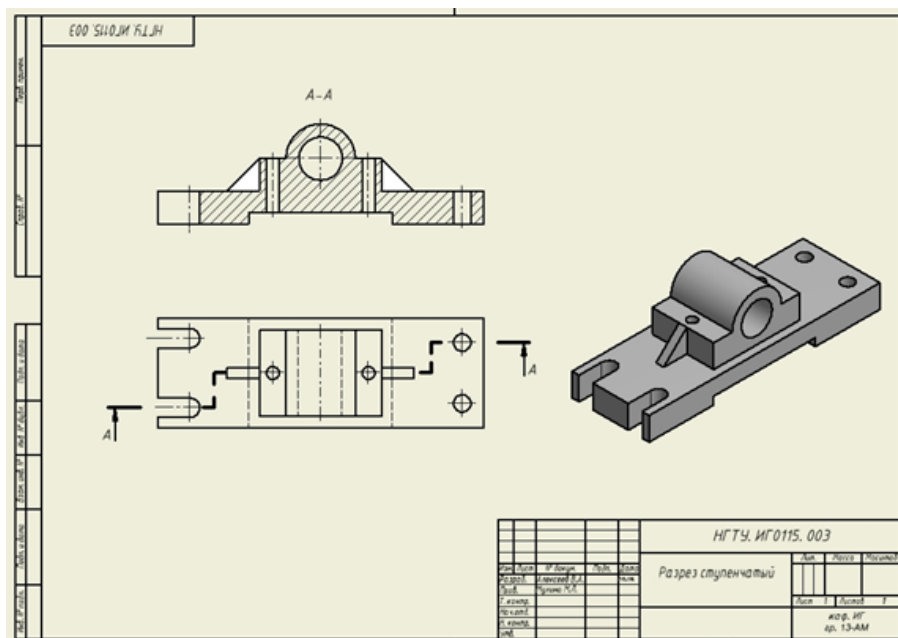


Рис.2. Пример выполнения чертежа детали по теме «Разрез ступенчатый»

изучения, то есть выполнять функции натуральной модели и условного графического изображения. Это позволит, на наш взгляд, облегчить выполнение операций представления и оперирования образами объектов, что является необходимым условием развития пространственного представления и пространственного мышления [8].

Пример выполнения по методу модельного подхода чертежа машиностроительной детали и этапы получения этой детали приводится на рисунке 2 и в таблице. Первоначально чертеж детали был получен на основании трехмерной модели, затем – получение ее ортогональных проекций.

Состав программных средств, привлекаемых к процессу обучения, также может варьироваться в зависимости от возможностей и предпочтения вуза. Это могут быть программные продукты как отечественных, так и зарубежных разработчиков. Например, на этапе формирования и развития графических умений и навыков можно использовать AutoCAD, а когда необходимые умения, как в традиционной (ручной), так и компьютерной технологиях, уже сформированы, и студенты переходят к овладению приемами решения более сложных инженерных задач, составляющих основу проектно-конструкторской деятельности, предпочтительней использовать Inventor.

Сравнивая работу и возможности программных продуктов AutoCAD и Inventor, студенты отдают предпочтение Inventor, так как сокращается ручной труд, количество ошибок при выполнении графических работ. Например, в проекционном черчении программа Inventor позволяет построить виды и разрезы практически без ошибок, связанных с пространственным мышлением, изометрическую проекцию с вырезом 1/4 части за несколько секунд, сокращается время выполнения графической работы. Чертежи деталей, соединений, сборочных единиц в Inventor рассматриваются одновременно с визуализацией соответствующих 3D- и анализом 3D-модели на экране. Это дает возможность студентам научиться устанавливать ассоциативные связи между визуальными образными данными и их проекциями, понять смысл и назначение проекций [1]. Использование нескольких систем

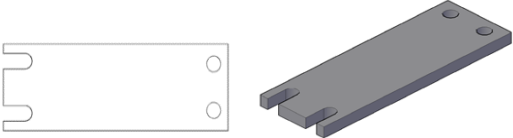
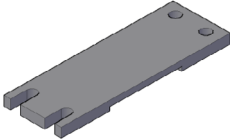
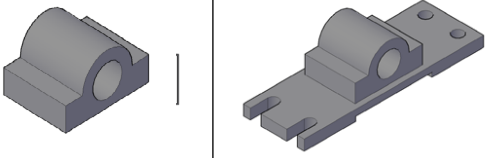
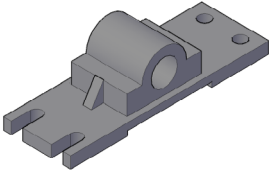
автоматизированного проектирования обеспечивает [7]:

- предоставление студентам больше инструментальных возможностей исследования, конструирования, моделирования;
- индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения; повышение мотивации обучения;
- расширение и углубление изучаемой профессиональной области знаний;
- расширение самостоятельной профессионально-ориентированной деятельности студентов.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что применение такого подхода в процессе изучения геометро-графических дисциплин позволит решить, на наш взгляд, следующие задачи: сократить время выполнения графических работ, тем более что затраты времени на создание моделей в дальнейшем компенсируются более быстрой их корректировкой; устанавливать ассоциативные связи между визуальными образными данными и их проекциями (особенно актуально при небольшом количестве часов на изучение дисциплин графического цикла); качественно строить модели проектируемых технических объектов с соответствующей им проектной и рабочей технической документацией, пригодные для использования на всех этапах жизненного цикла изделия.

Обучаясь с использованием программных продуктов, поддерживающих модельный подход в проектировании, студенты выполняют предусмотренные в рамках дисциплины графические работы качественно и с существенной экономией времени, получают навыки работы с программным продуктом, обеспечивающим решение профессиональных задач, знакомятся с будущей профессией. Учебный процесс направлен на изучение необходимого теоретического материала, моделирование сложных поверхностей, изделий, научную работу студента. В дальнейшем студенты имеют возможность выполнять курсовые и выпускную квалификационную работы осознанно и в соответствии с требованиями производства, получают преимущества при прохождении производственной практики и трудоустройстве по выбранной специальности [8].

Создание трехмерной геометрической модели

№ п/п	Действие	Результат
1	2	3
1	Создать контур (команда «Плиния»). Получить основание детали (команда «Вытягивание» или «Выдавить»).	
2	Выполнить сквозной паз в основании (команды «Ящик» и «Вычитание»).	
3	Создать контур (команда «Плиния»). Получить верхнюю часть детали (команда «Вытягивание» или «Выдавить»). Поставить ее на верхнюю грань основания (команда «Перенести»).	
4	Построить ребро жесткости (команда «Клин»). Поставить его по месту (команда «Перенести»).	
	Получить второе ребро жесткости (команда «3D-зеркало»).	

Библиографический список

1. *Альшакова Е. Л.* Инновационные методики обучения конструкторско-технологической подготовке производства // Современное машиностроение. Наука и образование: материалы 3-й междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2013. – С. 23–32.
2. *Альшакова Е. Л.* Компьютерные технологии при преподавании графических дисциплин // Научные труды. – 2011. – Вып. 18 (90). – С. 324–328.
3. *Лагунова М. В.* Формирование графо-аналитических умений с использованием информационных и коммуникационных технологий. – Н. Новгород, ВГИПУ, 2010. – 163 с.
4. *Матвеева Т. А.* Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – 46 с.
5. *Москаленко В. О., Иванов Г. С., Муравьев К. А.* Как обеспечить общегеометрическую подготовку студентов технических университетов // Наука и образование. – 2012. – № 8 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.technomag.bmstu.ru/doc/699795> (дата обращения: 04.11.2014).
6. *Романыхева Э. Т.* AutoCAD 14. – М.: ДМК, 1999. – 480 с.
7. *Рукавишников В. С.* Геометро-графическая подготовка инженера: время реформ // Высшее образование в России. – 2008. – № 5. – С. 132–136.
8. *Скобелева И. Ю., Ширинова И. А.* Выбор, освоение и применение систем автоматизированного проектирования как средство формирования профессиональных графических компетенций // Концепт 2013. – № 9 [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-concept.ru/2013/13189> (дата обращения: 24.10.2014).
9. Computer Potential and Computer Educators: a Proactive View of Computer. Education // Educ. Technology, 1983. – Vol. 23. – № 10.
10. *Connolly P. E.* Introducing Students to CAD Selection and Control Technology Issues // In Proceedings of the Graphicon 2001 conference on Computer Geometry and graphics, September 10–15. – N. Novgorod, Russia, 2001. – P. 259–262.

11. Mohler J. L. Using interactive multimedia technologies to improve student understanding of spatially-dependent engineering concepts // In Proceedings of the Graphicon 2001 conference on Computer Geometry and graphics, September 10–15. – N. Novgorod, Russia, 2001. – P. 294–302.

Shirshova Irina Alexandrovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Engineering Graphics, Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R. E. Alekseev, iashirshova@rambler.ru, Nizhny Novgorod

Muchina Milena Lvovna

Cand. Sci. (Technic.), Assoc. Prof. of the Department of Engineering Graphics, Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R. E. Alekseev, milena.an@bk.ru, Nizhny Novgorod

VISUALIZATION OF GEOMETRIC MODELS BASED ON 3D-TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ENGINEERING EDUCATION

Abstract. Questions and problems of graphic and geometrical preparation of future engineering shots are considered. Characteristics of visualization of geometrical models, the organization of educational process and some methodical aspects of process of training in technical college when studying graphic disciplines are analysed. Need of further introduction of modern computer technologies of design at a reasonable combination of traditional and innovative technologies in professional education is revealing and proved. The example of introduction of a method of model approach based on 3D-technologies of engineering design is given. Authors generalize practical and methodical experience of carrying out classes in these disciplines based on model approach in design of engineering objects.

Keywords: professional engineering education, educational process, 2D and 3D computer technology, graphic disciplines, visualization of geometric models.

Поступила в редакцию 01.07.2015

УДК 159.922

Калинина Наталья Валентиновна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Ульяновский государственный университет, psykaf@ulsu.ru, Ульяновск

Калинин Игорь Викторович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Ульяновский государственный университет, psykaf@ulsu.ru, Ульяновск

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ АДАПТАЦИИ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ¹

Аннотация. Адаптация школьников к инклюзивной образовательной среде рассмотрена в контексте преодоления трудных ситуаций. Изучены стратегии адаптации и личностные особенности подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их условно здоровых сверстников. Показано, что в процессе адаптации здоровые подростки задействуют стратегии активного преодоления, в то время как основной адаптационной стратегией подростков с ОВЗ является стратегия поиска социальной поддержки. У школьников с проблемами адаптации преобладает стратегия избегания. Подростки с ОВЗ с конструктивными стратегиями адаптации ориентированы на принятие социальных норм, их конструктивность достигается за счет значительного внутреннего напряжения. Условно здоровые подростки с конструктивными стратегиями адаптации отличаются легкостью в общении, склонностью к сотрудничеству, социально смелы, предпочитают групповые действия, склонны принимать собственные решения.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, трудные ситуации, стратегии адаптации, личностные особенности, подростки с ОВЗ.

Переход школ к модели инклюзивного образования, направленный на реализацию социально значимой задачи обеспечения равного доступа всем детям, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к получению образования и реализации права детей с ОВЗ на получение образования, несет в себе как значительный развивающий потенциал, так и порождает целый ряд трудностей. С введением инклюзивного образования, как показывают результаты наших исследований [2; 3], участники отмечают рост напряженности образовательной среды, вызванный происходящими изменениями организационного, методического и психологического характера. Изменения среды, связанные с условиями организации обучения, его темпом, перераспределением внимания педагога, характером взаимодействия и т. п., воспринимаются школьниками с ОВЗ и условно здоровыми как значительные трудности, которые им необходимо преодолевать в процессе адаптации к инклю-

зивной образовательной среде.

Адаптация представляет собой активный процесс взаимодействия в системе «личность – среда» [4]. Адаптация и личностное развитие, по мнению А. А. Реана [6], взаимно дополняют друг друга, образуя направления для самореализации. Развитие начинается в условиях рассогласования требований (возможностей) среды и потребностей (возможностей) личности. Инклюзивное образование ведет к изменению требований среды, наращиванию разнообразия ее составляющих, чем порождает переживание трудной ситуации. Разрешение трудной ситуации может инициироваться социальной средой с использованием психолого-педагогических механизмов, а может осуществляться самой личностью в опоре на ресурсы личности и использовании возможностей среды [1]. Именно активность личности в преодолении трудностей может обеспечить оптимальные взаимодействия, позволяющие достичь согласования с требованиями

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта Российского гуманитарного фонда (РГНФ), проект № 14-06-00143.

ми среды за счет внутренних изменений или изменений среды, или сочетания того и другого. Рассматривая адаптацию школьников к инклюзивной образовательной среде как адаптационные взаимодействия со средой в процессе разрешения трудных ситуаций, мы предприняли попытку определения стратегий адаптации обучающихся в инклюзивной образовательной среде и изучения личностных особенностей школьников с различными стратегиями адаптации, что составило цель нашего исследования.

В исследовании приняли участие 116 школьников подросткового возраста – учащиеся 6–8 классов инклюзивных школ, из них 23 подростка с ОВЗ. Для изучения адаптации обучающихся использовался опросник социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации А. К. Осницкого. Используемые школьниками стратегии адаптационных взаимодействий в процессе преодоления трудностей выявлялись с применением методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, адаптированной Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским. Личностные особенности школьников изучались на основе многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла для подростков (14 PF) (HSPQ 1).

Исследование социально-психологической адаптированности подростков – участников инклюзивной образовательной среды показало, что уровень адаптированности обучающихся с ОВЗ в целом ниже, по сравнению с условно здоровыми. При этом ученики с ОВЗ демонстрируют значимо более низкое принятие как себя (25 баллов по сравнению с 45 баллами у учащихся без ОВЗ), так и других (19 баллов по сравнению с 37 баллами у учеников без ОВЗ), ($p < 0,05$). Для учащихся – подростков с ОВЗ характерны сниженные показатели эмоционального комфорта (11 баллов по сравнению с 17 у условно здоровых школьников) и выраженное стремление к доминированию (24 балла

по сравнению с 13 у школьников без ОВЗ). Возможно, это связано с отсутствием ярко выраженных успехов в учении, негативными переживаниями, неудачным опытом общения с другими людьми, сложившимся уже стереотипом поведения среди других людей. Стремление к доминированию может выступать как защитным механизмом, так и свидетельствовать об уже сложившемся способе социальной адаптации за счет требований к другим.

Сопоставление индивидуальных показателей адаптированности испытуемых с нормативными, выделенных А. К. Осницким [5], позволило нам разделить обучающихся на условные группы – адаптированных, куда вошли учащиеся со значениями интегрального показателя адаптированности более 40 %, и группу с проблемами адаптации (со значениями интегрального показателя адаптированности ниже 40 %).

Изучение копинг-стратегий подростков в выделенных группах дало возможность определить специфику адаптационных взаимодействий обучающихся со средой в процессе преодоления трудностей (табл. 1).

Если при разрешении трудных ситуаций для обучающихся без ограничений здоровья наиболее характерными оказались стратегии разрешения проблем и поиска социальной поддержки, то у обучающихся с ОВЗ, наряду со стратегией поиска социальной поддержки, значимо чаще как в группе адаптированных, так и в группе с проблемами адаптации на достаточно высоком уровне выражена стратегия избегания. Вместе с тем подростки, показатели адаптированности которых превышают 40 %, как без ограничений здоровья, так и с ограниченными возможностями здоровья, значимо чаще, по сравнению со сверстниками с проблемами адаптации из обеих групп, для преодоления трудностей используют активную стратегию разрешения проблем. При этом адаптированные подростки без ограничений здоровья в качестве основной используют страте-

Таблица 1

**Показатели копинг-стратегий подростков
с разным уровнем адаптированности (в средних баллах)**

Копинг-стратегия	Обучающиеся с ОВЗ		Условно здоровые обучающиеся	
	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.
Разрешение проблем	25	12	30	21
Поиск социальной поддержки	32	14	25	27
Избегание	24	29	12	25

гию разрешения проблем, а адаптированные подростки с ОВЗ предпочитают стратегию поиска социальной поддержки. Подростки с проблемами адаптации как с ОВЗ, так и условно здоровые преимущественно используют стратегию избегания. Необходимо также отметить, что стратегия избегания в группе даже адаптивных подростков с ОВЗ остается достаточно выраженной.

Анализ результатов показал, что подростки с ОВЗ и условно здоровые используют различные стратегии адаптации в процессе преодоления трудных ситуаций при взаимодействии с инклюзивной образовательной средой. Адаптированные подростки без ограничений здоровья для преодоления трудностей чаще применяют активную поведенческую стратегию, стараются использовать все имеющиеся у них личностные ресурсы для поиска возможных способов разрешения проблемы. Адаптированные подростки с ограниченными возможностями здоровья для эффективного разрешения проблемы преимущественно обращаются за помощью и поддержкой к другим людям. Эти стратегии можно определить как конструктивные. Подростки с проблемами адаптации, как с ограничениями здоровья, так и условно здоровые, по большей части избегают контактов с окружающей действительностью, стараются уйти от решения проблемы. Такую стратегию можно определить как неконструктивную.

Для изучения личностных особенностей обучающихся, задействованных в процессе адаптации, мы провели сравнение выраженности личностных факторов в группах обучающихся с ОВЗ и условно здоровых у подростков с преобладанием конструктивных (1 гр.) и неконструктивных (2 гр.) стратегий адаптационных взаимодействий с инклюзивной образовательной средой (табл. 2). Жирным шрифтом выделены значимые различия ($p < 0,01-0,05$).

Анализ результатов позволяет отметить ряд факторов, значимо различающихся у подростков с преобладанием конструктивных и с преобладанием неконструктивных стратегий адаптационных взаимодействий, как в группе обучающихся с ОВЗ, так и в группе условно здоровых обучающихся. Подростки с конструктивными стратегиями более эмоционально устойчивы, невозмутимы, могут проявлять покорность перед нерешенными проблемами (фактор С). Они

в большей степени проявляют сдержанность, осторожность, легко смущаются, не склонны к резкости (D). Для них характерно проявление более высокой социальной чувствительности и самоконтроля (фактор Q3).

Далее картина личностных особенностей подростков в сравниваемых группах выглядит более дифференцированно.

Таблица 2

Показатели личностных факторов подростков в сравниваемых группах (в средних баллах)

Личностные факторы	Обучающиеся с ОВЗ		Условно здоровые обучающиеся	
	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.
A	14	13,3	15,8	11,4
B	3,6	4,3	4,4	4,6
C	13,7	11,2	14,6	11,3
D	10,6	14,3	11,2	14,3
E	14,3	15,4	15,9	12,3
F	14,4	13,1	14,9	13,3
G	15,2	11,2	14,6	12,4
H	14,0	12,9	15,8	12,3
I	4,4	14,4	12,0	14,3
J	12,6	14,3	11,4	14,3
O	10,6	11,8	12,0	14,3
Q2	14,1	11,2	15,0	12,4
Q3	14,5	10,3	14,9	11,4
Q4	14,5	12,3	13,9	11,4

Внутри группы обучающихся с ОВЗ различия в личностных особенностях подростков с конструктивными и неконструктивными стратегиями преодоления трудностей выражены существенно меньше. Следовательно, их личностные ресурсы оказываются более стабильными. В группе обучающихся без ограничений здоровья, напротив, наблюдаются ярко выраженные крайние результаты по большинству изучаемых параметров.

Конструктивность преодоления также достигается за счет различных личностных особенностей. Так, подростки с ОВЗ с конструктивными адаптационными стратегиями оказываются больше ориентированными на принятие социальных норм, более реалистичными и практичными по сравнению со своими сверстниками. Вместе с тем нельзя не отметить значимую выраженность у подростков с ОВЗ, выбирающих конструктивные стратегии преодоления, внутренней напряженности. Это свидетельствует о том, что конструктивность подростков с ОВЗ до-

стигается в том числе и за счет значительного внутреннего напряжения, выражающегося в сверхактивности, возбудимости, фрустрированности, что является фактором риска их адаптивности. Условно здоровые подростки с конструктивными стратегиями отличаются легкостью в общении, склонностью к сотрудничеству, внимательностью к людям, чаще проявляют доминантность в отношениях, социально смелы, предприимчивы, предпочитают групповые действия, независимы, склонны идти своим путем, принимать собственные решения.

Выделенные особенности можно определить как ресурсы конструктивности взаимодействия школьников с инклюзивной образовательной средой в процессе преодоления трудностей, а их целенаправленное развитие как актуальную задачу в процессе психолого-педагогического сопровождения. Полученные результаты дают основание определить, что психолого-педагогическое сопровождение участников инклюзивной образовательной среды должно быть организовано как для обучающихся с ОВЗ, так и для условно здоровых учеников и строиться с учетом стратегий адаптационных взаимодействий с образовательной средой и личностных особенностей.

Библиографический список

1. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 33–42.
2. Калинина Н. В. Особенности адаптационных взаимодействий учащихся с инклюзивной образовательной средой [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9, ч. 9. – С. 2082–2086. – URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004462 (дата обращения: 25.09.2015).
3. Калинина Н. В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде // Известия Саратовского университета. Серия «Академия образования, психология развития». – 2014. – Т. 3. – Выпуск 4 (12). – С. 355–358.
4. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
5. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и методология образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psyhoinfo.ru/opredelenie-harakteristik-socialnoy-adaptacii> (дата обращения: 25.09.2015).
6. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

Kalinina Natalia Valentinovna

Dr. Sci. (Psychol.), Prof., Ulyanovsk State University, psykaf@ulsu.ru, Ulyanovsk

Kalinin Igor Viktorovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Ulyanovsk State University, psykaf@ulsu.ru, Ulyanovsk

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH DIFFERENT STRATEGIES TO ADAPT TO AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT¹

Abstract. Adaptation of students to an inclusive educational environment is considered in the context of overcoming difficult situations. Studied adaptation strategies and personality characteristics of adolescents with disabilities and their apparently healthy peers. It is shown that in the process of adaptation of healthy adolescents involve active strategies to overcome, while the main adaptation strategies adolescents with disabilities is a search strategy of social support. School children with problems of adaptation prevalent strategy of avoidance. Adolescents with disabilities to design adaptation strategies focused on the adoption of social norms, their design is achieved by considerable internal strain. Relatively healthy adolescents with structural adaptation strategies are easy to communicate, propensity to cooperate, socially bold, prefer group activities, tend to make their own decisions.

Keywords: inclusive educational environment, difficult situations, adaptation strategies, personality traits, adolescents with disabilities.

Поступила в редакцию 06.08.2015

¹ This article was prepared with the support of the grant of the Russian Humanitarian Fund (RHF), the project № 14-06-00143.

УДК 930.2+008+378

Умбрашко Константин Борисович

Доктор исторических наук, профессор, проректор по научно-методической работе, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, historian09@mail.ru, Новосибирск

Н. С. АРЦЫБАШЕВ: ЗАБЫТЫЙ ИСТОРИК И ПЕДАГОГ XIX В.

Аннотация. В данной статье анализируются научные труды историка и педагога XIX в. – Н. С. Арцыбашева. Рассмотрены научные построения историка относительно концепции истории России. Главное внимание уделено развитию представлений автора о древнем периоде и историографии истории России. Цель статьи – показать новые тенденции изучения историографии истории России в научных работах Н. С. Арцыбашева.

Ключевые слова: историография, история России, концепция, Н. С. Арцыбашев, педагог, гимназическое и университетское образование.

Николай Сергеевич Арцыбашев (1773–1841) был известной личностью в отечественном научно-педагогическом сообществе первой половины XIX в. Однако в XX – начале XXI в. его имя оказалось в тени знаменитых современников – Н. М. Карамзина, С. М. Строева, М. П. Погодина. Непосредственно педагогической деятельностью историк не занимался, но на протяжении жизни подготовил и издал несколько работ, которые активно использовались в гимназической и университетской преподавательской практике. К. Н. Бестужев-Рюмин в словарной статье об Арцыбашеве указывал, что тот жил в Цивильске, уездном городе Казанской губернии и еще в 1802 г. задумал «свой свод летописей» («Повествование о России») [7, с. 570]. Здесь же Бестужев-Рюмин привел подробную библиографию публикаций Н. С. Арцыбашева [7, с. 571–572]. По замыслу автора этот труд должен был стать учебной книгой по русской истории, которая показала бы учащимся необходимость тщательной проверки достоверности всех исторических источников, с применением механизмов внешней и внутренней критики.

Четырехтомное издание Н. С. Арцыбашева «Повествование о России» стало его основным историко-педагогическим трудом, публиковалось с 1838 по 1843 г. Здесь представлены не только историческая, но и философско-методологическая позиция автора [21]. Распределение исторического

материала по книгам поражает масштабом замысла: **Т. I.** Кн. I. Отд. I. Сведения древних о России; старожилы; Русь. Отд. II. Рюрик князь – Владимир I Святославич, великий князь. Кн. II. Отд. I. Владимир I Святославич великий князь – Андрей I великий князь [Боголюбский]. Отд. II. Между-княжение [после Андрея Боголюбского] – Ярослав II [Всеволодович] великий князь; **Т. II.** Кн. III. Отд. I. Ярослав II Всеволодович – Александр II [Михайлович] (Тверской). Отд. II. Иоанн I великий князь и Москва-столица – Василий Темный. Кн. IV. Отд. I. Иоанн III Васильевич великий князь и первые успехи при нем – кончина Иоанна III. Отд. II. Василий IV Иоаннович великий князь. Отд. III. Иоанн IV Васильевич великий князь. Отд. IV. Царь Иоанн I Васильевич; **Т. III.** Кн. V. Отд. I. Царь Феодор I Иоаннович – Феодор II Борисович. Отд. II. Въезд Расстриги в Москву – Михаил принимает державу – междуцарствие. Кн. VI. Отд. I. Михаил Романов – царь Алексей. Отд. II. Царь Феодор III Алексеевич – Великое посольство и пострижение царевны Софьи; **Т. IV.** Кн. VII. Отд. I. Царь Петр Алексеевич. Отд. II. Царь Петр Алексеевич – император Петр I Алексеевич Великий. При этом издание является незавершенным до сегодняшнего дня.

В каждой книге имеются обширные историко-этнографические «Дополнения», состоящие из разделов «Вера», «Правительство», «Просвещение», «Торговля»,

«Обычай». Это органично вписывалось в авторскую концепцию истории России. Однако о том, что этот монументальный труд стали забывать уже в XIX в., свидетельствует то, что некоторые исследователи, цитируя его, ошибочно указывали лишь первые три тома этого издания [7, с. 571; 12, с. 54]. На экземплярах III и IV томов, хранящихся в РГБ, имеется экслибрис: «Из библиотеки М. П. Погодина». Значит, Погодин не просто знал об этой книге, но и счел необходимым приобрести ее для своей библиотеки.

Следует учитывать, что и до публикации «Повествования о России» Арцыбашев представлял свои работы современникам. В 1811 г. вышло из печати его сочинение «О первобытной России и ее жителях». В «Уведомлении» автор предупредил, что пишет «не для знатоков, но для тех, которым лета, упражнение, образ жизни и вкус не позволили заняться жестким наречием Нестора, тяжелыми беседами Байеров, Миллеров, Тунманнов, Шлецеров и пр.». Его первоначальной задачей стала популяризация, сведение воедино «истин», разбросанных по сочинениям отечественных авторов [2, с. 5, 6]. Нестора Арцыбашев назвал «первейшим истинным знатоком севера, отцом всего достоверного, что только дошло до нас о нем», единственным «путеводителем во мраках его народословия» [2, с. 15]. Поэтому автор решил точно следовать летописи и разделил древнейшее население на три группы: «старожилы», «пришельцы словены», «пришельцы руссы». По его мнению, это способствовало благоприятному восприятию материала учащимися, поскольку соответствовало уровню их психологического развития.

В том же 1811 г. Арцыбашев опубликовал «Приступ к повести о русских». Здесь он назвал призвание варягов одним из «важнейших переворотов в мире», поскольку «сперва край словенский, от прибывших в него русских, получил название *Русския* земли, потом мало-помалу перешло оно на всех его товарищей и – родилась Россия» [3, с. 29]. Русь для историка – это норманны из Швеции, однако он оговорился, что «не смеет» утверждать, что «шведы и русские одно и то же», несмотря «на сильные доказательства людей почтеннейших».

Одновременно с этими выводами, Ар-

цыбашев выразил сомнение, что три призванных варяга могли основать монархию, поскольку «три человека вдруг в одном политическом теле не могут быть самодержавны». К словам летописца Нестора, по мнению автора, необходимо относиться с известной осторожностью, и «не должно брать в их нынешнем знаменовании», поскольку «царями назывались и главные наследственные чиновники древнего Лакедемона; но были ли они в существе цари?». В данном случае мы видим явный историзм в авторской позиции. Кроме того, здесь прослеживается влияние книги А.-Л. Шлецера «Нестор», в которой тот предложил собственный вариант «грамматического» и «исторического» толкования Повести временных лет. Обращаясь к договорам Руси с Византией X в., Арцыбашев с сожалением писал, что они «более нежели сомнительны», их «неподлинность оставляет многие любопытные исторические задачи неразрешимыми и человековедение от того теряет». «Любопытных» Арцыбашев отослал к труду Шлецера [3, с. 169].

После цитат из «Нестора» Шлецера автор прибавил несколько своих «умствований, как ни ненадежны они». До Святослава, считал он, вполне могли быть несохранившиеся договоры Руси с Византией. Но летописец мог их и сочинить для «хвастливого поддержания славы своего народа», из-за «набожного усердия к вере» и «охоты к болтливости». Сам летописец не имел причин выдумывать тексты договоров и скорее всего «должен был взять их с какого-нибудь письменного памятника». К тому же множество норманнских имен в тексте договоров «делает опять сильную остановку в сомнении о действительности договоров», и норманнские имена, встречаемые там, автор назвал «самым сильным доказательством в пользу договоров». К таким же сюжетам историк относил летописные рассказы о мести княгини Ольги древлянам, посольствах о вере к князю Владимиру.

Итоговый вывод таков. «Мне представляется, – писал Н. С. Арцыбашев, – что все договоры русских язычников с греками, есть только одни заключенные Святославом. Необразованным переписчикам наших летописей пришлось в голову отчизнолюбивое намерение прославить свой народ на счет истины, и – вот Олег под Царем градом,

и – вот Игорь заставляет трепетать империю греческую. Чтобы не дать повода сомневаться об этих бреднях, надобно было подтвердить их каким-нибудь верным свидетельством: что может быть вернее подлинных слов договора? И вот договоры русских с греками при Святославе растягиваются на три стороны: одна часть их достается Олегу, другая Игорю, а самая малая остается при своем источнике. Перемешанность в именах договаривающихся греческих императоров есть главное мое основание так думать. Впрочем, я отнюдь не смею никого уверять, чтобы предположение мое имело вес доказанной исторической истины» [3, с. 203–209]. Эти рассуждения, по замыслу автора, могли стать основой трактовки событий древней русской истории не только в гимназических, но и в университетских курсах отечественной истории.

Нам представляется, что в целом текст именно этого сочинения стал основой «Повествования о России». И. И. Дмитриев, мимоходом отметив, что «Приступ к повести о русских» является простым переводом «Шлецерова введения в российскую историю» [10, с. 88], подчеркнул самостоятельность и вторичность исторической позиции Арцыбашева. Автор, якобы, использовал «Историю государства Российского» Н. М. Карамзина. Однако такой вывод вызывает сомнения, поскольку первые тома «Истории» Карамзина были опубликованы лишь через несколько лет.

В 1821 г. Арцыбашев опубликовал статью «О степени доверия к истории, сочиненной кн. Курбским» [8, ч. CXVIII, № 13–16]. В ее основе – вопросы источниковедческой критики. Автор попытался реконструировать политическую позицию Андрея Курбского и высказал сомнение в его объективности, поскольку Курбский был заинтересованным современником и пытался в глазах современников усилить негативные характеристики Ивана IV. В продолжение этой темы появилась статья Арцыбашева «О свойствах царя Иоанна Васильевича» [8, ч. CXX, № 17–20]. Автор стоял на позициях историзма, пытаясь объяснить особенности характера царя, которого современники и потомки «провозгласили лютейшим тираном». Он это сделал «не для извинения пороков и не потому, чтоб они казались нам менее ужас-

ными, а для объяснения истины» [8, ч. CXX, № 17–20, с. 126]. Именно Н. С. Арцыбашев был одним из первых исследователей в отечественной научной традиции, кто высказал сомнение в жестокости Ивана IV, объясняя стереотипное восприятие личности Ивана как жестокого тирана историографической мифологемой.

С 1821 по 1830 г. под псевдонимом «Любороссов» Арцыбашев вел косвенное, но последовательное наступление на «Историю государства Российского» Н. М. Карамзина. Он публиковал статьи в «Вестнике Европы», где опосредованно критиковал позицию историографа, рассматривая конкретные сюжеты русской истории из «Истории государства Российского» и трактуя их противоположным образом. Например, описывая сюжет о смерти царевича Дмитрия, Арцыбашев, в противоположность историографу, пришел к выводу о его самоубийстве в припадке эпилепсии. «Истина, – писал он, – тем подозрительнее, чем украшеннее, и тем милее, чем простее». Карамзин поступил исторически некорректно, умолчав о показаниях некоторых свидетелей-очевидцев смерти царевича (Г. Ф. Нагого, родного дяди царевича; кормилицы Ирины Тучковой; постельницы Марии Колобовой), которые «дают неоспоримую силу истины» версии, по которой царевич сам себя «ножом поколол в горло, и било его долго, да тут-то его и не стало» [4, с. 245, 249–250]. Арцыбашев реконструировал ход событий по следственному делу, без малейших попыток критического анализа этого источника, доверяя ему и цитируя дословно. По его мнению, версия о самоубийстве царевича была отвергнута потомками-историками (Щербатовым, Миллером и др.) из-за его канонизации и незнания следственного дела. «Долг благомыслящего россиянина, – заключил Арцыбашев, – есть уважать законных самодержцев своих, даже и по их кончине» [4, с. 266]. На первый взгляд, мы замечаем отступление от критической научной позиции относительно источников отечественной истории, характерной для более ранних работ Арцыбашева. Но зная то, что к этому времени труды историка стали использоваться в программах исторических курсов гимназий, можно сделать вывод, что корректировка научного кредо произошла из-за необходимости уче-

та воспитательных аспектов преподавания истории России.

Позднее, при подготовке к печати третьего тома «Повествования о России» такая трактовка событий встретила цензурные затруднения, поскольку мнение историка противоречило церковной традиции. Археографическая комиссия, которой, в связи с этим, было поручено рецензирование работы, подготовила заключение (его автором был Н. Г. Устрялов), в котором обращалось внимание на односторонность источниковедческой работы Арцыбашева, проигнорировавшего все другие источники, кроме следственного дела, и предлагалось исправить текст, дополнив его сводом из исторических повестей начала XVII в. и убрав все авторские примечания, которые «клонятся к оправданию Бориса Годунова» [6, кн. 5, с. 417–419]. Современный историк Д. А. Гутнов уточнил, что именно Н. С. Арцыбашев «первый позволил себе публично усомниться в справедливости официальной точки зрения», а его книга была не просто «задержана в цензуре», но частично «полностью переписана в выгодном правительству духе» [9, с. 50].

