

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

*«Сибирский педагогический журнал» размещен в
Научной Электронной Библиотеке – НЭБ www.elibrary.ru*

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

3/2010

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

Главный редактор: **В.А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П.В. Леппин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н.П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р.И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С.П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

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

В.А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В.С. Нургалиев доктор психологических наук, профессор

В.Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

Л.И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А.А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В.А. Сластенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

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

Л.Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

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

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

А.Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

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

В.А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

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

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

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

В.М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

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

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

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

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

С.М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

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

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

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

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

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

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

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством Российской Федерации

по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» — 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 40633.

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

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

*«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library
NEB www.elibrary.ru*

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

(scientific edition)

3/2010

«Siberian Pedagogical Journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of

Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: – *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: *V.A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

N.P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor
R.I. Aizman doctor of biology, professor
S.P. Belovolova doctor of pedagogics, professor
A.Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
V.A. Zverev doctor of history, professor
V.S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor
V.G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor
L.I. Kholina doctor of pedagogics, professor
A.A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V.A. Adolf (Krasnoyarsk) doctor of pedagogics, professor
R.M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor
L.N. Aleksashkina (Moscow) doctor of pedagogics, professor
M.A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor
A.D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor
D.A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
V.A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
I.F. Isayev (Belgorod) doctor of pedagogics, professor
V.M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor
L.I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor
V.I. Matis (Barnaul) doctor of pedagogics, professor
V.P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences
T.K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor
N.E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor
A.Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor
S.M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor
T.N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor
G.I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education
Yu.V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor
A.I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor
F.Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, professor
V.E. Steinberg (Ufa) doctor of pedagogics, professor
N.Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university.

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

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE “MAIL OF RUSSIA” – 40633.

ISSN 1813-4718

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ



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

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

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Концептуальные основания философии образования*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *Языковая культура*
- *Формирование культуры личности*
- *Повышение качества современного школьного образования*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *История педагогической теории и практики*
- *Сравнительная педагогика*
- *Психологические исследования*
- *Коррекционная педагогика, специальная психология*
- *Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Размышление, обсуждение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: Sibirskij pedagogiceskij zurnal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. z.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу «Роспечати» - 40633.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION



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

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

«The Siberian Pedagogical Journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the Editorial Board and Editorial Council of «the Siberian Pedagogical Journal» expect that the authors of the Journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the Journal:

- *Vocational training*
- *The conceptual foundations of philosophy of education*
- *Information and pedagogical technologies*
- *Language culture*
- *Formation of culture of the person*
- *Improvement of quality of modern school education*
- *Ethnopedagogical culture in modern educational space*
- *History of the pedagogical theory and practice*
- *Comparative pedagogics*
- *Psychological research*
- *Correction pedagogics, applied psychology*
- *In-service training of the pedagogical staff. Management of education*
- *Education. Health. Safety*
- *Reflections and discussions*
- *New books*

On November 4, 2004 «The Siberian Pedagogical Journal» was registered in the International Registration Catalogue in Paris, France –

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

**The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

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

«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed by subscription and at retail. Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

**РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM:
ГОУ ВПО «ИШИМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. П.П.ЕРШОВА»**

В. М. Каишач.

Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования 28

Успешность современного образования определяется, прежде всего, гибким реагированием на постоянно изменяющиеся условия. Государство и общество нуждается в специалисте, который способен перестроить содержание своей деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями на рынке труда. Поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности является одной из главных проблем современного профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; профессиональное образование; становление.

Л. В. Ведерникова.

Проблема подготовки профессионально мобильного педагога

..... 34

В статье формирование профессионально мобильного педагога раскрывается как современная проблема педагогического образования, как профессиональный ориентир саморазвития педагога, обеспечивающий его успешную самореализацию.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; творческое самовыражение; самореализация педагога; профессионально-педагогическая позиция.

О. Г. Бырдина.

Диалоговая технология формирования ценностного самоотношения личности студента на занятиях по иностранному языку 40

Автор раскрывает процесс формирования ценностного самоотношения личности студента посредством реализации диалоговой технологии на занятиях по иностранному языку. Раскрыто содержание и структура диалога, представлены его виды, описаны этапы реализации диалоговой технологии на примере немецкого языка.

Ключевые слова: диалоговая технология; ценностное самоотношение; формирование.

Е. В. Кузеванова.

Формирование исследовательской позиции студентов педагогического вуза 47

Статья посвящена формированию исследовательской позиции студентов педагогического вуза. Эффективность процесса формирования исследовательской позиции обусловлена необходимостью создания исследовательской среды, представляющей собой систему педагогических условий.

Ключевые слова: формирование; исследовательская позиция; структурные компоненты; педагогические условия.

И. Ф. Кашлач.

Подготовка будущих учителей математики к развитию логической памяти учащихся 52

В статье обосновывается необходимость подготовки будущих учителей к развитию интеллектуальных способностей учащихся при обучении. Рассматривается возможный вариант системы подготовки студентов физико-математических факультетов к развитию логической памяти учащихся на основе интегративного подхода.

Ключевые слова: развитие; готовность к деятельности; логическая память.

Е. И. Попова.

Коррекционно-педагогическая практика в формировании специальных компетенций у будущего специалиста дошкольного образования 58

В статье рассматриваются возможности коррекционно-педагогической практики в формировании специальных компетенций у будущих специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: компетентностный подход; коррекционно-педагогическая практика; специальные компетенции.

А. В. Захаров.

Диагностика сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза 65

В статье рассмотрены структурные компоненты, уровни и критерии сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза. Представлены результаты пилотажного исследования.

Ключевые слова: прогностические умения; критерии и уровни сформированности прогностических умений.

В. Д. Олькин.

Роль учителя-тьютора в формировании информационной компетентности педагога средней школы 71

В статье обосновывается необходимость целенаправленного создания информационно-образовательной среды, которая выступает важным усло-

вием формирования информационной компетентности педагога средней школы. Автор рассматривает функции педагога-тьютора, его роль в реализации компетентного подхода в системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: опережающее развитие системы образования на основе информационных технологий; информационно-образовательная среда; тьютор (преподаватель-консультант); компьютерные технологии; интернет.

В. А. Неволina.

Мониторинг профессионального становления будущего педагога

..... 76

В статье описываются основные этапы мониторинга профессионального становления будущего педагога на основе компетентного подхода. Автор выявляет качество результата профессиональной подготовки будущего педагога на основе уровня сформированности различных компетенций.

Ключевые слова: профессиональное становление будущего педагога; компетентный подход; этапы мониторинга; компетентность; профессиональная подготовка; диагностика компетенций.

А. А. Жарков.

Профессиональная мобильность педагога как педагогическая проблема

..... 81

Решение задачи подготовки профессионально мобильных специалистов требует глубокой теоретической рефлексии природы профессиональной мобильности, механизмов ее реализации, анализа условий и факторов, влияющих на формирование высокого уровня профессиональной мобильности специалистов.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; компетентный подход; компетенция; конкурентоспособность; готовность специалиста к переменам; адаптация.

И. Г. Гришмановская.

Диагностика в процессе формирования профессиональной педагогической рефлексии

..... 86

В данной статье рассматриваются основные проблемы диагностики профессиональной педагогической рефлексии, обосновываются критерии и уровни оценки рефлексии, а также методика диагностики рефлексии для студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия; рефлексия педагога; диагностика; критерии и уровни оценки.

С. В. Пахотина.

Самостоятельная работа студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в процессе обучения немецкому языку 92

В статье приводятся примеры дидактических материалов для самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в процессе обучения немецкому языку.

Ключевые слова: самостоятельная работа; дидактические материалы; немецкий язык.

Л. В. Ведерникова, О. А. Поворознюк.

Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования 98

В данной статье представлен опыт организации системы научно-исследовательской работы студентов по повышению эффективности послевузовского образования.

Ключевые слова: послевузовское образование; научно-исследовательская работа студентов; студенческое научное общество; формы организации НИРС.

Е. А. Кукуев.

Тренинг как компонент метода активного социально-педагогического обучения в образовательной практике взрослых 103

Раскрыты психологические особенности тренингового метода в образовательной практике взрослых.

Ключевые слова: тренинг; методы активного социально-психологического обучения; акмеология; рефлексия.

В. В. Сысоева.

Понятие и сущностная характеристика виктимности как социально-педагогического явления 107

В статье раскрывается понятие «виктимность», даётся определение социально-педагогической виктимологии, перечисляются виды жертв неблагоприятных условий социализации, приводятся различные классификации виктимности.

Ключевые слова: жертва; виктимность; социализация; социально-педагогическая виктимология.

А. Л. Ледаков.

Диагностика мотивации профессионального становления учащихся НПО и СПО в условиях социального партнерства 113

Данная статья посвящена проблеме оценки мотивационной сферы учащихся в процессе профессионального становления, определению критериев и параметров; описывается опыт экспериментального исследования мотивационной сферы учащихся Голышмановского агропедагогического колледжа.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; современные социокультурные условия; модель и технология воспитания студентов.

Раздел I. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. С. Муратова, Т. Н. Ищенко.

Диалектико-материалистическое обоснование педагогики: словесный эрзац или реальность 119

Педагогика, как и любая область человеческого знания, нуждается в прочном методологическом основании, философском «фундаменте», способном не только удержать ее в кризисные времена, но и дать точку опоры в решении как теоретических, так и практических противоречий, отчетливо обнаруживающих себя в образовательном процессе. Таким методологическим основанием и одновременно инструментарием для разрешения проблем педагогики является диалектика.

Ключевые слова: диалектика; метод познания; средства познания; противоречие.

А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова.

Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания 126

В статье авторы отмечают, что именно понятийное наполнение речемыслительной деятельности обеспечивает речевую культуру процесса интеграции и дифференциации научного знания, а также единство этого процесса.

Ключевые слова: понятийность; интеграция и дифференциация научного знания.

Раздел II. ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

С. Ю. Стрелкова.

Универсальность грамматики и обучение иностранным языкам 141

Отталкиваясь от утверждения об универсальности грамматики и грамматических систем, автор приходит к выводу о необходимости построения модели обучения иноязычной грамматике на основе принципов когнитивности, эксплицитности, дискурсивности и антропоцентризма.

Ключевые слова: обучение иноязычной грамматике; универсальность; когнитивность; эксплицитность; дискурсивность; антропоцентризм.

Т. С. Серова, Е. А. Руцкая.

Иноязычный дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе 149

В статье рассматривается иноязычный дискурс как объект восприятия и осмысления информации в процессе переводческого аудирования. Все компоненты дискурса являются объектом восприятия, способствуя выявлению предметного и смыслового содержания оригинала, которое передается, прежде всего, через формальный план лингвистического компонента.

Ключевые слова: устный последовательный односторонний перевод; аудирование; иноязычный дискурс; компоненты дискурса; лингвистический компонент дискурса; восприятие и осмысление информации; выявление предметного и смыслового содержания оригинала.

Е. А. Кашкарева.

Текстовая деятельность педагога и классический риторический канон: пропорциональное соотношение этапов 160

Статья посвящена описанию риторических традиций текстовой деятельности и выявлению пропорционального соотношения этапов классического риторического канона и текстовой деятельности педагога. Полученные данные используются для составления дефиниции понятия «текстовая деятельность педагога», актуального при разработке обучающей технологии в педагогическом вузе.

Ключевые слова: текстовая деятельность педагога; риторический канон; этапы риторического канона; этапы текстовой деятельности педагога.

Раздел III. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

М. И. Болотова, В. Н. Чуклова.

Гносеологическое обоснование соотношения социального и нравственного в интегративном процессе социально-нравственного воспитания 168

В статье предлагается обоснование процесса интегрирования социального и нравственного воспитания на основе осмысления социальной природы нравственности.