В статье «О кончине царя Иоанна Васильевича» Арцыбашев укорял Н. М. Карамзина в излишней доверчивости в IX т. «Истории государства Российского» к показаниям Горсея (умирающий русский царь в халате на постели, играющий в шашки, – это слишком невероятно, информация летописей об этих событиях совершенно иная). Поэтому, в противоположность историографу, Арцыбашеву «очевидно является» следующий порядок событий: Иоанн Васильевич, «заключив жестоко и видя приближающуюся свою кончину, сперва постригся, потом благословил детей и наделил владениями; за сим приобщился Святых Тайн; и, наконец, преставился». Далее последовал авторский вопрос: «Могла ли же, при таком расположении души и тела, прийти ему в голову мысль о *шашках*? Воля его, Горсея; а он опять баснословит». Окончательный вывод таков: все «приметные неправды англичанина Горсея» показывают, что русский историк «не очень должен полагаться на слова иностранцев о России и во всяком случае обязан предпочитать отечественные древние памятники сказаниям чужеземных, происходящим или

от неблагонамеренности, или от недоразумения» [5, с. 216, 217]. Сомнение автора носит историографический характер: он отдает предпочтение древнейшим источникам перед более поздними интерпретациями в исторической литературе. Именно такой подход был характерен для университетского образования этой эпохи.

В 1822–1823 гг. и в 1828–1830 гг. последовал новый этап критического отношения Арцыбашева к «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина – прямая и последовательная критика исторической позиции историографа сначала в «Казанском Вестнике», потом в «Московском Вестнике», редактируемом М. П. Погодиным. Мелкие замечания о неточностях и «излишествах» слога соседствовали с верными уточнениями места жительства славянских племен, формы выплаты дани куницами (шкурки животных, а не металлическая монета), фольклорного характера басен о Кие, Олеге, Ольге, сопоставимых с сюжетами «Илиады» Гомера [25]. Эти критические статьи Арцыбашева повлияли на последующую историографию, вызвав научную полемику, самым активным участником которой был М. П. Погодин [20, с. 77–78].

«Повествование о России» стало делом всей жизни, «тридцатилетним трудом» (М. П. Погодин) Н. С. Арцыбашева, над которым он работал с 1802 г. до последних лет жизни. Как мы уже указывали, этот «свод летописей» охватывал огромный период русской истории с древнейших времен до эпохи Петра I, хотя замысел автора шел гораздо дальше – он хотел довести изложение до конца XVIII в. Способы и форма обработки источников противоположны методу Карамзина. Внимание автора главным образом обращено на фактическую, сюжетную линию русской истории без литературной обработки и четко обозначенной концепции, вернее концепция сводится к сознательному отказу от нее, поэтому его труд представляет образец хорошей справочной книги, которую можно было использовать в образовательных практиках в гимназиях и университетах. Причем, по мнению В. С. Иконникова, «этот способ *изложения* усвоил себе Соловьев, который, в свое время, в длинных статьях (Отечественные Записки 1854 г.), следил за Карамзиным из тома в том, с целью по-

казать, как его *жизнеописание* мешало ему воспроизвести верно дух источника и событий» [12, с. 55]. Сторонники историографа иронически писали, что неуместно Арцыбашеву, язык которого архаичен, критиковать слог и язык Карамзина [17, л. 127–127 об.]. Однако, как считал Иконников, Арцыбашев «имел своих поклонников, которые отдавали ему безусловное предпочтение перед Карамзиным» [13, с. 527]. И эти «поклонники» были представителями сферы образования. Ведь автор широко использовал не только летописные источники, но и актовый документальный материал [22].

В основе работы Арцыбашева лежали приемы источниковедческой критики А.-Л. Шлецера – сличение, соединение, дополнение всех списков летописи «слово в слово, а иногда буква в букву» – которые как бы составляли изложение (*textus*)» [23]. После этого автор «вычищал то от всего именно *летописного* – или занимательно-только для современников, но совсем не нужного для потомства – и от *лишесловия*, свойственного тогдашнему образу сочинений». Наконец, соотносил свой перевод с иностранными источниками, дополняя ими летописи и помещая иногда «слова тех источников (смотря по разбору) в *изложение*; подлинные же летописные речи – которых буквы удерживал я всегда... – в примечания». При этом он снимал собственную авторскую позицию в основном тексте, не позволяя себе интерпретаций текстов источников, за исключением смысловых связей разных фрагментов для ясности и «дабы обнаружить недостаток, темноту и недельность слов летописных, или ошибочные приговоры поздних деесписателей», «держась твердо порядка летосчислительного».

В итоге, по его мнению, должна была получиться «чистая и посторонними вставками не запутанная история». Смысловые связи использовались автором не только для компенсации механического соединения частей текстов летописей, но и собственно для источниковедческой критики в духе Шлецера. Арцыбашев при этом прямо сослался на геттингенского профессора: «Примером в этом служил мне покойный Август Людовик Шлецер». Оценка историком летописца Нестора фактически совпала с шлецеровской: «Этот истинный знаток Севера со-

общил нам первое обстоятельное сведение о народах древней страны нашей и соседственных ей» [1, с. 1–11; 2], поэтому его информации можно доверять.

Все древнее население России Арцыбашев, как и в более ранних работах, разделил на три группы: «старожилы», «словене», «русь». Но здесь он более уверенно писал: «Нет повода сомневаться о происхождении руссов: они составляют *вид* шведов». Автор уточнил, что единовластный князь Рюрик построил на Волхове город, названный Новым городом, «поселился тут и раздал области вельможам своим, приказав им строить города (крепости)». Смерть новгородца Вадима – происшествие вероятное, хоть и «пропущенное в древних списках с Несторова временника». А вот поход князя Олега на Византию историк «не смеет отрицать», но не может и «утвердить» по следующим причинам: умолчание об этом событии греков и других современников; невероятная робость греков, которые были в это время очень сильны; «чрезвычайное баснословие» в описании этого события, «признаку более сказки, нежели истины»; упоминание в договоре о Переяславле, построенном позднее Владимиром I; несообразность статей договора с «уничижением, которое оказали греки, просящие о пощаде».

Подобные доводы встречаются в ранних работах Арцыбашева, их первоисточник, несомненно, – труды Шлецера. Арцыбашев писал о «баснословном» периоде, прямо так его и называя. Однако следует подчеркнуть, что подобных критических замечаний в тексте очень мало, в основном, просто пересказывались летописные сообщения.

Сомневался автор и в вероятности второго похода князя Игоря на Византию и заключения им договора с греками, поскольку статьи этого договора «не приличны той униженности, с какою император просил мира». «Все наводит сомнение о действительности упомянутых происшествий», – заключил Арцыбашев.

Но особенно сомнительно, по его мнению, описание мести княгини Ольги древлянам за смерть мужа, причем «баснословие несторово, недостойное места в истории», «простирается» до сюжета о взятии Искоростеня [1, с. 15, 17, 23, 27, 28]. Поэтому в «Повествовании о России» вовсе нет этого

сюжета, а описывается лишь военное столкновение киевлян с древлянами.

В «Заключении» первой книги первого тома Н. С. Арцыбашев вернулся к своим сомнениям в подлинности договоров князей Олега и Игоря с греками и отметил, что некоторые обстоятельства могли бы служить подтверждением их подлинности, например, список скандинавских имен, приводимый Нестором. Однако «сомнение еще не разрешилось», поскольку, судя по содержанию, договоры Олега и Игоря можно приписать Ольге и Святославу. «Переписчики наших современников, – рассуждал автор, – желая может стать доказать каким-нибудь верным свидетельством приступ Олега к Царю граду и вторую войну Игоря с греками, приписали обоим тем государям большую часть договоров Ольги и Святослава; но не рассудили, что мирные постановления не должны противоречить событиям, от которых они произошли». В «Дополнениях» автор пишет: «Обычай париться в банях, вениками, есть самый древнейший в России, хотя дано о нем знать лишь в баснословных и сомнительных повествованиях Нестора» [1, с. 59, 60, 69]. В остальных томах «Повествования» автор не сомневался в трактовках летописных известий.

Труд Арцыбашева не остался без внимания современников. В переписке М. П. Погодина с корреспондентами «из славянских земель» постоянно присутствовали просьбы выслать «Повествование о России» (письма Д. И. Вагилевича, Дениса Зубрицкого и других [16, с. 449–744]), что вроде бы свидетельствует о его популярности. Однако по личной переписке историка видно, что издание не пользовалось спросом. «Уведомление о продаже единственно двух экземпляров моей книги, – признавался Арцыбашев в одном из писем Погодину, – наводит мне о ней весьма пошлые мысли. По всей вероятности, она нехороша, когда ни одно учебное заведение запастись ею еще не решилось: итак, не лучше ли бросить египетскую работу и остальные дни старости провести в покое? Главной целью, во время тридцативосьмилетнего труда, имел я услужить преподавателям; но услуга эта не принимается; не желал ни крестов, ни чинов, потому что все земное казалось мне вздором; не стремился и к корысти, будучи хотя не богат, однако

достаточен, доволен вполне своим состоянием и до сих пор ни в чем не нуждаюсь. Просвещенное Общество истории и древностей, равно как и благоприятные отзывы некоторых знатоков меня ободряли; а все-таки *Повествование о России* глотает пыль в лавке Свешникова» [6, кн. 5, с. 421]. Сетования автора не вполне справедливы: издание охотно приобретали гимназические и университетские библиотеки.

Один из рецензентов отметил, что в творчестве Н. С. Арцыбашева присутствует литература, а не история [18, с. 271]. Позднее историки в своих оценках были объективнее. А. З. Зиновьев в историографической магистерской диссертации писал: «Замечательны некоторые образцы свода русских летописей относительно средних времен нашей истории, представленные г. Арцыбашевым» [11, с. 42]. Т. Н. Грановский в одном из частных писем (29 сентября 1838 г.) назвал «Повествование о России» огромным и отличным трудом [19, с. 333]. По письму Н. С. Арцыбашева М. П. Погодину (24 февраля 1840 г.) видно, что «Повествование о России» понравилось Шафарику: «Весьма много благодарен господину Шафарику за доброе мнение о моей книге, и прошу вас уведомить меня, что он такое и где проживает? По книгам видишь лицо значительное, а точного понятия о нем не имеешь» [6, кн. 5, с. 420].

В отрицательной рецензии на третий том «Повествования о России», напечатанной в «Отечественных записках» в 1843 г., указывалось: «Отсутствие всякой идеи, набор разных показаний без всякой критики, клочки, не сшитые даже на живую нитку, а вдобавок ко всему варварский язык, который не имеет даже и достоинства древности, – скажите, к чему все это годится?» [15, с. 54]. М. П. Погодин возражал в «Москвитянине»: «Эта книга не для публики, не для читателей, а для ученых, для учителей, для которых и должна сделаться настольною: в ней найдут они указание на все известные источники, в коих повествуется о том или другом происшествии, в хронологическом порядке, чрез что облегчается труд при исследованиях. <...> География, хронология, юриспруденция получают от Арцыбашева указания великой важности. Советуем библиотекам гимназий запастись этим руководством»

[6, кн. 7, с. 241–242]. Руководство гимназий прислушивалось к советам Погодина.

Объективный К. Н. Бестужев-Рюмин, которому импонировало арцыбашевское стремление не писать художественную или философскую историю, «не класть в основание труда никакой мысли», не делать никаких общих выводов, а все внимание обращать на критику факта, отметил, что труд историка в этом отношении не потерял своего значения и во второй половине XIX в., поскольку книга может использоваться как справочное пособие при изучении русских летописей, критика фактов в некоторых случаях до сих пор не лишняя, но полной оценки этой главной книги Н. С. Арцыбашева «мы не знаем в нашей литературе» [7, с. 571–572]. Как ни странно, но и сегодня мы можем согласиться с последним суждением, поскольку, как написала современный историограф Р. А. Киреева в своей монографии о другом историке XIX в. – К. Н. Бестужеве-Рюмине, – Н. С. Арцыбашев «до сих пор представляет собой одну из самых загадочных и малоизученных фигур в истории русской исторической науки XIX в.» [14, с. 161]. Между тем именно научные труды отечественных историков первой половины XIX в. (в первую очередь «История государства Российского» Н. М. Карамзина) стали основой для появления фундаментальной «Истории России с древнейших времен» Сергея Михайловича Соловьева, который высоко оценивал источниковедческие практики своих предшественников, в том числе и публикации Н. С. Арцыбашева. Поступательное прогрессивное развитие русской исторической науки первой половины XIX в. отмечается и в историографических работах зарубежных авторов [27; 28; 29]. Во многом это заслуга научного поиска Н. С. Арцыбашева.

Критическая позиция, ставшая основой научно-педагогического поиска Н. С. Арцыбашева, связана в первую очередь с его сомнениями по поводу фольклорных сюжетов в русском летописании и необходимостью применения современным историком правил внешней и внутренней критики исторических источников [24]. Следует учитывать, что в сфере научных интересов Н. С. Арцыбашева был широкий хронологический отрезок русской истории – с древнейших

времен до XVIII в. Вместе с критической позицией автора, это и было привлекательным для учителей и преподавателей. Этот фактор делает актуальным использование трудов историка и педагога XIX в. Н. С. Арцыбашева в современных университетских курсах источниковедения и историографии [22; 26].

Н. С. Арцыбашев выражал идеи либеральной историографической традиции. Его работы оказали значительное влияние на развитие российской педагогической, философской, социологической и этической мысли, исторической науки в XIX в. Труды историка существенно повлияли не только на новаторские историографические концепции 1830-х – 1850-х гг. таких крупных отечественных историков, как Т. Н. Грановский, К. Д. Кавелин, С. М. Соловьев, П. Н. Кудрявцев, но и на всю последующую отечественную историографию второй половины XIX – начала XX в.

Библиографический список

1. *Арцыбашев Н. С.* Повествование о России: в 4 т. – М.: В Университетской тип., 1838. – Т. 1. – Кн. 1. – 307 с.
2. *Арцыбашев Н. С.* О первобытной России и ее жителей. – СПб.: В Императорской тип., 1809. – 109 с.
3. *Арцыбашев Н. С.* Приступ к повести о русских. – СПб.: В Морской тип., 1811. – [4], 209, [5] с.
4. *Арцыбашев Н. С.* О кончине царевича Димитрия // Вестник Европы. – 1830. – № 12. – С. 241–266.
5. *Арцыбашев Н. С.* О кончине царя Иоанна Васильевича // Вестник Европы. – 1830. – № 11. – С. 211–217.
6. *Барсуков Н. П.* Жизнь и труды М. П. Погодина. – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1892–1893. – Кн. 5. – 520 с. – Кн. 7. – 604 с.
7. *Бестужев-Рюмин К. Н.* Арцыбашев Николай Сергеевич // Энциклопедический словарь, составленный русскими учеными и литераторами. СПб.: В Тип. И. И. Глазунова и Комп., 1862. – Т. V. – С. 570–572.
8. Вестник Европы. – 1821.
9. *Гутнов Д. А.* Люди и события смутного времени. – М.: ГИТИС, 1994. – 80 с.
10. *Дмитриев И. И.* Взгляд на мою жизнь. – М.: Тип. В. Готье, 1866. – 311 с.
11. *Зиновьев А. З.* О начале, ходе и успехах критической российской истории. – М.: В Университетской тип., 1827. – 72 с.
12. *Иконников В. С.* Скептическая школа в русской историографии и ее противники. –

Киев: В Университетской тип., 1871. – 106 с.

13. Иконников В. С. Исторические заметки. 1. Сын ближнего боярина А. Л. Ордина-Нащокина. 2. Н. С. Арцыбашев и Н. Г. Устрялов // Русский Архив. – 1886. – № 12. – С. 521–530.

14. Киреева Р. А. К. Н. Бестужев-Рюмин и историческая наука второй половины XIX в. – М.: Наука, 1990. – 270 с.

15. Отечественные записки. – 1843. – № 29.

16. Письма к М. П. Погодину из славянских земель (1835–1861). – М.: Издание ОИДР, 1880. – Вып. III. – 305 с.

17. РГАЛИ. – Ф. 195. – Оп. 1. – Е.х. 1181.

18. Сын Отечества. – 1818. – № 44.

19. Т. Н. Грановский и его переписка. – М.: Т-во тип. А. И. Мамонтова, 1897. – Т. II. – 508 с.

20. Умбрашко К. Б. М. П. Погодин: Человек. Историк. Публицист. – М.: Институт Российской истории РАН, 1999. – 295 с.

21. Умбрашко К. Б. Философско-методологические поиски европейских и русских историков XVIII – первой половины XIX вв. // Философия образования. – 2011. – № 5 (38). – С. 92–103.

22. Умбрашко К. Б. Классификации исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 195–201.

23. Умбрашко К. Б. Влияние философско-

методологической концепции А.-Л. Шлецера на русскую историческую науку XIX в. (историковедческая и историографическая составляющие) // КЛИО. Журнал для ученых. – 2012. – № 4 (64). – С. 3–8.

24. Умбрашко К. Б. Развитие историографической мысли в XIX в. // Мир историка: историографический сборник. – Омск: Изд-во ОМГУ, 2013. – Вып. 8. – С. 177–208.

25. Умбрашко К. Б. О критическом подходе к изучению русских летописей (XVIII–первая половина XIX вв.) // Гуманитарные науки в Сибири. – 2013. – № 3. – С. 103–106.

26. Умбрашко К. Б. Историография истории России в профессиональной подготовке бакалавров // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 66–73.

27. *Historiography of Imperial Russia: The Profession and Writing of History in a Multinational State* / ed. by T. Sanders. – Armonc; New York; London: M. E. Sharpe, 1999. – 521 p.

28. Kassow Samuel D. Students, Professors, and the State in Tsarist Russia. – Berkeley, CA: University of California Press, 1989. – 438 p.

29. Kassow Samuel D. Professionalism Among University Professors // *Russia's Missing Middle Class: The Professions in Russian History* / ed. by Harley D. Balzer. – Armonc; New York: M. E. Sharpe, 1996. – P. 197–221.

Umbrashko Konstantin Borisovich

Dr. Sci. (Historic.), Prof., Novosibirsk Teachers' Professional Re-Training Institute, historian09@mail.ru, Novosibirsk

N. S. ARTSYBASHEV: UNKNOWN HISTORIAN AND EDUCATOR OF THE XIX CENTURY

Abstract. In this article there are analyzed scientific works of the historian and educator of the XIX century – N. S. Artsybashev. Showing the scientific constructions of historian concerning of concepts of the history of the Russia. The main attention is given to development views of the author about ancient period and historiography of Russia. The purpose of the article is to show the new tendencies of the studying of the historiography of the history of the Russia in the scientific works of N. S. Artsybashev.

Keywords: historiography, the history of Russia, the concept, N. S. Artsybashev, educator, high-school and university education.

Поступила в редакцию 17.08.2015

Мудрик Анатолий Викторович

Доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, Москва

Петрина Мария Григорьевна

Аспирант, Московский педагогический государственный университет, petrinamg@mail.ru, Москва

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВИКТИМОЛОГИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС¹

Аннотация. Развитие социально-гуманитарного знания связано с его дифференциацией, появлением новых академических дисциплин и подходов. Сегодня наука стремится охватить все многообразие явлений человеческого бытия в их целостности и единстве. События XX в. наглядно продемонстрировали известное противоречие между величию и хрупкостью человеческой жизни, побудив академическое сообщество по-новому взглянуть на известные антропологические феномены. Свой ответ на сложившуюся проблему поспешила дать социальная педагогика, обращаясь не только к познанию созидательного потенциала личности и общества, но и к осмыслению индивидуальной уязвимости, деструкции крупных и малых социальных групп. В статье представлена характеристика социально-педагогической виктимологии как отрасли знания: история возникновения виктимологии и ее дифференциация на общую, криминальную, криминальную политическую, этническую, психологическую и социально-педагогическую; показаны истоки и взаимосвязь виктимологии со смежными отраслями знания. Материал будет полезен отечественным специалистам социальной сферы, в том числе педагогам и психологам сферы образования.

Ключевые слова: виктимология, криминальная виктимология, социально-педагогическая виктимология, психологическая виктимология, этническая виктимология, социализация

Социализация людей в любом обществе протекает в различных условиях, в которых имеют место многочисленные опасности, оказывающие негативное влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые категории людей, которые становятся или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации. Ими занимается специальный раздел социальной педагогики – социально-педагогическая виктимология, которая была выделена и охарактеризована в России в конце 80-х гг. XX в. [6]. Социально-педагогическая виктимология – одна из разновидностей более старого и широкого научного направления – виктимологии, об историческом генезисе которой и пойдет речь в этой статье.

Всемирное виктимологическое общество (The World Society of Victimology) определяет виктимологию как науку, изучающую масштабы распространения, характер и причины виктимизации, ее последствия для всех субъектов этого процесса, а также ответные меры со стороны общества, в частности, полиции, системы правосудия, а также волонтеров и профессиональных

хелперов [15] (от англ. *to help* – помогать), т. е. специалистов разных социально-гуманитарных областей, оказывающих квалифицированную поддержку пострадавшим людям.

Хронологически статус самостоятельной дисциплины виктимология получила в первой трети XX столетия. Однако этому предшествовал длительный этап формирования ее идей. Долгое время идеи виктимологии развивались в рамках религиозно-философских систем, поэтому этот этап условно можно обозначить как период протовиктимологии.

Исследователи подчеркивают, что само понятие «жертва» происходит от латинского слова *victima*, восходящего к культовым практикам древних жертвоприношений [17]. Первоначально понятие *victima* не использовалось для выражения боли, страдания и потерь. Скорее, оно подразумевало роль человека в качестве объекта жертвоприношения в результате его личного на то согласия. Страх и паника предполагаемой жертвы расценивались как дурное предзнаменование. Негативный смысл понятие обрело лишь в XIX веке, когда его стали связывать с вредом и личным уроном [16]. В частности,

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ – проект 14-06-00258.

жертвой стали называть человека, который подвергся насилию, злему умыслу или пострадал в результате какого-либо несчастья.

Большой вклад в развитие виктимологических идей внесла античная мифология. В этом ключе нельзя не вспомнить знаменитый миф о царе Эдипе, которому судьбой было предначертано убить отца и жениться на родной матери. По неведению герой исполнил пророчество, но, узнав правду, в отчаянии выколол себе глаза. В трудах З. Фрейда эта легенда получила весьма неожиданную трактовку. Психоаналитическая традиция именует эдиповым комплексом конкуренцию ребенка с родителем своего пола на почве бессознательного сексуального влечения к родителю противоположного пола [10]. Однако в призме виктимологии миф обретает качественно иное толкование. Для Д. В. Ривмана Эдип – тип невиновной или, точнее, по-особому виновной жертвы, обозначаемой сегодня как «комплекс Эдипа» или «эдипова вина» [8].

Исследуя влияние религиозно-философских представлений на формирование ранних виктимологических идей, большинство зарубежных и отечественных ученых обращаются к анализу библейских текстов, изобилующих сюжетами о предательствах, массовых убийствах и преследованиях инакомыслящих.

С развитием метафизики идеи протовиктимологии рождались в рамках философии, в частности, *этики*, стремящейся постигнуть природу добра и зла, чтобы обосновать нормы социальной жизни, нивелирующие эгоистические и агрессивные пороки людей. Мораль как житейская мудрость существовала на каждом этапе общественного развития.

В эпоху Ренессанса, а затем и в Новое время на первый план выходят рационализм и эмпирическое познание мира; человек все сильнее ощущает свою субъектность. С последующим развитием философии в XIX–XX вв. признание ценности отдельного человека возрастает. Вместе с этой тенденцией сильнее закрепляется ответственность индивида за собственную жизнь и личное несчастье (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, В. Франкл и др.).

Развитие *позитивизма* явилось ключевым моментом для протовиктимологии. Строгое и основанное на опыте естествознание мыслится как идеал науки. Позитивисты

(О. Конт, Дж. С. Милль, Г. Спенсер и др.) предпринимают попытки выстроить гуманитарное знание на манер естественного [3]. Неслучайно XIX век ознаменовался появлением социологии, демографии, социальной психологии и многих других социально-гуманитарных дисциплин.

Именно тогда самый влиятельный представитель биологического позитивизма Чезаре Ломброзо (1835–1909), вдохновленный эволюционными идеями Ч. Дарвина, стал развивать собственную теорию атавизмов, согласно которой преступники застревают на более ранней и примитивной ступени эволюции. Такие люди, полагал Ч. Ломброзо, уже в раннем возрасте могут быть идентифицированы по определенным физиологическим стигматам, внешним признакам, в частности, анатомии лица: массивной челюсти и скулам, дефектам глаз, слишком маленьким или, напротив, очень большим ушам, странной форме носа, выступающим вперед губам, скошенному лбу и т. д.

Кроме того, Ч. Ломброзо стал первым ученым, который обратился к вопросу о женской преступности. В книге «Женщина-преступница» (1895; на русский язык переведена как «Женщина – преступница и проститутка») он описывает женщин как низших по сравнению с мужчинами и более склонных к наследованию атавизмов, вместе с тем он рассматривает их как более пассивных и менее склонных к совершению преступлений. Ч. Ломброзо был убежден в том, что женщины менее развиты по сравнению с мужчинами, а если говорить о преступницах, то они оказываются более маскулинными в сравнении с другими особами прекрасного пола [13].

Сегодня взгляды Ч. Ломброзо считаются ложными и недоказуемыми, однако они вдохновили многих ученых на исследование природы преступного поведения. Особое место среди них принадлежит его прямым ученикам – Энрико Ферри (1856–1929) и Рафаэле Гарофало (1852–1934), труды которых содействовали формированию криминологии – науки, исследующей феномен преступности и преступного поведения. Этот факт нельзя оставить без внимания, поскольку виктимология вышла из лона западноевропейской криминологической мысли.

Подлинным предтечей виктимологии стал немецкий криминолог, профессор Боннского

университета Ганс фон Гентиг (1887–1974). Г. Гентиг был неординарной и даже харизматической личностью, чей научный интерес всегда лежал в плоскости социальных отношений. Вероятно, поэтому его исследования в родной Германии были сопряжены с активной политической деятельностью. Понять природу воззрений Г. Гентига невозможно вне контекста тех исторических условий, которые незримо влияли на их формирование.

Как известно, на политической арене Германии в 1920–30-е гг. сформировались три тяготеющих к тоталитаризму силы: НСДАП (национал-социалистическая немецкая рабочая партия), КПП (коммунистическая партия Германии) и национал-большевизм. Г. Гентиг был ярким сторонником последнего. По своему социальному составу теоретики и лидеры национал-большевизма принадлежали к интеллектуальной элите: университетские профессора, журналисты и публицисты, военная интеллигенция, юристы и чиновники, которые под флагом социальной революции и ориентации на СССР стремились решить национальные проблемы Германии. Всех национал-революционеров объединяли ненависть к Версальской системе и стремление сокрушить ее при опоре на Советский Союз. В свое время Г. Гентиг активно участвовал в антиверсальской кампании, а позднее стал автором брошюры «Введение к германской революции» (1919) и «Немецкого манифеста» (1921), который явился наиболее ярким и четким изложением национал-большевистских идей в начале 1920-х гг. [2].

Приход Гитлера национал-большевики встретили серьезной критикой, вследствие чего вскоре были заключены под стражу или убиты. Самого Г. Гентига выгнали с поста профессора университета и подвергли жестокой травле. Пребывание в стране стало небезопасным, поэтому в 1935 г. ученый эмигрировал в США. Ответ на вопрос о том, как ему удалось избежать ареста, в то время как большинство его политических товарищей настигла расправа, по всей вероятности, кроется в его семейных связях.

Старшим братом Г. Гентига был известный гитлеровский дипломат Вернер Отто фон Гентиг, занимавший до Второй мировой войны ответственные дипломатические посты в странах Ближнего и Среднего Востока, а затем руководивший ближневосточным от-

делом Имперского министерства иностранных дел [11]. По-видимому, связи брата и сделали возможным побег в США. Так или иначе, обосновавшись в Колорадском университете в Боулдере, профессор продолжил свои криминологические исследования.

В 1941 г. он опубликовал самую известную из своих статей – «Замечания по взаимодействию преступника и жертвы», в которой изложил принципиально новую идею – причины преступления сокрыты в личности самого пострадавшего: «В животном мире между зверем-охотником и его жертвой существует определенная зависимость. В сущности, разница между ними заключена в том, что хищник приспособлен к уже имеющимся слабостям своей добычи; подобно этому человек-жертва искушает агрессора на акт насилия. Теми или иными средствами «хищник» оказывается расположенным к нападению. И если существуют прирожденные преступники, очевидно – есть и прирожденные жертвы...» [14, с. 303].

Исключая существование единого образца виктимного поведения, Г. Гентиг разработал первую в истории типологию жертв преступлений. Первоначальный вариант классификации включал четыре типа жертв: депрессивный, корыстный, распутный и агрессивный. Для депрессивного типа характерно отсутствие осторожности и скрытое желание быть уничтоженным. Стремление к наживе и «легким деньгам» соответствует корыстному типу. Объектами сексуального насилия обычно становятся жертвы, ведущие распутный образ жизни. Наконец, к агрессивному типу относятся люди, допускающие возможность длительного унижения другого человека и погибающие в момент иссякшего терпения последнего.

Свою типологию профессор создал на основе анализа уголовной хроники тех времен. Так, например, основой для выделения депрессивного типа жертвы послужило дело Гийома Бернайса – бельгийского адвоката, убитого в 1881 г. Согласно хроникам, Г. Бернайс испытывал серьезные трудности в супружеских отношениях, поскольку мнил, что супруга изменяет ему с его же другом. Одна мысль об этом отравляла все его существование. За несколько часов до своего убийства он написал «сопернику» письмо, где признавался в тайном стремлении удалиться от мира, жить забытым всеми

и стать миссионером, чтобы в конце концов быть съеденным каннибалами или умереть от желтой лихорадки. «Очевидно, что удрученному человеку не хватает достаточного благоразумия и осмотрительности. Не существует никаких сомнений, что мы найдем немало депрессивных лиц среди умерших в результате несчастных случаев людей. Некоторые ученые пошли дальше, утверждая, что в депрессивном состоянии доминантным для человека оказывается тайное подсознательное желание быть уничтоженным... Однако здесь может иметь место и тот факт, что меланхолический человек склонен к контакту с сомнительными лицами и пребыванию в рискованных ситуациях. Его инстинкт самосохранения ослаблен; назвать такого человека смельчаком довольно сложно, он просто лишен подозрительности и осторожности» [14, с. 303].

В книге «Преступник и его жертва» (1948) Г. Гентиг расширил предложенную им классификацию, включив в нее стариков, женщин и детей, сумасшедших и умственно отсталых, иммигрантов и вынужденных переселенцев, национальные меньшинства, людей наивного склада характера, одиноких, а также жертв шантажа, вымогательства и азартных игр [12]. Его идеи произвели эффект разорвавшейся бомбы и уже довольно скоро нашли своих сторонников. Не обошел их стороной и французский юрист Бенджамин Мендельсон (1900–1998). На тот момент он работал над защитой подсудимого по делу об изнасиловании, поэтому мысль о степени вины, сокрытой в поведении жертвы, пришлась адвокату по вкусу. В 1947 г. Б. Мендельсон начал собственный научный поиск; впрочем, его исследование полностью отвечало воззрениям Г. Гентига. Феномен, когда жертва бессознательно провоцирует преступника на акт насилия, он назвал «жертвенным низвержением» (*victim precipitation*) [16].

Подобно Г. Гентигу, Б. Мендельсон разработал собственную типологию жертв преступлений. Главным критерием выступала степень вины потерпевшего. Его классификация включает шесть типов жертв: невиновные жертвы (дети, жертвы беспорядочной стрельбы, стихийных бедствий и др.); жертвы по незнанию (те, кто оказались не в том месте и не в то время и при этом, обладая определенной долей осведомленности, мог-

ли бы самостоятельно избежать трагедии); добровольные жертвы (носители венерических заболеваний, дуэлянты, участники коллективных самоубийств и др.); жертвы с большей, чем у преступника, степенью виновности (мужья, убитые женами, которых избивали и т. п.), полностью ответственные за свой статус жертвы (наемники, самоубийцы и т. д.); мнимые жертвы (люди с истерическим, параноидным или маразматическим расстройством личности) [17].

Б. Мендельсон считается отцом-основателем виктимологии, поскольку в середине 1940-х гг. он первым ввел это понятие в академический лексикон. Адвокат красноречиво предсказал: «Виктимология станет совершенно новым полем для исследований – не просто отраслью криминологии, но самостоятельной и противоположной ей дисциплиной» [17, с. 38]. «Противоположная» в данном контексте означает, что криминология как наука фиксирует внимание на поведенческих паттернах преступника, в то время как виктимология – на особенностях поведения его жертвы.

Новая дисциплина стремительно завоевывала внимание ученого сообщества. К ее проблемам обращались специалисты из самых разных сфер человекознания: социолог Стефан Шафер, исследовавший отношения между преступником и жертвой до, во время и после совершения преступления; психиатр Генри Элленбергер, выявивший, что большинство агрессоров в детстве сами становились объектами насилия, и многие др. Так, криминалист Марвин Вольфганг, эмпирически доказывавший теорию «жертвенного низвержения» на основании анализа полицейских рапортов, пришел к выводу о том, что в более четверти всех убийств, совершенных в Филадельфии в период с 1948 по 1952 год, виновниками преступления становились сами жертвы. Концепцию «жертвенного низвержения» с тех пор широко использовали в расследовании многих уголовных дел. Однако она теряла свою справедливость по отношению к преступлениям, совершенным на имущественной и сексуальной почве [16].

В 1970-х гг. виктимология окончательно обрела статус самостоятельной науки: в 1974 г. был учрежден журнал «Виктимология» (*Victimology: an international journal*), а в 1979 г. – Международное викти-

мологическое общество (The World Society of Victimology).

На рубеже 1970–1980-х гг. поле виктимологических исследований стало расширяться. Ученые желали выйти за рамки криминологического подхода, поскольку многие аспекты социального бытия, такие как, например, травматизация личности в условиях ксенофобии, войн, несчастных случаев и т. д., оставались малоизученными. Виктимология стала учением о жертве вообще. Новый подход был назван *общей* или *генеральной виктимологией*. В частности, Б. Мендельсон считал, что общая виктимология должна быть направлена на изучение пяти категорий пострадавших: жертв преступлений, стихийных бедствий, техногенных катастроф, социального окружения, а также лиц с аутоагрессивным поведением [12].

В это же время виктимология стала объектом критики феминисток. Активистки обвиняли ученых в скрытом приписывании вины жертвам сексуального насилия. Идеи Г. Гентига и Б. Мендельсона подкрепляли расхожий миф о том, что изнасилованными женщинами становятся распущенные особы, чье поведение провоцирует мужчин на преступление.

Полемика вокруг этой проблемы породила известную крайность. Предложенный феминистками подход основывался на положении о том, что доминантный патриархальный строй ответственен за все преступления в мире. «Война, политические коллизии, домашнее и сексуальное насилие, токсичные свалки, финансовые пирамиды, ядерное оружие, военно-промышленные комплексы – палец всегда указывал на мужчин как на виновников», – подчеркивает Офер Зур [18, с. 17]. Поэтому, наряду с позитивистским взглядом, основанным на обвинении жертвы, стал развиваться защищающий жертву подход.

Теодор Адорно, создатель знаменитого теста на выявление фашистских ориентаций у рядовых американцев (F-шкала), рассматривал обвинение жертвы как проявление скрытого фашизма: «Одним из самых очевидных признаков фашистских и антисемитских пропагандистов является навязчивое обвинение своих жертв в том, что они сами или делают, или намереваются делать. Задача контрпропаганды должна была бы состоять в том, чтобы разоблачить их имен-

но в этом. Нет ни одной категории фашистской агитации, к которой невозможно было бы применить это правило. Оно является образцовым примером механизма «психологической проекции, который ощущается во всей фашистской идеологии» [1, с. 173].

В 1971 г. в свет вышла книга Вильяма Райана «Обвинение жертвы», где утверждалось, что угнетенные слои населения (в частности, афроамериканцы) служат удобным средством сохранения института власти, а социальная несправедливость и порицание жертвы позволяют государству сохранять статус-кво. Идеи В. Райана стали тем фундаментом, на котором довольно быстро развивался защищающий жертву подход.

Энтузиазм, с которым были встречены эти взгляды, однако, качнул маятник в сторону другой крайности. О. Зур с досадой замечает: «Вывод был очевиден: не обвиняйте жертву». Однако в историческом контексте тезис Райана привел к затуханию исследований виктимности на несколько десятилетий вперед» [18, с. 22].

Особняком в американской науке стоит так называемая генетическая виктимология – учение, согласно которому код жертвы передается человеку по наследству, а его виктимное поведение возникает при наложении определенных жизненных обстоятельств на личностные особенности человека (Ч. К. Тойч, Дж. М. Тойч).

Так или иначе, найдя своих сторонников, оправдывающий жертву подход занял прочные позиции в зарубежной виктимологии, а позитивистская традиция обрела себе достойную альтернативу.

Отечественная виктимологическая мысль взяла свой старт в конце 1960-х гг. У истоков ее развития стоял юрист и криминолог Л. В. Франк (1920–1978). Хотя зарубежная виктимология к тому моменту успела приобрести междисциплинарный характер, ученый предпочел работать исключительно в ее криминологическом аспекте: «Говоря о виктимологии, имеют в виду не жертву вообще (например, несчастных случаев, эксплуатации, алкоголизма, геноцида, войн и т. д.) и не пострадавших от любого правонарушения (административного, гражданского, трудового), а потерпевшего от преступления. Пользуясь термином «виктимология», подразумевают именно ее криминальный аспект, хотя и ее другие значения

не должны упускаться из виду» [9, с. 5].

Анализируя историю развития дисциплины в нашей стране, нельзя обойти вниманием работы Д. В. Ривмана – ученого-криминолога, которого нередко ставят в один ряд с Л. В. Франком как основоположника отечественной виктимологии. В 1973 г. вышла его работа «Потерпевший от преступления: личность, поведение, оценка», в которой он детально исследовал феномен человеческой виктимности. В 2002 г. Д. В. Ривман издал свой самый известный труд – учебник для вузов «Криминальная виктимология», аналогов которому пока не существует.

Вектор научного поиска Л. Франка и Д. Ривмана породил целую плеяду российских виктимологов, среди которых: В. С. Устинов, исследовавший личность жертв преступлений совместно с Д. Ривманом; В. Я. Рыбальская, обращавшаяся к виктимологическим проблемам преступности несовершеннолетних; Г. И. Чечель, занимавшийся виктимологическими аспектами предупреждения тяжких преступлений против личности; Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий, А. Л. Репецкая, разрабатывающие вопросы криминальной виктимологии на современном этапе ее развития и многие др. Следует признать, что в вопросе о роли жертвы в инициации насилия большинство отечественных ученых тяготеют к позитивистскому подходу, что в целом присуще для советской и постсоветской виктимологической традиции.

С 1980-х гг. и по настоящее время в рамках виктимологического знания начинают выделяться относительно самостоятельные дисциплины со своими специфическими целями и методами исследования. Наиболее крупными плодами дифференциации виктимологического знания стали следующие.

Криминальная политическая виктимология – междисциплинарное знание, возникшее на стыке политической криминологии и криминальной виктимологии, изучающее жертв политических преступлений и некриминализованных злоупотреблений политической властью, совершенных в политической сфере для достижения политических целей. Основателем этой дисциплины стал российский ученый П. А. Кабанов [4]. Как отмечает П. А. Кабанов, к числу основных проблем российской криминальной политической виктимологии должны

относиться общесоциальные и специальные меры, направленные на снижение виктимности потенциальных жертв политических преступлений и злоупотреблений политической властью. Одной из особенностей этой дисциплины является изучение не только индивидуальной, но и корпоративной, групповой и массовой виктимности [4].

Этническая виктимология – дисциплина, основоположником которой стал А. А. Налчаджян, определяет ее как разветвленную науку о путях и способах превращения в жертву одним этносом другого, а также о путях предотвращения этого явления. В работе «Этническая виктимология и психоистория этноцида» ученый характеризует различные способы виктимизации этносов, особенно подробно анализируя историю уничтожения армян в Османской империи и Турецкой республике в 1894–1923 гг. [7]. Особое место в этнической виктимологии, по мнению А. А. Налчаджяна, принадлежит *психологической этноцидологии* (геноцидологии): «Этноцидология должна заниматься исследованием более узкой проблематики, а именно: процессов подготовки и осуществления этноцидов и их последствиями» [7, с. 3]. Примечательно, что исследователь разрабатывает особый категориальный аппарат, вводя такие понятия, как: «трайбоцид» (уничтожение племени), «нациодид» (уничтожение нации), «этноцид» (убийство этноса), «арменоцид» (армянский этноцид). Использование термина «геноцид» применительно к уничтожению определенной расовой или этнической группы ученый считает неадекватным: «Слово “геноцид” создано из латинского корня *genus*, означающего род... <...> Род — только одна из разновидностей этносов; существуют еще и племена, племенные союзы, народности и нации, суперэтносы и гиперэтносы» [7, с. 37]. На этом основании, по убеждению А. А. Налчаджяна, понятие «геноцид» можно использовать только в значении «убийство рода» как более частное по отношению к этноциду.

Психологическая виктимология или *психология жертвы* – отрасль знания, в которой исследуются психологические особенности поведения жертвы, а также методы психологической реабилитации людей, перенесших различные формы насилия (И. Г. Малкина-Пых, В. Е. Христенко и др.) [5].

Во второй половине 1980-х гг. идеи виктимологии получили свое развитие в педагогике. К 1989 г. были осознаны и обоснованы необходимость и целесообразность разработки новой отрасли знания – *социально-педагогической виктимологии* – предметной областью которой были определены проблемы людей, так или иначе ставших или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации [6].

Библиографический список

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. – М.: Астрель, 2012. – 474 с.
2. Барыгин И. Н., Колпакиди А. И. Рефлексия тоталитаризма: борьба за определение политического курса фашистских партий Европы в 20–30-х гг. // Национальная правая: прежде и теперь. Историко-социологические очерки. Ч. 3. Вып. 2. – СПб.: Институт социологии РАН, 1992. – С. 65–109.
3. Волгогонова О. Д., Сидорова Н. М. Основы философии. – М.: ИД Форум, 2013. – 480 с.
4. Кабанов П. А. Криминальная политическая виктимология как межотраслевая криминологическая теория: понятие, предмет, структура и перспективы развития в современной России // Вопросы права и политики. – 2012. – № 5. – С. 218–232.
5. Малкина-Пых И. Г. Виктимология: психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2010. – 862 с.
6. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время». – М.: Знание, 1991. – 78 с.

7. Налчаджян А. А. Этническая виктимология и психоистория этноцида. – Ереван: Лусакн, 2011. – 421 с.
8. Ривман Д. В. Криминальная виктимология. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
9. Франк Л. В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. – Душанбе: Ифрон, 1977. – 240 с.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ. – СПб.: Питер, 2005. – 384 с.
11. Этингер Я. Я. Экспансия ФРГ в арабских странах и Африке. – М.: Изд-во Восточная литература, 1962. – 246 с.
12. Doerner W. G. Victimology. – 7th ed. – Waltham, MA, USA: Anderson Publishing Company, 2014. – 505 p.
13. Hagan E. F. Introduction to Criminology: Theories, Methods, and Criminal Behavior. – 8th ed. – London: Sage Publications, 2012. – 552 p.
14. Hentig H. Remarks on the interaction of perpetrator and victim // Journal of Criminal Law and Criminology. – 1941. – № 31 (3). – P. 303–309.
15. Goodey J. Victim and Victimology: Research, Policy and Practice. – Harlow: Pearson Longman, 2004. – 292 p.
16. Turvey B. E. Forensic Victimology: Examining Violent Crime Victims in Investigative and Legal Contexts. – 2th ed. – Oxford, Waltham: Academic Press, 2014. – 656 p.
17. Wolbert Burgess A., Regehr C., Roberts A. R. Victimology: Theories and Applications. – 1th ed. – Burlington: Jones & Bartlett Learning, 2009. – 436 p.
18. Zur O. Rethinking «Don't Blame the Victim»: Psychology of Victimhood // Journal of Couple Therapy. – 1994. – № 4 (3/4). – P. 15–36.

Mudrik Anatolij Viktorovich

Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow Pedagogical State University, amudrik@yandex.ru, Moscow

Petrina Maria Grigoryevna

Postgraduate Student, Moscow Pedagogical State University, petrinamg@mail.ru, Moscow

SOCIAL-PEDAGOGIC VICTIMOLOGY: HISTORICAL EXCURSUS¹

Abstract. The article represents the characterization of social-pedagogic victimology as a partition of social pedagogics and a branch of pedagogic science: historical development of victimology, its differentiation into general victimology, criminal, criminal political, ethnic and social-pedagogic victimology; the material will be useful for Russian teachers and psychologists of education.

Keywords: victimology, social-pedagogic victimology, *socialization*, general victimology, criminal victimology, ethnic victimology.

Поступила в редакцию 14.08.2015

¹ This work was financially supported by the Russian Foundation for Humanities – project 14-06-00258.

УДК 378+37.0

Малкова Ирина Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный университет, talkovoi@yandex.ua, Томск

Цигулева Олеся Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, oltsiguleva@yandex.ru, Новосибирск

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. Данная статья посвящена роли высшего образования в формировании человеческого капитала. Автор приводит сравнительный контекст роли образования в формировании человеческого капитала в России и за рубежом. Исследуя данную проблему, автор отмечает, что актуальность образования в развитии человеческого потенциала подтверждается тем фактом, что в настоящее время именно этот компонент считается одним из самых прибыльных видов инвестиций. Именно инвестиции в образование и науку обеспечили в прошлом опережающее развитие Европы и Северной Америки в сравнении с другими странами. Сегодня вложение в человеческий капитал по оценкам большинства экспертов развитых стран гораздо эффективнее, чем инвестиции в основные фонды. Автор подчеркивает в статье, что в отличие от России формирование и развитие человеческого капитала в странах Европы, особенно на базовом уровне, осуществляется на национальном уровне, учитывая особенности страны. Доля расходов на образование в ВВП выше среднего по ЕС (4,9 %), особенно в странах Восточной и Центральной Европы.

Ключевые слова: высшее образование, человеческий капитал, человеческий потенциал, обучение на протяжении всей жизни, третичное образование, модернизация экономики, высококвалифицированные кадры.

Важность проведения успешной модернизации экономики государства, укрепления ее конкурентных преимуществ и обеспечения социально-экономической безопасности страны в условиях обострения глобальной конкуренции все более актуализирует вопросы формирования и эффективного использования внутренних источников развития страны [19, с. 10]. В контексте такой постановки вопроса вполне объяснимым и закономерным стало выдвижение исследований человеческого фактора в число приоритетных направлений.

Сегодня человеческий капитал признан самым ценным ресурсом, намного важнее, чем природные ресурсы или какие-либо другие. Именно человеческий капитал, а не материальные средства производства, является основным показателем конкурентоспособности и экономического роста государства. Человеческий капитал в системе национального богатства страны занимает доминирующее место. Так, например, фи-

зический капитал (обычно исчисляемый и трактуемый как национальное богатство), или накопленные материальные блага, составляют лишь 16 % от общего богатства в мире: природные богатства или природный капитал оцениваются в 20 %; человеческий капитал – накопленные вложения в человека составляют 64 % от мирового богатства [14].

Ведущая роль в формировании человеческого капитала, создающего экономику знаний, отводится научно-культурной сфере, что обусловлено общим подъемом уровня жизни в современных условиях. Вкладывая средства в образование, обучающиеся и их родители, отмечает Г. С. Беккер, сопоставляют ожидаемую предельную норму отдачи от таких вложений с доходностью альтернативных инвестиций (процентами по банковским вкладам, дивидендами по ценным бумагам и т. д.) [1].

Аналогичную точку зрения разделяет и американский исследователь А. Дели. Согласно ее мнению, «расходы на приобрете-

ние навыков для повышения производительности схожи с инвестициями в физический капитал, который, как предполагается, в будущем должен принести доход» [5, с. 110].

Значение образования особенно возрастает в связи со сложными проблемами, с которыми сегодня сталкивается современное общество. Важнейшими из этих проблем являются:

- истощение отдельных видов энергетических ресурсов;
- дефицит продовольствия в связи с ростом населения в слаборазвитых странах;
- загрязнение окружающей природной среды (вода, воздух, почвы, радиоактивные отходы, озоновый слой);
- биологические опасности: генетическое воздействие на природу человека, наркомания и др.

Таким образом, потенциальные возможности нынешнего этапа эволюционного развития общества практически исчерпаны, и человечество стоит на пороге нового этапа, в развитии которого системе образования предстоит сыграть решающую роль.

Актуальность образования в развитии человеческого потенциала подтверждается также тем фактом, что в настоящее время именно этот компонент считается одним из самых прибыльных видов инвестиций. По мнению большинства ученых, из множества инвестиций в человеческий капитал наиболее важными являются вложения в здоровье и образование [6; 9]. Так, по расчетам Всемирного банка в составе национального богатства США основные производственные фонды (здания и сооружения, машины и оборудование) составляют всего 19 %, природные ресурсы – 5 %, а человеческий капитал – 76 %. В Западной Европе соответствующие показатели – 23,2 и 74 %; в России – 10,4 и 50 % [27]. Поэтому все большая часть исследователей считает человеческий капитал самым ценным ресурсом постиндустриального общества, гораздо более важным, чем природное или накопленное богатство. Уже сейчас во всех странах человеческий (интеллектуальный) капитал предопределяет темпы экономического развития и научно-технического прогресса. Соответственно, усиливается и интерес общества к системе образования как основе производства этого капитала. Благодаря теории человеческого капитала образовательные инвестиции сегодня рассматриваются как источник эконо-

мического роста, не менее важный, чем обычные инвестиции. Расходы на общее образование, профессиональную подготовку и здравоохранение больше не рассматриваются как непроизводительные затраты.

Важным показателем возрастающей значимости высшего образования становится его непосредственная связь с успешностью профессиональной карьеры человека. Процент занятости в большинстве стран ОЭСР повышается с ростом уровня образования. Во всех странах ОЭСР выпускники вузов зарабатывают намного больше, чем имеющие полное среднее образование.

Сравнительно быстрые успехи стран ОЭСР подтверждают вывод о том, что фундаментом для формирования человеческого капитала является высокая культура основной массы населения государства [2, с. 102].

Именно инвестиции в образование и в науку обеспечили в прошлом опережающее развитие Европы и Северной Америки по сравнению с другими странами. Исследования развития цивилизаций и стран в прошлых веках показывают, что человеческий капитал является определяющим фактором развития, предопределившим успехи одних стран и неудачи других.

Западная цивилизация на определенном историческом этапе выиграла глобальное историческое соревнование с более древними цивилизациями именно за счет более быстрого роста человеческого капитала, включая образование, в средние века. В конце XVIII в. Западная Европа перегнала в полтора раза Китай (и Индию) по душевому ВВП и вдвое по показателю грамотности населения. Именно последнее обстоятельство и стало определяющим фактором экономических успехов европейцев, а также США и других англосаксонских стран.

Показательно влияние человеческого потенциала на рост экономики и на примере Японии. В стране Восходящего Солнца, придерживающейся веками изоляционистской политики, всегда был высок уровень человеческого капитала, включая образование и продолжительность жизни. В 1913 г. среднее число лет обучения взрослого населения в Японии составляло 5,4 года, в Италии – 4,8, в США – 8,3 года, а средняя продолжительность жизни – 51 год (примерно, как и в Европе и США). В России эти показатели были равны: 1–1,2 года и 33–35 лет. Поэтому Япония по уровню стартового чело-

веческого капитала оказалась готовой в XX столетии совершить технологический рывок и войти в число передовых стран мира.

Вложение в человеческий капитал, по оценкам большинства экспертов развитых стран, гораздо эффективнее, чем инвестиции в основные фонды. Благодаря теории человеческого капитала образовательные инвестиции сегодня рассматриваются как источник экономического роста, не менее важный, чем обычные инвестиции [18]. Так, например, в США на протяжении последнего десятилетия нормы отдачи высшего образования располагались в интервале 8–12 %, тогда как средняя норма прибыли реального капитала составила около 4 %. При этом согласно статистике вклад образования в прирост ВВП достигал 35 % [20].

Состояние современного образования задает развитие страны на многие годы вперед. Недаром члены Европейского сообщества в меморандуме о реформе и развитии высшего образования 1995 г. подчеркнули, что именно продукция образовательных и подготавливающих систем определяет производственный уровень страны и, следовательно, ее конкурентоспособность, и высшее образование является ключевым универсальным элементом этих систем, обеспечивающим устойчивое человеческое развитие [11].

Сегодня государственная политика такова, что обучение в высшей школе все в большей степени становится платным и возмож-

ность поступить в университет, особенно ученикам из сельских школ, уменьшается из года в год. Статистика утверждает, что «полностью доступно платное образование для 12,7 % молодежи, для 42,1 % оно сопряжено с необходимостью отказывать себе во всем, а для 44,8 % платное образование недоступно вовсе». В рейтинге расходов на образование в долях ВВП (3,8–4 % ВВП в последние годы) Россия в 2009 г. на 109-м месте из 186 стран. Для сравнения: в США – 5,5 % ВВП; в Швеции и Норвегии – 6,7 %; Словении – 5,2 %; Франции – 5,6 %, Канаде – 4,9 % [12].

Доля расходов на образование в ВВП выше среднего по ЕС (4,9 %), особенно в странах Восточной и Центральной Европы. Так, например, в Венгрии и Польше – 9,1 %, в Болгарии – 11,2 % [10] (табл. 1).

В странах ЕС сегодня не существует единой политики в отношении человеческого капитала. Формирование и развитие человеческого капитала, особенно на базовом уровне, осуществляется на национальном уровне, с учетом особенностей страны. При этом положенная в основу Стратегии «Европа 2020» [21] цель – обеспечить определенный уровень образования для достижения устойчивого роста параллельно с повышением благосостояния (индивидуального и коллективного, материального и нематериального) влияет на политические решения, принимаемые как на местном, так и общеевропейском уровне.

Таблица 1

Расходы на образование и здравоохранение СОЗ в отдельных странах ЕС, % ВВП

Страна	Образование	Здравоохранение	Всего
Австрия	5,1	10,1	15,2
Бельгия	5,6	10,3	15,9
Болгария	11,2	7,2	18,4
Великобритания	4,7	8,5	13,2
Венгрия	9,1	8,3	17,4
Дания	5,8	10,6	16,4
Испания	4,7	9,4	14,1
Италия	4,6	9,0	13,6
Люксембург	3,0	7,3	10,3
Нидерланды	5,1	9,7	14,8
Польша	9,1	6,2	15,3
Португалия	6,5	10,2	16,7
Финляндия	5,3	8,2	13,5
Франция	5,0	11,0	16,0
ФРГ	4,3	10,6	14,9

Формирование и развитие человеческого капитала означает мобилизацию не только государственных, но и частных ресурсов, начиная от воспитания в семье до обучения на протяжении всей жизни (life-long learning). В странах ЕС в соответствии с национальными особенностями и традициями разработаны ориентиры общей политики в сфере школьного образования, поскольку вопрос о готовности населения участвовать в экономике знаний все еще остается открытым.

Однако как таковая эволюция системы образования в направлении демократизации, дифференциации, диверсификации сама по себе не гарантирует социальной мобильности, несмотря на то, что государство пытается решить эту неблагоприятную для развития человеческого капитала проблему. Например, во Франции с начала 1980-х гг. в неблагополучных предместьях с большой долей иммигрантов созданы «зоны приоритетного образования» (*zones d'éducation prioritaires*, ZEP). Эти зоны получают дополнительное целевое финансирование, чтобы обеспечить выравнивание в системе школьного обучения путем положительной дискриминации. Для борьбы с социальным неравенством ZEP предусматривают «педагогическую дифференциацию», создание «двухскоростной школьной системы». Всего насчитывается 563 ZEP (10 % от числа учащихся), их контролируют 30 региональных административных структур [25].

В Нидерландах с 1986 г. в рамках государственной политики в области образования (*Educational priority policy*) действуют 70 «зон приоритетного образования».

В Великобритании в 1991 г. принят План модернизации национального образования. В нем обнародована новая концепция роли государства в образовании, согласно которой «время всем управлять, все контролировать закончилось» [23]. В 1998 г. на местном уровне для повышения стандартов обучения в отсталых районах созданы «образовательные зоны действия» (*Education action zones*).

Основной целью подобных зон выступает социальная составляющая, то есть партнерство между школой и родителями. Однако и во Франции (где ZEP финансирует государство), и в Великобритании (где в этих целях привлекают средства частного сектора) данная схема оказалась недостаточно результативной.

Согласно данным этого отчета, по коли-

честву граждан возрастной группы 25–64 лет, имеющих высшее образование, лидером является Республика Корея, в которой более 60 % населения этой возрастной категории получили высшее образование. Лидеры Глобального инновационного индекса и индекса экономики знаний – Швейцария и Швеция демонстрируют чуть более 40 % по значению этого показателя.

В Бельгии благодаря наличию диплома о третичном образовании (по сравнению с дипломом о среднем образовании) преимущества в зарплате достигают 30 %, а в Венгрии – даже 117 %. В гендерном аспекте в возрасте 25–64 лет в Испании, Ирландии, Нидерландах, Великобритании преимущества в зарплате больше для женщин, чем для мужчин (при наличии диплома о третичном образовании). Разница в доходах по этому принципу при равном уровне образования остается существенной и отчасти объясняется различиями в выборе профессии, продолжительности рабочего дня, частичной занятости [10].

Модернизация российской экономики также невозможна без инвестиций в человеческий капитал [3, с. 70]. В настоящее время по уровню развития человеческого потенциала наша страна отстает от мировых лидеров и занимает 55-е место в мире [22]. Такое положение страны объясняется главным образом неразвитостью систем здравоохранения и образования. Россия – страна с избыточно-недостаточным уровнем образования по отношению к структуре реальной экономики. В Стратегии «Инновационная Россия – 2020» приведены цифры, согласно которым Россия в настоящее время занимает одно из первых мест по доле населения с высшим образованием (23,4 % от численности занятых в экономике), что соответствует уровню некоторых ведущих зарубежных стран, таких как Великобритания, Швеция, Япония и опережает уровень Германии, Италии, Франции [16].

Во многом это определяется также и существующими проблемами российской высшей школы, организационные механизмы которой значительно уступают западной модели образования. Статистические данные свидетельствуют о том, что в последние несколько лет почти 50 % от всех выбранных студентами специальностей составляют гуманитарные и экономические направления. На долю специальностей, от которых зави-

сят перспективы развития страны: энергетика, металлургия, электроника, информатика и вычислительная техника – приходится менее 11 % [8, с. 81].

Для сравнения: в таких странах, как Китай (Гонконг), Южная Корея, Финляндия, Германия наибольшую долю составляют выпускники естественно-научного, инженерного и технического профиля.

Главной причиной стремительного роста охвата населения высшим образованием в нашей стране явился мощный социальный спрос, сформированный сложившимися в 90-е гг. прошлого века экономическими условиями:

- резким падением темпов экономического роста;
- массовой безработицей и, как следствие, изменением структуры рыночного спроса на специалистов.

Система высшего профессионального образования, реагируя на социально-экономические изменения в стране, расширила предложение через введение непрофильных видов подготовки в государственных вузах (вновь открытые факультеты гуманитарных и общественных наук в политехнических вузах), открытие коммерческих (негосударственных) учебных заведений, открытие филиалов государственных и негосударственных вузов, внедрение программ профессиональной переподготовки кадров (второго высшего или дополнительного высшего образования).

Однако эти изменения происходили стихийно, практически без целенаправленного вмешательства государства в образовательную сферу. За период 1990–2000 гг. количество вузов в стране выросло с 514 до 965 (на 88 %), а к 2011 г. – до 1115 (еще на 15 %); численность студентов увеличилась с 2,825 млн человек до 4,741 млн человек (на 68 %), а к 2011 г. – до 7,029 млн человек [4, с. 118].

Не менее важное влияние на развитие человеческого капитала оказывает и демографическая ситуация, которая продолжает ухудшаться. Если численность населения России в возрасте 16–17 лет в городской местности на начало 2005 г. составляла 3 414 252 человек, то на начало 2010 г. – 2 035 205 человек [15], т. е. количество выпускников школ уменьшилось на 41 %.

Необходимо отметить, что в современных экономических условиях растет осознание и того факта, что рынок образовательных

услуг, который становится поистине международным и характеризуется все возрастающей конкуренцией, может обеспечить стране, преуспевшей в предоставлении качественных образовательных услуг, существенные доходы от их экспорта.

Высшее образование сегодня выступает в качестве особой сферы взаимодействия интересов личности и интересов общества. В современном обществе человеку необходимы новые знания. Фактически знания становятся средой, в которой живет и развивается общество.

Задача подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих высокими качественными характеристиками будущей профессиональной деятельности, необходимыми и адекватными развивающимся потребностям отечественной экономики, всегда постулировалась как основная в системе высшего образования России. Не секрет, что качество выпускаемых вузами специалистов в нашей стране, а следовательно, и качество формируемого в вузах человеческого капитала сегодня оценивается как низкое и работодателями, и государством.

Сегодня в качестве одной из основных проблем системы образования можно назвать ежегодно усиливающуюся диспропорцию между системой образования и рынком труда. Молодые специалисты оказываются неконкурентоспособными в силу несоответствия спроса и предложения на квалифицированные кадры, а также из-за ежегодно снижающегося качества полученного образования.

В Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. «Инновационная Россия – 2020» отмечается тот факт, что «в России в вузовском образовании до последнего времени наблюдалась тенденция деградации. Согласно международным рейтингам... российские вузы не попадают в первые две сотни» [Цит. по: 16].

Научная организация Великобритании – Лондонское королевское общество по развитию знаний о природе, проанализировав глобальные тенденции и процессы, происходящие в научном мире, опубликовала доклад под названием «Знания, сети и Нации» [24].

На основании данного исследования сделан вывод, что традиционные научные центры мира и в частности Россия замедляют свое развитие, тогда как все большее влияние на мировую науку получают растущие экономики.

Однако, как отмечает И. М. Лоскутова, по среднему числу лет накопленного образования Россия находится в числе мировых лидеров, резко выделяясь среди стран с развивающейся экономикой [13, с. 27]. Немаловажным является и то, что эффективность развития экономики государства в огромной степени зависит от того, сколько средств оно вкладывает в образование граждан. Так, например, в США, Японии и Израиле доля инвестиций в человеческий капитал составляет более 10 % ВВП. В нашей стране ситуация несколько иная. Доля подобных инвестиций в России составляет 5,5 % от ВВП [13, с. 27]. Таким образом, с точки зрения расходов на образование наша страна проигрывает не только развитым странам, но и развивающимся.

Являясь одним из наиболее значимых участников процесса формирования и развития человеческого капитала, государство оказывает непосредственное воздействие на этот процесс путем разработки и реализации государственной социально-экономической политики.

Несмотря на то что государственные власти признают значимость человеческого капитала, в России нет четкой стратегии развития человеческого капитала. Российская действительность сегодня такова, что установленная Конституцией Российской Федерации политика социального государства, направленная на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, не реализована до сих пор.

Однако некоторые меры все-таки были предприняты. Так, Указом Президента от 7 мая 2012 г. «О долгосрочной государственной экономической политике» определены следующие целевые показатели социально-экономического развития:

- создание и модернизация 25 млн высокопроизводительных рабочих мест к 2020 г.;
- увеличение объема инвестиций не менее чем до 25 % внутреннего валового продукта к 2015 г. и до 2 % – к 2018 г.;
- увеличение доли продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей экономики в валовом внутреннем продукте к 2018 г. в 1,3 раза относительно уровня 2011 г.;
- увеличение производительности труда к 2018 г. в 1,5 раза относительно уровня 2011 г.;
- повышение позиции Российской Федерации в рейтинге Всемирного банка по условиям ведения бизнеса со 120-й в 2011 г. до 50-й в 2015 г. и до 20-й в 2018 г. [17].

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы подчеркнуть, что образование – это сегодня единственный реальный капитал, а развитие народного образования есть самое важное средство создания капитала [7]. Чем больше знаний, навыков и умений накоплено человеком в процессе воспитания, формального и неформального образования, тем выше качественный уровень человеческого капитала, тем больше вероятность получения более высокого дохода и высокого уровня жизни.

Библиографический список

1. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.
2. Викторова Е. В. Высшее образование и человеческий капитал в инновационной экономике // Инновации. – 2011. – № 6 (152). – С. 100–107.
3. Горн А. П., Немченко О. И. Развитие человеческого потенциала Красноярского края // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 11. Серия «Экономика». – С. 69–78.
4. Гурбан И. А. Состояние образовательного капитала регионов России: анализ, проблемы, пути их решения // Вестник УрФУ. – 2012. – № 6. – С. 116–127.
5. Дели А. Человеческий капитал // Управление человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2002. – С. 110–118.
6. Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике. – М.: Наука, 1999. – 312 с.
7. Зорина Е. С. Человеческий капитал – фактор экономического роста [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-kapital-faktor-ekonomicheskogo-rosta> (дата обращения: 10.08.2015).
8. Зубков В. Г. Инновационные образовательные технологии – средство повышения качества человеческого капитала // Человеческий капитал. – 2012. – № 1. – С. 81–84.
9. Каражакова Д. А. Человеческий капитал и его роль в формировании инновационной экономики: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2007. – 18 с.
10. Клинова М. В. Человеческий капитал в Европейском Союзе: государственный и национальный контексты // Вопросы экономики. – 2012. – № 8. – С. 80–97.
11. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. – Париж: ЮНЕСКО, 1997. – 870 с.
12. Корчагин Ю. А. Эффективность и качество национальных человеческих капиталов стран мира [Электронный ресурс] // ЦИРЭ. – URL:

<http://www.lerc.ru/?part=bulletin&art=38&page=1> (дата обращения: 07.08.2015).

13. Лоскутова И. М. и др. Особенности накопления человеческого капитала (образовательный аспект) // Экономика образования. – 2012. – № 6 (73). – С. 19–29.

14. Результаты исследования Мирового банка [Электронный ресурс] // Human Development Report, 1996. – New York, 1996. – URL: <http://www.worldbank.org> (дата обращения: 15.06.2015).

15. Статистика Российского образования. Дополнительная статистика (социально-экономические показатели) [Электронный ресурс]. – URL: http://stat.edu.ru/stat/dop_stat.shtml (дата обращения: 25.07.2015).

16. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» [Электронный ресурс]. – URL: http://www/economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20101231_016?presentationtemplate=docHTMLTemplate1&presentationtemplateid=2dd7bc8044687de796f0f7af753c8a7e (дата обращения: 13.06.2015).

17. Указ Президента РФ от 7.05.2012 № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» [Электронный ресурс]. – URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1610833> (дата обращения: 15.08.2015).

18. Цигулева О. В. Роль образования в формировании человеческого капитала на современном этапе // Сибирский педагогический журнал. –

2015. – № 2. – С. 19–23.

19. Шилькова В. В. и др. Образовательные инновации в контексте формирования человеческого капитала // Экономика образования. – 2014. – № 2 (81). – С. 10–19.

20. Angresono G., Gregory P., Stuart R. Comparative economic systems. – USA: W. «N. S.», 2002. – 980 p.

21. European Commission (2010a). Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth [Электронный ресурс]. – unito.it/...14-07-2014/europe2020...commission. (дата обращения: 15.08.2015).

22. International Human Development Indicators / UNDP. [Электронный ресурс]. – URL: <http://hdrstats.undp.org/en/tables/> (дата обращения: 15.08.2015)

23. Hatcher R., Leblond D. Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires // Keele Paper. June 27–29. [Электронный ресурс]. – URL: http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/zep/EAZ_and_ZEP_a_comparison.pdf. (дата обращения: 13.08.2015).

24. Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21st century. – The Royal Society, 2011. – 114 p.

25. UNESCO Institute for Statistics [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/culture/Documents/framework-cultural-statistics-culture-2009-rus.pdf> (дата обращения: 10.08.2015).

Malkova Irina Yurievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Tomsk State University, malkovoi@yandex.ua, Tomsk

Tsiguleva Olesya Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Prof. of Novosibirsk Military Institut, Interior Troops named after general of the Army I. K. Yakovleva of Ministry of Internal Affairs, oltsiguleva@yandex.ru, Novosibirsk

HIGHER EDUCATION AND HUMAN CAPITAL IN RUSSIA AND ABROAD: A COMPARATIVE CONTEXT

Abstract. This article is devoted to the role of higher education in human capital formation. The author gives a comparative context the role of education in human capital formation in Russia and abroad. Studying this issue, the author notes that the relevance of education in human development is supported by the fact that currently this component is considered to be one of the most lucrative investments. The investments in education and science has provided in past, advancing the development of Europe and North America in comparison with other countries. Today, according to estimates most experts investing in human capital of developed countries are much more efficient than investments in fixed assets. The author emphasizes in the article that in many European countries unlike Russia, formation and development of human capital, especially at the basic level, is carried out at the national level, given the characteristics of the country. The share of education expenditure in EU in average is about 4,9 per cent, especially in Eastern and Central Europe.

Keywords: higher education, human capital, human potential, life- learning, tertiary education, modernization of the economy, highly skilled workforce.

Поступила в редакцию 16.08.2015

Грасс Татьяна Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, tgrass@mail.ru, Красноярск

СПОСОБСТВУЕТ ЛИ ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА У ШКОЛЬНИКОВ В США?¹

Аннотация. В статье подчеркивается недостаток внимания со стороны государства к формированию финансовой грамотности подрастающего поколения в России. Сложившаяся отечественная система обучения финансовой грамотности вызывает общую озабоченность, поскольку свидетельствует о неадекватной оценке молодых людей объективных рисков, присущих любому способу вложения средств.

Рассматривается взгляд одного из крупнейших миллиардеров США на финансовую грамотность американских школьников, который подчеркивает, что финансовая грамотность является таким же базовым требованием, как и чтение, и все люди без исключения должны ею обладать.

В статье подчеркивается, что особое значение приобретает система целенаправленного формирования культуры предпринимательства в США через обучение подрастающего поколения финансовой грамотности, способствующей развитию практико-ориентированного направления в образовании и формированию социально-экономических компетентностей у учащихся. Проанализированы перспективы использования программ финансовой грамотности в системе отечественного образования.

Ключевые слова: финансовая грамотность, культура предпринимательства, школа, учащийся, англоязычные страны.

В XXI веке становится очевидным, что во многих странах существует острая потребность в формировании культуры предпринимательства у подрастающего поколения, развитии навыков и норм поведения для создания собственного бизнеса. При этом хорошо информированные и грамотные потребители, предъявляя высокие требования к качеству произведенных товаров и услуг, стимулируют здоровую конкуренцию среди предпринимателей [1].

Анализ сложившейся образовательной практики в России свидетельствует о недостаточном уровне развития культуры предпринимательства, финансовой грамотности школьной молодежи и внимания к этой проблеме в теории и практике воспитания. Как отмечает Н. Н. Калинина, в России 64 % опрошенных старшеклассников не получают в школе даже начальных знаний о правилах грамотного и безопасного инвестиционного поведения. В результате по экспертным оценкам общее число пострадавших от действий финансовых мошеннических структур за период новейшей истории России приближается к 20 млн человек.