Ключевые слова: социальное воспитание; нравственное воспитание; базисные понятийные элементы социально-нравственного воспитания.

В. С. Голиков.

Толерантность как социопедагогический феномен 176

Толерантность рассматривается как социопедагогический феномен, представлены сложившиеся подходы к нему, а также взгляды исследователей по данной проблеме.

Ключевые слова: толерантность; толерантный подход; толерантная личность; воспитание; образование; социализация.

В. И. Султанбеков, А. И. Тимофеев.

Ценностные ориентации как элемент в структуре личности будущего офицера 181

В данной статье сделана попытка рассмотреть понятие ценностных ориентаций в философском, социологическом, этическом, психолого-педагогическом аспектах, их структуру и функции.

Ключевые слова: ценностные ориентации; направленность личности.

Раздел IV. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Г. Трапицына.

Формирование гуманистических принципов у старшеклассников на уроках литературы 187

Статья посвящена проблеме формирования ценностных принципов у школьников старшей общеобразовательной школы на уроках литературы. Один из таких способов рассмотрен на примере изучения прозы М.А.Шолохова.

Ключевые слова: ценности; ценностные (гуманистические) принципы; аксиология; Шолохов; старшая школа; формирование личности.

С. А. Мамлеев.

Принципы построения личностно-ориентированной системы обучения 192

В личностно-ориентированном образовании существует ряд принципов, которые необходимо учитывать, в процессе обучения.

Ключевые слова: личностный подход; личность; принципы личностно-ориентированного образования.

Г. Н. Пяткина.

Влияние материнской депривации на процесс адаптации детей-сирот в приёмной семье 195

В статье рассматривается процесс адаптации детей-сирот в приёмной семье с учётом возрастных особенностей развития ребёнка и степени выраженности материнской депривации.

Ключевые слова: адаптация; возрастные особенности детей; материнская депривация; приёмная семья; социальное сиротство.

М. Н. Ахметова, И. Ф. Лейно.

Творческие действия воспитанников в «живом» знании метапредметного подхода: ситуативные конструкции ассоциативного поля, метафорическое обозначение предмета исследования 203

В статье рассматриваются творческие универсальные действия воспитанников в условиях метапредметного подхода ситуативных конструкций, метафоричности как принципа моделирования мира.

Ключевые слова: ассоциативное пространство; прогнозирование развития ситуации; метафоричность понятийной системы.

А. В. Фарков.

Основные показатели обучаемости учащихся математике 210

Данная статья посвящена проводимому автором исследованию по проблеме совершенствования диагностической работы учителя математики посредством диагностики основных показателей обучаемости учащихся математике. В ней обосновывается введение основных показателей обучаемости учащихся математике.

Ключевые слова: обучаемость; показатели обучаемости; основные показатели обучаемости учащихся математике.

О. Е. Сироткин.

Проблемы формирования гражданско-правовой культуры современного российского общества 217

В статье освещается проблема формирования гражданско-правовой культуры в современном российском обществе. Делается акцент на значимость гражданского и правового образования и воспитания личности, выделяются гражданско-правовые качества и компетенции, основные направления повышения уровня правовой культуры.

Ключевые слова: гражданская культура; правовая культура; гражданское воспитание; правовое воспитание.

Т. М. Ахметова.

Эффективные условия развития творческих способностей подростков посредством историко-художественных произведений 226

Изучение исторических произведений, ее колоссальный образовательный и воспитательный потенциал дают огромные возможности для развития творческих способностей подростков, так как усиливается интерес к прошлому России, к прошлому своего народа. Необходимы поиск и реализация моделей и технологий, включающих: цель, задачи, принципы, содержание, средства, формы, методы и результат.

Ключевые слова: творчество; развитие; историческое произведение; модель и технология обучения подростков.

Раздел V. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

З. Ф. Мубинова.

Поликультурное воспитание в современной педагогике: сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов 234

Статья посвящена сравнительному исследованию подходов к поликультурному воспитанию, как к педагогической составляющей мультикультурализма, сформировавшихся в современной зарубежной и в отечественной науке.

Ключевые слова: поликультурное воспитание; мультикультурализм; модели поликультурного воспитания; подходы к поликультурному воспитанию.

А. О. Мусаев, Д. М. Маллаев.

Интеграция Дагестана в образовательное пространство России в XIX в. 245

С историко-педагогических позиций рассматриваются проблемы вхождения Дагестана в российское образовательное пространство, развития русскоязычных учебных заведений, которые стали основой светского образования в регионе.

Ключевые слова: образовательное пространство; арабо-мусульманская школа; русскоязычная светская школа; педагогическая общественность.

Раздел VI. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

И. М. Гриневич.

Реформирование системы образования в начале XX века 251

Статья посвящена проблеме формирования механизмов выработки и принятия законодательных актов для развития российского образования в начале XX столетия. На основе анализа документов министерства народного просвещения автор прослеживает развитие демократических тенденций в данном вопросе, показывает влияние общества на принятие значимых для развития школы нормативных актов.

Ключевые слова: формирование механизма; правовое регулирование; министерские акты; уставные документы; училищные советы; министерские циркуляры; развитие демократической тенденции; педагогическая общественность.

О. В. Гордина.

Принципы образования взрослых и пути их реализации в деятельности Высшей народной школы 258

В статье исследуется Высшая народная школа (далее ВНШ) как социально-педагогический феномен, наблюдаемый в реальной практике. Определяются принципы образования взрослых и пути их реализации в данной образовательной модели в Российском образовательном пространстве. В фокусе внимания находятся народные школы для пожилых людей, созданные в России.

Ключевые слова: Высшая народная школа; непрерывное образование; неформальное образование взрослых.

Раздел VII. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. В. Осмина.

Психологические парадоксы субъектности личности: бессубъектная личность или обезличенный субъект? 267

В рамках традиционного для отечественной психологии структурного анализа природы человека рассматривается соотношение его личностных и субъектных свойств. Аргументация эмпирической неочевидности последних позволяет говорить о субъектности как определенном функциональном статусе личностных свойств, проявление которого сопровождается повышением регуляторного уровня жизнедеятельности, трансформацией личностных свойств и становлением рефлексивной позиции личности.

Ключевые слова: личность; субъектность; стагнация; самодетерминация; адаптивная и рефлексивная модели поведения.

Раздел VIII. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ю. В. Тягунова.

Ретроспектива трансформации методологических оснований маркетинга университета 275

Осуществлен ретроспективный анализ сложившейся в теории и практике методологии маркетинга научно-образовательной деятельности университета, выявлены особенности каждого исторического этапа развития методологии образовательного маркетинга.

Ключевые слова: маркетинг университета; методологические основания; научно-образовательная деятельность; потребители; покупатели; продукты.

Е. Н. Кочнева.

Модульно-компетентностный подход к созданию профессиональных образовательных программ в системе среднего педагогического образования 287

В статье рассматриваются особенности создания профессиональных образовательных программ среднего профессионального педагогического

образования на основе модульно-компетентностного подхода, раскрываются принципы проектирования программ, обосновываются структурно-функциональные компоненты содержания образовательной программы.

Ключевые слова: модульно-компетентностный подход; образовательная программа; принципы проектирования профессиональных образовательных программ; модуль; компетенция.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ298

ВВЕДЕНИЕ

CONTENTS

**OUR REGION: A CLOSE VIEW: P.P.ERSHOV ISHIM STATE
PEDAGOGICAL INSTITUTE**

V. M. Kashlach.

Formation of the professional mobility of teacher in the process of the vocational education 28

The success of modern education is determined first of all by the ability of flexible responding to constantly changing conditions. State, society requires a specialist, who is able to reconstruct the content of his activity in connection with the changing of labor market requirements. That is why the training of specialists, which are capable to professional mobility is one of the major problems of modern vocational education in Russia.

Keywords: formation; professional mobility; vocational education.

L. V. Vedernikova.

Problem of training the professionally mobile teacher 34

The article deals with the necessity of a professional mobile teacher as a contemporary problem of education. Professional mobility is described from the point of view of self-development, necessary for the process successful self-realization.

Keywords: professional mobility; creative self-expression; self-realization of teacher; professional pedagogical position.

O. G. Byrdina.

Interactive technology of formation the student's value selfattitude at the lessons of foreign language 40

The article deals with the idea that the task of higher education is not only the development of strategies for learning activities of students on foreign language's mastering, as well as creating conditions for the full deployment of the student, finding himself.

The author describes the process of formation the student's value self-attitude through the implementation of interactive technology at the lessons of foreign language.

In the article revealed the content and structure of the dialogue, presented its views. The author describes in detail the stages of implementation of interactive technology on the example of the German language.

Keywords: interactive technology; the student's value self-attitude; formation.

E. V. Kuzevanova.

Formation of research position of the students of pedagogical high schools 47

The paper is devoted to formation of research position of the students of pedagogical high schools. The essence of notion "Research position" and its structural components are determined. The efficacy of the process of formation of research position is stipulated by the necessity of creation of special research environment presented as the system of pedagogical conditions.

Keywords: formation; research position; structural components; pedagogical conditions.

I. F. Kashlach.

Training the future teachers of mathematics for the development of the logical memory of the students 52

The author describes the necessity of future teachers' training for the development of pupils' intellectual abilities. Special emphasis is put upon the system of training of students of physics and mathematics departments for the development of pupils' logical memory on the basis of integrative approach.

Keywords: the development; readiness for the activity; logical memory.

E. I. Popova.

Pedagogical correction practice in formation of special competences of future specialists of preschool education 58

The article contains the description of the correction work with the children of the senior pre-school age from the risk-group. The author touches upon the problems of the organization of such work and peculiarities of students training at Teachers' Training Institutions, as well as the ideas on methodics addressed to students and practice supervisors.

Keywords: competence approach; pedagogical correction practice; special competences.

A. V. Zakharov.

Diagnostics of formation of pedagogical high school students' forecasting skills 65

The structural components levels and criteria of formation of pedagogical high school students' forecasting skills are considered in the research paper. The results of results of pilotage research are given.

Keywords: forecasting skills; levels and criteria of forecasting skills formation.

V. D. Olkin.

Role of teacher-tyutora in molding of the information competence of the teacher of the secondary school 71

The author considers the problem of training and improving qualifications of teachers with a high level of information competence in the system of further post-graduate education. Only a teacher of a new type (a tutor) can organize

such a system. Tutors create the educational environment which help pupils get necessary knowledge, skills and solve real everyday problems in their work. Tutors can also help to use different resources in a proper way.

Keywords: the development of the system of education on the basis of information technologies; the information educational environment; a tutor; computer technologies, Internet as an educational resource.

V. A. Nevolina.

Monitoring the professional making of a future teacher 76

The article deals with the basic steps of monitoring the professional formation of a future teacher applying principles of the competence approach. The author offers to realize the estimation of the quality of professional training made on the ground of the estimated levels of competence in different areas.

Keywords: Professional formation of a future teacher; competence approach; monitoring steps; competence; professional training; estimation; diagnostics; motivation.

A. A. Zharkov.

Professional mobility of the teacher as a pedagogical problem 81

Increasing of requirements to the level and quality of training of graduates, to their willingness to solve successfully the major tasks of professional activity has stimulated the search for scientific methods of constructing of the professional model. Recently the problem of transition from qualifying model to the competency model is widely(broadly)discussed . Its aims of education are connected with the execution of the concrete functions and integrated requirements to the result of educational process. The realization of the competence approach will allow to native education to increase the level of willingness of graduates to the realization of effective professional activity after graduating from the educational institution and ensure their willingness to be flexible in the constantly changing conditions of life.