Подобная ситуация свидетельствует о массовой финансовой безграмотности граждан России, о неадекватной оценке ими объективных рисков, присущих любому способу вложения средств, а также о большой предрасположенности населения страны к попаданию в «финансовые пирамиды» [2]. Как утверждает автор, знакомство школьников с современными предприятиями и финансовыми организациями, потребительским и финансовым рынками в целом позволит им получить продуктивные знания и сформировать соответствующие компетенции. Такой подход позволит обеспечить открытость образования и возможность вариативного построения индивидуальных программ обучения в зависимости от интересов школьника, педагога, родителя или руководителя образовательного учреждения [2].

Следует отметить, что проблема внедрения концепции финансового образования в существующие учебные программы актуальна для всех стран.

Финансовая грамотность наряду с культурой предпринимательства формируется не за один день. Этот процесс занимает довольно

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 14-06-00084.

продолжительный период времени и требует многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков, а финансовые навыки прививаются так же, как и правила этикета.

По словам американского предпринимателя, крупнейшего в мире миллиардера и одного из наиболее известных инвесторов Уоренна Баффета, не все люди становятся предпринимателями, но все должны быть финансово грамотными. Финансовая грамотность – это такое же базовое требование, как то, что человек должен правильно писать слова или читать, или делать что-то подобное, которое приобретается в раннем возрасте. Финансовые привычки, которые вы развиваете, когда вы молоды, остаются с вами и тогда, когда вы становитесь взрослыми, но вы не можете быть предпринимателем, если вы финансово безграмотны [6]. Таким образом, становится очевидным, что мысль, высказанная У. Баффетом, является аксиомой для предпринимателя.

В этой связи возрастает теоретическая и практическая значимость изучения опыта зарубежных стран.

Вместе с тем социально-экономический эффект от повышения финансовой грамотности учащихся проявляется поэтапно и постепенно, но опыт западных стран доказывает бесспорную необходимость осуществления этой работы и недопустимость промедления в решении указанной проблемы, ибо определенный уровень финансовой грамотности необходим каждому человеку не только для достижения его личных финансовых целей и ведения своего дела, но и для обеспечения всего жизненного цикла, поскольку финансовая грамотность способствует повышению уровня жизни и уверенности в будущем, стабильности и процветанию экономики и общества в целом. В этой связи любому начинающему предпринимателю для открытия и развития своего бизнеса необходим определенный уровень финансовой грамотности.

Консультативный совет при президенте США по финансовой грамотности определяет личную финансовую грамотность как способность использовать знания и умения для эффективного управления финансовыми ресурсами в течение жизненного времени финансового благополучия [5].

Обладая финансовой грамотностью, школьник, создавая свой бизнес, будет принимать грамотные решения по вопросам управления и развития своего дела, которые позволят минимизировать потери и увеличить доходность его бизнеса.

В России только с середины 2000 г. приступили к реализации государственной программы по ликвидации финансовой безграмотности населения. Очевидно, потребуется не один десяток лет для обучения населения и предпринимателей финансовой грамотности.

Определенный интерес для отечественных исследователей может представлять опыт США, поскольку в этой стране практика формирования финансовой грамотности и культуры предпринимательства у подрастающих поколений имеет довольно глубокие корни, сложился методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации практической деятельности по данным вопросам.

Еще в XVIII в. в трудах английских философов и мыслителей одно из центральных мест также занимала деловая активность и финансовая грамотность молодого человека, вписывающаяся в культурный контекст того времени. Философ и педагог Джон Локк одним из первых высоко оценил роль практической направленности подготовки английского джентльмена к жизни, который должен «вести свои дела толково и предусмотрительно» [3, с. 126]. Развивая свой взгляд на практическую деловую подготовку джентльмена к жизни, Д. Локк призывал молодого человека изучать бухгалтерию, ибо она является высшим способом приумножения его состояния. В то время такой подход к деловой активности и финансовой грамотности был довольно прогрессивным. При этом он отмечал, что «знание бухгалтерии не поможет джентльмену нажить состояние, однако нет, пожалуй, более полезного и действенного способа сохранить ему то состояние, которым он обладает, чем бухгалтерия». Он писал, что «редко приходится наблюдать, чтобы допустил свои дела до полного расстройства тот, кто ведет счет своим доходам и расходам и, таким образом, постоянно имеет перед своими глазами движение своих хозяйственных дел, и я не сомневаюсь, что многие впадают в долги, не

замечая этого, или еще больше расстраивают свои дела, однажды допустив это, только потому, что не заботятся о ведении учета или не умеют это делать» [2, с. 221]. Д. Локк считал, что приобретение определенных финансовых знаний и умений могут быть полезны и необходимы молодому человеку для ведения своих дел и его хозяйства. С тех пор многое изменилось в системе обучения финансовой грамотности.

Сегодня в США существуют два основных подхода к пониманию целей формирования финансовой грамотности школьников. Первый – это общеобразовательный подход, который рассматривает финансовую грамотность как совокупность экономических знаний и ключевых компетенций, позволяющий учащемуся принимать взвешенные решения насчет управления своими финансами.

Второй – профориентационный подход тесно связан со «способностью учащегося быть предпринимателем», т. е. формирование мотивации к занятию предпринимательской деятельностью, получение тех знаний, которые необходимы для управления фирмой, специальных компетенций и моделей поведения, присущих предпринимателям [7].

Однако в XXI в. в этой экономически развитой стране финансовая грамотность подрастающих поколений оказывается довольно низкой, проявляющаяся в росте числа финансовых злоупотреблений, в накоплении молодежью избыточной кредитной задолженности, неэффективном распределении личных сбережений. На основе данных нашего исследования, проведенного в США среди старшеклассников, оказалось, что среди многочисленных причин, почему необходимо обучать школьников финансовой грамотности можно выделить основные.

1. Многие школьники оказываются настолько некомпетентными в управления своими финансами, что используют кредитные карты, не имея представления о том, что заем предоставляется не бесплатно.

2. С каждым годом несовершеннолетние подростки получают все больше возможностей зарабатывать деньги и нуждаются в руководстве старших для выработки правильных привычек и модели поведения.

3. Все больше кредитных продуктов ориентированы на молодежь.

4. Как правило, старшеклассники имеют,

по меньшей мере, одну кредитную карту, но при этом у половины из них одновременно четыре и более карт со средним лимитом до 3 тыс. американских долларов на каждой.

Другими словами, проблема финансовой безграмотности подрастающих поколений приобрела в начале XXI в. такие масштабы, что в 2003 г. правительство США вынуждено было создать Комиссию по финансовой грамотности и образованию. Данная комиссия пришла к выводу о том, что проблема со своевременным погашением займов банкам заключается в том, что учащаяся молодежь в возрасте от 15 до 18 лет не имеет такого продолжительного опыта практического управления своими финансами, который имеется у взрослых.

Большую помощь в формировании финансовой грамотности подрастающего поколения оказывают многочисленные программы финансовой грамотности, реализуемые в этой стране. В общеобразовательных школах внедряют программы по обучению учеников финансовой грамотности. Среди них «Программа финансового планирования для учащихся старших классов» (High School Financial Planning Program), «Навыки управления деньгами в реальной жизни» и многие другие. Суть этих программ сводится к тому, чтобы помочь молодежи освоить способы разумного управления своими денежными средствами.

Программа «Навыки управления деньгами в реальной жизни» (Money Skills for Real Life) представляет собой индивидуальный курс для учащихся старших классов, ориентированный на принятие правильных финансовых решений. Интерактивный веб-сайт программы содержит 36 модулей о доходах, управлении денежными средствами, расходах, кредитах, сбережениях и вкладах. Освоение одного модуля происходит от 20 до 40 минут. Модули осваиваются последовательно. Каждый следующий доступен для изучения только после ознакомления со всеми предыдущими [7]. Однако данный курс содержит теоретические материалы и не предусматривает формирование практических навыков у учащихся, которые осваивают терминологию, овладевают основными понятиями в сфере управления финансами, получают информацию о базовых формулах для расчета доходов, расходов, оценки

займов, кредитов и инвестиций.

Основной метод и формы работы – это ознакомление с цифровыми материалами: аудио-лекциями, сопровождающими слайды с текстом и графическими материалами, а также короткими опросниками и тестами.

Основным отличием данной программы от других программ развития финансовой грамотности является наличие собственного интерактивного тестового материала, который позволяет школьникам самостоятельно оценить свои дефициты до начала курса и свой прогресс по его окончании. Каждое занятие включает аудио-текстовую лекцию и проверочное задание. По окончании каждого тематического блока учащийся должен ответить на вопросы по пройденному материалу. Предлагаются 4 варианта ответа. Школьники работают над этой программой самостоятельно без участия преподавателя.

Курс содержит 6 модулей: управление деньгами, займы, работа и доходы, инвестиции, финансовые услуги и сервисы, страхование. По итогам каждого урока учащиеся выполняют индивидуальные практические задания.

В США финансовой грамотности обучают даже детей младшего школьного возраста, которые изучают такие темы: Как экономить деньги? Как составить домашний бюджет? Как и куда инвестировать деньги, когда работаешь? и т. д. Во многих городах открыты небольшие финансовые академии для детей разного возраста. Так, в Финансовой образовательной академии для младших школьников городка Фортворт занятия проводятся в созданных финансовых лагерях штата Вашингтон, где дети приобретают элементарные знания по финансовым вопросам с помощью различных финансовых игр. Отвечая на вопрос о причине обучения детей финансовой грамотности, директор этого лагеря Э. Донатти призналась, что «наше общество совершенно плохо построило работу по обучению детей тому, как работают деньги» [4, с. 141]. Скаут-лидер отряда Ц. Персико, сама являющаяся предпринимателем и владеющая небольшим бизнесом, дает практические уроки девочкам в зарабатывании денег и даже предоставляет им возможность делать это самим. «Когда я начала работать с группой девочек из отряда скаутов, то они думали, что наш отряд полу-

чает булочки бесплатно. Мне пришлось объяснить им, что это не так», – говорит скаут-лидер. Молодежный американский центр по финансовому образованию, расположенный в Денвере, учит детей тому, как вести бизнес и управлять им, как получить работу и т. д. [9].

Формирование культуры предпринимательства у подрастающих поколений в США рассматривается как сложный, многоаспектный и длительный процесс, включающий в себя:

- культивирование особой системы ценностей (самостоятельности, склонности к инновациям, энергичности, расчетливости, предприимчивости, честности и добросовестности);

- организацию опыта предпринимательского поведения (особый тип поведения, когда субъект делает не то, что другие и не так, как другие, базирующегося на совокупности знаний, умений и личностно-деловых качеств;

- формирование готовности к изменениям на рынке и желанию идти на разумный риск.

В основе формирования культуры предпринимательства у подрастающих поколений в развитой англоязычной стране лежит высокая престижность предпринимательства, уважение к активному деловому человеку, умеющему «делать деньги», которое подразумевает законную экономическую деятельность подрастающих поколений по созданию и реализации продуктов или услуг на основе системы предпринимательских компетенций, полученных в ходе специального предпринимательского обучения. Особое значение приобретает система целенаправленного формирования культуры предпринимательства в США через обучение подрастающих поколений финансовой грамотности, способствующего развитию практико-ориентированного направления в образовании и формированию социально-экономических компетентностей у учащихся.

Это находит выражение в карьерной ориентации школьников, т. к. современному рынку труда нужны практико-ориентированные специалисты, имеющие не только глубокие знания, но, главным образом, имеющие способности и опыт их применения на практике. Повышение уровня финансовой грамотности учащихся способствует не только повышению культуры предпринимательства и развитию предпринимательской

деятельности, но является одним из приоритетных направлений развития школьного образования в США.

Библиографический список

1. *Грасс Т. П.* Компетентностный подход в предпринимательском образовании школьной молодежи в Великобритании // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 211–216.
2. *Калинина Н. Н.* Экспериментальная работа о основах финансовой грамотности и потребительских знаний // Экономика в школе. – 2009. – № 49 (50). – С. 51–54.
3. *Локк Дж.* Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.
4. *Петрищев В. И., Грасс Т. П.* Предпринимательство как фактор экономической социализации

школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран): монография. – Красноярск, Издательство КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2011. – 265 с.

5. Annual Report to the President. – January 13, 2009. – Washington.

6. Warren Buffett's free financial literacy lessons // The Washington post. – 20 Oct. 2011.

7. *Krueger N. F., Carsud A.* Entrepreneurship intentions: applying the theory of planned behavior // Entrepreneurship; Regional Development. – 1993. – № 5. – P. 315.

8. Financial literacy for everyone. Retrieved September 28. – 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.practicalmoneyskills.com> (дата обращения: 15.06.2015).

9. *Ramsey D.* Teaching Your Kids About Money // Thriving Family magazine. – 2011. – P. 4.

Grass Tatiana Petrovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, tpgrass@mail.ru, Krasnoyarsk

DOES THE FINANCIAL LITERACY PROMOTE ENTERPRISE CULTURE FORMATION FOR SCHOOL STUDENTS IN THE USA?¹

Abstract. The article underlines the lack of attention from the government to the formation of financial literacy of youth in Russia. The present Russian system of financial literacy education is of concern for all people because it justifies inadequate assessment of young people objective risks which might be in any forms of investment. The view of one of the richest billionaire of the USA on the financial literacy of American youth is considered. He underlines that the financial literacy is the basic requirement like reading and all people should possess it without exclusion. The article highlights that the system of enterprise culture formation in the USA via youth financial literacy teaching gains peculiar importance which helps to develop practical-oriented tendency in education and in the formation of social and economic competencies of school students.

Prospects of financial literacy programs application in the system of the Russian education are analyzed.

Keywords: financial literacy, enterprise culture, school, school student, English-speaking countries.

Поступила в редакцию 25.07.2015

¹ The article is prepared with the help of the financial support from the Russian humanity scientific foundation (RHSF), project № 14-06-00084.

УДК-159.95

Большунова Наталья Яковлевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat_bolshunova@mail.ru, Новосибирск

Ким Елена Владимировна

Аспирант кафедры психологии развития личности, Томский государственный педагогический университет, prlkim@mail.ru, Томск

СОСТОЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА БЕРЕМЕННОСТИ ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАНТЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема кризиса беременности и особенностей его протекания при различных типах гестационных доминант. Кризис беременности рассматривается как нормативный, итогом которого при благоприятных условиях становится появление материнской позиции как основы личностного становления женщины, ее отношения к своему положению и будущему ребенку. В эмпирическом исследовании показано, что оптимальная гестационная доминанта связана с позитивным протеканием кризиса, что проявляется в более выраженной жизнестойкости и ее компонентах и применении женщинами более продуктивных копинг-стратегий. В то же время неоптимальные типы гестационных доминант сопровождаются высокой тревожностью беременной женщины и напряженностью психологических защит, имеющих примитивный, непродуктивный характер, применением таких негативных стратегий совладания, как избегание и отвлечение. Показано, что неоптимальный тип гестационной доминанты наблюдается примерно у половины беременных женщин, что обуславливает актуальность исследования и его практическую значимость.

Ключевые слова: психологический кризис, период беременности, гестационная доминанта, материнская позиция, внутриличностные ресурсы, психологические защиты, копинг-стратегии.

Исследование периода беременности весьма актуально не только потому, что он является важным этапом в развитии личности женщины, этот период особенно значим для формирования полноценной материнской позиции, дает возможность актуализировать и реализовать материнскую программу, заложенную природой. Так, исследования свидетельствуют, что те или иные изменения, связанные с беременностью: зачатие (например, ЭКО), протекание беременности (не встающие на медицинский учет женщины и пр.), негативный опыт беременности (выкидыши) – могут достаточно серьезно проявлять себя, преимущественно негативно, в чертах материнской позиции [5; 8; 16]. Период беременности, таким образом, прямо связан с личностным становлением, развитием женщины, обуславливающим не только полноценное, целостное формирование женской идентичности, но и качество отношений, возникающих меж-

ду ней и ее еще не рожденным ребенком. Многочисленными исследованиями подтверждено, что общий характер отношения матери к ребенку, возникающий в период беременности, существенным образом влияет и на отношения, складывающиеся уже после рождения ребенка, что находит свое прямое отражение на дальнейшем развитии ребенка [4; 15; 17].

Период беременности, согласно данным различных исследователей, является нормативным психологическим кризисом личностного становления женщины, обусловленным программой развития и исполнения предназначения женщины, заложенной природой и содержательно заданной социумом [1; 8]. Смысл программы заключается в формировании материнского аспекта личности женщины. Основным новообразованием этого кризиса является формирование внутренней материнской позиции (ВМП) [1; 3], под которой понимается особая си-

стема потребностей материнства как общественно значимой деятельности, включающая в качестве главного компонента мотивационно-смысловую направленность на выполнение материнских функций в ходе беременности, в родах и после рождения ребенка [1]. Главным фактором, влияющим на протекание и исход психологического кризиса беременности, является, на наш взгляд, наличие или отсутствие изменений отношений женщины «внутри себя», проявляющихся в перестройке ее потребностно-мотивационной сферы и актуализации иерархии ценностей, направленных на ребенка, которые и определяют отношение женщины к своему положению, к вынашиваемому ребенку, влияют на успешное или неуспешное выполнение задач, диктуемых кризисом беременности, и формирование материнского начала ее личности. Отношение к беременности проявляет себя в типе психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), свойственном беременной женщине. Характер гестационной доминанты, ее психологическая составляющая определяют содержание и динамику протекания психологического кризиса беременности и, в конечном итоге, формирование материнского аспекта личности женщины.

Понятие «материнская доминанта» было сформулировано И. А. Аршавским, исследовавшим особенности изменения женского организма в период беременности, она включает гестационную доминанту (доминанту беременности), доминанты родов и кормления [2]. Для понимания изменений соматического и психологического состояния женщины в период беременности особую значимость имеют исследования отечественного ученого И. В. Добрякова, который выделяет пять типов гестационной доминанты и подробно описывает психологическую составляющую каждого типа: оптимальный тип, гипогестогнозический (слабовыраженный), эйфорический, тревожный и депрессивный [7].

Цель работы состоит в выявлении связи между типом гестационной доминанты, проявлениями кризиса и состоянием внутриличностных ресурсов преодоления кризиса беременности. К внутриличностным ресурсам мы относим уровень жизнестойкости и ее компонентов, а также, в определенной

мере, характер психологических защит и копинг-стратегий, предпочитаемых беременной женщиной. В то же время эти параметры могут свидетельствовать о выраженности и направленности кризиса беременности. В настоящем исследовании представлены данные, собранные в ЛОЦ «Здоровая мама – крепкий малыш» г. Томска. В обследовании приняли участие 105 женщин, находящихся в третьем триместре беременности, от 17 до 23 лет. В работе применялись методики, выявляющие тип гестационной доминанты (тест отношений беременной, автор И. В. Добряков) [7] и параметры, через которые проявляет себя психологический кризис: методика диагностики самооценки тревожности (автор Ч. Д. Спилбергер, в адаптации Ю. Л. Ханина) [13], опросник для изучения индекса жизненного стиля Плутчика-Келлермана-Конте (в адаптации У. Б. Клубова) [6], тест «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (авторы теста С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой) [10]; методики, выявляющие внутриличностные ресурсы беременных женщин: тест жизнестойкости (автор С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) [11], методика «Исследование уровня субъективного контроля – УСК» (разработана Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинд) [12], индивидуально-типологический опросник (ИТО) (автор Л. Н. Собчик) [14].

Обследование показало, что в нашей выборке более половины (50,5 %) женщин с неоптимальным типом гестационной доминанты. Таким образом, распространенность неоптимальных типов гестационной доминанты достаточно велика, что обуславливает необходимость исследования особенностей протекания кризиса беременности и стратегий его преодоления.

Для определения связей между показателями выделенных нами параметров использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ параметров используемых методик показал наличие множественных значимых связей между ними при уровне $p < 0,05$.

Результаты статистического анализа формируют определенные корреляционные плеяды.

Параметр оптимального типа ПКГД имеет связи с показателями «решение задачи»

($p = 0,26$), «контроль» ($p = 0,23$), «принятие риска» ($p = 0,20$), «жизнестойкость» ($p = 0,28$), «регрессия» ($p = -0,24$), «депрессивный тип» ПКГД ($p = -0,32$), «тревожный тип» ПКГД ($p = -0,37$) и «гипогестогнозический тип» ПКГД ($p = -0,46$). Эти данные, во-первых, свидетельствуют о том, что женщины с оптимальным типом ПКГД образуют устойчивую группу, противоположную негативным типам психологической компоненты гистационной доминанты. Во-вторых, беременные женщины с оптимальным типом ПКГД предпочитают в кризисной ситуации справляться с жизненными трудностями посредством их решения, склонны контролировать свою деятельность, способны выдерживать психологические нагрузки в трудных ситуациях. Эти беременные женщины в меньшей степени склонны в кризисной ситуации видеть свое положение в негативных тонах и прибегать к «детским» формам защиты, демонстрации беспомощности, болезненности (к чему может предрасполагать ситуация беременности) с целью получения помощи; в меньшей степени подвержены необоснованной тревожности и неприятию своего положения. Иначе говоря, для этой группы беременных менее свойственны негативные проявления кризиса и они предпочитают выбор позитивных стратегий его преодоления.

Параметр «гипогестогнозический тип ПКГД» имеет связи с показателями «ситуативная тревожность» ($p = 0,23$), «вытеснение» ($p = 0,34$), «замещение» ($p = 0,32$), «проекция» ($p = 0,34$), «избегание» ($p = 0,23$), «отвлечение» ($p = 0,30$), «вовлеченность» ($p = -0,20$), «принятие риска» ($p = -0,31$), «жизнестойкость» ($p = -0,39$), «оптимальный тип ПКГД» ($p = -0,46$). Как мы видим, здесь наблюдается связь выраженности этого типа ПКГД с негативными проявлениями кризиса и применением значительного количества малопродуктивных защит. Беременные женщины, не желающие принимать свое положение, склонны проявлять тревожность; предпочитают неосознанно устранять из сознания травмирующие чувства; сдерживать негативные эмоции по отношению к «сильным» и обращать их на «слабых» или на себя; приписывать другим людям собственные неприемлемые мотивы и мысли; избегать жизненных трудностей

или каким-либо образом отвлекаться от них. Они в меньшей степени вовлечены в жизнедеятельность, связанную со своим положением в данный момент; в меньшей степени жизнестойки в ситуации психологического кризиса беременности и не склонны брать на себя ответственность за свое состояние.

Эйфорический тип ПКГД имеет связи с показателями «контроль» ($p = 0,23$), «интернальность в области здоровья» ($p = 0,28$), «эмоции» ($p = -0,24$), «избегание» ($p = 0,30$), «отвлечение» ($p = 0,36$), «депрессивный тип» ПКГД» ($p = -0,51$) и «тревожный тип ПКГД» ($p = -0,45$). Это указывает на то, что беременные женщины, иллюзорно «восторженно» оценивающие свое состояние, преувеличивающие проблемы, которые возникают в ходе беременности, на самом деле, по-видимому, хорошо контролируют свою жизнедеятельность и свое состояние, ответственно относятся к своему здоровью, нередко в ущерб материнской позиции. Наши данные подтверждают исследования, согласно которым эйфорический тип ПКГД достаточно часто встречается у женщин, долго ожидающих беременность (наличие выкидышей, ЭКО и пр.), поэтому они в большей мере «зациклены» на состоянии своей беременности, чем на родительской позиции, т. е. беременность является самоценной. Они предпочитают избегать трудностей кризиса беременности, что затрудняет эмоциональное переосмысление своего состояния и, по-видимому, формирование материнской позиции.

Тревожный тип ПКГД имеет связи с показателями личностной тревожности ($p = 0,32$), вытеснения ($p = 0,31$), регрессии ($p = 0,21$), отрицания ($p = 0,23$), компенсации ($p = 0,37$), избегания ($p = 0,31$), отвлечения ($p = 0,25$), тревожности ($p = 0,30$), интернальности в области здоровья ($p = -0,23$), экстраверсии ($p = -0,20$), оптимального типа ПКГД ($p = -0,37$), депрессивного типа ПКГД ($p = 0,22$), эйфорического типа ПКГД ($p = -0,45$). Эти данные свидетельствуют, что беременные женщины, необоснованно тревожно реагирующие на свое состояние на протяжении всего периода беременности, склонны использовать разнообразные, в основном примитивные психологические защиты [9] и копинг-стратегии. Применительно к кризису беременности, можно думать,

что они склонны ситуативно применять для купирования кризиса противоречивые способы работы с отрицательными переживаниями: с одной стороны, вытеснять из сознания и отрицать травмирующую их ситуацию; с другой стороны, подавлять негативные эмоции, инфантилизировать поведение с целью получения помощи, избегать трудностей, отвлекаться от них. В целом они склонны рассматривать свое положение в негативных тонах, не расположены брать на себя ответственность за свое здоровье, не стремятся к расширению социальных контактов. Такие стратегии поведения в ситуации кризиса беременности затрудняют его позитивное преодоление.

Показатель депрессивного типа ПКГД имеет связи с параметрами «личностная тревожность» ($p = 0,31$), «вытеснение» ($p = 0,30$), «отрицание» ($p = 0,25$), «компенсация» ($p = 0,36$), «эмоции» ($p = 0,20$), «избегание» ($p = 0,27$), «отвлечение» ($p = 0,27$), «тревожный тип ПКГД» ($p = 0,22$), «контроль» ($p = -0,23$), «эйфорический тип» ($p = -0,51$) и «оптимальный тип ПКГД» ($p = -0,32$). Эти данные можно интерпретировать следующим образом: беременные женщины с крайне низким фоном настроения склонны воспринимать многие жизненные ситуации как угрожающие и реагировать на них тревожностью, в кризисной ситуации, так же как беременные с тревожным типом ПКГД, применяют множество малопродуктивных (примитивных) защит: склонны отрицать и вытеснять из сознания травмирующую ситуацию, подавлять негативные переживания, чрезмерно эмоционально реагируют на трудности и избегают их, излишне тревожатся по поводу своего состояния. Они плохо контролируют свое состояние и не склонны воспринимать беременность как позитивное состояние.

Таким образом, наши данные подтверждают и дополняют исследования, свидетельствующие о том, что женщины с различными психологическими компонентами гестационной доминанты по-разному проживают кризис беременности. Наиболее успешно протекает кризис беременности у женщин с оптимальным типом ПКГД, они имеют достаточно высокий внутриличностный ресурс и опираются на позитивные стратегии, позволяющие выдерживать пси-

хологические нагрузки и искать решение жизненных трудностей, сохраняя личностную гармонию. Практически все неоптимальные типы ПКГД связаны, так или иначе, с высокой тревожностью беременной женщины и напряженностью психологических защит, применением таких негативных стратегий совладания, как избегание и отвлечение.

Полученные нами данные могут помочь в организации оптимальной психологической помощи и поддержки беременных женщин, включающей работу с внутриличностными ресурсами и неоптимальными стратегиями совладания в период кризиса беременности.

Библиографический список

1. Айвазян Е. Б., Арина Г. А. Становление внутренней материнской позиции в период беременности // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 8–15.
2. Аршавский И. А. Мы все равны друг перед другом. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2002. – 288 с.
3. Бармина Т. В. Материнская позиция как детерминанта самоопределения женщины: дис. ... канд. псих. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 289 с.
4. Брутман В. И., Радионова М. С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38–47.
5. Василенко Т. Д., Денисова О. В. Особенности эмоционально-смысловой сферы беременных женщин, имеющих опыт незавершенной беременности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2010. – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 24.08.2015).
6. Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов: научно-популярная литература. – Минск: Современная школа, 2007. – 487 с.
7. Добряков И. В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2011. – 271 с.
8. Захарова Е. И., Якупова В. А. Внутренняя материнская позиция женщин, беременность которых наступила с помощью ЭКО [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. – 2015. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-materinskaya-pozitsiyazhenshin-beremennost-kotoryh-nastupila-s-pomoschyu-eko> (дата обращения: 23.07.2015).
9. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М., Козырева Т. С. Использование адаптивных психологических защит в терапии девиантного поведения // Сибирский педагогический

журнал. – 2014. – № 6. – С. 143–149.

10. Крюкова Т. Л. О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психология и практика: сб. научн. трудов. Вып. 1. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. – С. 70–82.

11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости: научное издание. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

12. Машков В. Н. Дифференциальная психология человека: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.

13. Романова Е. С. Психодиагностика: учеб. пособие для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

14. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: практикум. – СПб.: Питер, 2003. – 96 с.

15. Филиппова Г. Г. Психология материн-

ства. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 238 с.

16. Хазова С. А., Золотова И. А. Особенности гестационной доминанты женщин, не встающих на учет по беременности [Электронный ресурс] // Научно-исследовательская лаборатория психологии совладающего поведения: электронный научный журнал. – 2015. – URL: <http://www.coping-kostroma.com/index.php/content/articles/63-osobennosti-gestatsionnoj-dominanty-zhenshchine-vstayushchikh-na-uchet-po-beremennosti> (дата обращения: 24.07.2015).

17. Хамитова И. Ю. Семейная история и ее влияние на переживание беременности // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – № 4. – С. 27–31.

Bolshunova Nataliya Yakovlevna

Dr. Sci. (Psycholog.), Prof. of the Department of the General Psychology and History Psychologists, Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, Novosibirsk

Kim Elena Vladimirovna

Postgraduate student of Department of Psychology of Development of the Personality, Tomsk State Pedagogical University, prlkim@mail.ru, Tomsk

CONDITION OF INTRA PERSONAL RESOURCES OF OVERCOMING OF CRISIS OF PREGNANCY AT DIFFERENT TYPES OF THE GESTATIONAL DOMINANT

Abstract. In the article the problem of crisis pregnancy and the characteristics of its flow in different types of gestational dominant. Crisis pregnancy is seen as normative, the result of which under favorable conditions is the appearance of maternal position as the basis for personal development of women, its relationship to its position and the unborn child. The empirical study shows that the optimal gestational dominant connected with the positive course of the crisis, which is manifested in more pronounced of resilience and its components and the use of women more productive coping strategies. At the same time, suboptimal types of gestational dominant followed by high anxiety of the pregnant woman and intensity of psychological protection, which has a primitive, unproductive, using such negative coping strategies, such as avoidance and distraction. It is shown that the suboptimal type of gestational dominant observed in about half of pregnant women, hence the importance of research and its practical significance.

Keywords: psychological crisis, pregnancy, gestational dominant, maternal position, intrapersonal resources, psychological protection, coping strategies.

Поступила в редакцию 25.07.2015

*Хазова Светлана Абдурахмановна**Доктор психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, hazova_svetlana@mail.ru, Кострома*

КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТА¹

Аннотация. В статье обсуждается проблема экологически валидных методов исследования ресурсов субъекта, в том числе ментальных, возникновение которых связывается с процессами концептуализации опыта. Это дает основание утверждать, что характеристики и объекты внутренней и внешней среды играют ресурсную роль только тогда, когда им приписаны личностная значимость и ценность по отношению к достижению позитивных для субъекта результатов. Анализируются существующие методики изучения ресурсов, рассматриваются преимущества и ограничения диспозиционного и типологического подходов. Предлагается для изучения ментальных ресурсов использовать качественные методы, в частности феноменологическое интервью, анализ образных и вербальных метафор.

Обсуждаются результаты исследования ментальных ресурсов студентов ($n = 42$). Показано, что используемые методы позволили: 1) акцентировать специфику понимания конструкта «ресурс» как источника сил и возможностей человека; 2) выделить критерии когнитивной оценки ситуаций; 3) описать ситуации, которые требуют мобилизации ресурсов; 4) описать группы ментальных ресурсов (интеллектуальные, коммуникативные, эмоционально-волевые, мотивационные).

Ключевые слова: ментальные ресурсы, качественные методы, когнитивные критерии оценки ситуаций, интеллектуальные, эмоционально-волевые, мотивационные, коммуникативные ресурсы.

Современная психологическая наука в качестве приоритетной исследовательской задачи видит изучение внутренних сил человека – ресурсов, прежде всего, ментальных, позволяющих демонстрировать высокие достижения и успешно справляться с требованиями жизни. Именно ресурсы существенно расширяют возможности человека, повышают его ценность в глазах окружающих, делают его более успешным, продуктивным, жизнестойким. Можно констатировать, что ментальные ресурсы – это фактор эффективности и осознанности жизни, «значимый капитал для каждой личности [3].

Необходимо, прежде всего, отметить, что в понимании ментального ресурса мы акцентируем его представленность в ментальном опыте субъекта и исходим из того, что внутренние (интрапсихологические) характеристики и объекты физической и социальной среды начинают играть ресурсную роль только тогда, когда им приписаны, приданы личностная значимость и ценность по отношению к достижению позитивных для субъекта результатов [5]. Такая авторская позиция соотносится с позицией

S. E. Hobfoll, предлагающего понятие «оцениваемый ресурс», – исходный ресурс плюс его добавленная «ценность» для человека [9]. Таким образом, мы утверждаем, что все ресурсы субъекта имеют ментальное происхождение, а их возникновение, развитие, управление ими опирается на процессы анализа, установления причинно-следственных связей, интерпретации, прогнозирования, т. е. на процессы концептуализации. Роль ментальных ресурсов наиболее ощутимо проявляется в неблагоприятных для развития личности условиях, в ситуациях вызовов, поскольку именно эти ситуации требуют от субъекта вложения дополнительных сил, их мобилизации.

Принципиально важной проблемой с точки зрения изучения ментальных ресурсов субъекта является проблема экологически валидных методов исследования. В зарубежной психологии для изучения ресурсов в основном используются опросники. В отечественной психологии специальных методик для этих целей фактически нет. Пожалуй, можно назвать лишь два переводных опросника: CRIS («Coping Resource

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-28-00087).

Inventory for Stress») – «Опросник копинг-ресурсов при стрессе» авторов D. W. Ayscock, W. L. Currence, K. B. Matheny [11], адаптированный С. А. Осиповой, В. И. Курпатовым (г. Санкт-Петербург) совместно с А. В. Махначом, Ю. В. Постыляковой (г. Москва), и LISRES («Life Stressors and Social Resources Inventory») – «Опросник жизненных стрессоров и социальных ресурсов» автора R. H. Moos [12].

Однако возможности использования данных опросников с целью исследования ресурсов ограничены. Во-первых, в них смешиваются ресурсы и конкретные копинг-действия (поэтому к группе ресурсов относятся, например, хобби, прогулки, занятия спортом); а, во-вторых, они позволяют изучить, насколько выражены у конкретного индивида наиболее типичные, общие для данной выборки ресурсы, т. е. дают обобщенные «среднестатистические» описания, в которых остается скрытой индивидуальность человека. Между тем исследования показали, что некоторые ресурсы могут быть весьма мощными и эффективными, но при этом индивидуально специфичными в жизни конкретного человека (см., например, [3]).

В качестве выхода из сложившейся ситуации большинством исследователей предлагается диспозиционный подход, мишенями которого являются черты, свойства и состояния, а также стили саморегуляции как устойчивые личностные образования. Целью в данном случае является попытка ответить на вопрос о том, какие черты личности обеспечивают наиболее позитивные результаты (улучшение здоровья, достижение психологического благополучия, повышение стойкости при нарастании интенсивности вызовов) либо, наоборот, делают человека особенно уязвимым [2; 3].

Плюсом данного методического подхода, на наш взгляд, является изучение роли достаточно большого количества переменных, что позволяет акцентировать внимание на тех из них, благодаря которым человек продуктивно развивается, успешно справляется с трудностями. Тем не менее явно просматривается ограниченность данной исследовательской парадигмы. Это проявляется, во-первых, в том, что внимание исследователя ограничивается установлением некоторого набора корреляций между задан-

ными, часто изолированными, свойствами и результативностью деятельности, что ведет к фрагментарности представлений о функционировании человека и игнорировании его индивидуальности и динамических процессов психической жизни [6]. Следовательно, при данном подходе за скобками остается внутренний мир субъекта, единичное и уникальное в личности человека. Во-вторых, эмпирические данные, полученные разными авторами, часто являются противоречивыми или недостаточными для обоснованных выводов, т. е. исследователь сталкивается с проблемой воспроизводимости результатов [8]. Все вышесказанное подтверждает возможность обращения к данному подходу, но не позволяет считать его единственным и достаточным при описании ресурсов.

Исходя из того, что индивидуальные различия, касающиеся ментальных ресурсов субъекта, не могут быть сведены только к количественным показателям, уместно использование для их исследования типологического подхода, который предполагает сравнение респондентов с различным уровнем адаптации или развития. При этом, как считается, не исключается анализ повышающих или снижающих риск дезадаптации или несовладания свойств. Здесь возможны описания единичных случаев (case study) или идентификация групп жизнестойких, продуктивных и эффективно совладающих в сравнении с уязвимыми, непродуктивными и несовладающими респондентами. Особую роль играют лонгитюдные исследования, демонстрирующие динамику ресурсной системы субъекта во времени [2; 3]. В качестве примера можно привести известные групповые описания в психологии развития, в которых исследовались группы детей с целью выделения среди них адаптированных и устойчивых к стрессам. Одним из самых цитируемых в этом контексте является лонгитюд Э. Вернер и Р. Шмит, в котором были выделены две группы детей и дано их сравнительное описание: позитивно развивающихся, адаптированных, несмотря на высокий риск и влияние негативных факторов, и детей, которые демонстрировали дезадаптацию [14].

Преимуществом таких исследований является возможность получить целостные описания типов людей, несводимые к ком-

бинации черт; выделить закономерности поведения определенных групп людей за счет описания их типичного представителя; эксплицировать особенности, характеризующие данный тип, которые могут выступать ресурсами, обеспечивая позитивные итоги развития. Однако они также имеют ограничения, а это еще раз акцентирует необходимость обращения к анализу индивидуальности человека.

Сформулированный нами подход к пониманию ментальных ресурсов как результата концептуализации жизненного опыта приводит нас к необходимости использования в исследовании арсенала качественных методов, позволяющих сместить акцент на анализ внутреннего, ментального мира человека, мира интерпретаций, с помощью которых он понимает и объясняет окружающую действительность и себя самого [5].

Именно поэтому нами используются качественные методы, которые дают исследователю возможность фиксации и последующего анализа разнообразных форм реальной речевой практики, позволяют сделать заключение о том, как субъект наделяет значением, объясняет события собственной жизни, как рассказывает о них, какие сравнения, образы использует. Широко применяемый в современной когнитивной лингвистике качественный анализ ответов, текстов респондентов (см., например, исследования автобиографической памяти А. Bruhn, В. В. Нурковой) рассматривается нами как метод экспликации процессов концептуализации.

Однако при обращении к подобным методам встает вопрос объективности тех сведений, которые сообщают респонденты в рассказах, историях, интервью. Говоря об объективности, мы апеллируем к точке зрения М. А. Холодной, которая указывает на тот факт, что сам по себе человек может являться потенциально очень точным источником информации относительно себя самого и в том числе относительно внутренних ментальных событий [7]. Следовательно, сведения, сообщенные самим человеком о своих переживаниях, своем опыте, своих «внутренних силах», могут выступать достаточно надежными при анализе субъективной картины событий и сопряженных с нею индивидуальных ментальных ресурсов, по крайней мере, не менее надежными, чем те сведения, которые получает исследо-

ватель в результате использования различных опросников.

Таким образом, целью нашего исследования является изучение представления студентов о собственных ментальных ресурсах и ситуациях их мобилизации (субъективно трудных жизненных ситуациях) с помощью качественных методов. В исследовании нами использовались: 1) анализ образных метафор – рисунков «Ресурс» и «Мои ресурсы» для фиксации феноменологии образов, актуализируемых концептами «ресурс» и «мой ресурс»; дополнительно проводился анализ вербальной продукции (объяснение понятия); 2) феноменологическое интервью; 3) статистические методы: ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Выборка: студенты 2–4 курсов КГУ им. Н. А. Некрасова – 42 человека: 5 юношей и 37 девушек, средний возраст 18,6 лет.

Представим основные результаты исследования.

На первом этапе удалось выделить основные, к сожалению, малочисленные виды образных метафор, связанных у студентов с понятиями «ресурс» и «мой ресурс». Большинство студентов (64,3 %) ассоциируют эти понятия с материальными благами, 15 % соотносят с полезными ископаемыми (нефтью, драгоценными металлами), 7,5 % – с добычей чего-либо, выработкой энергии (нефтяная скважина, электростанция), 5 % – с источником (ручей, ключ). Статистически редким (1 случай) было изображение мозга с дальнейшим пояснением: *«Главным своим ресурсом я считаю ум, его не потеряешь. Он мне всегда помогает сначала думать, а потом делать»* (Ю., 21 г., 4 курс). Интересным был рисунок, где изображена добыча нефти с комментарием: *«Ресурсы в себе еще найти надо, потрудиться сильно»* (А., 21 г., 4 курс).

Ответы на вопрос «Что такое ресурсы?» позволяют зафиксировать следующее понимание ресурсов:

- это силы, которые помогают идти дальше, не останавливаться;
- это свойства личности, которые позволяют быть сильным;
- это источник сил, нужный человеку, когда ему трудно;
- это источник дополнительных возможностей.

Во всех случаях ресурс связывается с силой, рассматривается как источник, откуда эти силы могут быть взяты для реализации самостоятельной активности, ориентированной на достижение собственных целей.

Вторым важным результатом было выделение тех ситуаций, которые студенты воспринимают как наиболее трудные и важные для себя, позволившие им измениться, стать сильнее, потребовавшие от них мобилизации ресурсов. Были описаны три категории ситуаций:

1) повседневные трудности:

а) ситуации, связанные с учебной деятельностью;

б) ситуации, связанные с межличностными отношениями;

2) ситуации, связанные с изменением привычного образа жизни;

3) экстремальные ситуации (происшествия).

Анализ ответов позволяет выделить как наиболее значимые учебные ситуации (экзамены, зачеты). Важно, что они более волнуют студентов второго курса, по сравнению со студентами четвертого (63,6 % и 20 %; $\varphi^* = 2,97, p \leq 0,001$), при этом они оценивают выше и стресс, связанный с первым экзаменом (54,5 % и 20 %; $\varphi^* = 2,37, p \leq 0,001$).

Романтические отношения и вообще отношения с противоположным полом отмечают чаще студенты четвертого курса (25 % против 9 %), поскольку в этом возрасте актуальной становится мотивация выбора партнера и установления интимных отношений. Выдержки из эссе свидетельствуют, что эта ситуация не просто воспринимается как стрессогенная (с положительным либо отрицательным знаком), но она постоянно «занимает» умы юношей и девушек, часто приобретающая характер пролонгированного стресса. Именно поэтому и юноши, и девушки отмечают, что любовь требует сил, времени, т. е. вложения ресурсов: «Когда тебе говорят “нет” в сотый раз, у тебя на глаза наворачиваются слезы. Хочется не просто плакать, а рыдать...» (В., 19 л., 4 курс).

В качестве трудной рассматривается и ситуация переезда в большой город (13,6 % и 10 %), объясняющаяся тем фактом, что значительная часть студентов вуза – жители районов области. С периодом адаптации к новому коллективу и новым требо-

ваниям связано возникновение у студентов второго курса коммуникативных трудностей (13,6 %) и страха публичных выступлений (18,2 %, $\varphi^* = 2,75, p \leq 0,001$), которые полностью отсутствуют у студентов четвертого курса. Этот факт мы объясняем спецификой обучения в Институте педагогики и психологии, предполагающего развитие коммуникативной компетентности.

Наряду с ежедневными трудностями встретились экстремальные ситуации – избиение, тяжелая болезнь и смерть близкого человека.

Отдельного анализа требует ситуация учебной педагогической практики в летнем детском лагере отдыха, которую проходят все студенты после 2 или 3 курса. Эта ситуация была названа 75 % студентов «экстремально трудной», «атакой на эмоциональное благополучие»:

«Я очень боялась, что могу выбрать неправильный подход к ребятам, неправильные методы взаимодействия. Не понравлюсь, не смогу заинтересовать, этот страх жил со мной почти полсмены» (К., 20 л.).

Третьим важным результатом стало выделение когнитивных критериев отнесения ситуаций к трудным: новизна (первый экзамен, первая практика), непредсказуемость (провал на экзамене, неожиданная болезнь), экстремальность (избиение, смерть близкого), необратимость (утраты, смерть), плотность событий (лагерная смена, сессия).

Далее, были выделены представления о собственных ресурсах, которые включают в себя эмоционально-волевые, интеллектуальные и коммуникативные качества. На первом месте находятся эмоционально-волевые ресурсы (35,3 %): целеустремленность (35,7 %), уверенность в себе (23,8 %), сила воли (21,4 %), настойчивость (19 %), уравновешенность (16,6 %), а также трудолюбие, терпение, стойкость и ответственность.

Представления об интеллектуальных ресурсах (26,5 %) достаточно дифференцированы: это не просто ум или креативность, а способность к анализу (11,9 %), оптимизм (11,9 %), мудрость (9,5 %) и здравый смысл (9,5 %). Четверокурсники указывают на гибкость мышления (10 %) и опыт (5 %).

Появляется группа мотивационных ресурсов (14,6 %), а именно: стремление быть лучшим (11,9 %), стремление добиться цели

и успеха в жизни (21,4 %), мечта и вера в лучшее будущее (9,5 %), то есть в значительной мере в качестве ресурсов этой группы выступают мотивы достижений.

Среди коммуникативных ресурсов (20,6 %) названы дружелюбие (21,4 %), коммуникабельность (16,6 %), эмпатия (9,5 %) и, что важно, умение общаться (11,9 %), т. е. не только общительность, но и коммуникативная компетентность. В исследовании не зафиксированы ресурсы, связанные с физическими качествами и внешней привлекательностью.

Необходимо отметить также тот факт, что в описываемых ситуациях студенты всегда называли не один, а группу ресурсов, что позволяет говорить об их комплексном использовании. При этом часть ресурсов повторялась в нескольких ситуациях (целестремленность, настойчивость, ум). Тем самым определилась некоторая ценность ресурсов относительно друг друга: выделились более «универсальные» и более «ситуативные».

Таким образом, обобщая полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

1. Качественные методы при исследовании ментальных ресурсов являются достаточно чувствительным инструментарием и позволяют, во-первых, зафиксировать не только факт (ситуацию, ресурс), но и его смысл для субъекта; во-вторых, описать особенности интерпретации, концептуализации событий и своей роли в них.

2. Студенты понимают ресурс как внутреннюю силу, источник возможностей и опираются на эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные, мотивационные ресурсы.

3. Более всего мобилизации ресурсов требуют две группы ситуаций: ситуации, связанные с учебной деятельностью и романтическими отношениями. В качестве критериев когнитивной оценки событий выступают новизна, непредсказуемость, экстремальность, необратимость, плотность событий.

Библиографический список

1. Бочавер А. А. Метафора как способ внутренней репрезентации жизненного пути личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 26 с.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2005. – 50 с.
3. Петрова Е. А., Хазова С. А. Ресурсы личности: проблемы и перспективы исследования // Журнал практического психолога. – 2010. – № 2. – С. 86–103.
4. Улановский А. М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. – М.: Смысл, 2012. – 255 с.
5. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – 386 с.
6. Харламенкова Н. Е. Case study как метод исследования личности // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 747–752.
7. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
8. Юревич А. В. Методология и социология психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 272 с.
9. Hobfoll S. E. Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress // New York: Plenum, 1998. – 187 p.
10. Seligman M. E. P. Positive Psychology: an introduction // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 5–14.
11. Matheny K. B., Aycok D. W., Curlette W. L., Junker G. N. The Coping Resources Inventory for Stress: A measure of perceived resourcefulness // Journal of Clinical Psychology. – 2003. – Vol. 59 (12). – P. 777.
12. Moos R. H. Development and application of new measures of life stressors, social resources, and coping responses // European Journal of Psychological Assessment. – 1995. – Vol. 11. – P. 1–13.
13. Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design // A. P. Giorgi, B. M. Giorgi, P. M. Camic, J. E. Rhodes, L. Yardley (Eds.). – Washington: American Psychological Association, 2003. – 315 p.
14. Werner E. E., Smith R. S. Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. – N. Y.: Cornell university Press, 1992. – P. 12–23.

QUALITATIVE METHODS IN THE STUDY OF THE MENTAL RESOURCES OF A SUBJECT¹

Abstract. The article discusses the problem of ecologically valid methods of research resources subject, including the mental, the occurrence of which is associated with the processes of conceptualization of experience. This gives grounds to assert that the characteristics and the internal and external environment play a resource role only when they are assigned a personal significance and value in relation to achieving a positive for the subject results. Analyzes the existing methods of studying of resources, discusses the advantages and limitations of dispositional and typological approaches. It is proposed to use qualitative methods, in particular the phenomenological interviews, analysis of figurative and verbal metaphors.

Discusses the results of studies of the mental resources of students (n=42). It is shown that the used methods are allowed: 1) to emphasize the specificity of understanding of the construct of “resource” as a source of strength and opportunities; 2) to identify criteria cognitive appraisal of situations; 3) to describe situations that require the mobilization of resources; 4) to describe a group of mental resources (intellectual, communicative, emotional, motivational).

Keywords: mental resources, qualitative methods, cognitive evaluation criteria situations, intellectual, emotional-volitional, motivational, communicative resources.

Поступила в редакцию 08.07.2015

¹ The study was performed by a grant from the Russian Science Foundation (project №14-28-00087).

*Акименко Наталья Константиновна**Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет, natalia5a2010@mail.ru, Семипалатинск*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. На примере педагогов ($N = 150$ чел.) средних общеобразовательных школ г. Семипалатинска (Республика Казахстан) изучается взаимосвязь эмоционального выгорания и стажа работы. В качестве диагностического инструментария была использована методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания», которая позволяет увидеть ведущие симптомы выгорания и проследить закономерности формирования синдрома. Содержательный анализ результатов методики выявил возможные факторы профессионального выгорания, особенности проявления симптомов, их значение в целостной картине личности. Определена и показана взаимосвязь между степенью выраженности симптомов эмоционального выгорания и длительностью педагогического стажа.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, личностная деформация, эмоциональное истощение, резистентность к стрессу.

Среди многообразных видов социальной деятельности личности, безусловно, особое место занимает профессия, представляющая собой основную форму активности личности. Взаимовлияния личности и профессии многогранны, сложны и неоднозначны. Личностные особенности каждого отдельного человека делают его профессиональный труд индивидуально-своеобразным по характеристикам и результатам, однако психика работника часто сопротивляется действию различных влияний, обусловленных спецификой выполняемой деятельности и сущностью самой профессии. Влияние профессии на человека при этом огромно: формируются специфические профессиональные качества, особенности личности и поведения. Профессиональная деятельность может оказывать как положительное, способствующее личностному росту, так и отрицательное, деформирующее влияние на развитие личности [10].

К числу феноменов личностной деформации относится эмоциональное выгорание. Синдром эмоционального выгорания – это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижением удовлетворения исполнением работы. По мнению В. Е. Орла, базовой системой,

в которой зарождается и развивается выгорание, является система профессионального становления личности [7].

Выгорание развивается, как правило, у тех, кто по роду своей деятельности должен много общаться с другими людьми, причем от качества коммуникации зависит результат деятельности. Все ситуации рабочего общения, отягощенные высокой ответственностью за людей (клиентов, пациентов, учеников, подчиненных), сопровождающиеся высокой эмоциональной и интеллектуальной напряженностью (когнитивной сложностью), становятся фактором риска выгорания работников (М. В. Борисова, Н. Е. Водопьянова, А. А. Рукавишников, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, D. V. Direndonck, M. Leiter, C. Maslach, W. B. Schaufeli и др.)

В настоящее время эмоциональное выгорание является одной из актуальных проблем современной школы. Причиной развития у педагогов эмоционального выгорания, по данным Н. А. Аминова и М. М. Рубинштейна, является большое количество обязанностей и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности [1; 8].

Нами было проведено исследование уровня выраженности фаз и симптомов синдрома эмоционального выгорания у педагогов школ г. Семипалатинска в зависимости от стажа педагогической деятельности.

В исследовании приняли участие 150 педагогов. В качестве диагностического инструментария применялась методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко [2]. Автор выделяет 3 фазы, каждая из которых включает 4 симптома. Первая фаза «Напряжение» является «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания, вторая фаза «Резистенция» – сопротивление нарастающему стрессу и третья фаза «Истощение» характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Методика позволяет увидеть ведущие симптомы выгорания и проследить закономерности формирования синдрома. Содержательный анализ результатов методики дает возможность выявить возможные факторы профессионального выгорания, характер проявления симптомов, их значение в целостной картине личности.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета прикладных программ «Excel» и SPSS 20. Для выявления различий в распределении признака был использован непараметрический критерий χ^2 Пирсона.

С целью эмпирического изучения взаимосвязи между выраженностью синдрома выгорания и длительностью педагогического стажа сначала общая выборка педагогов была подробно дифференцирована по стажу педагогической деятельности, затем в каждой группе были рассчитаны выборочные средние показатели эмоционального выгорания и полученные результаты проиллюстрированы на графиках (рис. 1, 2). Верхний график (рис. 1) представляет распределение общих показателей выраженности эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем педагогической деятельности. Нижний график показывает распределение показателей эмоционального выгорания педагогов с различным педагогическим стажем отдельно по фазам напряжения, резистенции и истощения.

По графику, показанному на рис. 1, легко обнаруживается прогрессирующая тенденция показателей сформированности эмоционального выгорания на отрезке от пяти к шести годам и регрессирующая тенденция аналогичных показателей на отрезке от десяти к одиннадцати годам педагогического

стажа. Это свидетельствует о том, что углубление синдрома выгорания в среде педагогов наиболее вероятно на отрезке стажа педагогической деятельности от 6 до 10 лет. Таким образом, период от 6 до 10 лет в профессиональной траектории учителя можно назвать сензитивным к деструктивным новообразованиям личности и ее поведения в школьной педагогической среде.

Из рис. 1 видно, что в выделенном сензитивном периоде для эмоционального выгорания именно девятилетний рубеж в педагогической деятельности отличается у педагогов наиболее выраженным показателем эмоционального истощения (65,7 балла); семилетний – характеризуется доминированием резистентности к стрессу (61,33 балла). В то же время периоды до шести и после десяти лет в стаже педагогической деятельности характеризуются показателями не сформировавшихся фаз эмоционального выгорания. На отрезке до шести лет большую распространенность имеют проявления нервно-психического напряжения (более выраженной тенденцией к повышенному напряжению (33,75 балла) отличаются школьные педагоги с двухлетним стажем педагогической деятельности), после десяти лет – резистентности к стрессу (более выраженной тенденцией к повышенной резистентности (33,75 балла) отличаются педагоги с двенадцати- и тринадцатилетним стажем педагогической деятельности).

На рис. 2 представлены среднegrupповые показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания педагогов с разным стажем педагогической деятельности. По верхнему графику, представляющему симптомы эмоционального выгорания в фазе напряжения, в личностном профиле школьных учителей практически на всем протяжении профессиональной траектории наблюдается систематическое доминирование показателей «переживания психотравмирующих обстоятельств». Это свидетельствует о том, что эмоциональное содержание проблемных ситуаций, возникающих в процессе профессионального взаимодействия и педагогического общения, характеризуется стрессовой фрустрационной нагрузкой, педагогический процесс протекает у школьных учителей в состоянии повышенного нервно-психического напряжения.

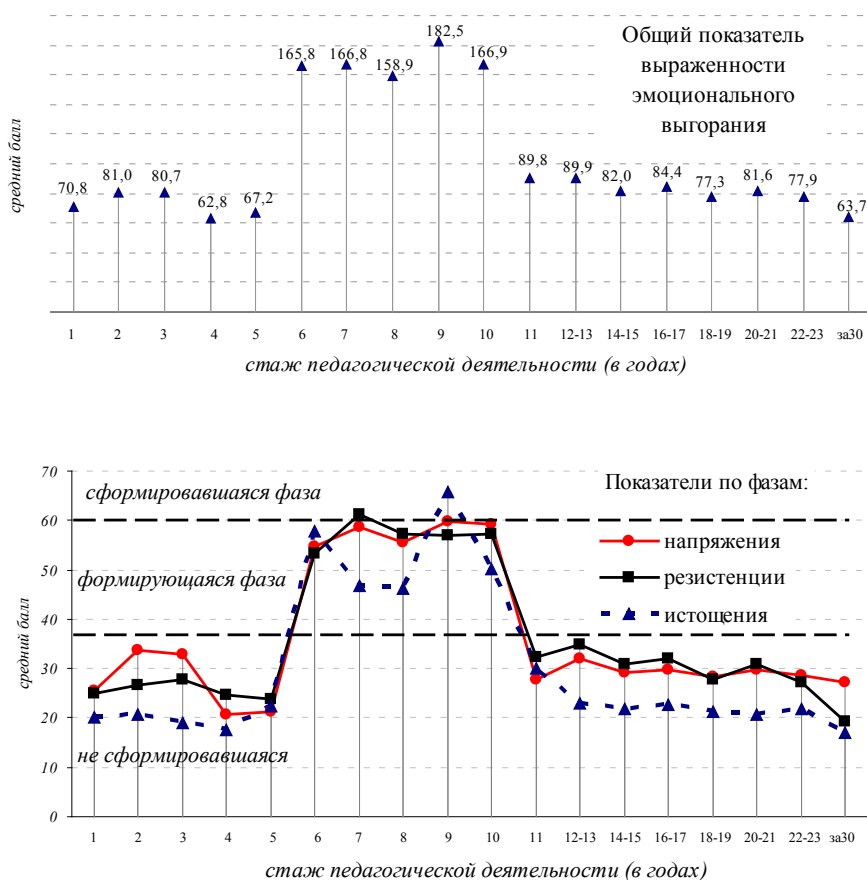


Рис. 1. Среднегрупповые показатели сформированности синдрома эмоционального выгорания у педагогов с разным стажем педагогической деятельности

Из верхнего графика на рис. 2 видно, что педагогическая деятельность на отрезке от шести до десяти лет, а также свыше тридцати лет отличается у педагогов повышенной выраженностью «переживаний психотравмирующих обстоятельств». При этом на десятом году педагогической деятельности «психотравмирующие переживания» у школьного учителя достигают своего пика (20,3 балла). Вместе с тем на шестом-седьмом году работы в общеобразовательной школе у педагогов отмечается тенденция к повышенной «тревоге и депрессии» (до 15 баллов).

Средний график на рис. 2 представляет распределение показателей симптомов эмоционального выгорания в фазе резистенции. На уровне «сложившихся» симптомов шестой год профессиональной деятельности у школьных педагогов характеризуется «расширением сферы экономии эмоций»

(16,56 балла); седьмой – «расширением сферы экономии эмоций» (17,17 балла) и «неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» (19,08 балла); восьмой – «расширением сферы экономии эмоций» и «редукцией профессиональных обязанностей» (по 16,14 балла); девятый – «редукцией профессиональных обязанностей» (18,5 балла); десятый – «расширением сферы экономии эмоций» (15,8 балла) и «неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» (15,6 балла).

Нижний график на рис. 2 представляет распределение показателей симптомов эмоционального выгорания в фазе истощения. На уровне «сложившихся» симптомов шестой год осуществления профессиональной деятельности у школьных педагогов характеризуется «эмоциональным дефицитом» (16,78 балла) и «деперсонализацией» (17,89 балла); девятый – «эмоциональным

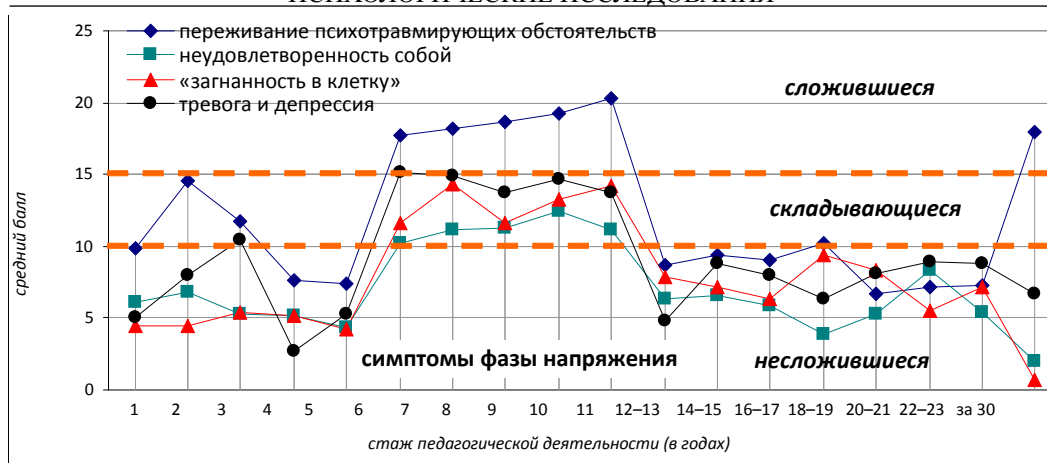


Рис. 2. Среднегрупповые показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания у школьных учителей с разным стажем педагогической деятельности

дефицитом» (18,4 балла), «деперсонализацией» (15,8 балла) и «психосоматическими и психовегетативными нарушениями» (20,4 балла); десятый — «психосоматическими и психовегетативными нарушениями» (16,4 балла). Отмечается, что симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений» у педагогов на девятом году работы в школе оказался доминирующим по фазе эмоционального истощения (20,4 балла).

Таким образом, на основе сравнительного анализа данных было выделено 3 группы педагогов в зависимости от стажа педагогической деятельности. В первую группу вошли 40 учителей с педагогическим стажем до пяти лет; во вторую группу — 55 учителей с педагогическим стажем от шести до десяти лет; в третью группу — 55 учителей с педагогическим стажем свыше десяти лет.

На основе анализа данных, полученных с помощью методики В. В. Бойко, можно сделать следующие выводы.

1. Результаты анализа данных в группах, отличающихся по стажу, позволили обнаружить, что с увеличением продолжительности стажа педагогической деятельности до 10 лет показатели выраженности симптомов эмоционального выгорания у школьных учителей достоверно повышаются, после 10 лет — значительно понижаются, достигая отметок по аналогичным показателям у школьных учителей со стажем педагогической деятельности до 5 лет. За исключением того, что показатели «неудовлетворенности

собой» (по напряжению), «эмоционально-нравственной дезориентации» (по резистенции) и «деперсонализации» (по истощению) после 10 лет профессиональной деятельности в школе остаются значительно более высокими, чем у школьных учителей со стажем педагогической деятельности до 5 лет ($p < 0,001-0,05$).

2. Результаты анализа распределений педагогов с разным педагогическим стажем по уровням сформированности фаз напряжения, резистенции и истощения позволили обнаружить, что значительно более высоким уровнем эмоционального выгорания характеризуются школьные педагоги со стажем профессиональной деятельности от 6 до 10 лет.

Библиографический список

1. Аминов Н. Учительская усталость // Первое сентября. — 1999. — № 26. — С. 5.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций. — СПб.: Питер, 2004. — 472 с.
3. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. — 2005. — № 2. — С. 96–104.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 358 с.
5. Молочкова И. В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: учебное пособие — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. — 130 с.
6. Муштая Н. В. Эмоциональное выгорание как фактор деформации ценностно-смысло-

вой сферы личности в условиях экстремальных ситуаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 20 с.

7. Орёл В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2005. – 449 с.

8. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. – М.: Московское Акционерное Издательское Общество, 1927. – 173 с.

9. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса

психического выгорания у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 20 с.

10. Чеснокова Г. С. Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 82–86.

11. Maslach C., Jackson S. E. The Maslach Burnout Inventory. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. – 123 p.

12. Burish M. Burnout-Syndrom-Theorie der innern Erschöpfung. – Berlin, 1993. – 99 p.

Akimenko Natalya Konstantinovna

Senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh Humanitarian Law Innovative University, natalia5a2010@mail.ru, Semipalatinsk

PECULIARITIES OF SYNDROME OF EMOTIONAL FADING OF TEACHERS WITH DIFFERENT LENGTH OF SERVICE

Abstract. The article studies the relationship of burnout and work experience on an example of teachers ($N = 150$ pers.) on the secondary schools in Semipalatinsk (Kazakhstan). As a diagnostic tool has been used a technique Boyko “Diagnosis of the level of burnout”, which allows you to see the leading symptoms of burnout and to follow the laws of formation of the syndrome. A content analysis of the results revealed a technique possible factors of burnout, especially symptoms, their importance in the whole picture of the individual. And determined the relationship between the severity of symptoms of burnout and duration of teaching experience.

Keywords: emotional burnout, personal strain, emotional exhaustion, and resistance to stress.

Поступила в редакцию 15.06.2015

УДК 378.147.016:81'4

Колесникова Наталья Ивановна

Доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка, Новосибирский государственный технический университет, nkolesnikova@mail.ru, Новосибирск

Тум Евгения Анатольевна

Ст. преподаватель кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет, tums@ngs.ru, Новосибирск

Маркелова Елена Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет, etarkel@yandex.ru, Новосибирск

ОЛИМПИЙСКАЯ АЗБУКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья носит экспериментальный характер; эксперимент, проведенный в Новосибирском государственном техническом университете в группах иностранных и российских учащихся, студентов, специалистов, – это способ продиагностировать, откорректировать, активизировать лингвокультурные знания обучающихся, расширить их кругозор, а результаты эксперимента – еще один повод заострить внимание на проблеме повышения уровня лингвокультурной подготовки российской учащейся молодежи.

Ключевые слова: лингвокультурная и социокультурная компетенция, базовые лингвокультурные единицы, родная и иноязычная культура, эксперимент.

Общественный спрос на образованную личность с высоким уровнем культуры может быть удовлетворен только при наличии у нее лингвокультурной компетенции, определяемой как владение «ценностными познаниями» в области языка и культуры, отражающими «ментальность, духовность и национальную специфику» общества, знание и умение использовать базовые лингвокультурные единицы (ЛКЕ) [5, с. 125].

Идея представления страны через национальные символы (ЛКЕ) продуктивно используется в идеологических и методических целях [6].

Целью эксперимента, проведенного в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ), являлась проверка освоенности иностранной и российской молодежью ЛКЕ, представленных авторами церемонии открытия Олимпийских игр 2014 г. в Сочи в виде сна девочки Любы (Любовь). Культуроведческое содержание жизни русского народа – категория очень объемная. Отбор слов-символов в олимпийскую «Русскую азбуку» в большей степени соответствует запросам иностранной аудитории

и имеет идеологическую направленность на формирование образа России как великой страны с огромным историко-культурным потенциалом.

Три с половиной минуты длится ролик, видеоряд которого вмещает самые значимые цивилизационные, национальные, общечеловеческие ценности и достижения России в разное время и в разные эпохи в литературе, искусстве, науке и технике (технологии). Каждый слайд несет один лингвокультурный элемент, сопровождается переводом на английский и французский языки.

А – азбука. Б – Байкал. В – вертолет Сикорского. Г – Гагарин. Д – Достоевский. Е – Екатерина Вторая Великая. Ё – «Ёжик в тумане». Ж – Жуковский Н. Е., ученый. З – зерноуборочная машина. И – империя. Й – Чайковский. К – Кандинский, живописец. Л – первый луноход. М – Малевич. Н – Набоков. О – орбитальная станция. П – периодическая таблица химических элементов. Р – русский балет. С – спутник. Т – Толстой, телевидение. У – ушанка. Ф – «Фишт», сочинский стадион. Х – хохлома. Ц – Циолковский. Ч – Чехов. Ш – Ша-

гал. Щ – Щусев. Ъ – Пушкинъ. Ы – мы. Ь – любовь. Э – Эйзенштейн. Ю – парашют. Я – Россия.

Буквы Й, Ъ, Ы, Ь, Ю, Я в сюжете (Чайковский, ПушкинЪ, мЫ, любовь, парашЮт, РоссиЯ) реализованы путем ассоциаций, содержащих элемент языковой игры. Сюжет рассчитан на символическое восприятие и понимание фундаментальных эстетических и этических ценностей зрителями.

Каждый символ сюжета как явление реальной действительности сопровождается культурным фоном и образным элементом (табл. 1).

ЛКЕ азбуки, отражающие фоновые культурные знания для России и ценности социума, можно распределить по четырем лексико-тематическим группам (ЛТГ):

- 1) ЛТГ «литература»;
- 2) ЛТГ «искусство»;
- 3) ЛТГ «наука, достижения в науке»;
- 4) ЛТГ «ЛКЕ с национально-культурной спецификой»:
- а) «история»;
- б) «география»;
- в) «символы»;
- 5) ЛТГ «ЛКЕ с общекультурной спецификой».

Слова-символы, рассмотренные в качестве прецедентных текстов, используются в следующих функциях:

- номинативная (называние и вычленение фрагментов действительности и формирование понятий о них);
- персуазивная (воздействие на ментальную сферу реципиента, его мнения, оценки);
- людическая (присутствие игрового элемента);
- парольная (установление границы между «своим» и «чужим») [4].

Подчеркнем, что ЛКЕ типа *Россия, Екатерина Вторая Великая, империя (Российская империя)* совмещают номинативную и персуазивную функции, их цель – назвать объекты и убедить зрителей в их значимости. Апелляция к прецедентному тексту, точнее, к текстовому концепту, стоящему за ним, с целью убеждения коммуникативного партнера в своей точке зрения является важным идеологическим приемом.

ЛКЕ, относящиеся к группам «литература», «искусство», «наука», выполняют номинативную и парольную функции, т. к. пред-

полагают определенную лингвокультурную и социокультурную компетенцию зрителей.

Отдадим должное авторам олимпийской церемонии, включившим в «Русскую азбуку» ЛКЕ типа *ушанки* и *«Ежика в тумане»*, выполняющих людическую функцию. С помощью этих единиц передаются интенции доброжелательности, доверительности и открытости данного коммуникативного акта.

Так как понятие лингвокультурной компетенции обычно соотносится с обучением иностранному языку, целью нашего эксперимента на начальном этапе являлось, с одной стороны, проверка уровня сформированности такой компетенции у иностранных учащихся (констатирующий эксперимент), с другой – расширение их кругозора, активное формирование лингвокультурной компетенции для адекватного понимания инокультурных ценностей (формирующий эксперимент).

Язык, как известно, аккумулирует культурные знания, поэтому эффективная коммуникация, успешное межкультурное общение иностранца в чужой стране возможно только при изучении ее языка, исторических и культурных традиций, сформировавших образ мышления людей, с которыми предстоит взаимодействовать, знании, понимании и уважении их культурных ценностей [7].

В феврале 2014 г. информация из мира спорта была очень актуальной. Восемь представителей разных языковых систем, с разным национально-культурным менталитетом – иностранные учащиеся из Республики Корея, Китая, Ирана, Израиля, США, Ирака в возрасте от 23 до 42 лет, владеющие русским языком как иностранным в объеме 1-го сертификационного уровня, с большим интересом обсуждали победы и поражения спортсменов, читали Дневник Олимпиады, делали прогнозы. Для них был разработан цикл уроков «Русская азбука».