Keywords: professional mobility; competency approach; competence; competitiveness; adapting to new conditions; turbelentnost; readiness specialist for change; the activity of individual; adaptation.

I. G. Grishmanovskaya.

Diagnostics in the course of formation of the professional pedagogical reflexion 86

In the given research paper the basic problems of diagnostics of professional pedagogical reflexion are considered. The author proves the criteria and levels of an estimation of reflexion. The methods of diagnostics of high school students' reflexion are also based here.

Keywords: a professional reflexion; teacher's reflexion; diagnostics; criteria and estimation levels.

S. V. Pakhotina.

Individual work of the students of nonlinguistic faculties of the pedagogical high school in the process of studying German 92

The research paper is devoted to the individual work of students with the help of special didactic materials while studying German. Some examples of usage these materials are given.

Keywords: individual work; didactic materials; German.

L. V. Vedernikova, O. A. Povoroznyuk.

Organization of students' scientific research work as the condition of efficacy of postgraduate training 98

The given article tells about the experience of organization of the student's scientific research work at Ershov's Teachers Training Institute in Ishim. According to the author's opinion the given system helps raise the efficacy of postgraduate training.

Keywords: postgraduate training; students' scientific research work; students' scientific society; form of organization students' scientific research work.

E. A. Kukuev.

Training as a component of a method of active socially-psychological training in educational practice of adults 103

The role of methods of active socially-psychological training in new conditions of educational policy in Russia is analysed. Attempt to open psychological features training a method in educational practice of adults is undertaken.

Keywords: training; methods of active socially-psychological training; акмеология; a reflexion.

V. V. Sysoyeva.

The concept and essential description of victimity as socio – pedagogical phenomenon 107

The article reveals the notion of victimity, gives the definition of Socio – pedagogical victimology, enumerates the kinds of victims of unfavourable conditions of socialization and brings different classifications of victimity.

Keywords: Victime, victimity; socialization; socio-pedagogical victimology.

A. L. Ledakov.

Diagnostics of motivation of ppe and spe students' professional formation in conditions of social 113

In the given research paper is devoted to the problem of evaluation of students' motivation sphere in the process of professional formation, to determining of criteria and parameters. The research experience of motivation sphere investigation in Golyshmanovo agropedagogical college is described here.

Keywords: motive; motivation sphere; professional formation; professional socialization; professional training.

Section I. THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

E. S. Muratova, T. N. Ischenko.

Dialectical materialistic basis of pedagogy: a wordy ersatz or reality 119

Pedagogy, like any other area of human knowledge, proves the need for strong methodological grounds, and a firm philosophical foundation. These are not only able to stabilise it in difficult times but also become a “starting block” in resolving both theory- and practice-related contradictions, so distinctly seen in educational process. Dialectics offers such methodological grounds as well as the tool for resolving problems in Pedagogy.

Keywords: dialectics; method of knowledge; modes of knowledge; contradiction.

A.A.Frolov, Yu.N.Frolov.

Conceptual Approach as a Unity of Integration and Differentiation of Scientific Knowledge 126

The authors insist that conceptual filling of speech activity must reflect the unity of two processes in scientific knowledge: their integration and differentiation.

Keywords: conceptual approach; integration and differentiation of scientific knowledge.

Section II. LANGUAGE CULTURE

S. Y. Strelkova.

Universal Grammar and Second Language Acquisition 141

Starting with the idea of universal grammar, the author comes to the conclusion of building a model of English Grammar teaching based on the principles of cognitive development, explicitness, discourse teaching and anthropocentrism.

Keywords: grammar teaching; universal grammar; cognitive ability; explicitness; discourse teaching; learner-centered approach.

T. S. Serova, E. A. Rutskaya.

Foreign discourse as the object of perception in consecutive translation 149

The article deals with discourse as the object of perception and information understanding in consecutive translation. The perception of all discourse components helps understand the original subject and semantic contents conveyed by formal organization of the linguistic component, first of all.

Keywords: consecutive translation; listening; foreign discourse; discourse components; the linguistic component of discourse; perception and information understanding; understanding of the original subject and semantic contents.

E. A. Kashkareva.

Teacher's text activity and the classical rhetorical canon: a proportional parity of stages 160

This clause is devoted to the description of some rhetorical traditions of the text activity and to the revealing of a proportional parity of stages of the classical rhetorical canon and text activity of a teacher. Obtained data are used to compile the definition of the concept "the text activity of a teacher", actual by the development of a training technology in a teachers' training institute.

Keywords: Teacher's text activity; classical rhetorical canon; stages of the classical rhetorical canon; stages of the teacher's text activity.

Section III. FORMATION OF CULTURE OF THE PERSON

M. I. Bolotova, N. V. Chuklova.

Gnoseological substantiation of parity social and moral in integrative process of socially-moral education 168

The article written by M. Bolotova, N. Chuklova is about the substantiation of process of integration of social and moral education on the basis of judgment of the social nature of morals.

Keywords: social education; moral education; basic conceptual elements of socially-moral education.

V. S. Golikov.

Tolerance as a socio-pedagogical phenomenon 176

Article tolerance is considered as a socio-pedagogical phenomenon, reveals the meaning of tolerance, consider existing approaches to it, as well as the views of researchers on this issue. Tolerance is seen as a pedagogical and social points of view and relevance of studies of this problem to improve the education system.

Keywords: Tolerance; tolerant approach; tolerant person; education; socialization.

V. I. Sultanbekov, A. I. Timofeev

Value orientation as an element in the structure of a future officer

..... 181

This article attempts to examine the concept of value orientations in the philosophical, sociological, ethical, psychological and pedagogical aspects of their structure and function. Analyzed by various authors look at the problem. The role of value orientations in the development of future officers.

Keywords: value orientation; personal values; orientation of the personality.

Section IV. **IMPROVEMENT OF QUALITY OF MODERN SCHOOL EDUCATION**

O. G. Trapitsyna.

Formation of humanistic principles at senior pupils at literature lessons 187

The article is devoted to a problem of formation of valuable principles at schoolboys of the senior comprehensive school on the literature lessons. One of such ways is considered on an example of studying the M.A. Sholokhov's prose.

Keywords: Values; valuable (humanistic) principles; axiology; Sholokhov; the senior school; formation of the person.

S. A. Mamleev.

The principles of person-oriented education system 192

In person-centered education there are several principles that must be taken into account if we want to educate a person. The main relevant principles described in the article.

Keywords: personal approach; personality; principles of person-centered education.

G.N. Pyatkina.

The influence of mother deprivation on the process of the adaption of a child-orphan in a foster family 195

The article deals with the process of the adaption of the children orphan in a foster family according to the special age feature of child's development and the degree of mother deprivation.

Keyword: adaption; children's special age feature; orphan, mother deprivation; foster family; attachment; social orphans.

M. N. Akhmetova, I. F. Leyno.

Creative actions of pupils in "live" knowledge of metasubject method: situational constructions of associative field, metaphoric designation of subject of research 203

The article covers a problem of pupils' creative and universal actions in metasubject method conditions, situational constructions. Metaphoriness is considered as a principle of world modeling.

Keywords: associative field; situation forecasting; conceptual system metaphor.

A. V. Farkov.

The basic indicators обучаемости pupils to the mathematician.....210

This article deals with the author conducted research on improving the diagnostic work of a mathematics teacher by the major diagnostic indicators of students learning mathematics. It justified the introduction of the main indicators of students learning mathematics.

Keywords: Training; learning ability of students mathematics learning indicators; key performance indicators of students learning mathematics.

O. E. Sirotkin.

The problems of forming the civil and legal culture of contemporary Russian society 217

The article describes the problems of forming the civil and legal culture of contemporary Russian society, the contemporary social and cultural situation in Russia, and the actual problems of today's stage of Russian society development. Special attention is paid to importance of civic and legal education and personality upbringing. The article also outlines civil quality and competence as well as main directions of improving the legal culture, and also the number of problems, solving which will enable the development of civil and legal society culture.

Keywords: civic culture; legal culture; civic education; legal education.

T. M. Akhmetova.

Effective ways of development of teenagers' creativity by means of historical and fiction works 226

The study of historical works, their huge educational potential give great possibilities for development of teenagers' creativity, as exactly in our time there is strengthening of interest to the past of Russia, to the past of our people.

Search and realization of models and technologies including: the purposes, problems, principles, contents, means, forms, methods and result are necessary.

Keywords: creation; development; historical work; model and technology of teaching of teenagers.

Section V. ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

Z. F. Mubinova.

Multicultural education in modern pedagogics: the comparative analysis of foreign and domestic approaches 234

The article is devoted comparative research of approaches to polycultural education, as to a pedagogical component of multiculturalism, generated in modern foreign and in a domestic science.

Keywords: polycultural education; multikulturalizm; models of polycultural education; approaches to polycultural education in the Russian science.

A.O. Musaev, D.M. Mallaev.

Integration of Daghestan into the Educational Space of Russia in the XIX Century 245

The problems of entering the Russian educational space, developing of

Russian language educational institutions, which became the base of secular education in Daghestan are studied from the historical pedagogical positions.

Keywords: educational space; Arabic Moslem school; Russian language secular school; pedagogical community; national intelligentsia.

Section VII. HISTORY OF THE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

I. M. Grinevich.

Reforming the Education System in the Early 20th Century 251

Article is devoted a problem of formation of mechanisms of development and acceptance of acts for Russian education development in the beginning of XX century. Documents of the ministry of national education visually testify to the development of the democratic tendency in this point of this question, give an extensive discussion experts and the pedagogical public significant for development of school of statutory acts.

Keywords: mechanism formation; legal regulation; ministerial certificates; authorised documents; college's councils; ministerial circulars; development of the democratic tendency; the pedagogical public.

O. V. Gordina.

Principles of adult education and ways of their realization in activities of Folk High School 258

In the article the author considers Folk High Schools (FHS) as a social and pedagogical phenomenon in practice. The principles of adult education as well as ways to develop them within Russian educational system are determined. The article explores the humanitarian content and high self-actualization potential of this educational model. The focus is the FHS for aged people in Russia.

Keywords: Folk high school; life-long education; nonformal adult education.

Section VII. PSYCHOLOGICAL RESEARCH

E. V. Osmina.

Psychological paradoxes of personality subjectivity: subjectless personality or impersonal subject? 267

A balance of personal and subjective properties is considered within the frame of the traditional (for Russian psychology) structural analysis of the nature of man. The argumentation of empirical nonobviousness of subjective properties lets us determine subjectivity as a specific functional status of personal properties, manifestation of which is accompanied by a rise of a regulatory life activity level, the transformation of personal properties and the formation of the reflexive position of a personality.

Keywords: personality; subjectivity; stagnation; self-determination; adaptive and reflexive patterns of behavior.

Section VIII. **IN-SERVICE TRAINING OF THE PEDAGOGICAL STAFF. MANAGEMENT OF EDUCATION**

U. V. Tyagunova.

Retrospective of methodological backgrounds transformation of university marketing 275

The article reveals retrospective analysis of marketing methodology in the university science-educational activity in theory and practice, peculiarities of each historical development stage of educational marketing methodology have been detected.

Keywords: university marketing; methodological backgrounds; science-educational activity; consumers; buyers; products.

E. N. Kochneva.

A module and competence-based approach to creating professional education programmes in the secondary teacher education system 287

The scientific research is devoted to peculiar properties of creating education programmes for secondary professional teacher training education based on the module-competence approach, it reveals the design principles of professional education programmes and substantiates structural and functional components of the content of the educational programme.