Просмотр видеосюжета сопровождался вопросами и заданиями различного типа, охватывающими все ЛКЕ азбуки, например:

1. Что такое азбука? Какой синоним у этого слова есть в русском языке?
2. Кто создал вертолет?
3. Кто автор романа «Лолита»?
4. Какой художник написал «Черный квадрат»?
5. Как зовут русского композитора Чай-

Культурный фон сюжетных символов

Символ	Культурный фон (фоновая культурная информация)
Азбука	Первая книга, обучающая чтению; на фоне раскрывающейся книги – изображения Кирилла и Мефодия – создателей русского алфавита (кириллицы), берестяной свиток – символ слова, знаний, мудрости
Байкал	Реальное изображение озера, девочка, пьющая из него воду, – символ чистоты источника
Вертолет И. И. Сикорского	Вращающийся винт, изображение на заднем плане вертолета и в центре – фигуры изобретателя
Ю. А. Гагарин	Первый космонавт, его изображение в скафандре, его голос (знаменитое «Поехали!»), стартующая ракета
Ф. М. Достоевский	Черно-белый фон, решетки мостов; Петербург Достоевского
Екатерина Великая	Изображение императрицы в дворцовом интерьере
«Ёжик в тумане»	Кадр из мультипликационного фильма, дубовый лист, белая лошадь и ежик с белым узелком в руках
Н. Е. Жуковский	Портрет ученого
Зерноуборочная машина	Горы зерна, символизирующие жизнь, солнечный фон и голубое небо, усиливающие сему добра, достатка, радости жизни
Империя	Изображение великого реформатора Петра Первого и его творений – Санкт-Петербурга, российского флота
П. И. Чайковский	Портрет композитора, фигурка щелкунчика
К. С. Малевич, В. В. Кандинский, М. З. Шагал	Фрагменты картин художников
Луноход	Поверхность Луны с передвигающимся по ней луноходом
В. В. Набоков	Раскрытая книга, взлетающие с ее страниц бабочки; портрет писателя
Орбитальная станция	Реальное изображение станции снаружи (вид из космоса) и изнутри
Периодическая система	Фоновое изображение Периодической таблицы химических элементов
Русский балет	Сцена из балета «Лебединое озеро», танец маленьких лебедей
Спутник	Полет аппарата «Спутник-1» в космическом пространстве
Л. Н. Толстой	Портрет писателя (очень узнаваемый), сцена из к/ф «Война и мир» – бал Наташи Ростовской
Телевидение	Ряд телевизионных экранов; на заднем плане крупное изображение В. Зварыкина – изобретателя телевидения
Ушанка	Снежная буква «У»; съезжающая с нее на санках Люба в зимней шапке-ушанке
«Фишт»	Изображение стадиона, чаша с Олимпийским огнем, Прометей, держащий огонь
Хохлома	Девочка, бегущая по березовой роще (березка – символ России), ярко-алые с золотом полотнища, демонстрирующие хохломскую роспись
К. Э. Циолковский	Памятник ученому, бетонная дорога, уходящая в небо, – символ взлетной полосы для ракет
А. П. Чехов	Портрет писателя, изображение вишневого сада и трех сестер – отсылка к одноименным пьесам писателя
А. В. Щусев	Станция московского метро, портрет архитектора
А. С. Пушкин	Знаменитый пушкинский профиль, пушкинский дуб с золотой цепью, черный кот (Кот ученый)
С. М. Эйзенштейн	Портрет режиссера; кадр из фильма «Броненосец “Потемкин”»
Парашют	Девочка, прыгающая из люка, раскрывающийся над ней купол парашюта с Олимпийской символикой
Россия	Москва, Московский Кремль, Собор Василия Блаженного как культурная карточка Москвы, России
Я	Личное местоимение; слово РОССИЯ, составленное шестью девочками, – символ целостности и единства страны

ковского?

6. Назовите фамилию русского писателя, даты жизни которого – 1821–1881.

7. Где находится одна пятая часть запасов пресной воды на нашей планете?

8. Чем известен Д. И. Менделеев?

9. Кто автор пьес «Три сестры», «Дядя Ваня», «Вишневый сад»?

10. Кто написал картину «Над городом»?

11. Назовите архитектора, создателя ряда станций метрополитена в Москве.

12. Назовите слово из Азбуки, не требующее перевода на другие языки.

13. Как называется зимняя шапка русских людей?

14. Как называется русский народный художественный промысел – красный и черный цвет на золотом фоне?

15. Этот мультфильм сняли в 1975 г., его режиссер – Ю. Б. Норштейн, главный герой – ежик. Мультфильм называется «... в...».

16. «...» – стадион, где прошла церемония открытия Олимпийских игр 2014 г.

17. В 1925 г. вышел фильм «Броненосец Потемкин», его режиссер – ...

18. Какой факт о России для вас оказался самым интересным? О чем вы раньше не знали? (В случае затруднения обратитесь к видеосюжету.)

19. Что из «Русской азбуки» вам запомнилось больше всего и почему?

20. Кого (что), по вашему мнению, нужно было включить в «Русскую азбуку»?

Процесс иноязычного образования включает четыре взаимосвязанных, взаимозависимых, взаимообусловленных аспекта: информационный (познавательный), развивающий, воспитательный и обучающий [4, с. 40].

Программа обучения иностранных учащихся в НГТУ содержит блок дисциплин, направленных на освоение иноязычной культуры, формирование лингвокультурной компетенции (литература, история, лингвострановедение, география и местное страноведение). Поэтому вышеназванная группа иностранных учащихся (3 человека оканчивают бакалавриат, 5 человек имеют окончательное высшее образование в области математики, медицины, лингвистики, искусствознания) с небольшими погрешностями в грамматике показала в нашем эксперимен-

те самые высокие результаты.

Включены ли национальные ценности, представленные в «Русской азбуке», в картину мира носителей языка? Обращим внимание, что с культурными ценностями, первоочередно относимыми исследователями к русскому человеку (Кремль, Пушкин, Толстой, первый спутник [1], матрешка, Кремль, Собор Василия Блаженного, Василиса Прекрасная, блины на масленицу, стихи Пушкина, космонавт Гагарин, ученые Павлов и Менделеев [3]), ЛКЕ «Русской азбуки» совпадают только частично.

Второй экспериментальной группой стала группа носителей русской культуры – 60 студентов 1-го курса технических факультетов (возраст 18–19 лет), которым предлагалось маркировать слова-символы знаком «+» (мне известно), «–» (мне неизвестно) и конкретизировать, что известно, в анкете [2].

Реакцию «мне известно» («+») дали 100 % респондентов на слова-символы, имеющие в Национальном корпусе русского языка высокий индекс частотности: *азбука, Байкал, Гагарин, Достоевский, Екатерина Великая, ёжик в тумане, империя, Чайковский, Периодическая система, русский балет, спутник, Толстой, телевидение, ушанка, хохлома, Чехов, Пушкин, мы, любовь, парашют, Россия*. Это обусловлено их высокой значимостью в сознании носителя русской лингвокультуры, общеизвестностью, высокой частотностью употребления в СМИ, и, наконец, общностью понятий (ушанка, азбука, телевидение).

Ответы «мне неизвестно» расположились следующим образом (табл. 2).

В индивидуальном и коллективном сознании информантов отсутствует фамилия «Щусев». Творчество М. З. Шагала, В. В. Кандинского и режиссера С. М. Эйзенштейна также привело к затруднению большинства респондентов, и только 2–3 % опрошенных дали ответы: Кандинский – художник, Шагал – художник, его картина «Пара летит над городом»; Эйзенштейн – режиссер, автор фильма «Броненосец Потемкин». Остальные ответы «мне неизвестно» фиксировали незнание фактической информации: кто изобрел вертолет, что представляет собой гжель, что такое «Фишт», где изобрели орбитальную станцию, первый в мире луноход и зерноуборочный комбайн.

Фамилию Н. Е. Жуковский информанты связывали с маршалом Победы Г. К. Жуковым или называли русского поэта В. А. Жуковского, приписывая ему поэму «Руслан и Людмила».

Таблица 2

Расположение ответов «мне неизвестно»

Символ	«Мне неизвестно», %
Щусев	100
Шагал	92
Эйзенштейн	83
Кандинский	83
Вертолет Сикорского	75
Фишт	67
Гжель	33
Жуковский	25
Зерноуборочная машина	25
Циолковский	17
Луноход	8
Набоков	8
Орбитальная станция	8

Индекс частотности в Национальном корпусе русского языка ЛКЕ, отмеченных респондентами как «мне неизвестно», приведен в табл. 3.

Наибольший индекс (в газетном составе) имеют ЛКЕ: Набоков, Жуковский, комбайн, Циолковский, Шагал. Средний индекс (около 100) – Эйзенштейн, гжель, орбиталь-

ная станция. Низкочастотные ЛКЕ (менее 100) – Фишт, Щусев, Кандинский, луноход. Следовательно, освоенность/неосвоенность данных ЛКЕ зависит от индивидуально-личностных ценностей и предпочтений респондентов, от мира «субъективных образов, смыслов и ценностей», порождаемых смысловыми установками языковой личности [1].

Третья группа респондентов была представлена учащимися 11-х классов школ г. Новосибирска (24 человека). Ход эксперимента не отличался от предыдущего тестирования студентов, контроль также выполнял не только диагностическую, но и корректирующую, развивающую, воспитательную и учебную функции [3]. Школьникам было предложено маркировать список символов («мне известно»/«мне неизвестно»), показать культурный фон символа и ответить на контрольные вопросы. Результаты (адекватные ответы – АО, неточные ответы – НО, отказ отвечать – ОО) представлены в табл. 4.

Итак, культурный фон информантов составляют гуманитарные знания, полученные из курса истории, литературы, обществоведения. Однако фактическая информация из естественно-научного блока (ЛТГ «наука») большинству школьников неизвестна: на математике, физике, астрономии и прочих точных науках в школе обучают решению задач, а формированию социокультурной компетенции места и времени почти не отводится. Очевидно, по этой причине достижения России

Таблица 3

Индекс частотности ЛКЕ в НКРЯ

ЛКЕ	Основной корпус	Газетный корпус	Устный корпус
Щусев	33	26	0
Шагал	864	167	15
Эйзенштейн	264	100	7
Кандинский	95	39	2
Вертолёт / Сикорский	1305 / 176	2572 / 156	67 / 5
Фишт	2	18	0
Гжель	26	110	2
Жуковский	1104	457	30
Зерноуборочная машина (комбайн)	447	257	13
Циолковский	331	166	12
Луноход	43	63	2
Набоков	707	631	11
Орбитальная станция	33	79	0

Результаты выполнения задания школьниками

ЛТГ/ Символ	Мне известно/ неизвестно «+»/«-»	АО, %	НО, %	ОО, %	Комментарии
1	2	3	4	5	6
Литература					
Пушкин	+24	100	0	0	АО: великий поэт; «Евгений Онегин», сказки
Чехов	+20	83	4	0	АО: «Вишневый сад», «Каштанка», доктор НО: поэт, писал стихи
Толстой	+18	75	4	2	НО: автор «Золотого ключика»; написал рассказ «Толстый и тонкий»
Достоевский	+18	75	0	6	АО: автор «Преступление и наказание», «Идиот»
Набоков	+4	17	1	19	НО: «Живая шляпа»
Искусство					
Чайковский	+20	83	4	0	АО: композитор, автор музыки к балетам «Лебединое озеро», «Щелкунчик», альбома «Времена года» НО: сорт чая; писатель
Малевич	+2	8	2	20	НО: изобретатель парашюта
Кандинский	-24	0	2	22	НО: композитор
Шагал	+2	8	3	19	АО: художник-авангардист НО: стадион, гора, композитор
Щусев	-24	0	0	24	–
Эйзенштейн	24	0	2	22	НО: физик, математик
Хохлома	+13	54	2	9	НО: детская игра; город
Гжель	+6	25	1	17	АО: синяя роспись на белом; изделия из керамики НО: русский орнамент
Русский балет	+24	100	0	0	Не знают, почему русский балет называют Дягилевским
Ёжик в тумане	+24	100	0	0	АО: Союзмультфильм, 1975 г.
Наука					
Азбука	+24	100	0	0	АО: Кирилл и Мефодий; первая книга
Менделеев	+24	100	0	0	1 респондент указал, что ПСХЭ приснилась химику
Жуковский	+4	17	8	12	НО: аэропорт, поэт, полководец, город
Циолковский	+4	17	1	19	АО: ученый, первый спроектировал ракету НО: русский воздухоплаватель
Сикорский	-24	0	0	24	–
Вертолёт Сикорского	-24	0	0	24	–
Гагарин	+24	100	0	0	Многие указали дату полета
Телевидение	-24	0	0	24	–
Парашют	-24	0	0	24	–
Орбитальная станция	-24	0	0	24	–
Луноход	+4	17	0	20	–
Фишт	+24	100	0	0	Анкетирование проходило в марте 2014 г.

1	2	3	4	5	6
География					
Россия	+24	100	0	0	АО: великая держава; страна с богатой историей
Байкал	+24	100	0	0	АО: самое чистое озеро; пресная вода
История					
Екатерина Великая	+24	100	0	0	АО: императрица; золотой век
Империя	+24	100	0	0	АО: Пётр Первый
Мы	+24	100	0	0	АО: все мы, весь русский народ
Символы					
Зерноуборочная машина	-24	0	0	24	–
Ушанка	+23	95	1	0	АО: зимняя шапка, закрывающая уши НО: один из символов Олимпиады в Сочи
Обще-культурные					
Любовь	+24	100	0	0	АО: Вера, Надежда, Любовь; чувство

(СССР) в области космоса, ракетостроения, авиации, транспорта и телевидения школьники маркировали как «мне неизвестно».

Подводя итоги, отметим, что владение духовными ценностями, выраженными символами культуры (языком, литературными текстами, произведениями искусства, продуктами материальной культуры) [1], занимает важнейшее место в жизни отдельно взятой личности и любого народа. Освоение базовых ЛКЕ, лингвокультурная подготовка в области родного языка и родной культуры, основанная на воспитании патриотизма как «потребности и способности к деятельной любви к своей Родине» [3, с. 55], особенно важны для сохранения нашей ментальности, нашей духовности в сегодняшней социокультурной ситуации, в эпоху глобализации. Обучить студентов особенностям чужой лингвокультуры можно только при сформированности у них лингвокультурных компетенций на родном языке, в сопоставлении инокультуры с родной культурой студентов.

Результаты нашего эксперимента были ожидаемыми. Главной его целью было не проконтролировать, в очередной раз обратив внимание на проблему бессистемных, «калейдоскопических» знаний, «клипового» мышления, ЕГЭ, а просветить, вызвать интерес, сопричастность, память к своим истокам, своему «родству», понимание мирового значения русской культуры, мотивацию к ее изучению.

Библиографический список

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
2. Ансимова О. К. Лингвокультура и ее отражение в словарях: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. – 215 с.
3. Воевода Е. В. Обучение лингвокультуре и коммуникации в условиях глобализации // Язык и коммуникация в контексте культуры: Материалы V международной научно-практической конференции (25–26 июня 2010 года). – Рязань, 2010. – С. 36–41.
4. Пассов Е. И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия [Электронный ресурс]: Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года). – Липецк, 2015. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://ru.mapryal.org/wp-content/uploads/2015/07/passov-principi-inyaz.pdf> (дата обращения: 15.06.2015).
5. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе – М.: Academia, 2000. – 128 с.
6. Халупо О. И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура. – 2012. – № 2. – С. 123–131.
7. Hirsch E. D. Jr. Cultural literacy. What every American needs to know. – N. Y.: Random House, 1988. – 253 p.
8. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – Berlin, 1990. – Band 1. – S. 62–93.

Kolesnikova Nataliya Ivanovna

Dr. Sci (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Russian Language Department, Novosibirsk State Technical University, nkolesnikova@mail.ru, Novosibirsk

Tum Evgeniya Anatolievna

Senior Lecturer, the Russian Language Department, Novosibirsk State Technical University, tums@ngs.ru, Novosibirsk

Markelova Elena Vladimirovna

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., the Russian Language Department, Novosibirsk State Technical University, emarkel@yandex.ru, Novosibirsk

THE OLIMPIC ALPHABET AND LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF LEARNERS

Abstract. The article describes an experiment, conducted in groups of school students and foreign and Russian adult learners studying the Russian language at Novosibirsk State Technical University. The experiment is a way of diagnosing, correcting, enhancing learners' linguocultural knowledge and broadening their horizons. The results of the experiment are one more reason to draw attention to the problem of increasing the level of linguocultural training of young people in Russia.

Keywords: linguocultural and sociocultural competence, basic linguocultural units, native and foreign cultures, experiment

Поступила в редакцию 02.07.2015

Колосова Татьяна Игоревна

Доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, kolosovanew@yandex.ru, Новосибирск

Кониболоцкая Елена Игоревна

Доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, konibolo@yandex.ru, Новосибирск

Молдованова Ирина Владимировна

Доцент кафедры спортивных игр и единоборств Новосибирский государственный педагогический университет, iri25051@yandex.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У СТУДЕНТОК ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения проблемы развития такого физического качества, как гибкость на занятиях по физической культуре у студенток вуза. Изучены данные исследования, полученные при оценке показателей общей физической подготовленности студенток, занимающихся физической культурой по программе вуза. Оценена эффективность применения методики, направленной на совершенствование гибкости у студенток. По результатам тестирования получены данные изменения показателей гибкости посредством применения тренировочного комплекса упражнений оздоровительной аэробики.

Ключевые слова: гибкость, студентки, физическая подготовка, оздоровительная аэробика.

В результате многочисленных исследований установлено, что у студентов при завершении роста тела в длину продолжается морфофункциональное развитие организма. Наблюдается увеличение массы тела, окружности грудной клетки, жизненной емкости легких (ЖЕЛ), мышечной силы, физической работоспособности. В этот период биологического развития молодого организма сохраняется достаточно высокая пластичность опорно-двигательного аппарата. К 17–21 годам заканчивается биологическое созревание человека, формирование пропорций тела, различных органов и систем. В костной ткани продолжается процесс окостенения, который в основном завершается в юношеском возрасте. Окончательный процесс окостенения скелета завершается к 25-летнему возрасту. Следовательно, в период «студенческого» возраста необходимо больше внимания уделять профилактике заболеваний опорно-двигательного аппарата (позвоночника и суставов).

Важным фактором сохранения и укрепления здоровья студентов вуза является физкультурно-оздоровительная деятельность. При организации и проведении занятий педагогу необходимо учитывать возрастные морфофункциональные и психологические особенности обучающихся, которые непосредственно связаны с их физическими ка-

чествами [12].

Все физические качества человека являются врожденными, т. е. присутствуют в виде природных задатков, которые необходимо развивать, совершенствовать.

Студенческий возраст можно назвать заключительным этапом возрастного физического развития, поэтому задачей каждого занятия по физической культуре является сохранение положительных результатов по тестированию общей физической подготовленности, а в дальнейшем – улучшение показателей.

На занятиях по физической культуре в вузе физическая подготовка студентов направлена на комплексное развитие всех физических качеств. Но недостаточно внимания, по сравнению с остальными качествами, уделяется развитию гибкости, под которой подразумевается способность выполнять движения с оптимальной амплитудой. Гибкость быстрее других физических качеств утрачивается с возрастом при отсутствии специальной тренировки. Некоторые ученые считают уровень гибкости мерилom возраста человека. Гибкость зависит от эластичности мышц и связок, на нее не влияют особенности телосложения. В утренние часы она несколько снижена по сравнению с другим временем суток, при низкой температуре уменьшается, при высокой – увеличивается [3].

О влиянии гибкости на совершенствование двигательных возможностей и рекреации всего организма писали многие отечественные и зарубежные ученые: В. В. Белинович, П. Ф. Лесгафт, Э. Я. Степаненкова, М. Путкисто и др. Движения человека с оптимальным уровнем развития гибкости предельно точны и рациональны, что в значительной степени облегчает, ускоряет любую деятельность, экономит внутренние энергетические ресурсы человека. Развитие гибкости создает благоприятные условия для совершенствования других физических качеств, недостаточное развитие какого-либо из которых снижает двигательные возможности человека, уменьшает уверенность в успешном выполнении движений.

Одной из альтернативных форм организации процесса физического воспитания студентов являются занятия оздоровительной аэробикой с сохранением режима двигательной активности. Занятия направлены на поддержание оптимального уровня развития физических качеств и внешнего вида, профилактику заболеваний. Рациональная физическая тренировка оказывает мощное позитивное воздействие на организм человека [2].

В связи с этим проблема развития гибкости студенческой молодежи представляется весьма актуальной. В целях решения данной проблемы мы провели исследование по изучению *совершенствования гибкости у студенток НГПУ средствами оздоровительной аэробики*.

Результаты проводимых ежегодно контрольных тестирований студенток 1–2-х курсов Новосибирского государственного педагогического университета показывают, что из всех основных физических качеств меньше всего развита гибкость. Данные, полученные при оценке показателей общефизической подготовки (ОФП) у студенток, свидетельствуют о том, что на занятиях по физической культуре большое количество физических упражнений (90 %) направлено на развитие выносливости, силы, быстроты, только 10 % физических упражнений направлены на развитие гибкости.

Для исследования эффективности применения методики по совершенствованию гибкости мы провели обследование девушек разных факультетов в количестве 30 человек, которые были распределены на две группы для оценки состояния гибкости как физического качества.

Первая группа – контрольная (КГ) –

15 человек. На занятиях по физическому воспитанию средствами легкоатлетических упражнений, спортивных игр, гимнастики, лыжных гонок осуществлялось обучение студентов новым двигательным действиям [7].

Вторая группа – экспериментальная (ЭГ) – 15 человек. На занятиях по физическому воспитанию проводился комплекс упражнений оздоровительной аэробики, направленный на развитие у студентов гибкости.

В разработанном комплексе применялись упражнения на развитие подвижности в различных сочленениях опорно-двигательного аппарата *активного, пассивного, статического, динамического* характера с использованием предметов (фитболов, бодибаров).

Объем нагрузки в ЭГ в упражнениях на гибкость на отдельных занятиях в течение года в процентном соотношении остался прежним, как и в КГ, но количество упражнений и число их повторений изменились. Темп при активных упражнениях составлял 1 повторение в 1 секунду; при пассивных – 1 повторение в 1–2 секунды; удержание статических положений – 15–60 секунд.

Упражнения, входящие в тренировочный комплекс, использовались на занятиях по двум типам: избирательного и смешанного воздействия.

Выполнение упражнений избирательного воздействия обеспечивает растягивание одних и тех же мышечных групп, в результате чего достигается локальный, но значительный по величине тренирующий эффект. Количество упражнений избирательного воздействия – 5 упражнений, исходя из задач занятия.

Упражнения смешанного воздействия использовались на разные мышечные группы по 10 упражнений во время одного занятия.

При планировании нагрузки занятий по оздоровительной аэробике учитывались дидактические принципы физического воспитания. Наибольшее внимание обращалось на принцип постепенности увеличения нагрузки, принцип непрерывности нагрузки. Дозировка упражнений, направленных на развитие гибкости, была небольшой, но упражнения применялись систематически, на каждом занятии.

Для оценки эффективности методики применения настоящего тренировочного комплекса выбраны контрольные упражнения (тесты).

Рассмотрим контрольные упражнения (тесты), которые были использованы для

определения уровня гибкости у студенток НГПУ 1–2-го курсов. Отметим, что учитывалась активная гибкость [5].

1. *Подвижность позвоночного столба.* Определялась по степени наклона туловища вперед. Испытуемая в положении стоя на скамейке, наклоняется вперед до предела, не сгибая ног в коленных суставах. Гибкость позвоночника оценивали с помощью линейки или ленты по расстоянию в сантиметрах от нулевой отметки до третьего пальца руки. Если при этом пальцы не достают до нулевой отметки, то измеренное расстояние обозначается знаком «минус» (–), а если опускаются ниже нулевой отметки – знаком «плюс» (+).

2. *Подвижность в тазобедренном суставе.* Испытуемая стремилась как можно шире развести ноги: в стороны и вперед-назад с опорой на руки. Уровень подвижности в данном суставе оценивают по расстоянию от пола до таза: чем меньше расстояние, тем выше уровень гибкости, и наоборот.

3. *Подвижность в плечевых суставах.* Испытуемая, взявшись за концы веревки, выполняла круговое движение прямых рук вперед-вверх и назад. Подвижность плечевого сустава оценивают по расстоянию между кистями рук при этом движении. Чем меньше расстояние, тем выше гибкость этого сустава, и наоборот.

Сравнительный анализ результатов тестирования между ЭГ и КГ (табл. 1) в начале (октябрь) учебного года позволил увидеть, что различия между показателями подвижности суставов и позвоночного столба не отмечены.

Таблица 1

**Показатели гибкости студентов
за 1-е полугодие (октябрь), см**

Тесты на гибкость	ЭГ	КГ*
Подвижность позвоночного столба	16 ± 1,34	13,5 ± 1,32
Подвижность в плечевых суставах	72 ± 6,27	72,5 ± 6,27
Подвижность в тазобедренном суставе (поперечный шпагат)	40,5 ± 1,87	40,5 ± 1,87
Подвижность в тазобедренном суставе (продольный шпагат)	26,5 ± 3,21	28 ± 3,23

Примечание: * – достоверные различия между студентами ЭГ и КГ при $p < 0,05$.

Сравнительный анализ результатов тестирования между ЭГ и КГ (табл. 2) в конце (май) учебного года показали значимые различия между показателями. В ЭГ не выявлено отрицательной тенденции показателей подвижности позвоночного столба и подвижности в плечевых и тазобедренных суставах.

Таблица 2

**Показатели гибкости студентов
за 2-е полугодие (май), см**

Тесты на гибкость	ЭГ	КГ*
Подвижность позвоночного столба	18 ± 1,36	13,5 ± 1,32
Подвижность в плечевых суставах	45 ± 7,24	77 ± 6,57
Подвижность в тазобедренном суставе (поперечный шпагат)	34 ± 2,12	41 ± 1,87
Подвижность в тазобедренном суставе (продольный шпагат)	22 ± 3,34	27 ± 3,24

Примечание: * – достоверные различия между студентами ЭГ и КГ при $p < 0,05$.

В КГ выявлена отрицательная тенденция показателей подвижности в плечевых суставах на 5,8 % и в тазобедренном суставе в стороны на 12,1 %, в показателе подвижности позвоночного столба результат остался прежний. Также выявлена небольшая положительная динамика в показателе подвижности в тазобедренном суставе (продольный шпагат) – на 3,7 %.

Показатели гибкости у девушек в ЭГ улучшились: подвижность плечевых суставов – на 60 %; подвижность тазобедренного сустава (продольный шпагат) – на 20,4 %; подвижность тазобедренного сустава (поперечный шпагат) – на 19,1 %; подвижность позвоночного столба – на 11,1 %.

В группе контроля показатели гибкости по изученным критериям оценки ухудшились, а по показателю подвижности позвоночного столба результат остался прежним (табл. 2).

Разработанная методика применения тренировочного комплекса упражнений оздоровительной аэробики способствует совершенствованию гибкости.

Эффективность применения методики тренировочного комплекса на занятиях оздоровительной аэробики подтверждается положительной динамикой показателей

у экспериментальной группы.

Наше исследование не исчерпало всех аспектов проблемы развития гибкости у студенток на занятиях. Недостаточно обобщен и представлен практический опыт работы преподавателей других вузов по данному направлению.

Перспектива дальнейшей разработки этой проблемы состоит в том, чтобы повысить интерес педагогов к затронутой проблеме, а эффективными полученными результатами способствовать объединению усилий педагогов физического воспитания, направленных на осознание важности гибкости для гармоничного физического развития студентов, использование упражнений на растягивание как средства воспитания гибкости.

Библиографический список

1. Алтер М. Дж. Наука о гибкости. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – 589 с.
2. Вайнбаум Я. С. Гигиена физического воспитания и спорта. – М.: АКАДЕМА, 2002. – 96 с.
3. Жомин К. М. Морфофункциональные и психофизиологические особенности студенток в зависимости от вида и режима физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Челябинск, 2013. – 21 с.
4. Зуев Е. И. Волшебная сила растяжки – М.: Советский спорт, 1990. – 64 с.
5. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 158 с.
6. Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки

физического развития и физической подготовленности: учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2006. – 208 с.

7. Лях В. И. Гибкость: основы измерения и методики развития // Физическая культура в школе. – 1999. – № 1. – С. 6–8.
8. Попков В. Н. Тестирование и оценивание. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2004. – 69 с.
9. Путкисто М. Стретчинг: метод глубокой растяжки. – М.: ООО Изд. дом «София», 2004. – 175 с.
10. Семёнов Л. А. Мониторинг кондиционной физической подготовленности в образовательных учреждениях. – М.: Советский спорт, 2007. – 168 с.
11. Смирнов Ю. И., Полевщиков М. М. Спортивная метрология. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
12. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
13. Холодов Ж. К. Практикум по теории и методике физического воспитания и спорта: учебное пособие. – М.: Академия, 2005. – 144 с.
14. Яковлева И. В., Кониболоцкая Е. И., Колосова Т. И., Шигаева Е. А. Исследование самоорганизации здорового образа жизни студентов вуза в ходе фитнес-тренировок // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 165–170.
15. Яковлева И. В., Федорова Н. К., Маргарян С. Л., Струкова С. А. О проблемах волевой саморегуляции студентов на занятиях физкультурой в вузе (ценностно-образовательный аспект) // Философия образования. – 2015. – № 2 (59). – С. 201–210.
16. Anderson B. Stretching. – Shelte Publications, 2000. – 200 p.

Kolosova Tatyana Igorevna

Assist. Prof., of Chair Physical Education Department, Novosibirsk State Pedagogical University, kolosovanew@yandex.ru, Novosibirsk

Konibolotskaya Elena Igorevna

Assist. Prof., of Chair Physical Education Department, Novosibirsk State Pedagogical University, konibolo@yandex.ru, Novosibirsk

Moldovanova Irina Vladimirovna

Assist. Prof. of Chair of sports games and combat sport, Novosibirsk State Pedagogical University, iri25051@yandex.ru, Novosibirsk

EDUCATIONAL PROBLEM OF FLEXIBILITY AT STUDENTS OF HIGH SCHOOL ON PHYSICAL TRAINING

Abstract. The given paper addresses the problem of students' flexibility training at physical education lessons at the University. The given analysis presents the data obtained from the estimation of students' general physical condition indexes are examined. The researches concerning the efficiency of the application methods for improving students' flexibility were conducted. New data on the changes of the students' flexibility indices were obtained according to the testing procedure. The given data were got by applying the training set of health-improving aerobics exercises.

Keywords: flexibility, students, physical training, health-improving aerobics.

Поступила в редакцию 16.07.2015

Родионов Павел Вадимович

Старший преподаватель, Юргинский технологический институт (филиал) Томского политехнического университета, rodik-1972@yandex.ru, Юрга

ОБЩЕСТВЕННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВУЗА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье проведен обзор педагогических статей по возможности подготовки профессиональных навыков студентов бакалавриата в рамках неформального педагогического взаимодействия на базе общественной организации с профессиональной направленностью и рассмотрено развитие компетенций и личностных характеристик будущих выпускников, участвующих в работе общественных организаций. Главная задача общественных организаций вузов – это подготовка студентов к последующей профессиональной деятельности, быстрой адаптации в рабочем коллективе, исключение или снижение к минимуму ошибок в производственном процессе. Молодежные общественные организации – явление социально-педагогическое. В силу именно этой сущностной характеристики они содержат значимый, только им присущий воспитательный потенциал, определяется их необходимостью в общей системе институтов регулируемой социализации. Задача профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения привлечь в общественные профессиональные организации как можно больше студентов для повышения в ходе работы в них профессионального уровня выпускников и, как следствие, поднятие престижа вуза среди работодателей на рынке труда.

Ключевые слова: специалист, работодатель, общественная организация, педагогическое взаимодействие, коммуникация, социализация студентов вуза.

Целью работы является исследование возможностей профессиональной подготовки студента посредством его участия в деятельности общественной профессиональной организации вуза.

На современном этапе российского высшего образования важнейшим итогом обучения становится подготовленный специалист, востребованный на быстро прогрессирующем рынке труда государства и мира.

В образовании все больше и больше наблюдается тенденция интегрирования учебной деятельности и производства, где проявляется тесное сотрудничество коллективов высших учебных заведений и предприятий. В процессе данной деятельности происходит передача прогрессивного производственного опыта подрастающему поколению – студентам – будущим инженерам и строителям экономики России. Передача опыта подразумевает такую организацию обучения, которая, прежде всего, обеспечивает возможность обучающемуся самостоятельно выполнять усвоенные виды деятельности.

В высшем учебном заведении передача опыта может осуществляться следующими путями:

- во время прохождения производственных практик;

- в ходе проведения экскурсий на предприятия;

- из литературных источников;

- участие в конференциях, семинарах, проектах;

- членство и активное участие в работе общественной профессиональной организации учебного заведения.

Рассмотрим влияние деятельности студента в общественной профессиональной организации вуза на становление его профессиональных качеств.

На протяжении многих лет, начиная с конца XIX в., общественные организации в России играют важную роль в общественной жизни страны.

Многие люди испытывали потребность в служении обществу и поэтому принимали участие в работе различных общественных организаций, причем формы их участия также были весьма разнообразны: от членских взносов и попечительских функций до регулярной работы.

Именно с добровольного служения обществу начиналось это движение в России. Сначала общественные организации создавались для осуществления работы, которой государство уделяло мало внимания: сестринское, пожарное дело. Также много

общественных организаций возникало по принципу профессиональной либо творческой принадлежности: общества поэтов, ремесленников, писателей, художников и т. д.

Деятельность общественных организаций имеет большое значение для сохранения социально-экономического равновесия в обществе. Эти организации обеспечивают оптимальное взаимодействие людей, групп, институтов, позволяют реагировать на возникновение социально-экономических потребностей в нормативно разрешенной форме самодетельности граждан. Общественные организации не подвержены интеграции в коммерцию и производство и не имеют властных полномочий. Они создаются по инициативе граждан, и членство каждого работника является добровольным, т. е. исключает обязательность и какое-либо принуждение [7].

Большое развитие всевозможные общественные организации получили во времена Советского Союза, когда под руководством Коммунистической партии были созданы самые значимые молодежные организации: ВЛКСМ, пионерская организация, ДОСААФ и т. д.

Безусловно, важнейшей заботой ВЛКСМ была учебно-воспитательная работа. Много внимания уделялось задачам повышения качества успеваемости курсантов, формирования у них умения и желания учиться, любви к избранной специальности. На собраниях часто ставились вопросы о слабой успеваемости курсантов, о необходимости специальной работы, направленной на повышение уровня успеваемости и усиления контроля над самоподготовкой студентов. Для этого был создан совет старшекурсников, на который была возложена обязанность помогать в учебе молодым товарищам, чтобы они быстрее адаптировались к условиям обучения в вузе [5].

Все эти организации воспитывали в подрастающем поколении чувство товарищества, любовь к Родине, готовность к самопожертвованию ради страны. Организация ДОСААФ была кузницей кадров для Советской армии и Военно-морского флота СССР.

Задача обучения и воспитания в 1960–1970-е гг. возлагалась не только на профессорско-преподавательский состав, но и на общественные организации вуза. Это способствовало неразрывному единству процесса обучения и воспитания, недостаток которого ощущается в последние десятилетия [5].

После развала СССР практически все общественные молодежные организации были упразднены, и подрастающее поколение организовывало так называемые «неформальные организации», которые в основном возникали под влиянием западной культуры. В начале XXI в. все эти организации сами собой распались и на территории России возникли молодежные партии и общества разного рода деятельности. Позже начали образовываться общественные организации в учебных заведениях.

В соответствии с частью 1 ст. 5 Закона об общественных объединениях под общественным объединением понимается «добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей», а статья 7 упомянутого Федерального закона выделяет организационно-правовые формы, в которых могут создаваться общественные объединения: общественная организация, общественное движение, общественный фонд, общественное учреждение, орган общественной самодетельности, политическая партия [9].

В Российской Федерации множество общественных объединений граждан осуществляют свою деятельность, принимается большое количество нормативных актов, вводящих новый порядок правового регулирования их деятельности. Российское общество переживает переходный период развития, происходит возрождение некоторых видов организаций общественной самодетельности, общественных организаций и объединений [9].

Количество общественных организаций, работающих в высших учебных заведениях со студенческой молодежью, в настоящее время растет в арифметической прогрессии. Работа студенческих организаций в высших учебных заведениях является неотъемлемой частью внеучебной деятельности. Сегодня они занимают нишу студенческого самоуправления в учебном заведении, что позволяет расширить возможность получения молодежью социальной практики [2].

С этим нельзя не согласиться: в настоящее время каждый сотрудник вуза при желании может организовать общественную организацию, также много общественных

организаций в вузе возникают с «подачи» государственных органов и всевозможных политических партий России. Но большое количество общественных организаций не является показателем эффективности работы студентов – учащиеся просто распыляются на много направлений и на выходе получается «0». И во многие организации студенты вступают не по личным мотивам, а по добровольно-принудительному принципу, в некоторых ситуациях даже в связи с боязнью не сдать сессию.

Во всех общественных организациях принципы добровольности и личностного подхода к вступлению в организацию являются основополагающими в комплектовании этих обществ. Студент должен определиться со своим выбором без принуждения со стороны преподавательского состава вуза. На данный момент студента больше волнует проблема денег, а не участие в работе клубов, кружков и т. д. Поэтому воспитательную работу по привлечению студентов в общественные организации необходимо проводить на основе убеждения и пропаганды.

При эффективной работе студента в общественных профессиональных организациях он:

- приобретает определенные теоретические и практические навыки будущей профессии;
- развивает коммуникативные качества;
- получает организаторские навыки;
- быстрее проходит адаптацию;
- делится опытом и идеями с другими членами общества;
- приобретает умение работать индивидуально и в команде;
- развивает межнациональные связи.

Главная задача общественных организаций вузов – это подготовка студентов к последующей профессиональной деятельности, быстрой адаптации в рабочем коллективе, исключение или снижение к минимуму ошибок в производственном процессе. Для этого в организации к каждому студенту необходимо применять личностный подход и сам студент должен определиться в нужности его участия в жизни общественной организации учебного заведения.

Принцип личностного подхода основывается на убеждении в уникальности каждого человека, его индивидуальности.

В соответствии с этим личностно-ориентированное обучение постулирует студента активным субъектом в образовательном процессе. Цель личностно-ориентированного обучения – пробудить в человеке стремление к самореализации, саморазвитию, самовоспитанию.

Участие в общественных организациях позволяет студентам применять на практике теоретические знания, полученные в ходе учебного процесса, а также развивать профессиональные навыки и умения. Общественные организации стали для многих студентов эмпирической базой при подборке материала, проведении научно-исследовательской работы и послужили начальным этапом для написания курсовых и выпускных квалификационных работ [11].

Воспитание студентов в рамках их участия в общественных организациях предоставляет большие возможности преподавательскому составу вуза. Времени, отводимого на воспитательный процесс на учебных занятиях, недостаточно для гражданского становления личности. И этот пробел в воспитании необходимо восполнить при работе студентов в общественных организациях вузов. Особое внимание надо уделять, по нашему мнению, патриотическому воспитанию молодежи, которое можно осуществлять через участие студента в конференциях, беседах, встречах с ветеранами, работниками культуры, а также при проведении тематических вечеров в организации с привлечением руководства института.

Молодежные общественные организации – явление социально-педагогическое. В силу именно этой сущностной характеристики они содержат значимый, только им присущий воспитательный потенциал, определяемый их необходимостью в общей системе институтов регулируемой социализации. Организуя их деятельность, общество воплощает в жизнь актуальную для наших дней идею, которую выразили авторы подготовленного для ЮНЕСКО доклада по образованию для XXI века: «... активное гражданское общество позволяет каждому, несмотря на то, что отдельный индивидуум находится далеко от политической власти, принять на себя часть ответственности за жизнь общества, т. е. подлинной ответственности за нашу общую судьбу» [8].

Автор статьи «Воспитательный потенциал молодежных и студенческих общественных организаций в формировании правовой культуры студентов вуза» Э. Ф. Губайдуллин отмечает, что в подлинных молодежных организациях воспитательные цели не выносятся в главные. Воспитание в них осуществляется «по ходу» решения практических задач, выступает как результат, следствие жизненно важной практической заботы [1].

В рамках общественной организации создаются педагогические условия для воспитания молодежи, и главное в этом процессе – «изюминка», что студенты участвуют в нем добровольно, а не по принуждению. Также необходимо проводить мероприятия с разной тематикой, в ходе которых будет воспитываться у студентов такие качества, как порядочность, вежливость, справедливость и т. д.

Большое влияние на профессиональное определение студентов – будущих выпускников оказывает их участие в общественных профессиональных организациях вуза, где проводится обучение по теоретическим и практическим вопросам будущей профессии, а также совместная работа с организациями и предприятиями, которые являются работодателями на рынке труда.

Профессиональное самоопределение – это сознательный, самостоятельный, социально-психологический, детерминированный процесс становления индивида [6].

При проведении мероприятий совместно с руководством предприятий или на их базе студенты заранее, до получения диплома о высшем образовании, проходят адаптацию к будущему рабочему месту. Также в этом случае выигрывают и работодатели – получая себе в работники не «кота в мешке», а изученного и грамотного специалиста по профессионалу своего дела.

Работа студентов в общественных организациях помогает им подготовиться к самостоятельному решению профессиональных задач в следующих сферах деятельности: а) организационно-управленческой; б) проектной; в) производственно-прикладной; г) научно-педагогической; д) научно-исследовательской; е) коммуникационной.

Активное участие студентов в жизни общественных профессиональных организаций помогает выпускникам – будущим специалистам самоопределиваться, утвердиться

в правильности профессионального выбора, адаптироваться к новой работе и приобрести необходимые личностные и профессиональные качества и компетенции.

Как показывают социологические исследования, лишь около 3 % юношей и девушек в возрасте от 15 до 25 лет принимают участие в деятельности молодежных общественных организаций [8].

Сегодня в условиях трансформации социальных процессов целые группы общества остались незащищенными. Нестабильность политической ситуации на протяжении последних десятилетий, финансовые кризисы и неубедительная экономическая политика, а также отсутствие эффективной социальной политики поставили под угрозу реальное участие молодежи в социальных процессах [3].

Отсюда налицо такие проблемы, как когнитивный вакуум современной молодежи, смена ценностей на потребительские, индивидуализм, отсутствие социальной мобильности в обществе и ограниченность равного доступа к распределению ресурсов [4].

В данном контексте встает вопрос о возможности положительного выхода из сложившейся ситуации посредством педагогической пропаганды и позитивного воздействия на молодежь института через общественные организации, создаваемые в рамках вуза. Задача профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения – привлечь в общественные профессиональные организации как можно больше студентов для повышения в ходе работы профессионального уровня выпускников и, как следствие, поднятие престижа вуза среди работодателей на рынке труда.

Библиографический список

1. Губайдуллин Э. Ф. Воспитательный потенциал молодежных и студенческих общественных организаций в формировании правовой культуры студентов вуза // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 9 – С. 158–163.
2. Гуринович Л. А. Роль студенческих общественных организаций в формировании социальной культуры молодежи // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 14. – С. 152–155.
3. Зубок Ю. А. Социальная регуляция в условиях неопределенности // Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. –

М.: Academia, 2008. – С. 65–67.

4. Карпухин О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.isras.ru/socis_2000_03.html (дата обращения: 11.09.2015).

5. Корниенко А. М. Участие вузовских общественных организаций в подготовке кадров морских специальностей // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на дальнем Востоке. – 2008. – № 4. – С. 58–61.

6. Королев Ю. В. Формирование профессионального самоопределения личности в молодежных общественных организациях // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. – С. 54–60.

7. Пель Н. А. Адхократия в общественных организациях: взаимное согласование вместо формальной демократии // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. –

2009. – № 4. – С. 236–240.

8. Положение молодежи в России. Материалы аналитического доклада по заказу «ЮНЕСКО» [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/115/28115> (дата обращения: 15.09.2015).

9. Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 № 82-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/popular/obob/76_1.html#p54 (дата обращения: 19.04.2015).

10. Ястребова А. И. Конституционно-правовые основы деятельности общественных организаций в Российской Федерации // Современное право. – 2007. – № 9. – С. 33–34.

11. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial. – 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 275–285.

Rodionov Pavel Vadimovich

Senior Lecture, Yurga Technological Institute (branch) of Tomsk Polytechnic University, rodik-1972@yandex.ru, Yurga

PROFESSIONAL ORGANIZATIONS UNIVERSITY AS THE BASIS OF PREPARATION OF THE STUDENTS IN THE SPECIALTY

Abstract. The article deals with the possibility of preparing undergraduate students in an informal pedagogical interaction on the basis of social organization with a professional orientation. The main task of such organizations is development of students' professional competencies and personal qualities, training of future graduates to the profession in order to adapt quickly to the team, exclusion or minimization of errors in the production process.

Keywords: professional, employer, public organization, pedagogical interaction, communication, socialization of university students.

Поступила в редакцию 22.04.2015

УДК: 37.018.26

Донских Олег Альбертович

Доктор философских наук, PhD университета им. Монаша (Австралия), профессор, заведующий кафедрой философии, Новосибирский государственный университет экономики и управления, oleg.donskikh@gmail.com, Новосибирск

Захир Юлия Симановна

Директор, Новосибирский институт мониторинга и развития образования, yzakhir@gmail.com, Новосибирск

Микиденко Наталья Леонидовна

Кандидат социологических наук, заведующая кафедрой социологии, политологии и психологии, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, nl_nsk@mail.ru, Новосибирск

ДОВЕРИЕ ШКОЛЕ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. В статье ставится проблема использования категории доверия как критерия объективной оценки качества школьного образования. Авторы анализируют существующие критерии независимой оценки качества образования как обязательной процедуры, закрепленной законодательно. В качестве одного из возможных критериев независимой оценки авторы предлагают критерий доверия школе, раскрывая его эвристические возможности. Наличие/отсутствие доверия школе выступает ресурсом развития эффективности образовательного процесса, показателем социального здоровья взаимодействий в сфере школьного образования. Содержание оснований доверия/недоверия отражает достижения/проблемы существующей системы школьного образования, задает вектор возможных управленческих решений, направленных на оптимизацию образовательного процесса.

Ключевые слова: доверие, дефицит доверия, институциональное доверие, критерии независимой оценки качества образования.

Государственно-общественный характер управления системой образования впервые был введен в Закон об образовании в 1992 г. Эта законодательная норма сохранилась и в действующем Законе об образовании, в статье 89 [7]. На ее поддержку направлена, в том числе, и независимая оценка качества образовательной деятельности школы. Независимая оценка – процедура обязательная с 2014 года, проводится она муниципальными и региональными общественными советами, а критерии оценки заданы государством в том же законе «Об образовании в РФ», статья 95 [7].

Ведомственными методическими рекомендациями определены четыре критерия независимой оценки качества образовательной деятельности школы, по которым в на-

стоящее время во всех российских регионах начинают формироваться соответствующие методики и инструментарии оценки:

- 1) открытость и доступность информации об организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 2) комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- 3) доброжелательность, вежливость, компетентность работников;
- 4) удовлетворенность качеством образовательной деятельности организаций.

Наиболее неопределенным и спорным нам представляется третий критерий. Кроме отсутствия адекватного инструментария оценки доброжелательности и вежливости работников школы, серьезные вопросы вызывает корректность процедуры оценки

¹ Настоящее исследование было инициировано ГКУ Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», кафедрой социологии, политологии и психологии СибГУТИ, Центром философии и методологии гуманитарного образования НГУЭУ и РОО «Ассоциация независимых экспертов в сфере образования».

и связь «доброжелательности» и «вежливости» отдельных работников школы с образовательной деятельностью, а тем более – с результатами и качеством этой деятельности. Кроме того, в перечисленном списке названные критерии имеют разные основания. Если доброжелательность и вежливость – это характеристики взаимоотношения людей (в данном случае работников школы в отношении обучающихся и их родителей), и оценка этих параметров носит скорее субъективный характер, то компетентность – характеристика специалиста. Например, по определению Дж. Равена, компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [9]. Соответственно, к оценке компетентности специалиста можно подойти объективно, применив специально разработанный инструментарий.

В этой связи авторы считают возможным рассмотреть и обсудить в качестве возможной альтернативы критериям «доброжелательность» и «вежливость» такой критерий, как «доверие».

Заметим сразу, что доверие частично перекрывает категорию компетентности. Вопрос о поиске и найме компетентных педагогов директорами школ мы оставляем за рамками нашей статьи.

Таким образом, задачу настоящей статьи можно сформулировать как анализ категории доверия с точки зрения возможности ее использования как составляющей объективной оценки школы родителями.

В науке принято различать институциональное доверие как доверие людей к социальным институтам и их представителям и межличностное доверие как доверие между людьми [10]. Институциональное доверие в русле традиции, заложенной Н. Луманом, понимается как рациональное свойство системы, порождающее уверенность в устойчивости и эффективности данной системы, инструмент, позволяющий снять риски, связанные с неизвестностью будущего [14].

Начиная разговор об институциональном доверии, мы можем иметь в виду как

доверие школе вообще – как социальному институту, так и доверие конкретным педагогам – профессионалам, работающим непосредственно с классом или отдельным учеником. Высокое институциональное доверие способствует социально-политической активности и позитивному отношению к разного рода социальным организациям. Низкое институциональное доверие становится причиной коммуникации формальной, бессодержательной и представляет угрозу безопасности государства, стоящего за этими организациями, и общества в целом [6].

Сформулируем несколько утверждений относительно оснований и эффектов родительского доверия школе как социальному институту.

Основаниями для возникновения доверия родителей к школе является соответствие/несоответствие их ожиданий о комфортности/успешности/безопасности и т. д. ребенка в школе с реальным положением дел. Соответствие ожиданий реальности повышает величину доверия, несоответствие – снижает. Можно оценить две составляющих динамики доверия – обучение и социализацию, включая воспитание. Соответственно, и родительские ожидания можно разложить на два компонента. Первый оценивается возможностями выбора профессии выпускником школы, второй – приобретенными им качествами – умением общаться, гражданским сознанием и др. Ожидания являются весьма сложной категорией, поскольку включают не только конкретное отношение к данному образовательному учреждению, но и общее представление о школе как институте, реализующем политику государства, а также личный опыт родителей.

Высокая степень доверия родителей школе усиливает эффективность образовательного процесса, поскольку создает для ребенка благоприятную атмосферу обучения. Доверие включает систему взаимоотношений между родителями и администрацией школы, родителями и учителями, учащимися и администрацией, учащимися и учителями, родителями и учащимися. Частично эти отношения пересекаются, но, тем не менее, каждое имеет свое значение и может быть оценено.

П. Штомпка в своем определении доверия дает дополнительные характеристики, кото-

рые необходимо учесть при анализе ожиданий: выгода и неуверенность. Он пишет: «Доверие – выраженное в действии, принятом в отношении партнера, ожидание, что его реакции окажутся для нас выгодными, иначе говоря, сделанная в условиях неуверенности ставка на партнера в расчете на его благоприятные для нас ответные действия» [13, с. 342].

Иначе говоря, доверие предполагает, что я получу выгоду от общения с партнером. Слово «выгода» здесь подразумевает, что взаимодействие наше будет взаимовыгодным. Доверительные отношения обязательно являются двусторонними: «я жду пользы от школы, а школа может в чем-то рассчитывать на меня». Если школа (в лице администрации и учителей) не доверяет родителям, то и родители вряд ли будут доверять школе. Этот аспект взаимного доверия специально исследуется Г. Гарфинкелем, когда он говорит о доверии как условии для согласованных действий [1]. Рассматривая эту ситуацию на примерах игры, Гарфинкель уточняет характер ожиданий, специфичных не только для ситуации с играми, но и для норм нашего поведения в повседневной жизни [1].

Второе понятие – неуверенность. Отдавая ребенка в школу, родители не должны испытывать неуверенности в первую очередь в вопросах безопасности и во вторую очередь в качестве обучения и воспитания. Уровень доверия обратно пропорционален уровню неуверенности. Дело в том, что ребенок проводит в школе много времени и значительная часть его действий и усилий направлена не на учебу как таковую, но на общение с одноклассниками и другими ребятами, на умение выстраивать и поддерживать отношения с ними. Одни родители предполагают, что учитель должен помочь их ребенку позитивно формировать эти отношения, другие – что ребенок должен сам эти отношения выстраивать. Как показывает Э. Гидденс со ссылками на конкретные исследования, в ряде случаев именно построение определенных отношений рассматривается некоторыми учащимися как главная цель пребывания в школе [2]. Если иметь в виду, что ребята во многом неосознанно копируют отношение родителей, то характер доверия родителей к школе проявляется

и таким образом. Родители старшекласников могут испытывать неуверенность в способности школы подготовить ребят к будущей жизни. Сейчас это чаще всего выражается в уровне подготовки к ЕГЭ. Но если подходить к этому вопросу шире, то речь идет о гарантии определенной степени свободы. Чем выше уровень предметной подготовки, тем больше степень свободы в выборе будущей сферы профессиональной деятельности [3; 4].

Вернемся еще раз к определению «доверие». Если мы говорим о личных взаимоотношениях, то доверие – это степень уверенности в том, что те, с кем я общаюсь, будут вести себя предсказуемо и в соответствии с моими ожиданиями. Согласно Ф. Фукуяме доверие – это *«возникающее у членов сообщества ожидание того, что другие его члены будут вести себя более или менее предсказуемо, честно и с вниманием к нуждам окружающих, в согласии с некоторыми общими нормами»*. Кое-что из этих норм относится к сфере «фундаментальных ценностей», например, к пониманию Бога или справедливости. Однако в их число входят и такие вполне светские вещи, как профессиональные стандарты и корпоративные кодексы поведения. Так, доверяясь врачу и надеясь, что он не причинит нам умышленного вреда, мы рассчитываем на его верность клятве Гиппократова и установленным правилам медицинской профессии» [11, с. 22].

Пример с врачом приближает нас к поставленной ранее задаче, потому что здесь мы переходим от личных отношений к отношениям, опосредованным социальной системой. Дело в том, что врачу я доверяю не как другу, а как профессионалу. Другу я доверяю, потому что у меня есть опыт общения с ним. Врачу я доверяю, потому что рассчитываю на его профессионализм. Это другое доверие. Доверие ему как человеку уходит на второй план в сравнении с доверием ему как части системы. Если я доверяю ему как представителю системы, значит, я доверяю системе, а потом и другим конкретным представителям системы. Знание о том, что они в свое время получили соответствующие навыки, этой системой удостоверенные и официально подтвержденные документом на право профессиональной деятельности, повышает степень доверия.

То же и в отношении учителя. Родитель изначально может ему доверять или не доверять не потому, что знает лично, а потому что доверяет или не доверяет системе образования.

Иначе говоря, у родителей может быть или есть, во-первых, некоторое представление о том, как должна функционировать система образования и как она функционирует. Они могут ей доверять или нет, в зависимости от своего опыта и от своих представлений о ее целях и о том, как она эти цели осуществляет. И этот опыт они переносят на представителей системы – администрацию школы и учителей. Во-вторых, у родителей может быть или есть представление о конкретной школе, куда идет ребенок. В-третьих, может быть или есть представление о конкретных учителях, работающих в этой школе. Здесь мы возвращаемся к категории ожидания – во всех отмеченных случаях у родителя есть некоторое ожидание, что конкретные реакции тех, с кем он общается по поводу обучения ребенка в школе, будут ему понятны и позитивны.

В связи с этим необходимо обозначить проблему цели образования вообще. Статья 2 действующего Закона об образовании определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [6]. Доверие предполагает уверенность в том, что совпадают интересы всех субъектов образовательного процесса – человека, семьи, общества и государства. Но в реальности это далеко не всегда так. Например, государству нужны инженеры, а абитуриенты хотят поступать на социогуманитарные специальности. Государству нужны защитники, а семья к этому не стремится. Государство ужесточает процедуры проверки знаний, чтобы результаты образовательного процесса исключали субъективность. А учителя есте-

ственно воспринимают эту ситуацию как ситуацию недоверия к ним – к их объективности и профессионализму. Таким образом, векторы интересов субъектов образования направлены в разные стороны.

Ситуация усложняется тем, что декларируемые и реальные цели тоже далеко не всегда совпадают. И это становится почвой для неуверенности. Например, в процитированной статье Закона говорится о том, что система образования ориентируется на удовлетворение образовательных потребностей и интересов человека. Это реализуется, в частности, в системе профильного обучения, которое по идее отвечает различным интересам и способностям ребят. Более того, одной из целей образовательной реформы является обеспечение возможности индивидуальной образовательной траектории. Безусловно, такой подход реализует либеральные демократические ценности, но вступает в противоречие с интересами государства.

Надо заметить, что подобные противоречия неизбежны, поскольку полное совпадение интересов различных субъектов, включая группы и институты, невозможно в принципе. И речь должна идти не о совпадении, а о разумном согласовании векторов интересов для получения выгоды каждым субъектом взаимодействия по поводу образовательного процесса. А поскольку согласование – это динамический процесс, то проблема доверия решается при осознании доброй воли всех участников процесса на взаимовыгодное сотрудничество.

Если говорить о взаимодействии между конкретными участниками образовательного процесса, то начнем с отношений между родителями и администрацией школы. Существенным элементом укрепления доверия является выстроенное взаимодействие между школой и родителями: формы и периодичность, двусторонний характер этого взаимодействия, его прозрачность. Следует учесть, что на разных этапах отношений векторы интересов меняются. Так, для родителей, дети которых только поступают в школу, наиболее важными факторами являются физическая безопасность и комфорт, а также хороший учитель начальных классов. А для родителей, дети которых школу заканчивают, имеют значение информационная безопасность, результаты ЕГЭ предыдущих лет,

уровень подготовки по профильным предметам. Соответственно, для администрации важно обеспечить комфорт и безопасность школьной среды на первом этапе и высокий профессионализм на заключительном (что не исключает, разумеется, других задач). Одним из критериев доверия школе является использование репетиторов. Здесь возможны две ситуации – я не доверяю школе как таковой и нанимаю репетитора – представителя вуза, который подготовит ребенка к сдаче ЕГЭ. Я могу не доверять учителям своей школы и нанимаю в качестве репетиторов учителей других школ. В любом случае речь идет о недоверии школе и, в зависимости от ситуации, – о доверии или недоверии учителям. В этом случае на первый план выходит такое понятие, как «репутация». Высокая репутация школы предполагает, что все основные факторы, которые определяют жизнь ребенка в школе, соблюдены.

Что касается отношений между родителями и учителями, то здесь ожидания родителей связаны со степенью доверия системе, школе и учителю как профессионалу. Однако в первую очередь родители ценят умение и стремление учителя к профессиональной коммуникации как с ними, так и с их детьми. Возможность и желание обратиться за советом к учителю здесь один из главных критериев доверия.

Отношения между учащимися и администрацией школы чаще всего являются опосредованными и выражаются, главным образом, в отношениях ребят с учителями. Но есть и определенные условия, которые задают вектор этих отношений – это, например, уровень поддержки ученического самоуправления. Величина этой поддержки прямо пропорциональна доверию школе как системе.

Учитывая прозрачность школы как института, стоящего на перекрестке всех мнений, слухов и суждений, применение словосочетания «внутри школы» очень относительно характеризует суть высказывания. И тем не менее когда мы говорим об отношениях «внутри школы», то основным элементом формирования родительского доверия школе является степень доверия в системе «учитель – ученик». Такое доверие способствует успеху ученика, позволяет быть уверенным в себе и творчески себя реализовывать; это главная ценность, которая должна сложить-

ся в отношениях между учителем и учеником [5]. В связи с этим заметим, что часть исследователей отмечают, что в учительском сообществе уже сложился негативный стереотип современного ученика, который противоречит позитивным поведенческим стратегиям учителей [8].

В этом контексте же необходимо упомянуть еще одно важное слагаемое родительского доверия: компетентность школы как организации и педагогов школы как профессионалов [11].

Отдельно можно отметить отношения между родителями и учащимися. Понятно, что они складываются до школы и продолжают независимо от нее. Однако, учитывая важность пребывания в школе для социализации ребенка, очевидно, что характер этой социализации не только безусловно отражается на отношениях родителей и детей, но и может выступать лакмусовой бумажкой проверки доверия конкретной школе. Речь идет именно о конкретной школе, что особенно важно для оценки отношений, складывающихся в данном учебном заведении независимо от образовательной системы как таковой. Если пребывание в школе вносит дополнительные положительные нюансы в отношения родителей и детей, это, несомненно, укрепляет доверие родителей к школе. И наоборот.

Таким образом, величина доверия родителей к школе как социальному институту складывается из нескольких составляющих, которые необходимо научиться измерять:

- 1) доверие системе образования;
- 2) доверие конкретной школе;
- 3) доверие учителям, которые вовлечены в процесс обучения ребенка.

Эти величины не являются взаимообусловленными. Так, хорошие учителя могут увеличить доверие школе, но не увеличить доверие системе и т. д.

Для проведения пилотного исследования с целью поиска ответа на вопрос о возможности использования критерия «доверие», необходимо выделить группы родителей и возможные ситуации.

Ситуация первая: у родителей нет возможности выбора школы. Они могут доверять или не доверять системе, школе, учителям, но их дети пойдут в конкретную школу. В этом случае доверие может быть оценено

лишь через их непосредственное отношение к школе как социальному институту, конкретной школе и конкретным учителям.

Ситуация вторая: у родителей есть возможность выбора школы. Тогда доверие реализуется через этот выбор. Случай, когда родители отправляют детей за границу, оставим за пределами нашего исследования. Родители выбирают ту школу, которой больше доверяют.

Безусловно, при выборе могут действовать и другие факторы, в ходе исследования необходимо их выделить. Кроме того, при проведении исследования важно понимать этапы, на которых родителями осуществляется выбор школы:

1) выбор начальной школы: речь может идти в первую очередь о выборе конкретного учителя;

2) выбор старшей школы: в этом случае, по мнению авторов, речь может идти о доверии именно школе как конкретной организации.

Из каких ожиданий родителей складывается доверие школе? Авторы полагают, что среди них обязательно присутствуют следующие:

1) ребенок получит хорошее образование, т. е. у него будет больше степень свободы в выборе будущей сферы профессиональной деятельности по окончании школы (он получит достаточный социальный капитал);

2) ребенок в школе будет в безопасности, родители не будут волноваться за его физическое здоровье, оставляя его в школе;

3) он будет ухожен и накормлен;

4) ребенок будет находиться в психологически и морально комфортной обстановке, нормально социализироваться;

5) в школе не происходит чего-то, что родители не смогут узнать.

Эти предположения также предстоит проверить в планируемом пилотном исследовании.

Таким образом, авторы считают, что может быть оценена *степень уверенности* родителей в том, что все это соблюдено. Это и будет выражением величины доверия к школе как организации.

Вышесказанное позволяет говорить о возможности использования доверия школе как интегрированного критерия оценки качества школьного образования. Мониторинг динамики доверия позволит решать задачу эффективного управления системой школьного образования, повышения на-

дежности института образования и, как следствие, повышения социального благополучия в данной сфере социальных взаимодействий, так как школа относится к тем социальным институтам, к которым люди обращаются вне зависимости от их желания, доверия или недоверия.

Библиографический список

1. Гарфинкель Г. Концепция и экспериментальные исследования «доверия» как условия стабильных согласованных действий // Социологическое обозрение. – 2009. – Т. 8, № 1. – С. 10–51.
2. Гидденс Э. Социология. – Изд. 2-е полн., перераб. и доп. – М.: Эдиториал УРСС, 2005. – 632 с.
3. Донских О. А. Образование должно освобождают или поработать? Ч. 1 // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2009. – № 10. – С. 15–21.
4. Донских О. А. Образование должно освобождают или поработать? Ч. 2 // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2009. – № 11. – С. 18–23.
5. Дорофеев В. А. Доверие в системе «учитель – ученик» при разных стилях педагогического руководства: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 140 с.
6. Левашиов В. К. Гражданское общество и демократическое государство в России // Социологические исследования. – 2006. – № 1. – С. 6–20.
7. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.07.2015).
8. Осмук Л. А., Сафронова М. В., Захир Ю. С. Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей // Идеи и идеалы. – 2013. – № 3 (17), т. 1. – С. 91–104.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 396 с.
10. Сасаки М., Давыденко В. А., Латов Ю. В., Ромашкин Г. С., Латова Н. В. Проблемы и парадоксы анализа институционального доверия как элемента социального капитала современной России // Journal of Institutional Studies. – 2009. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://institutional.narod.ru/jis/jis1.htm> (дата обращения: 15.07.2015).
11. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. – М.: АСТ: Ермак, 2004. – 730 с.
12. Хохлова Е. В. Доверие как фактор профессиональной компетентности педагога // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 935–937.
13. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. – М.: Логос, 2005. – 664 с.
14. Luhmann N. Trust and power. – Chichester: Wiley, 1979. – 208 p.

Donskich Oleg Albertovich

Dr. Sci. (Philos.), PhD at Monash University (Australia), Prof., Head of the Department of Philosophy, Novosibirsk State University of Economics and Management, oleg.donskikh@gmail.com, Novosibirsk

Zahir Julia Simonova

The Director, Novosibirsk Institute of Monitoring and Development of Education, yzakhir@gmail.com Novosibirsk, Russia

Mikidenko Natalia Leonidovna

Assoc. Prof. Sci. (Sociol.), Head of Department of Sociology, Political Science and Psychology, Siberian State University of Telecommunications and Informatics nl_nsk@mail.ru, Novosibirsk

THE CREDIBILITY OF SCHOOL AS THE EVALUATION CRITERION OF THE QUALITY OF EDUCATION¹

Abstract. The article raises the problem of using the category of trust as the criterion of the objective assessment of the quality of school education. The authors analyze existing criteria of independent assessment of the quality of education as a mandatory procedure, implemented by law. The authors propose a criterion of trust to school as one of the possible criteria of independent evaluation, revealing its heuristic possibilities. The presence/absence of trust to school acts as a resource for the development of the efficiency of the educational process, as well as an indicator of social health of interactions within the space of school education. The content of the bases of trust/distrust reflects the achievements/problems of the existing system of school education, and sets the vector of possible managerial solutions aimed at the optimization to the organization of the educational process.

Keywords: trust, lack of trust, institutional trust, criteria of independent evaluation of the quality of education.

Поступила в редакцию 20.07.2015

¹ The present study was initiated by the State Institution of Novosibirsk Region “Novosibirsk Institute of Monitoring and Development of Education”, by the Department of Sociology, Political Science and Psychology of Computer Systems at Siberian State University of Telecommunication and Informatics, by the Center of Philosophy and Methodology of Humanities NSUEM and the ROO “Association of Independent Experts in the Field of Education”.

Крюков Виктор Васильевич

Доктор философских наук, профессор, Новосибирский государственный технический университет, krukovzav@mail.ru

ОБРАЗ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация. В предлагаемой статье автор намерен показать, что процесс общения в педагогической деятельности обладает модальными параметрами, связанными с наложением на действительное существование массы возможностей, которые человек переживает не в своей действительной жизни, а в своем воображении, в пространстве духа, иллюзорно и идеально. Или: не телесно, а имитационно среди моделей, образов и знаков. Сейчас это принято называть виртуальной реальностью.

Также показано, что в роли субъекта общения могут выступать: личность, социальная группа, общественный институт. В философской типологии можно выделить прямое и косвенное общение. В прямом общении осуществляется совместность человеческой деятельности. Опосредованное общение представляет взаимодействие субъектов, разделенных в пространстве или во времени.

В современном мире с развитием информационных технологий возможности общения перешли на новый – интерактивный уровень, когда в многосторонний диалог врывается виртуальная реальность.

Ключевые слова: виртуальность, действительность, модальность, общение, интеракция, социальные субъекты, эволюция форм общения.

Информационные технологии ворвались как в повседневную жизнь, так и в деятельность педагогов. Мы теперь не представляем себе общение с учениками и студентами не только без помощи электронных средств преподавания учебных дисциплин, но и без применения электронных учебно-методических комплексов, учебных пособий, электронных учебников. Все шире применяется дистанционная форма обучения, непременным элементом которой является интерактивное общение, в процессе которого педагог не только транслирует какую-либо информацию, но формирует образы, складывающиеся в виртуальную реальность.

«Виртуальная реальность – это *мир отражений* человеческих душ, изначально не злой и не добрый. Возвышает человека, беспредельно расширяет его существование искусственно сотворенная его воображением или его техникой *виртуальная реальность*. И если порой она его губит, то губит не сама *глубина*, а тот синдром разрушения, который привнес в нее сам человек. Виртуальный мир бесстрастен, он лишь отражает то, что *внутри нас*» [2, с. 134].

Только в виртуальном мире возможно *перевоплощение*. Перевоплощением в духовном пространстве, в знаковой модели человек постоянно и широко пользуется,

расширяя с помощью возможных, но здесь и сейчас виртуальных состояний, спектр своего существования, проигрывая мысленно доступные вообще и недоступные в принципе варианты своей персонификации.

Так обстоит дело и с современным нам многообразием. Вокруг себя мы видим множество людей, множество, становящееся зримым в толпе и осязаемым в автобусе или метро. И в лица, и в жизни, чужие нам, мы смотримся как в зеркало, пытаясь прежде всего увидеть *свое* возможное, но *вневне*ременно проходящее и потому *виртуальное* содержание.

Слушая или читая сюжеты из судеб литературных персонажей, я думаю, что все это есть у *других* людей, которые в принципе ничем не отличаются от меня, и именно поэтому я примеряю на себя обстоятельства *их* жизни, помня, однако, и о тех стрелках, поворотных пунктах в моей биографии, *точках бифуркации*, как модно сейчас говорить, которые вывели мою судьбу на ту именно колею, по которой она катится по сей день.

Добавим к этому, что благодаря книгам и фильмам, вообще любым знаковым формам, в поле моего внимания попадают давно умершие Сократ и Аристотель или никогда не существовавшие помещик Костя Левин и дон Румата Эсторский, и тогда становится

ся очевидным, что наряду с явной судьбой я переживаю и *имплицитно* несу в себе массу неявных, виртуальных жизней.

Благодаря способности к рефлексии, определяющейся духовным, символическим способом освоения действительности, человек живет не только *сейчас и тут*, находясь как животное в ближайшей окрестности точки настоящего, но *там и тогда*, проникая памятью и воображением в прошлое и будущее, переносясь мысленно из своего бытия в чужое, из телесного существования в инобытие, экстраполируя все богатство многообразия реальности на свой внутренний мир, именно в этом процессе освоения и понимания приобретая *сознание*.

Приведем аналогию с телевизором. Когда мы смотрим какую-нибудь передачу – «Поле чудес» или программу «Время», канал «Россия» или НТВ, нам же не придет в голову утверждать, что все сюжеты, которые мы видим на экране, локализованы и тем более возникли в самом телевизионном «ящике». Телевизионный приемник «отвечает» только за четкость, контрастность, цветность изображения на картинке, но никоим образом не за ее содержание, и в этом легко убедиться: достаточно выдернуть из гнезда штекер антенны – и на экране останется лишь фоновая рябь. Точно так же дело обстоит и с психическим образом – зрительным или слуховым, осязательным или обонятельным: он не локализован в «пространстве мозга» или даже в «пространстве тела». Он актуализирует и концентрирует в местной локальности субъективной реальности информацию, циркулирующую в поле сигналов.