Keywords: A module and competence-based approach, an education programme, design principles of professional education programmes, a module, a competence.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS300

**РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ:
ГОУ ВПО «ИШИМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. П.П.ЕРШОВА»**

УДК 378.14

Каишлач Виктор Михайлович

Кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, ректор Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, igpi@ishim.ru, Ишим

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Kashlach Victor Mikhaylovich

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Deserved teacher RF, rector of the Ishim Ershov State Teachers' Training Institute, igpi@ishim.ru, Ishim.

**FORMATION OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF TEACHER IN
THE PROCESS OF THE VOCATIONAL EDUCATION**

Высшее образование в России на протяжении последнего десятилетия находится в состоянии непрерывного совершенствования и модернизации. Движущими силами процессов, происходящих в высшей школе, являются необходимость ее обновления, сложное материально-экономическое состояние и стремление при этом войти в мировую образовательную систему.

Успех современного образования определяется прежде всего способностью гибкого реагирования на постоянно меняющиеся условия. Государству, обществу необходим специалист, способный гибко перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда. Старый опыт в новых условиях может оказаться не только бесполезным, но даже вредным. Возникает потребность в «обучении длиною в жизнь» для получения новых знаний и навыков, «привязанных» к конкретным условиям и к ситуации в регионе в целом [6].

Как отмечает в своей работе П.Г. Щедровицкий, в сфере образования России накопилось три группы системных проблем: 1. Зауженная образовательная мобильность (нет образовательного пространства, по которому можно перемещаться; ни школьники, ни студенты не имеют возможности перемещаться по стране и погружаться в разные ситуации). 2. Устаревшая технологическая инфраструктура. Соотношение между лекциями и самоподготовкой должно быть иным, студенты должны уметь самостоятельно работать с текстами. 3. Кадры: лишь 10% педагогов в принципе способны осваивать новые технологии обучения. 4. Образование – это огромная инерционная система, в которой разработка и внедрение новых методик занимает годы и десятилетия. 5. Цикл смены профессии стал меньше (2-3 раза в течение жизни), поэтому система образования с ее ритмом жизни отстает от идущих в обществе процессов и не может найти новые формы своего

функционирования. По признанию специалистов, сохранение профессиональной компетентности становится все более сложной задачей, поскольку ежегодно, по подсчетам американских ученых, специалист должен обновлять 5% теоретических и 20% практических профессиональных знаний [1].

Побеждает тот, кто учится быстрее и тем самым имеет возможность в кратчайшие сроки ответить на любой «вызов». Наступает время профессионалов. Динамизм современных общественных преобразований вызывает к жизни потребность в специалистах, умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности. Именно поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности, – одна из важнейших проблем современного профессионального образования России. В то же время сама система образования должна быть построена таким образом, чтобы способствовать осуществлению внешней и внутренней мобильности обучающихся в процессе их подготовки.

Мобильность – «отлаженность (mobilis – подвижный), подвижность, способность к быстрому передвижению, действию» [2]. В «Большом толковом психологическом словаре» категория «мобильность» соотносится с таким понятием, как «движение»: физическое движение или метафорическое движение. Широкое толкование данного понятия в различных лексикографических источниках способствует употреблению его с различными уточнениями (горизонтальная мобильность, социальная мобильность и т.д.).

Как известно, мобильность не является неотъемлемой частью профессионального образования. Однако данное образование выступает как средство обеспечения профессиональной мобильности. Одно из условий этого – получение необходимой квалификации. Поэтому, осуществляя профессиональную подготовку специалиста, при выстраивании модели выпускника нельзя обойтись без его мобильных характеристик. Многие ученые отмечают, что следует внести в модель специалиста педагогического профиля положение о его мобильности. С.Я. Батышев отмечает необходимость выдвижения в системе профподготовки специалистов педагогического профиля на первый план их профессиональной мобильности как способности самостоятельно приспосабливаться к быстро меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности. Кроме этого, необходимо в данной системе уделить особое внимание опережающей подготовке специалистов, поскольку уровень их профессионализма должен опережать процесс развития науки, техники и производства.

В области профессиональной подготовки конкурентоспособного учителя, педагога накопилось большое количество вопросов. В чем проявляется мобильность учителя, педагога? Есть ли необходимость в подготовке будущих учителей, способных к профессиональной мобильности?

Учитель, по определению В.И. Даля, – это «наставник, преподаватель, профессор, обучатель», а педагог – это «человек, посвятивший себя это-

му предмету» (педагогике). Проблемы социального положения и престижа данной профессии исследовались учеными-социологами. В.А. Тумалев вводит такое понятие, как «учительская страта», которая представляет собой специфическую часть общества, профессионально реализующую наиболее значимые социальные и культурно-личностные общественные цели, ориентированные на процесс развития людских ресурсов и производительных сил. Для данной страты, по мнению ученого, характерны обязательные (присущие группе интеллигенции), специфические (отличающие учительство от других групп), сугубо специфические (отличающие подгруппы внутри страты) признаки. Обращают на себя внимание специфические признаки учительской страты, или, как их еще называет В.А. Тумалев, «дискриминирующие». Они включают в себя следующие признаки: «постоянное обновление и коррекцию знаний, педагогических технологий»; «высокую работоспособность в ситуации постоянного общения, интеллектуального и психического напряжения» (т.е. в нестабильной, постоянно меняющейся ситуации) [3].

В советский период отмечался рост численности учителей и высокая дифференциация учительских профессий. И сегодня мы можем наблюдать такие явления. Исходя из этого, необходимо вести подготовку учителя, способного к профессиональной мобильности внутри своей профессии. Этот вывод подтверждается и словами В.А. Ядова, который говорит о «профессиональной полифонии», или смешении многих профессий в одной более общей области, как, например, преподавание. Профессиональная полифония характеризуется размытием одной области знаний во множестве специальностей (например, знания педагогики). Все это приводит, как считает ученый, к тому, что в обыденной жизни люди говорят уже не о профессии, а о работе, занятии, призвании. Мы можем, сделать вывод, что профессиональная мобильность учителя, осуществляемая им внутри своей профессиональной страты, должна входить в «идеологию» профессионализма учителя.

Меняющиеся социально-экономические условия природы нашего общества влекут за собой изменение подходов к развитию общества, в том числе и подходов к образованию. «...Цели образования также тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование и, наоборот, – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества - значит понять строй его жизни» [4].

Образование развивается не в социальном вакууме, оно самым тесным образом связано со всеми сферами общественной жизни. Развитие государства, его политика и культура связаны с тем идеалом личности, который необходим обществу в каждый конкретный период.

Для достойного ответа на новый вызов и прорыв в будущее России необходима иная образовательная система, ориентированная на потребности общества знаний и на общественные ценности. Для этого необходима коррекция содержания образования, основанная на переходе от подготовки

человека, востребованного обществом, к подготовке человека, призванного создавать общество знаний. Необходимо изменить общий стиль обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Для этого уже сегодня нужны специалисты в области образования, способные эффективно действовать в меняющихся экономических, социальных, политических условиях; учителя, способные осваивать новое информационное поле, сохранять и приумножать достижения образования и культуры. Следовательно, в эпоху перемен на передний план выходит профессиональное образование учителей, направленное на упреждающее совершенствование преподавательского состава как школ, так и вузов [5].

Изменившаяся парадигма образования требует от учителя нового мышления, при котором могли бы быть созданы условия для развития индивидуальных способностей всех обучающихся, их самостоятельной познавательной активности по конструированию и углублению знаний. Мышление современного педагога должно быть творческим, способным чутко реагировать на изменения окружающей среды, готовым к решению возникающих проблемных ситуаций, вариативным и нестандартным, гибким и способным адаптироваться к новым условиям, толерантным к социальным факторам, устойчивым к психологическим раздражителям, валеологически и психически стрессоустойчивым. М.М. Кашапов делает вывод, что на данный момент востребован совершенно новый тип педагогического мышления, который бы соответствовал особым социально и личностно значимым задачам; стоящим перед современным педагогом.

Оформление новой педагогической парадигмы образования заставляет переосмыслить содержание тех компонентов деятельности педагога и его личности, которые повсеместно в общественном сознании объединяются в понятие «талантливый», «выдающегося» преподавателя. Педагогическая деятельность – это уникальное, ни с чем несравнимое явление, опирающееся на разнообразие знаний и требующее от преподавателя наличия специфических способностей, особого типа мышления и системы жизненных смыслов. В связи с этим следует определить, какие компоненты, составляющие в своей совокупности профессиональную модель учителя, могут обеспечить высокий результат его деятельности, опережающее развитие самой модели по отношению к окружающим педагога социальным процессам.

Современный учитель, играя значительную роль в формировании нового информационного типа общества, должен являться для окружающих примером в постоянном стремлении к обновлению знаний, в овладении передовыми технологиями, в развитии своего творческого, гуманитарного мышления. Т.Е. Исаева в своем исследовании выделила следующие роли преподавателя в образовательном процессе: руководитель, наставник, образец, консультант, помощник, друг, информатор, социальный работник. Безусловно, можно добавить еще несколько ролей, но для нас интересен тот факт, что эти роли преподаватель может осуществлять в одном времен-

ном периоде в достаточно короткий срок, переходя от одной роли к другой. Именно наличие необходимости играть такое большое количество ролей, обусловленных основными функциями современного преподавателя, определяет развитие его профессиональной мобильности, реализуемой в поле вышеперечисленных ролей.

В данный период становления общества знаний необходима личность креативная, гибкая, пластичная, адаптивная. Педагогической системе, которая утверждается в новом обществе, соответствует и определенный тип педагога, способного к профессиональной мобильности. Именно такой педагог может подготовить поколение, которое станет опорой для нового общества – общества знаний.

Я.В. Дидковская рассматривает в своем исследовании с точки зрения социологии такой феномен, как «престиж профессии», и приходит к интересному выводу. Престиж профессии, по ее мнению, подвижен во времени, т.е. иерархия профессий в общественном сознании меняется, а это связано с изменениями потребностей рынка труда. Следовательно, престиж профессии, пользующейся в данный момент спросом на рынке труда, обеспечивает привлекательность факультетов и вузов, а значит, и дисциплин, выносимых на вступительные испытания. Выпускник школы ориентируется на повышенную подготовку по тем дисциплинам, которые обеспечат ему получение престижной специальности.

Поскольку престиж профессии является величиной переменной, то и дисциплины, обеспечивающие поступления, также меняются. Учитель должен быть готов к тому, что в ближайшие годы у учеников будет повышенный интерес к изучению его дисциплины. Опираясь на свою профессиональную мобильность, учитель должен обеспечить и удовлетворить эти потребности учеников.

Анализируя особенности деятельности учителя в современных условиях, можно сформулировать причины, обусловившие необходимость подготовки будущего учителя как специалиста, способного к профессиональной мобильности.

Современное образование сталкивается с различными проблемами. В связи с этим возможно выделить ряд предпосылок, которые обусловили необходимость подготовки профессионально мобильных специалистов сферы образования.

Первая группа предпосылок связана с процессом смены парадигмы образования. Она направлена на формирование новой концепции образования, соответствующей потребностям личности и динамично развивающегося общества в условиях внедрения новых технологий обучения и воспитания.

Вторая группа предпосылок характеризуется процессом развития информационного общества, что связано с увеличением объема производимой информации, с увеличением информационного потребления, развитием новых информационных технологий и т.п.

Третья группа связана с интеграционными процессами в образовании, что характеризуется развитием системы непрерывного образования и высоким уровнем преемственности уровней образования, модернизацией учебных дисциплин и внедрением новых предметов, сформированных на основе интеграции, и т.д. И последняя группа связана с проблемами качества образования. Среди них следует выделить следующие: повышение требований к уровню профессионализма преподавателей; изменение ожиданий, возлагаемых на образование; расширение образовательных возможностей личности и др.

Опираясь на группы предпосылок, определяющих необходимость подготовки профессионально мобильных специалистов сферы образования, попытаемся выделить возможные основные виды профессиональной мобильности учителя. Прежде всего, это профессиональная мобильность в поле одной профессии – профессии учителя (учитель физики, учитель математики, учитель информатики – иногда одно и то же лицо в школе). Второй тип профессиональной мобильности – это мобильность в поле осуществления педагогической деятельности. Педагогическая деятельность в нестандартных ситуациях и постоянно меняющихся условиях детерминирует необходимость приспособления и постоянной адаптации, смены типов поведения и ориентации в многообразии выполняемых ролей. Третий тип профессиональной мобильности – профессиональная мобильность в поле повышения профессионализма (постоянное обновление и модернизация знаний, умений; навыков, способность переучиваться и осваивать новые технологии). И четвертый тип мобильности – это профессиональная мобильность в поле устойчивого развития системы образования (участие в инновационных образовательных проектах, творческая активность).

Одной из ключевых задач современного профессионального образования является развитие способности будущих специалистов к осуществлению жизни и деятельности в нестабильных ситуациях, т.е. способности к мобильности вообще и профессиональной мобильности, в частности. Таким образом, современное профессиональное образование, обеспечивающее подготовку специалиста, способного к профессиональной мобильности, должно быть опережающим и ориентироваться на проектную деятельность как учебную активность студента.

Библиографический список

1. **Щедровицкий, П.Г.** Ситуация в области образования [Текст] / П.Г. Щедровицкий // Русский журнал. - 2000. - № 11.
2. **Смирнов, С.А.** Бытие в свode, или проблема культурной идентичности ситуации онтологического перехода [Текст] / С.А. Смирнов // Мир психологии. - 2004. - №3. - С. 240-255.
3. **Тумалев, В.А.** Учителство в ситуации социально-политических перемен: в 2-х ч. [Текст] / В.А. Тумалев.- Спб.: СпбФЭУ, 1995. - Ч. 1. - 168 с.

4. **Гессен, СИ.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. - М: Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
5. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий.- М.: Высш. шк., 1991. -204 с.
6. **Пак М.С.** Из опыта модернизации работы учебно-методических комиссий [Текст] / М.С. Пак, В.П. Соломин // Информационный бюллетень: РГПУ им. А.И. Герцена.- 2003. - № 1. - С. 67-72.
7. **Хоронько, Л.Я.** Политика модернизации в системе образования [Текст] / Л.Я. Хоронько // Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып.6. Культурные смыслы и личностно-ориентированный технологии воспитания. – Ростов-н/Д: РГПУ, 2004.

УДК 378.1

Ведерникова Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, проректор по научной работе Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Wedernikowa@mail.ru, Ишим

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
МОБИЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Vedernikova Ludmila Vasilevna

Doctor of pedagogical sciences, professor, pro-rector of the Ishim Ershov State Teachers' Training Institute, Wedernikowa@mail.ru, Ishim

**PROBLEM OF TRAINING THE PROFESSIONALLY MOBILE
TEACHER**

В современном обществе значительно расширилось предназначение педагогического образования. Ему предстоит стать особой социальной сферой, способной сохранять духовные ценности человечества, развивать и аккумулировать интеллект нации, а также обеспечивать благоприятные условия для личностного развития и профессионального становления будущего педагога. Повышение уровня образованности выпускника педагогического вуза, активизация его интеллектуального потенциала, расширение рамок реальной практики позволит ему активно включиться в творческую педагогическую деятельность, самоопределиться и самоутвердиться в профессии.

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны» [3, с. 263-282].

Согласно Болонской декларации (1999), расширение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев является одним из факторов, обеспечивающих переход европейских государств к единому государственному пространству. Возрастают требования к отечественному образованию в науке, среди которых главнейшим является качественная сторона формирования личности в направлении освоения разносторонних знаний, умений, технологий обучения и воспитания, составляющих содержание ее профессиональной подготовки.

Таким образом, подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности – одна из важнейших проблем современного профессионального образования России.

В системе образования до недавнего времени были приняты формы и методы обучения, ориентированные на овладение системой готового знания. В настоящее время все больше в качестве целей подготовки выступают деятельность, способность к ее вариативности, личностные качества, определяющие не столько узкопрофессиональные характеристики специалиста, сколько уровень его культуры, интеллектуальное развитие. Бурные темпы развития современного общества, его динамизм и изменчивость делают необходимым осуществлять подготовку педагогов, как считает Г. Бордовский, «с двойным опережением». И сегодня необходимо вести речь о создании принципиально новой, неразрывно связанной с интегративными процессами концептуальной модели образования с качественно новой структурой, новыми системообразующими факторами. Все это требует пересмотра теории и практики подготовки специалиста (профессионала), обеспечения условий становления личности специалиста новой формации, способной к профессиональной мобильности.

В современной социокультурной ситуации педагогическое образование все чаще связывается с развитием личностных качеств будущего специалиста, его практических умений, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Данная позиция определяет цель образовательного процесса в педвузе – подготовку специалиста, владеющего комплексом теоретических знаний и практическим опытом педагогической деятельности, единство которых определяет формирование важных профессионально-личностных качеств.

Чтобы быть успешным и востребованным, будущему педагогу необходимо быть подвижным, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям профессионально-педагогической среды, уметь проектировать и реализовывать на практике развивающиеся образовательные ситуации нового типа, анализировать постоянно меняющиеся образовательные тенденции и в соответствии с ними осуществлять собственное самообразование, саморазвитие, то есть быть профессионально мобильным.

Анализ научной литературы по проблеме формирования профессионально-педагогической мобильности показал, что наряду с другими качествами, характеризующими личность педагога (гуманизм, образованность,

профессиональность, гибкость, широта, глубина мышления, рефлексивность и т. п.) мобильность отмечается крайне редко. При этом она определяется, как способность личности эффективно выполнять разнообразные профессиональные и социальные функции, умение адаптироваться к постоянно меняющейся социальной ситуации, создавать новые цели, новые средства, новые возможности в соответствии с собственным желанием, с наличным уровнем осмысления проблем.

Как отмечают многие педагоги, подготовка профессионально-мобильного специалиста часто осознается в понятии «субъект», чем мобильный педагог. То есть подготовка студента к активной профессиональной деятельности осуществляется через его субъектную позицию в учебно-познавательной, учебно-практической, учебно-исследовательской деятельности, а субъектная активность понимается как готовность студента своими силами овладеть знаниями, способами деятельности, сотрудничать с преподавателем, иными словами, ограничиваться рамками образовательной деятельности, в этом случае направленность познавательной и коммуникативной активности студента ориентирована на решение конкретных профессионально-педагогических проблем. Однако речь идет о развитии студента как субъекта своей жизни, человека самостоятельного и за все несущего ответственность в жизни и профессиональной деятельности, как носителя стратегии и тактики общения с миром, как субъекта собственного саморазвития. В данном случае «субъектность» связывается с развитием способности к свободному и творческому выбору профессиональных и жизненных позиций, со сменой позиции с «обучаемого» на «созидателя».

Следует отметить, что профессионально-педагогическая мобильность отличается многообразием изменения содержания, характера и условий труда педагога, затрагивающих изменения их статусных характеристик (внутрипедагогических) и более широких (социальных). Она выражается в изменении педагогами профессии (специальности, специализации), квалификации, должности, места работы и т. п. [4]. Одна из специфических черт профессионально-педагогической мобильности состоит в том, что она может и не требовать перемены рабочего места, происходит на основе изменения содержания труда на существующих рабочих местах.

Профессия учителя имеет разнообразную направленность. Данный факт подтверждает необходимость вести подготовку учителя, способного к профессиональной мобильности внутри своей профессии. Этот вывод подтверждается словами В.А. Ядова, который говорит о «профессиональной полифонии», или смешении многих профессий в более общей области, как, например, преподавание. Профессиональная полифония характеризуется размытием одной области знаний во множестве специальностей (например, знания педагогики). Таким образом, профессионально-педагогическая мобильность педагога, осуществляемая им внутри своей сферы, должна входить в «идеологию» профессионализма учителя [2].

Понятие «профессиональная мобильность учителя» определяется не только способностью будущего педагога менять свою профессию, место и род деятельности, но и умением принимать самостоятельные нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также способностью быстро осваивать новую образовательную, социальную и национальную среду [2].

Современный педагог, относясь к четко очерченной социальной группе, между тем, по роду своей деятельности, контактирует с разными социальными группами с целью организации взаимодействия, например, родителей и школы. Проницаемость границ между социальными группами предъявляет строгие требования к личностной мобильности педагога.

Можно согласиться с мнением Л.Н. Лесохиной, что стремление человека к саморазвитию является необходимым условием образовательного процесса. Следовательно, способности учителя, его активность, динамизм, культура и, наконец, мобильность могут выступать в качестве социальных индикаторов и показателей эффективности образовательной системы. В своем исследовании она делает попытку обобщить разные точки зрения. Автор считает, что социальная мобильность, с одной стороны, – «это смена позиций, обусловленных внешними обстоятельствами, например, отсутствием рабочих мест в регионе, низким уровнем зарплаты, бытовой неустроенностью и т.д., с другой стороны, мобильность понимается как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в саморазвитии. Мобильность личности – симптом ее внутренней свободы и раскрепощенности». Но это внутреннее состояние обусловлено уровнем культуры социума в целом, а также уровнем образованности и компетентности личности [5].

Мобильность педагога проявляется и в его творческом самовыражении как целостной личности, как презентация себя окружающим, предъявление своих сложных и уникальных связей с реально существующим миром, своего нерассогласованного взаимодействия, сотворчества с воспитанниками и социумом. Так, В.А. Сластенин отмечал: «Нет ничего более живого, бесконечно меняющегося, подвижного, чем труд учителя, объективно требующий от него профессиональной мобильности и динамизма. Только избавленная от шаблона мысль учителя раскованно диктует ему творческие решения. Каждый учитель имеет право на индивидуальность, на инициативу, на свой собственный почерк» [6].

Мобильность педагога определяется социальными, индивидуально-личностными факторами и в то же время выступает как результат собственных внутренних усилий человека, направленных на осмысление своей общественной и профессиональной роли (самосознание) и на оценку своей профессионально-педагогической деятельности (самооценка).

Таким образом, понятие «профессиональная мобильность учителя» понимается не только как способность будущего учителя менять свою профессию, место и род деятельности, но и умение принимать самосто-

ательные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также способность быстро осваивать новую образовательную, социальную и национальную среду [1].

Поэтому профессиональную мобильность педагога можно представить в рамках одной профессии – профессии учителя; в рамках осуществления педагогической деятельности; в рамках повышения профессионализма; в рамках устойчивого развития системы образования.

Одной из современных проблем в системе педагогического образования, также как и в других сферах, является недостаточная координация между выпуском педагогических кадров и потребностями общеобразовательной школы. Современный выпускник педагогического вуза должен уметь проектировать не только собственную образовательную и профессиональную деятельность в соответствии с национальными и мировыми тенденциями, но и готовить к подобному проектированию подрастающее поколение.

Многие педагоги в своей практической деятельности сталкиваются с трудностями, которые обусловлены слабо развитыми способностями к вариативному применению своих знаний, умений, навыков, принятию нестандартных решений на основе множества условий, а также с отсутствием умений гибко адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной среды, осмысливать противоречия собственной профессиональной деятельности и на этой основе конструировать профессиональное саморазвитие. Особенно часто с подобными проблемами сталкиваются начинающие педагоги. Выпускники педвузов, даже накопившие определенный педагогический опыт и обладающие определенными качествами мобильного специалиста, не всегда могут реализовать их в своей профессиональной деятельности. Поэтому возникает потребность в исследовании процесса формирования профессионально-педагогической мобильности у студентов педвузов.