Поскольку же в процессе перцепции исключительную роль играет зрение, которое дает нам до 97 % всей информации о внешней реальности, то *человек* как субъект ориентационной деятельности есть, выражаясь по старославянски, «*очелове́ц*», «ловящий очами», «видящий», а люди суть *очелове́цы*» [1, с. 30].

Совершенно так же следует рассуждать и относительно интеллектуальных компонентов субъективной реальности. Все содержание наших мыслей обусловлено операциональным содержанием нашей практической деятельности, а формы выражения мыслей полностью определяются той знаковой системой, в которой осуществляется общение:

это прежде всего и главным образом язык, внешняя и, как следствие, внутренняя речь. Опять же: мысль есть актуализация в местной локальности субъекта как фрагмента реальности информации, циркулирующей в поле знаков. Это и есть *со-знание*, совместное изначально и, как следствие, индивидуальное *владение знаковой системой*, манипулирование *знаками*, которое и есть, собственно, *мышление*. Вот почему человек, снова выражаясь по-старославянски – «*мыслѣтя*, а люди суть *мыслѣти*» [3, с. 149].

Информация плотнее там, где происходят какие-то интенсивные изменения, и сливается в ровный фон там, где сохраняется относительная устойчивость. Информация также специфична в своей модальности на разных уровнях организации, она проявляется различным образом в разных типах материальных систем. В частности, психика человека, на субстрате которой формируется субъективный образ, включена, по крайней мере, в три разных типа взаимодействий и, соответственно, функционирует как бы в трех различающихся пространствах: *соматическом*, в котором формируются и переживаются в эмоционально-чувственной модальности (удовольствие, раздражение, боль, экстаз) состояния клеток, тканей и органов тела; *перцептуальном*, генерирующем сопереживания, сопряженные с биологически значимыми естественными факторами природной среды (зеленое, сладкое, звонкое – через зрение, вкус, слух); наконец, *семиотическое* пространство, в котором как внешние предметы, так и внутренние психические комплексы (допустим, фонемы языка) функционируют не в своей естественной, первоизданной модальности, а в соответствии с искусственным качеством, иначе говоря – смыслом, который придается им содержанием человеческой практической деятельности.

Образ действительности не есть автономная реальность, а это своего рода *квант*, сгусток некоторого поля информации, и в этом смысле он такой же внешний для субъекта, как и внутренний элемент его бытия. Континуум информации не разрывается, а только концентрируется в содержании психики, меняя лишь субстратность, вещественность носителя.

Так, к примеру, мелодию «Чижика-пыжика» можно пропеть голосом: басом или дис-

кантом; прогудеть на трубе или просвистеть на флейте; отстучать на ксилофоне или пианино; записать на граммофонную пластинку в виде механической борозды, на магнитную ленту в виде переменных потенциалов, на киноленту в виде световой черной дорожки по краю целлулоидной пленки, в цифровой форме в компьютере. Аналогично длина волны колебаний электромагнитного поля или частота колебаний воздуха замещаются в психике красным или звенящим, а частота колебаний молекул в зависимости от диапазона ощущается как кислое или соленое. Во всех случаях различен *материал*, но инвариантен *эйдос*.

Перейдем к рассмотрению вопроса о сущности процесса общения. Развитие общественности в прошедшем веке, в котором принцип разделения труда господствовал над цельными представлениями о социальных процессах и человеческом бытии, привело к упрощенным истолкованиям общения. Оно сводилось к межсубъектным взаимодействиям. Соответственно, многообразные формы общения редуцировались к представлению о непосредственных контактах между людьми. И хотя философско-методологический анализ явно демонстрировал сложность проблемы общения, сегодня как в повседневном, так и в научном сознании доминирует стереотипное понимание общения как непосредственного взаимодействия между людьми.

А. В. Резаев в статье «Философствующий человек» [7] характеризует общение как понятие, обозначающее социальный феномен, который раскрывает механизмы структурирования, организации и функционирования человеческого общества, способы и формы включения индивида в социально-исторический контекст. В его представлении, общению принадлежит роль связующего элемента в системе «человек – общество». Социальность является неотъемлемым свойством общения, т. к. общение присуще только человеческому обществу.

В этой статье, в своей ценностной концепции общения, мы формулируем следующий закон: *достоинство человеческой личности определяется совокупными усилиями, общими и индивидуальными, затраченными на формирование этой личности и на самореализацию накопленного ею духовного бо-*

гатства. Внутренний мир человека лишь в очень малой степени выражается внешне: в мимике лица, в глазах как зеркале души, в одежде и манере поведения. В главном своем содержании душа человека раскрывается в *общении*. Мудрый Сократ, вступая в беседу с человеком, предлагал: «Заговори, чтобы я тебя увидел!» Изначально «общение предшествует формированию человеческой личности... и, выражаясь категориально, является субстанцией личности» [3, с. 122].

Для целостного исследования процесса общения на философском уровне А. В. Резаев выделяет три парадигмы:

- а) информационно-инструментальную;
- б) экзистенциально-феноменологическую;
- в) марксистскую историко-материалистическую.

Он пишет о том, что, функционируя на различных уровнях социальной реальности, «общение предстает: а) как взаимосвязь – взаимодействие и обмен образованиями материального и духовного порядка – способностями, деятельностями, информацией, мыслями, чувствами; б) как реализация внутренней потенции самосознающего индивида; в) как персонификация, актуализация и реализация структурной характеристики общества – общественных отношений» [7, с. 381].

Рассматривая эволюцию социально-философских представлений категории общения, А. В. Резаев выделяет пять этапов развития.

Первый этап вплоть до конца XVIII в., когда трактовки общения людей друг с другом выступали в форме конструкций, раскрывающих либо этические, либо политические характеристики общества.

Второй период ознаменовался индустриальной революцией и политическими катаклизмами во Франции и Англии. Выделяются две характерные черты изучения общения в этот период. Первая черта (в развитие идеи Аристотеля) – общение есть соединение в одном процессе того, кто говорит, что говорит и какой говорит аудитории. Вторая черта была обусловлена появлением двух противоположных трактовок общества: «консенсусной», где общение представлено в терминах столкновения интересов, и «конфликтной», которая характеризуется критическим отношением к существующим социальным порядкам.

Третий этап трактовки общения в истории социальной мысли связан с открытием в середине XIX в. материалистического понимания истории и формулировкой теории общественных отношений.

Четвертый этап развития представлений о социальных взаимосвязях приходится на конец XIX и на XX столетие – время бурного развития социологии, психологии, лингвистики, кибернетики. Методология, модели и принципы этих дисциплин становятся определяющими для изучения общения в XX в.

И, наконец, в настоящее время, по мнению А. В. Резаева, разворачивается пятый, «поисковый» этап развития теоретических представлений о сущности рассматриваемого феномена, ориентированный на синтез и обобщение уже достигнутых результатов.

Ю. В. Перов предложил разграничить всего две основные стратегии социально-философских *коммуникативных* теорий [6]. Стратегии первого типа, обозначенные в терминологии Ю. Хабермаса как «субъект-центрированные», в качестве исходного пункта теории и методологии отправляются от субъектов и их деятельности. При этом речь может идти как об индивидуальных, так и коллективных или исторических субъектах. Теории этого вида обладают более весомой историко-философской родословной.

Другой тип стратегии, противоположный первому, это так называемые системно-структурные или функциональные модели общения. Во главу угла сторонники данного подхода ставят не субъекты, а функции. Предметом исследования является не деятельность и сознание людей, а системы устойчивых способов и форм взаимодействий – «дискурсы», жизненные «практики».

Ю. В. Перов пишет о том, что на протяжении XIX и XX вв. теории социального общения, реализовывавшие субъект-центрированные стратегии, преобладали в количественном отношении и имели большую степень влияния. Впервые иная возможность анализа общения была намечена Г. В. Ф. Гегелем в исследованиях гражданского общества, где многообразные взаимодействия индивидов формируют всеобщую общественную связь, обладающую собственными закономерностями. «Но если у Г. В. Ф. Гегеля такой подход к исследованию социального общения был намечен, то

у К. Маркса его можно считать преобладающим. Такой системно-функциональный подход оказался эффективным применительно не только к общению, но и к общественной деятельности в целом» [6, с. 22].

Ю. В. Перов подчеркивает, что как субъект-центрированные, так и системно-структурные стратегии при их последовательной реализации оказываются контрарными и отчасти тупиковыми. Однако он считает проблематичной возможность философского синтеза, который был бы способен преодолеть односторонние крайности этих стратегий [6].

Для философии общение представляет особый интерес, поскольку в нем концентрируются формы мышления и деятельности, общезначимые категории и субъективные намерения индивидов. В рамках данной категории можно выделить прямое и косвенное общение, непосредственное и опосредованное. В прямом общении люди взаимодействуют лицом к лицу, участники находятся здесь и сейчас. В этой форме осуществляются совместность, непосредственная коллективность человеческой деятельности. Но как деятельность не сводится к прямой совместности, так и общение нельзя ограничивать только лишь контекстом непосредственного контакта. Опосредованное или дистанционное общение представляет собой взаимодействие субъектов, разделенных в пространстве или во времени, и сам акт общения осуществляется посредством созданных людьми ценностей как овеществленных результатов деятельности, определенных или обозначенных.

По теории канадского философа М. Маклюэна, в зависимости от способа общения между людьми можно выделить три эпохи в истории человечества. Первая эпоха – это эпоха племенного индивида или «человека слушающего». Общение этого индивида ограничивалось устной речью, а сама эпоха длилась очень долго – от Адама до XV в. Вторая эпоха – это эпоха типографского индивида или «человека читающего». Этот индивид общался с другими людьми с помощью печатного текста, а эпоха длилась с XV в., когда И. Гуттенберг изобрел типографский станок, до 80-х гг. XX в. Третья эпоха – эпоха информационного индивида – «человека смотрящего и слушающего» одновременно [5].

В современном мире с развитием новых компьютерных информационных и коммуникационных технологий возможности общения перешли на новый уровень. Общаясь в сети Интернет, человек погружается в виртуальную реальность и получает возможность не только смотреть и слушать, но и реагировать, выражать свои эмоции в конкретный момент коммуникации, при этом возможно совершая одновременно несколько актов общения. А при обилии так называемых *ников* возникает вопрос: является ли коммуникация посредством виртуальной реальности общением? И каковы положительные и отрицательные стороны процесса виртуализации общения? Эти вопросы будут актуальны как для исследователей-теоретиков, так и для педагогов-практиков уже в самое ближайшее время.

Библиографический список

1. Донских О. А. К истокам языка: В шутку и всерьез. – М.: ЛИБРОКОМ, 2011. – 192 с.
2. Крюков В. В. Материя и бытие в диахронической версии: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2007. – 155 с.
3. Крюков В. В. Общение как субстанция личности // Личность в диалоге: сборник научных

трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Хабаровск: Изд-во ДВГТУ, 2009. – С. 122–128.

4. Крюков В. В., Никоненко А. В. Виртуальная реальность: понятие и техническое воплощение // Социально-гуманитарные исследования: сб. науч. тр. Вып. 2. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. – С. 87–102.

5. Маклюэн М. Осмысляя средства коммуникации: новые измерения человека (Выдержки из книги *Understanding Media: the Extensions of Man*. N.Y., 1964) // Искусство кино, 1994. – № 2. – С. 67–74.

6. Перов Ю. В. Стратегии философского осмысления социального общения // Коммуникация и образование: сборник статей. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 9–32.

7. Резаев А. В. Homo philosophans // Сборник к 60-летию профессора К. А. Сергеева. Серия «Мыслители», выпуск 12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 375–395.

8. Perry R. B. General Theory of Values. – N. Y., 1926. – 710 p.

9. Scheler M. Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wert-ethik. – Berlin, 1954. – 316 s.

10. Schmidt A. Über Geschichte und Geschichtsschreibung in der Materialistischen Dialektik // Folgen einer Theorie. Essays über Das Kapital von K. Marx. – Frankfurt a. M., 1967. – S. 89–127.

Kryukov Victor Vasilyevich

Dr. Sci. (Philos.), Prof., Chef of the Department of Philosophy, Novosibirsk State Technical University, kryukovzav@mail.ru

REVIEW AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

Abstract. In offered article the author is going to show, that process of socialization of the person has not only diachronic character, that is time, but also in the modal parameters connected to imposing on the actual existence and display in it of weight of opportunities which the person experiences not only in the real life, but in the imagination, in space of spirit, is illusory and it is ideal. Or: not materially among bodies, but as immitation among models, images and marks. Now it is accepted for naming a virtual reality.

It is shown too, that in a role of the subject of dialogue can act: the person, social group, public institute. In philosophical typology it is possible to allocate direct and indirect dialogue. In direct dialogue jointness of human activity is carried out. Transformed interaction shows dialogue of the subjects divided in space or in time.

In the modern world with development of information technologies of an opportunity of dialogue went on new – an interactive level when the virtual reality rushes into multiplied dialogue.

Keywords: virtuality, a modality, interaction, dialogue, social subjects, evolution of forms of interaction, dialogue in a virtual reality.

Поступила в редакцию 05.06.2015

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В течение трех дней – 23–25 сентября 2015 г. в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования в Новосибирском государственном педагогическом университете проходила Всероссийская научно-практическая конференция «Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования». Государственным заказчиком организации данного мероприятия выступило Министерство образования и науки Российской Федерации, соисполнителями стали ГБОУ ВО «Московский городской психолого-педагогический университет» и ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» при поддержке Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области.

Психолого-медико-педагогические комиссии (далее – ПМПК) созданы с целью организации помощи детям с отклонениями в развитии на основе проведения комплексного диагностического обследования и определения специальных условий для получения ими образования и необходимого медицинского обслуживания. Мультидисциплинарная команда специалистов составляет коллегиальное заключение и программу специальной (коррекционной) помощи, обобщающую рекомендации для решения имеющейся проблемы в каждом персональном случае.

Первая в Российской Федерации научно-практическая конференция посвящена деятельности территориальных и центральных психолого-медико-педагогических комиссий. Ее цель – выработка стратегий решения проблемных вопросов проведения комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей, анализ опыта апробации диагностических пакетов в субъектах РФ, обсуждение организационных моделей деятельности ПМПК и вопросов стандартизации диагностического инструментария, анализ опыта эффективного взаимодействия с Федеральным бюро медико-социальной экспертизы.

Место проведения конференции выбрано не случайно. Опыт Новосибирской

области в развитии инклюзивного образования и системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья получил высокую оценку профессионального сообщества и, по мнению заместителя министра образования и науки РФ В. Ш. Каганова, опыт области может быть интересен и достоин для представления на уровне Российской Федерации. По итогам II Всероссийского конкурса «Инклюзивная школа России» (2015 г.), организованного Институтом проблем инклюзивного образования ГБОУ ВО «МГППУ» и РООИ «Перспектива» при поддержке Минобрнауки РФ, участники из Новосибирской области победили в двух из шести номинаций:

- «Лучший ресурсный центр по инклюзивному образованию» – ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования»;

- «Лучшая практика психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования» – МБОУ Верх-Тулинская общеобразовательная школа № 1.

Лауреатом конкурса стало МКОУ С(К) НШ № 60 «Сибирский лучик».

Кроме того, по итогам VII Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”», организованного в 2015 г. Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации совместно с Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России», ГБОУ ВО «МГППУ» и Центром практической психологии образования, авторы трех психолого-педагогических программ из Новосибирской области стали лауреатами.

Это не первые победы в профессиональных конкурсах. В 2012 и 2013 гг. специалисты ГБОУ НСО ОЦДК также стали лауреатами Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”». Все программы рекомендованы Федерацией психологов образования России к использованию

в образовательных организациях.

Представление региональной специфики деятельности психолого-медико-педагогических комиссий и ее организационно-управленческой модели на Всероссийской научно-практической конференции способствовало решению актуальных вопросов обеспечения качества и доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В установленный срок для участия в конференции зарегистрировались 581 человек, а фактически приехали 728 участников из 45 регионов Российской Федерации: руководители и специалисты территориальных и центральных психолого-медико-педагогических комиссий; руководители центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи; специалисты органов управления образованием; специалисты учреждений здравоохранения и социальной защиты; руководители, учителя и педагоги-психологи общеобразовательных организаций; преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты вузов; родители.

На открытии конференции собравшихся приветствовали ректор НГПУ *А. Д. Герасёв* и депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации 6-го созыва по Новосибирской области, заместитель председателя комитета по образованию *И. В. Мануйлова*. В работе конференции приняли участие представители Министерства образования и науки РФ – *И. О. Терёхина*, заместитель директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки РФ, которая обратилась с приветственными словами в адрес участников конференции, и *Л. П. Фальковская*, начальник отдела образования детей с проблемами развития и социализации Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки РФ, кандидат психологических наук, выступившая с докладом на пленарном заседании и ставшая модератором заключительного этапа конференции.

Работа конференции началась с пленарного заседания в актовом зале главного корпуса НГПУ, в ходе которого докладчики представили различные актуальные проблемы деятельности ПМПК:

– *Фальковская Лариса Павловна*, начальник отдела образования детей с проблемами развития и социализации Департамента

государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации, кандидат психологических наук: «Задачи системных изменений в деятельности ПМПК в современных условиях обеспечения прав на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью»;

– *Явкина Ольга Юрьевна*, советник отдела надзора и контроля за деятельностью органов исполнительной власти субъектов РФ Управления надзора и контроля за деятельностью органов исполнительной власти субъектов РФ: «Проблемы организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в субъектах Российской Федерации»;

– *Нелюбов Сергей Александрович*, министр образования, науки и инновационной политики Новосибирской области, доктор педагогических наук: «Повышение качества и доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как приоритетное направление региональной образовательной политики»;

– *Алёхина Светлана Владимировна*, проректор по инклюзивному образованию ГБОУ ВО «МГППУ», кандидат психологических наук: «Роль ПМПК в развитии инклюзивного процесса в современном образовании»;

– *Чепель Татьяна Леонидовна*, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «НГПУ», научный руководитель ГБОУ НСО ОЦДК, кандидат психологических наук: «Ценностно-смысловые основы деятельности ПМПК как основного компонента психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей»;

– *Самуйленко Светлана Васильевна*, директор ГБОУ НСО ОЦДК: «Региональная специфика оказания услуг по психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Новосибирской области»;

– *Барковская Ольга Сергеевна*, заместитель руководителя по экспертной работе ФГУ «ГБМСЭ по Новосибирской области», кандидат медицинских наук: «Особенности взаимодействия Бюро медико-социальной экспертизы и ПМПК при определении специальных условий получения образования детьми с инвалидностью»;

– *Семаго Михаил Михайлович*, ведущий научный сотрудник Института проблем

инклюзивного образования ГБОУ ВПО МГППУ, кандидат психологических наук: «Роль международной классификации функционирования в деятельности ПМПК».

В конце первого дня работы конференции в четырех поточных аудиториях НГПУ состоялись тематические дискуссии: «Стандартизация деятельности ПМПК», «Диагностические пакеты в деятельности ПМПК», «Вопросы взаимодействия ПМПК и психолого-медико-педагогического консилиума», «Адаптированная образовательная программа как специальное образовательное условие», которые вызвали большой профессиональный интерес и активное обсуждение.

Во второй день работа конференции была организована на шести площадках в образовательных организациях Новосибирска и Новосибирской области:

– «Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия как стратегический ресурс организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: региональная специфика, центральная ПМПК (ГБОУ НСО ОЦДК);

– «Организационная модель деятельности территориальной ПМПК», городская ПМПК (ГЦОиЗ «Магистр»);

– «Психолого-медико-педагогический консилиум как основополагающее условие обеспечения непрерывности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра», НОУ СОШ «Аврора»;

– «Технологизация сопровождения различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов

в условиях комплекса “детский сад – школа”», МКОУ С(К)НШ № 60 «Сибирский лучик»;

– «Специфика деятельности территориальной ПМПК в условиях сельской местности», пос. Краснообск Новосибирского района Новосибирской области, МКОУ «Центр диагностики и консультирования» (Центр сопровождения «Январь»);

– «Стандартизация деятельности ПМПК и проблемы межведомственного взаимодействия», пгт. Мошково Новосибирской области, Мошковский филиал ГБОУ НСО ОЦДК.

В третий день работы конференции на пленарном заседании состоялись выступления модераторов от площадок – группы сотрудников Института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВО «МГППУ» – *Е. Н. Кутеповой*, зам. директора, кандидата педагогических наук, доцента; *Е. Е. Цветковой*, руководителя ресурсного центра по апробации примерных пакетов диагностических методик в деятельности психолого-медико-педагогических комиссий; *М. М. Семаго*, ведущего научного сотрудника, кандидата психологических наук, доцента; *Н. Я. Семаго*, старшего научного сотрудника, кандидата психологических наук, доцента.

Участникам была предоставлена уникальная возможность задать актуальные проблемные вопросы и получить на них ответы от ведущих методологов и опытных практиков. Завершилась Всероссийская научно-практическая конференция «Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования» принятием резолюции и предложением о создании профессиональной Ассоциации специалистов ПМПК страны.

С. В. Алехина,

*кандидат психологических наук, доцент,
проректор по инклюзивному образованию
ГБОУ ВО «МГППУ»,*

директор Института проблем инклюзивного образования, Москва

Н. В. Алтыникова,

*кандидат педагогических наук, доцент,
проректор по стратегическому развитию
ФГБОУ ВПО «НГПУ», Новосибирск*

А. Г. Ряписова,

*кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой психологии и педагогики ИЕСЭН
ФГБОУ ВПО «НГПУ», Новосибирск*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

В Ереване (Республика Армения) 1–2 октября 2015 г. состоялась Международная научно-практическая конференция на тему: «Инклюзивное образование: современные проблемы и вызовы», проводимая по инициативе специального факультета Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна (АГПУ им. Х. Абовяна) и при финансовом содействии Государственного комитета по науке, ЮНИСЕФ-Армения, Посольства США в Армении, программы TEMPUS ASPIRE.

В работе конференции приняли участие более 100 специалистов из Армении, России, Беларуси, Казахстана, Узбекистана, Финляндии, Швейцарии, Шотландии, Чехии, США, в том числе ученые, руководители инклюзивных учебных заведений, члены многопрофильных команд, учителя, представители общественных организаций, служб, клиник.

«В 2025 г. все школы Республики Армения будут иметь возможность организации инклюзивного образования: государство изъявило такое желание, проявило гражданскую волю и вынесло решение с учетом такого важнейшего обстоятельства, что ни одно организационное или финансовое затруднение не может выступать причиной лишения будущего тысяч детей, являющихся частью общества», – сказал в приветственном слове на открытии конференции министр образования и науки Республики Армения (далее – РА) *Армен Ашотян*. Будучи свидетелем успехов детей с ограниченными возможностями, обучающихся в различных инклюзивных школах, министр уверен, что образование – это тот исключительный инструмент, с помощью которого возможна интеграция таких детей в общество в качестве его полноценных членов. «Осуществление подобной широкомасштабной национальной реформы невозможно без содействия общества, что уже ощущается», – отметил министр и заверил, что «педагогическое образование – это та возможность, которая позволит пополнить

школы кадрами, имеющими соответствующие способности и навыки».

Рубен Мирзаханян, ректор АГПУ им. Х. Абовяна отметил, что уровень развития любого государства обусловлен отношением общества к лицам с ограниченными возможностями. Ректор назвал большим достижением создание в АГПУ факультета специального образования, отметив, что последний является важнейшим научно-образовательным центром инклюзивного образования. По мнению Р. Мирзаханяна, в нашей стране инклюзивное образование будет иметь должный успех, будут учтены все местные образовательные и национальные особенности, и передовой международный опыт.

Министр труда и социальных вопросов РА *Артем Асатрян* отметил, что в последние годы в РА в этой сфере зарегистрирован большой прогресс, плодом которого стала организация данной научно-практической конференции. Министр выразил надежду, что состоявшиеся на конференции обсуждения и предлагаемые новые подходы позволят получить практический результат, а также подчеркнул важность реализации обсуждаемых проблем в сфере социальной защиты граждан: люди с ограниченными возможностями, особенно дети, испытывают затруднения при интеграции в общество, в котором образование является первоочередной необходимостью. «Инклюзивное образование – важнейшая составляющая инклюзивного общества. Всеобщая задача – создать и предоставить равные возможности, чтобы люди с ограниченными возможностями могли пользоваться также и своими правами», – отметил министр, подчеркнув важность взаимодействия с социальными службами и международными организациями.

Армянский представитель ЮНИСЕФ *Таня Радочан* в своем выступлении подчеркнула роль образования для всех, в том числе для детей, имеющих особые потребности, отметив, что с каждым из них должна вестись индивидуальная работа. Она высоко оценила знания и подготовку армянских

представителей сферы специального образования, затем призвала всех работать сообща, с привлечением различных организаций и особенно семей, имеющих детей с подобными проблемами.

Председатель Постоянной комиссии по вопросам здравоохранения, материнства и детства, президент Армянской ассоциации детских хирургов, доктор медицинских наук, профессор *Ара Баблоян* осуществил ретроспективный анализ опыта прошедших 20 лет. «Эти годы отмечены в тех странах, где были заложены основы идеологии инклюзивного образования. В Армении эти основы были заложены в 1990-е гг. с привлечением множества организаций и служб», – отметил А. Баблоян и подчеркнул эффективность комплексной работы и взаимодействия между государством и обществом, общественными и профессиональными организациями, ассоциациями матерей.

Академик Российской академии образования, директор Института коррекционной педагогики, профессор *Николай Малофеев* представил на конференции доклад на тему: «Обеспечение инклюзивного образования: опыт Российской Федерации». Он обратил внимание на сегодняшние образовательные потребности проживающих в России лиц с ограниченными возможностями, на связанные с этим изменения, произошедшие в сфере законодательства. Н. Малофеев заметил, что в предыдущие 20 лет очень часто принимались неудачные решения, допускались методические ошибки, а главной проблемой посчитал простое копирование зарубежного опыта в этой сфере: «Инклюзивное образование выступает приоритетной тенденцией современной образовательной системы. Это только одна форма, которая должна не преобладать, а сосуществовать вместе с другими традиционными и инновационными методами».

Подводя итоги пленарного заседания конференции, профессор кафедры специального образования Аппалачского университета США *Кейт Смит* в докладе на тему: «Вспомогательные технологии формирования позитивного поведения и социальных навыков» представила те вспомогательные технологии и основные методы, которые

применяются в специальных школах. В своей речи профессор высоко оценила опыт и потенциал Армении, заметив, что это открытая страна, готовая к развитию и распространению собственного опыта.

Работа Международной конференции продолжилась по секциям: «Теория и практика инклюзивного образования», «Психолого-педагогическое сопровождение в сфере инклюзивного образования» и «Инклюзия и проблемы социализации». До начала и после конференции в АГПУ им. Х. Абовяна состоялись лекции профессоров, прибывших из России, Шотландии, Швейцарии, в которых участвовали и специалисты из Еревана. «Научная конференция выдвинула ряд острых и актуальных вопросов среди нас, специалистов, а также способствовала формированию новых связей и обмену опытом», – отметила декан факультета специального образования АГПУ им. Х. Абовяна *Арменуи Авакян*, подводя итоги конференции. Она выразила благодарность всем организаторам и участникам в оказании содействия в проведении конференции, заверяя, что за этим стоит группа людей, наделенных человеколюбием и состраданием. Декан заверила, что факультет специального образования педагогического факультета всегда готов к расширению сотрудничества с коллегами, к восприятию новых знаний и опыта.

Проректор по учебно-научной работе университета *Србуи Геворкян* отметила важное в наши дни значение размышлений вокруг проблемы и обмена опытом: «В трансформирующемся обществе резко изменяются требования и защита прав человека, особенно защита прав детей становится первостепенной. Научная конференция позволила не только выявить и проанализировать стоящие перед сферой проблемы, но и выдвинуть и сформулировать новые проблемы с постановкой качественно нового начала», – добавила С. Геворкян.

Подводя итоги, руководители секций отметили наиболее значимые результаты состоявшегося научного диалога. Председатель секции «Теория и практика инклюзивного образования», профессор *Николай Малофеев* высоко оценил молодой профессиональный опыт Армении в сфере инклю-

живного образования и заверил, что этот опыт был интересен и поучителен, выразил надежду, что и после подобных научных конференций участники продолжат лучшие традиции по укреплению связей и обмену опытом.

Сопредседатель секции «Психолого-педагогическое сопровождение в сфере инклюзивного образования», заведующая кафедрой логопедии и реабилитационной терапии *Жанна Пайлозян* подчеркнула, что в основном были обсуждены психолого-педагогические вопросы с позиций государства и образования. В результате специалисты солидарны во мнении, что педагогические ресурсы в первую очередь необходимо применять в соответствующей среде.

Продолжая разговор о педагогических ресурсах, сопредседатель этой секции *Галина Чеснокова* (Новосибирск) отметила большую роль подготовки специалистов в области инклюзии как в педагогических учебных заведениях, так и в системе повышения квалификации. Выступающая подчеркнула особую роль формирующегося международного профессионального сообщества для решения проблем инклюзии. Президент Фонда поддержки слепоглохих «СО-ЕДИНЕНИЕ» (Российская Федерация) *Дмитрий Поликанов* отметил важность проведения научной конференции с точки зрения обсуждения основополагающих проблем, недопущения повторения допущенных ошибок и необходимости продвижения вперед. Русский эксперт подчеркнул большое значение закона об инклюзивном образовании в России, отмечая, что он предписывает равные права всем, независимо от проблем со здоровьем, и несет в себе философию самореализации личности: «Российские проблемы сферы инклюзивного образования совпадают с армянскими: есть нехватка специалистов, отсутствует необходимая среда. Популяризация инклюзивных школ, безусловно, является положительной тенденцией, однако отсутствие соответствующего числа педагогов, психологов и качества приводит к обратному результату. К инклюзивному процессу преимущественно не готовы родители здоровых детей, для них это является настоящим вызовом».

Сопредседатель секции «Основополагаю-

щие проблемы инклюзии и социализации», заведующая кафедрой дошкольной специальной педагогики Московского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор *Людмила Головчиц* (Российская Федерация) считает самой важной проблемой социальное вовлечение. Она уверена, что без этого образование не даст результата, а если позиция общества по этому вопросу останется неизменной, то дети с особыми потребностями не будут жить полноценной жизнью. Участвующая в работе той же секции старший представитель международной организации «Альтернативная дополнительная коммуникация» *Фрейсер Дурети* выслушала мнения и точки зрения прибывших из разных стран специалистов. Ее энтузиазм высок. Она осознает, что после этого должны последовать реальные шаги по реализации в решении названных проблем. Эксперт международной организации, как и ее русские коллеги, отметила значимость групповой работы, а затем в качестве основной проблемы выдвинула низкий уровень общественной осведомленности.

Сопредседатель одной из секций *Тома Вилттола*, профессор факультета образования университета Оулу (Финляндия), доктор наук, эксперт инклюзивного образования отметила важность сотрудничества своей структуры с факультетом специального образования АГПУ им. Х. Абовяна. Она обратила внимание на необходимость пересмотра и разработки новых учебных планов в вузе, а затем подчеркнула активность и вовлечение участников научно-практической конференции в проблемы и вызовы инклюзивного образования: «Каждый из нас одобряет идею инклюзивного образования, но когда очередь доходит до ее внедрения в систему образования, возникает ряд проблем, и это действительно важная проблема».

Заместитель директора Национального института образования *Анаит Бахиян* высоко оценила модель инклюзивного образования в Финляндии, выражая надежду, что будут правильно поставлены ее основы и направления. Подводя итоги, она отметила важность проведения конференции, объединившей 11 народов, подчеркивая, что

армянские специалисты знакомятся с шагами внедрения инклюзивного образования в разных странах, слушают и сравнивают этот опыт с реализованной в нашей стране политикой. «Многообещающими являются 15-летний опыт инклюзивного образования и сделанные шаги, начиная с создания пер-

вой инклюзивной школы до изменений и дополнений в законе», – отметила А. Бахсян и добавила, что «чрезмерно важным является также подготовка педагогических кадров и подготовка всех слоев общества к инклюзивному образованию».

А. В. Авакян

*кандидат педагогических наук,
декан факультета специального образования АГПУ им. Х. Абовяна
(Армения, Ереван),*

Т. Ю. Азатян,

*кандидат педагогических наук,
заместитель декана факультета специального образования
по науке и поствузовскому образованию АГПУ им. Х. Абовяна
(Армения, Ереван),*

Г. С. Чеснокова,

*кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора Института детства ФГБОУ ВПО «НГПУ»
(Россия, Новосибирск).*

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам (например, Harvard reference system, APA – American Psychological Association, Chicago author-date system и др.). Описания можно создавать автоматически по предлагаемым стандартам для разных видов публикаций (статья, книга и т. д.). Пример ссылок на такие сайты: <http://www.easybib.com/>; <http://www.bibme.org/>.

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Экспертиза носит закрытый характер, рецензия предоставляется автору статьи по его письменному запросу без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента. Рецензии обсуждаются редколлекцией журнала и служат основанием для принятия или отклонения рукописей.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекций научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов:

- соответствие названия статьи её содержанию;
- соответствие аннотации содержанию статьи;
- актуальность данной темы;
- новизна данной темы (данного исследования);
- теоретическая/методическая направленность данной работы;
- теоретическая/практическая значимость данной работы;
- терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты;
- использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела

журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ. Статья передается на рецензирование без указания каких-либо сведений об авторах. Сведения о личности рецензента также являются конфиденциальной информацией. Нарушение конфиденциальности возможно только с согласия рецензента по запросу автора.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- 1.
- 2.
- 3.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. Абелева И. Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. Белл Р. Т. Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. Майерс Д. Дж. Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМА-Пресс, 2000. – 510 с.
9. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Василюк М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василюка. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. Антонова Н. А. Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. Сиротинина О. Б. Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. Браславский П. И., Данилов С. Ю. Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. Войсунский А. Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. Школовая М. С. Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2013).
2. Борхес Х. Л. Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2014).
3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).
4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2014).
5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2014).
6. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).
7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2014).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Описание русскоязычной монографии: Ссылка на монографию: авторы, год издания (в круглых скобках), название (транслитерация – курсивом), перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka Publ., количество страниц в издании: 570 p.

Пример: Klarin M. V. (1989). *Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe* [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znanije Publ., 80 p.

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания (в круглых скобках), название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите курсивом, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, английское указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

Пример: Belyaev G. Yu. (2013). *Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoj mezhdunarodnoj praktike* [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract. in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh G. I. *Организация образовательного процесса* [Organization of the educational process]. *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti"* [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., 2012, pp. 4–7 (In Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Semenov V. I *Matematicheskoe modelirovanie plazmy v sisteme kompaktnyi tor*. Dokt. Diss. [Mathematical modeling of the plasma in the compacttorus. Doct. Diss.]. Moscow, 2003. – 272 p.

3.3.3. Ссылка на переводную работу (указывать действительное написание фамилий авторов):

Altbach Philip G. Proshloe, nastojashhee i budushhee issledovatel'skih universitetov [The Past, Present, and Future of the Research University]. *Stanovlenie issledovatel'skih universitetov mirovogo klassa* [Formation of world-class research universities]. Moscow: Ves' Mir Publ., 2012, pp. 11–34.

3.3.4. Ссылка на закон:

RF Federal Law «On Education in Russian Federation» dated December 29 2012, No 273-FZ (In Russ.).

3.3.5. Ссылка на документ:

Current status of the Russian pharmaceutical industry and international experience. Materials for the working group of the Commission for Modernization and Technological Development of Russia's Economy. Available at: <http://www.strategy.ru> (In Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2015

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Редакторы: О. А. Разумова, С. В. Палаткина
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 17,32. Уч.-изд. л. 17,5.

Подписан в печать: 22.10.2015 г. Тираж 600 экз. Заказ № 59.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28