Поскольку профессиональная мобильность – качество, которое необходимо любому современному человеку, так как он живет в обществе, вступившем в динамический, характеризующийся быстрыми изменениями исторический процесс, то оно особенно актуально для педагога, поддерживающего и реализующего образовательный процесс в обществе. В силу этого, профессиональная мобильность – один из высших профессиональных ориентиров саморазвития педагога. Это качество присуще не каждой личности. Но его можно развить. Наличие профессиональной мобильности свидетельствует о высокой профессионально-жизненной подготовке специалиста.

В профессионально-педагогической деятельности мобильность обеспечивает педагогу возможность самореализации и эффективного осуществления профессиональных целей, способствует гибкому репродуцированию профессиональных знаний, умений, навыков в соответствии с педагогической целесообразностью за счет его способности перестраивать

характер деятельности и самого себя в зависимости от меняющихся профессиональных функций и условий педагогического труда.

Профессиональная мобильность педагога обусловлена устойчивостью профессиональной педагогической позиции, которая проявляется в гуманистическом отношении к человеку, в направленности на помощь человеку в его самоопределении, самореализации. Основу ценностных ориентаций профессионально мобильного педагога составляют ценности, соответствующие верхним этажам диспозиционной системы регуляции поведения (А.Г. Асмолов, Т.М. Джафарли, М.С. Каган, Е.Н. Шиянов, И.Т. Фролов, В.А. Ядов).

Соответственно, профессиональная мобильность педагога – это не только инструментальная (поведенческая ценность, организующая действия педагога на эффективное решение профессионально-образовательных и личностных задач), но и терминальная ценность (базовая, воспринимаемая личностью в качестве нормы, регламентирующей педагогическую деятельность). Это способ существования педагога как современной личности и как профессионала, идущего в ногу со временем. Педагог не самореализуется как профессионал, не самоактуализируется как социальный субъект, если он не мобилен.

Согласно этому, чем выше у педагога профессиональная мобильность, тем целенаправленнее и осознаннее происходят его перемещения с позиции на позицию; чем внутренне более мобилен педагог, тем лучше он ориентируется в ситуации, тем безболезненней находит свое место в социальной и профессиональной иерархии, тем более многовариантной может быть его педагогическая деятельность.

Библиографический список

1. **Горохова, Т.К.** Профессионально-образовательная мобильность молодых безработных в современном российском обществе [Текст]: дис. ... канд. социол. наук. / Т.К. Горохова. – СПб., 1995. – 169 с.
2. **Горюнова, Л.В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Горюнова. - Ростов-на-Дону, 2006 с. – 344 с.
3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: ВШЭ, 2002. – с.263-282.
4. **Кугель, С.А.** Профессиональная мобильность в науке [Текст] / С.А. Кугель. – М.: Мысль, 1983. – 256 с.
5. **Лесохина, Л.Н.** Образование в структуре человеческой деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Л.Н. Лесохина. – СПб., 1991. – 328 с.
6. **Сластенин, В.А.** Стратегические направления развития теории педагогического образования [Текст] / В.А. Сластенин // Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры. – Белгород: БГУ, 1999. – с. 7 – 10.

Бырдина Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Wedernikowa@mail.ru, Ишим

**ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНОГО САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Byrdina Olga Gennadjevna

The head teacher of pedagogical faculty, Candidate of pedagogical Science of the Ershov's Ishim State Pedagogical Institute, Wedernikowa@mail.ru, Ishim

**INTERACTIVE TECHNOLOGY OF FORMATION THE
STUDENT'S VALUE SELF-ATTITUDE AT THE LESSONS OF
FOREIGN LANGUAGE**

Проблема воспитания ценностного самоотношения личности является одной из важных задач педагогической науки сегодня. Задачей высшей педагогической школы является не только развитие стратегий учебной деятельности учащихся по овладению иностранным языком, а также создание условий для полного развертывания личности студента, обретения самого себя и своего жизненного пути. У С.Л. Рубинштейна личность - это не набор заданных качеств, а способность человека проявлять свое отношение к миру, людям и к самому себе. Личность педагога – сложное структурное образование, представляющее собой систему ценностей, смыслов жизни и профессиональной деятельности. Важнейшее место в структуре личности будущего учителя принадлежит самосознанию и самопониманию, которое проявляется в самоотношении на основе аутосимпатии, самоинтереса, самопринятия, самоуважения, уверенности в себе. Отсюда следует, что в структуре личности будущего учителя «самоценность» и принятие другими людьми должны занимать приоритетные позиции, необходимо специальное изучение вопроса о психологической природе феномена самоотношения личности, переживания ее самоценности, той ценности, которую она усматривает в себе самой.

Во многих научных исследованиях самоотношение личности рассматривается как восприятие личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях и в соединении этих образов в единое целостное образование – представление о себе, а затем и понятие своего собственного Я. Именно этот феномен - отношение к аспектам своего «Я» через сопоставление реального и идеального (еще точнее, через сопоставление: Я — о себе реальном, Я — о себе идеальном, Я — в представлении других, особенно референтных личностей, групп) является феноменом самоотношения и реально ведет по пути профессионального, а с ним и личностного роста педагога, его самореализации и самосовершенствования.

Среди педагогических технологий, наиболее точно ориентированных на развитие ценностных ориентаций и формирования профессионально-ценностного самоотношения, выделяются такие, которые, во-первых, являются личностно – ориентированными, во-вторых, имеют диалогическое основание, в-третьих, рефлексивны, в-четвертых, стимулируют студентов к использованию индивидуальных стратегий и техник усвоения языка и приобщают к различным стратегиям опосредованного и непосредственного общения.

К такого рода технологиям, в частности, относится *диалог*. Диалог – способ познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения [1, с.136]. Именно для диалога свойственен поиск смысла ценностей, опирающийся на многогранную палитру переживаний. В диалоге личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность при условии адекватной самооценки, способности полноценной самореализации, умении определять смысл явлений и предметов, кроме того, диалог:

- ориентирован на личность учащегося, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития, его креативные и когнитивные способности в сфере использования языка;
- имеет деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- стимулирует студентов к проявлению собственной активности, радости и удовольствия от общения друг с другом;
- формирует у учащихся представление того, что владеть языком – значит уметь пользоваться им как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях межкультурного общения;
- развивает концептуальную систему личности студента, его языковую картину мира, аналогичную той, которой обладает носитель изучаемого языка, а также понимание релевантных социально значимых, «культурологически» специфических характеристик представителя иного лингвосоциума [2 ,с.65].

Можно выделить несколько типов диалога, которые позволяют особым образом предъявлять ценности, создают основу для глубокого их переосмысления и реализуют иноязычный акт коммуникации: *духовный диалог*, для него свойственны глубокое понимание сущности проблемы, высокий уровень культуры диалогического взаимодействия. Например, студентам предлагается познакомиться с биографией немецкой писательницы Мириам Пресслер и ее книгой «Bitterschokolade», а затем на основе предложенной информации им необходимо ответить на вопросы:

а) Вы еще не прочли эту книгу, но вы уже можете кое-что о ней сказать. Что можно ожидать от нее? Выскажите, пожалуйста, ваши предположения.

- Wer ist die Hauptfigur? (Name, Alter)
- Welche Probleme werden behandelt?
- Interessieren Sie diese Probleme?

- Was würden Sie in einer solchen Situation tun?

б) Найдите главу «Как Ева искала брюки и рубашку и нашла что-то совсем другое». Выскажите ваши предположения: что случилось прежде, чем история началась.

с) Попробуйте мысленно перевоплотиться в Еву и озвучить внутренний диалог, который Ева ведет сама с собой. Что она может думать и чувствовать? Попробуйте передать ее мысли и чувства. Как бы вы поступили на ее месте? Обсудите это с собеседником и разыграйте диалог.

Возможен *смыслотворческий диалог*, активно включающий участников в поиск новых смыслов, в процесс определения системы индивидуальных ценностных ориентаций:

а) Посмотрите на картину Густава Климта «Der Kuss» и скажите, к какой теме была она написана.

Redemittel:

- Liebesgeschichten
- Das verlorene Paradies
- Menschen kennen lernen
- Schöne Landschaften

б) Что ожидаете вы от серьезной любви?

Redemittel:

- Probleme
- Die ewige Liebe
- Ehe / Scheidung
- Es gibt eine dritte Person
- Er und sie lieben einander
- Nur einer / eine liebt

с) нравятся ли вам люди на картине? Составьте диалог на основе следующих вопросов:

Redemittel:

Wahrscheinlich / Vielleicht vermutlich... / kein Zweifel...

Vielleicht / sollte / könnte... Wir können davon ausgehen, dass... ist wahrscheinlich, dass...

- 1) Wer ist der Mann / Frau? Ist er / sie ihr/sein Lieber / Ehemann / Freund?
- 2) Wo spielt die Handlung? Zu Hause / im Freien / auf der Brücke / im Wald...
- 3) Wie alt ist Mann / Frau?
- 4) Wie sieht er / sie aus? Beschreiben Sie seine / ihre Kleidung.
- 5) Was kann man sagen über ihre Gesichter?

д) Что приходит вам на ум, когда вы смотрите на эту картину? Выскажите ваши предположения. Предположите, чем закончится эта любовная история. Как, по-вашему, подходит ли название, данное картине Г. Климтом? Как бы вы ее назвали? Обсудите содержание данной картины с вашим другом. Разыграйте диалог.

Имеет большое значение *рефлексивный диалог*, позволяющий оценить собственный потенциал. Например:

Составьте диалоги к следующим ситуациям:

1. Was ist Ihnen typisch Russisch?
2. Welche russische Eigenschaften haben Sie?
3. Welche russischen Wahrzeichen kennen Sie?
4. Bei welcher Gelegenheit sind Sie stolz, Russe / Russin zu sein?

Для участников субъектно-смыслового общения может стать привлекательным *самореализующий диалог*, назначение которого – прежде всего в утверждении личности, полноценной самопрезентации и самовыражении [1, с. 138].

Что вы скажете об этом?

а) Что бы вы сделали, если бы вы однажды поехали в незнакомую страну в качестве туриста?

Redemittel:

Wenn ich einmal in ein fremdes Land als Tourist käme,....

- viel fotografieren
- ins Theater / Museum gehen
- landestypische Speisen / Getränke probieren

б) Что бы вы делали, если бы вы поехали в какую-нибудь другую страну надолго или навсегда?

Redemittel:

Wenn ich in ein fremdes Land für eine lange Zeit käme,.....

- eine Arbeitsstelle suchen
- sich im Einwohnermeldeamt anmelden
- eine Wohnung suchen
- einen Spachkurs besuchen
- sich mit der fremden Mentalität vertraut machen ...

Говоря о диалогах, необходимо затронуть и тему *диалогических дискурсов*. Типология диалогических дискурсов проводится, как правило, на функционально – коммуникативной основе с учетом экстралингвистических факторов.

Основными типами дискурсов принято считать: деловой разговор, интервью, дискуссию, полемику.

Параметры их различения сводятся в большинстве случаев к следующему:

- отношение коммуникантов (симметричные, ассиметричные);
- чередование акций – реакций (частое, редкое, нулевое);
- заданность темы или коммуникативной задачи;
- развитие темы (описательное, ассоциативное, аргументированное);
- совпадение / несовпадение интересов партнеров по общению (диалог-сотрудничество, диалог- спор, конфликт);
- характер социальной ситуации (ассимитричные диалоги –

расспрос, консультации; симметричные диалоги – обмен информацией, дискуссия и др.).

В качестве интервью студентам можно предложить разыграть диалог между журналистом из журнала «Stern» и носителем изучаемого языка.

Redemittel:

1. Was ist Ihnen typisch Deutsch?

- *Pflichtbewusstsein und Zuverlässigkeit*
- *Pünktlichkeit, Disziplin und Zuverlässigkeit im Beruf*
- *Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein*

2. Wie würden Sie Fremden Deutschland beschreiben?

- *Ein wunderschönes Land, und die Mehrheit der Deutschen ist freundlich*
- *Sauber, umweltfreundlich*

3. Welche deutschen Wahrzeichen kennen Sie?

- *Brandenburger Tor, Dresdener Zwinger, Kölner Dom, Wartburg*
- *Loreley, Bier, Mercedes-Stern, Berliner Mauer*

4. Woran erkennen Sie Deutsche im Ausland?

- *An der Kleidung, an der „Bild“-Zeitung*
- *Taktgefühl und Eleganz*
- *an der Sprache*

5. Bei welcher Gelegenheit sind Sie stolz, Deutsche zu sein?

- *Immer*
- *Z.B., wenn Ich Thomas Mann lese*
- *Als ich das letzte Mal in der Carnegiehall in New York Johannes Brahms und Ludwig van Beethoven von Eugen Kissin gehört habe.*

Примером дискуссии может служить следующее задание:

а) Попробуйте теперь проанализировать таблицу профессий. Как вы считаете, для какой профессии вы лучше всего подходите? Какими качествами вы обладаете, чтобы реализовать себя в выбранной профессии?

б) А теперь постарайтесь проанализировать друг друга. Затем сравните ваши предположительные оценки с оценками вашего собеседника. Какой будет ваша реакция?

Например:

- «Du findest, ich bin nicht musikalisch. Aber du weißt nicht, dass ich dreimal in der Woche im Chor singe. Ты считаешь, что я недостаточно музыкален. Да будет тебе известно, что я три раза в неделю пою в хоре».

- «Natürlich hast du recht, ich kann mich überhaupt nicht konzentrieren. Aber ich bin ein kreativer Mensch. Конечно, ты прав в том, что я совершенно не могу концентрироваться. Зато я очень творческий человек».

с) Проанализируйте, как изменилось ваше отношение к себе? Что нового вы в себе открыли?

Из данных примеров видно, что диалог предполагает филигранную работу с разного рода информацией. Причем этот процесс должен опираться

ся на широкий обмен имеющимися знаниями, сосуществование разнообразных мнений по одной и той же проблеме, возможность высказывать критические замечания, стимулирование поиска группового консенсуса и т.п.

Таким образом, диалоговая технология имеет безусловную ценность в формировании аксиосферы личности студента. Ее потенциал и инструментарий дает возможность активно слушать, адекватно воспринимать и точно аргументировать свои позиции. В диалоге рождаются смыслы, утверждаются позиции, ранжируются ценности, реализуется речевое взаимодействие.

Типология диалогических дискурсов проводится, как правило, на функционально – коммуникативной основе с учетом экстралингвистических факторов. Основными типами дискурсов принято считать: деловой разговор, интервью, дискуссию, полемику.

Параметры их различения сводятся в большинстве случаев к следующему:

- отношение коммуникантов (симметричные, ассиметричные);
- чередование акций – реакций (частое, редкое, нулевое);
- заданность темы или коммуникативной задачи;
- развитие темы (описательное, ассоциативное, аргументированное);
- совпадение/ несовпадение интересов партнеров по общению (диалог-сотрудничество, диалог- спор, конфликт);
- характер социальной ситуации (ассимитричные диалоги – расспрос, консультации; симметричные диалоги – обмен информацией, дискуссия и др.) [5, с.85].

Диалог предполагает филигранную работу с разного рода информацией. Причем этот процесс должен опираться на широкий обмен имеющимися знаниями, сосуществование разнообразных мнений по одной и той же проблеме, возможность высказывать критические замечания, стимулирование поиска группового консенсуса и т.п.

Тесная логико-смысловая зависимость нескольких диалогических единств с учетом их синтаксической и коммуникативной завершенности определяет структуру диалога.

Диалоговая технология включает последовательность этапов, которые позволяют реализовать главные задачи: глубокий анализ проблемы, понимание ее ценностно - смыслового содержания, развитие диалоговой культуры.

1-й этап – вводный. Его главные характеристики - создание благоприятной эмоциональной и интеллектуальной атмосферы, актуализация необходимой информации, стимулирование ситуации интереса к проблеме.

2-й этап – основной. Диалог в разных модификациях: обсуждение вопросов в микрогруппах; выступление студента перед группой с заранее подготовленными сообщениями; система вопросов (открытых, дивертгенных, оценочных и др.), не предполагающих однозначных ответов; формулировка

проблемы, глубокий анализ и размышление над проблемой; привлечение разнообразных источников информации; осмысление позиций; поиск путей решения проблемы и т.д.

3-й этап – итоговый, заключительный. Анализ и осмысление диалога с содержательной и процессуальной точек зрения. Рефлексия по поводу собственной работы. Выяснение успехов и неудач. Оценка психологической атмосферы во время работы, уровня реализации мыслительного потенциала. Определение возможных перспектив дальнейшей работы.

Диалоговая технология создает отношения сотрудничества, когда преподаватель ориентируется не на функции обучаемого как ученика, а на его личность и перспективы ее развития. Такое взаимодействие, как правило, выходит за рамки учебного общения и осуществляется в различных видах деятельности, стимулирующих практическое использование иностранного языка. Кроме того, диалоговая технология создает атмосферу, в которой каждый участник чувствует себя комфортно и свободно и испытывает потребность практически использовать иностранный язык; затрагивает личность студента в целом, вовлекает в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулирует его речевые, когнитивные, творческие способности; активизирует деятельность обучаемого, делая его главным действующим лицом в учебном процессе; создает ситуации, в которых преподаватель не является центральной фигурой; предусматривает различные формы работы во время занятий: групповую, коллективную, в полной мере стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность и творчество.

Библиографический список

1. **Асташова, Н.А.** Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст] / Н.А. Асташова. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 272 с.
2. **Гальскова, Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
3. **Зимняя, И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1991. - 234 с.
4. **Маслыко, Е.А.** Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст]: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 9-е изд., стер. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 522 с.
5. **Педагогические** технологии [Текст]: учебное пособие для педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. - Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.

УДК 378.14

Кузеванова Елена Валерьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, аспирант очного обучения 1 курса, Helen.Ishim@mail.ru, Ишим

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Кузеванова Елена Валерьевна

A senior teacher of the chair of foreign languages at Ershov Teachers Training Institute in Ishim, a postgraduate student of the first course, a postgraduate student of the first course, Helen.Ishim@mail.ru, Ishim

FORMATION OF RESEARCH POSITION OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS

Современный специалист любого профиля должен владеть профессиональной мобильностью, способностью к самообразованию и саморазвитию в своей профессиональной деятельности, а также собственной исследовательской позицией. Главная цель сегодняшнего высшего профессионального образования – формирование разносторонней творческой личности, способной активно проводить исследования в профессиональной и социальной сфере и находить новые пути решения проблем.

В настоящее время наметилась важная тенденция повышения интереса к исследовательской деятельности, как в системе среднего общего образования, так и в системе высшего профессионального образования. Это обусловлено современными требованиями к качеству образования и, как следствие, определяет дальнейшее движение в направлении усиления методического сопровождения организации исследовательской деятельности с учетом уровней образования, содержания и форм организации учебного процесса. Актуальным на сегодняшний день также является акцентирование внимания на адекватном соотношении нормативной и творческой составляющей исследовательской деятельности как образовательной технологии и создания оптимальных образовательных условий для развития исследовательской позиции личности.

В работах А.С. Обухова [3], И.А. Романовской [4], А.М. Скотниковой [7], О.В. Козачковой [1], А.С. Савичева [5], А.А. Корженковой [2], А.В. Филькиной [8], Н.Б. Шумаковой [9] и др. исследовательская позиция рассматривается с различных точек зрения.

В нашем понимании исследовательская позиция представляет собой особую личностную установку на осуществление исследовательской деятельности, в основе которой лежит система специальных исследовательских готовности, а именно мотивационно - волевой, когнитивной, операциональной и рефлексивной.

Мотивационно-волевая готовность требует необходимого уровня сформированности совокупности волевых качеств личности, а также становления отношения к исследовательской деятельности, как средству удовлетворения собственных и общественных потребностей.

Исследовательская деятельность представляет собой сложное волевое действие. Воля и целеустремленность формируется в процессе постоянного достижения цели и осуществления исследовательской деятельности. Воля и волевые качества являются важной предпосылкой успешного преодоления трудностей, поддержания высокой работоспособности, достижения необходимого уровня активности, в ходе которой происходит формирование процессов саморегуляции.

В процессе обучения в вузе у студентов формируются потребности к активной познавательной деятельности. Мотивационная потребность складывается из осознания ценности получаемых знаний для достижения жизненных целей и будущей профессиональной самореализации, а также осмысления социальных целей педагога.

Мотивационно-волевая готовность предполагает осознание своих потребностей, требований общества к осуществлению исследовательской деятельности и педагогической деятельности в целом; осознание целей, реализация которых приведёт к удовлетворению потребностей, как самой личности, так и общества; осмысление и оценку условий протекания предстоящей исследовательской деятельности; необходимый уровень сформированности волевых качеств личности. Всё это является необходимым условием формирования устойчивой исследовательской позиции студентов-бакалавров.

Формирование исследовательской позиции студентов также зависит от уровня соответствующих исследовательских знаний, которые определяют когнитивную готовность к исследовательской деятельности и представляют собой:

- общепедагогические и общенаучные знания;
- знание результатов методологических исследований в области педагогики и будущей профессиональной деятельности,
- знание системы диагностических процедур, осуществляемых с помощью наблюдений, опроса, тестирования и других исследовательских методов и методик, определения качественных и количественных параметров изучаемых объектов;
- знание и понимание логики и процедуры исследования (теоретического обоснования проблемы, методики поведения констатирующего и преобразующего (формирующего) эксперимента);
- знание основ исследовательского прогнозирования: выявления и оформления элементов замысла и прогнозирования следующего этапа исследования;
- знание способов практического применения методов, обеспечивающих решение поставленных задач (совокупность методов составляет комп-

лексную методику исследования, которая позволяет проверить и уточнить гипотезу), а также способов изучения передового исследовательского опыта;

- знание способов анализа, интерпретации и оформления результатов исследования.

Операциональная готовность к исследовательской деятельности определяется уровнем сформированных в процессе профессиональной подготовки исследовательских умений, которые являются совокупностью способностей совершения последовательных и логичных исследовательских действий с целью выявления, создания или открытия закономерностей определенного процесса или явления.

Операциональную готовность можно рассматривать как готовность непосредственно к деятельности. Так как функция часто понимается как деятельность, то операциональная готовность, следовательно, предполагает определенный уровень владения основными исследовательскими функциями: функцией диагностики, уточнения логики и процедуры исследования, прогнозирования результатов, практического преобразования, анализа, обобщения, апробации и изложения результатов исследования [6;с.22-23].

Таким образом, владение основными исследовательскими функциями лежит в основе операциональной готовности.

Необходимым компонентом в структуре исследовательской позиции является рефлексия, как познание и анализ явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственное мнение и действия со стороны).

Источником активизации рефлексивных процессов в ходе профессиональной подготовки студентов выступает система осознанных противоречий в исследовательской деятельности, именно поэтому необходимо создавать такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали положительное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения.

Рефлексивную готовность – это система особых рефлексивных отношений и знаний студента:

- критичное отношение к себе как исследователю;
- открытость в осмыслении своих действий и самооценке;
- знание способов самоконтроля, саморегуляции и самоанализа;
- рассмотрение своей деятельности с точки зрения требуемого задачей результата;
- знание способов корректировки своей исследовательской деятельности.

Сформированная рефлексивная готовность дает возможность студенту в будущем самоутвердиться как личности и интегрироваться в педагогическом обществе, так как у него появляется уверенность в том, что он способен преодолеть препятствия личностного и духовного роста на пути достижения цели.

Говоря о формировании, нужно отметить частоту употребления данного понятия в научной литературе, и в то же время неоднозначность его трактовки. Проанализировав различные точки зрения на определение понятия «формирование» (В.В. Давыдова, Т.А. Ильиной, Ю. К. Бабанского, В. А. Слостенина, Н. А. Сорокина, С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой, И. Ф. Харламова) мы формирование понимаем как целенаправленный процесс развития личности, в ходе которого происходит становления её установки на осуществление определенной деятельности.

Формирование исследовательской позиции понимается нами как целенаправленный процесс становления личностной установки, представляющей собой систему исследовательских готовностей, необходимых для эффективного осуществления исследовательской деятельности.

Формирование исследовательской позиции – это поэтапный процесс, поэтому в основе его мы выделяем следующие основные этапы:

- подготовительный,
- основной,
- завершающий.

На подготовительном этапе осуществляется:

- формирование у студентов мотивации, интереса к исследовательской деятельности;
- становление когнитивного ориентирования студентов в сфере исследовательской деятельности (когнитивной готовности);
- знакомство студентов с методами рефлексии и возможностями их практического применения;
- предварительное изучение преподавателем степени сформированности у студентов установки на осуществление исследовательской деятельности с применением таких методов, как наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, беседа.

На основном этапе происходит вовлечение студентов в практическую исследовательскую деятельность с применением специально разработанных преподавателем методов работы со студентами. Использование проектной технологии позволяет осуществить поэтапную организацию студенческой исследовательской деятельности, создать систему трудностей, преодоление которых способствует формированию волевых качеств студентов, возможности для применения способов самоконтроля, саморегуляции, самоанализа и корректировки своей исследовательской деятельности. Разработка в рамках различных дисциплин спецкурсов, направленных на получение основ исследовательской деятельности способствует эффективности формирования исследовательской позиции студентов педагогических вузов.

На завершающем этапе подводятся итоги проделанной работы, анализируются результаты, где важным является выявление практической, теоретической, познавательной значимости проделанной работы, осуществляется защита проектов. Результаты групповых или индивидуальных проектов могут быть представлены студентами как на практических занятиях,

так и на выступлениях в студенческом научном обществе, студенческих конференциях и т.д.

Для эффективного формирования исследовательской позиции на каждом из перечисленных этапов необходимо создание особой исследовательской среды, которую мы понимаем, как совокупность педагогических условий организации исследовательской деятельности студентов, направленной на формирование у них исследовательской позиции. Педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения и воспитания, определяющих эффективность, успешность формирования исследовательской позиции.

По нашему мнению, поэтапная организация исследовательской деятельности студентов с применением проектной методики, личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя со студентом, направленное на развитие исследовательского интереса, профессионально-личностная готовность преподавателя к реализации условий формирования исследовательской позиции студентов, а также творческая направленность процесса формирования исследовательской позиции способствуют повышению эффективности процесса формирования исследовательской позиции студентов педагогического вуза.

Четкое планирование и организация студенческой исследовательской деятельности под руководством преподавателя с учётом его рекомендаций, а также рекомендаций ведущих специалистов в исследовательской области необходимы для выработки у будущих специалистов исследовательских умений и навыков. Важно также не забывать о том, что исследовательская деятельность студента должна носить индивидуальный, творческий характер, это способствует формированию собственной исследовательской позиции студента.

Библиографический список

1. **Козачкова, О.В.** Формирование исследовательской позиции учащихся лица в учебно-воспитательном процессе на этапе довузовской подготовки [Текст]: автореф. дисс. ... канд.пед.наук / О.В. Козачкова. – Хабаровск, 2009. – 24 с.
2. **Корженкова, А.А.** Развитие исследовательской позиции подростков в процессе исследовательской деятельности [Текст] / А.А. Корженкова // Научно-методический сборник «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» / под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Народное образование, 2005. - Режим доступа: http://www.redu.ru/свободный.-Загл.с_экрана.
3. **Обухов, А.С.** Исследовательская позиция личности [Текст] / А.С. Обухов // Исследовательская работа школьников. – 2006. - № 1. – С. 61-75.
4. **Романовская, И.А.** Формирование исследовательской позиции будущих учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки [Текст]: дисс. ... канд.пед.наук [Текст] / И.А. Романовская.– Астрахань, 2006. – 150 с.
5. **Савичев, А.С.** Проектно-исследовательская позиция или содержательная компетентность в естественнонаучном образовании [Текст] / А.С. Савичев // Научно-методический сборник в двух томах «Исследовательская деятельность

учащихся: теория, методика, практика организации» / под общ. ред. А.С. Обухова. - Т.1.: Теория и методика организации исследовательской деятельности учащихся. – М.: Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников», 2007. – Режим доступа: <http://www.redu.ru/свободный.-Загл.с> экрана.

6. **Сальникова, Т.П.** Исследовательская деятельность студентов [Текст]: учебное пособие / Т.П.Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – С. 22 - 23.

7. **Скотникова, А.М.** Психологическая структура и типы исследовательской позиции [Текст]: дисс. ...канд.пед.наук. [Текст] / А.М. Скотникова. – М., 2008.

8. **Филькина, А.В.** Этнографический метод в исследованиях новых религиозных движений: проблема формирования исследовательской позиции [Текст]: автореф. дисс. ...канд.пед.наук / А.В. Филькина.– М., 2009. – 30 с.

9. **Шумакова, Н.Б.** Исследовательская позиция ребенка как фактор развития одаренности [Текст] / Н.Б. Шумакова // Начальная школа: до и после. – 2006. - №10. – С. 3 – 10.

УДК 378.14

Кашлач Ирина Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, геометрии и методики преподавания математики Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, igpi@ishim.ru, Ишим

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РАЗВИТИЮ ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ

Kashlach Irina Fyodorovna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of algebra, geometry and methods of teaching mathematics department of the Ishim Ershov State Teachers' Training Institute, igpi@ishim.ru, Ishim

TRAINING THE FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS FOR THE DEVELOPMENT OF THE LOGICAL MEMORY OF THE STUDENTS

Изменения, происходящие в последние десятилетия в нашем обществе, не могли не повлиять на систему образования, перспективы развития которой определены национальной законодательной инициативой «Наша новая школа».

Это требует наполнения новым содержанием самих функций школы, а следовательно, и функций учителя нового типа. Задача современного образования заключается не столько в передаче обучаемому определенного объема знаний, умений, навыков, сколько в формировании таких качеств личности, которые позволяют ей активно развивать свои способности, самоопределяться в жизни, самостоятельно решать самые разнообразные познавательные задачи, действуя в нестандартных ситуациях.

В связи с этим, интерес к вопросам развития способностей детей особенно возрос, что связано с основными тенденциями развития образования на современном этапе, которые можно охарактеризовать как все боль-

шую дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, его ориентацию на личность школьника. Данное явление отразилось как на организации разных форм образования, так и на локализации адресата разрабатываемых программ (одаренные дети, дети с проявлением специальных способностей, дети с различными отклонениями в развитии и т. д.).

Школьное обучение играет ключевую роль в становлении интеллектуальных способностей личности и как любое обучение развивает ребёнка. Однако в одном случае оно как бы надстраивается над развитием, оказывая на него стихийное влияние, в другом - целенаправленно обеспечивает его и активно использует для усвоения знаний, умений и навыков. В данном случае мы имеем приоритет развивающей функции, что кардинально меняет построение процесса обучения.

В свое время Л.С. Выгодский писал: «... обучение не есть развитие, но правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными» [3, с.111]. Можно сказать, что эффективным будет только такое обучение, которое построено в соответствии с закономерностями умственного развития личности.

Чтобы сознательно управлять процессом развития мышления и памяти учащихся, надо знать их основные особенности, закономерности, которым они подчиняется. Получается парадокс: учитель должен развивать, в частности память, учащегося, а особенностей и закономерностей процесса развития памяти он глубоко не знает. Учитель не всегда видит перспективы данного процесса, не знает, каким должен быть конечный результат его работы.

Живучесть натуралистических, абстрактно-теоретических концепций памяти мешает дальнейшему развитию современной практики и теории обучения. Натуралистические представления о психике в целом и о памяти в частности питают те эмпирические схемы, которые до сих пор встречаются в школьной практике. В соответствии с этими схемами логика усвоения зафиксирована в такой структуре урока: восприятие учебного материала; понимание; запоминание. Или: восприятие; запоминание; решение задач, применение и закрепление.

За этими схемами легко усматривается следующее упрощение: сведение усвоения к запоминанию, а запоминания – к биологической способности мозга к запечатлению. Тем самым снимается проблема активности личности, проблема ее психического развития в процессе собственной деятельности учения.

В основе обучаемости лежит уровень развития познавательных процессов: восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи. Современное обучение остро нуждается в практическом решении проблемы эффективной переработки большого объема материала, быстрого и точного его запоминания и извлечения из памяти. Учебная деятельность предъявляет все более высокие требования к памяти учащихся. Память является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития

и обучения. Как познавательный процесс, она обеспечивает целостность и развитие личности.

Поэтому в настоящее время исследования памяти приобрели в отличие от работ недавнего прошлого ярко выраженную практическую направленность. Позитивное решение данной проблемы возможно, при научно обоснованном использовании резервов развития высших форм запоминания.

Деятельностная теория памяти позволяет понять развитие логической памяти как процесс формирования особых способов организации его собственной деятельности во временной протяженности, включающих соотнесение прошлого, настоящего и будущего.

Развитие логической памяти проходит в три этапа. На первом этапе детьми осваиваются логические операции мышления. На втором этапе отдельные операции складываются в логические приемы мышления. При этом логическая память функционирует еще на непроизвольно-интуитивной основе. Третий этап характеризуется оформлением логических приемов запоминания, т.е. произвольным использованием мышления в мнемических целях, превращением мыслительных действий в мнемические умения и навыки.

По справедливому замечанию Н.Ф. Талызиной, важнейшей проблемой, требующей своего решения, является «проблема взаимоотношения психологии учения, дидактики, частных методик и практики обучения» [7, с.26].

Процесс обучения — это всегда результат взаимодействия деятельности учителя (преподавания) и деятельности ученика (учения). Соответственно в основе процесса обучения должны лежать зависимости между внутренними процессами, характеризующими психическое развитие учащихся, и внешними дидактическими условиями.

Вполне очевидно, что без учителя задачи развития логической памяти у учащихся решить невозможно. Следовательно, крайне необходимо модернизировать профессиональную подготовку современного учителя массовой школы. Современный уровень развития общеобразовательной школы предъявляет новые требования к качеству подготовки учителей математики.

Все это актуализирует проблему совершенствования подготовки будущих учителей к развитию интеллектуальных способностей, в частности логической памяти, школьников в процессе обучения.

Сегодняшний выпускник педагогического вуза должен быть готовым к работе в школах различного типа и профиля, уметь организовать изучение математики по различным программам и учебникам на различных уровнях усвоения, уметь реализовать личностно ориентированное обучение, обеспечивающего развитие личности каждого школьника с учетом его интересов и способностей, должен владеть особым понятийно-терминологическим аппаратом и т.д. Повышение собственной логической культуры и логической культуры ученика должно быть повседневной заботой каждого учителя. Развитие логической памяти требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности.

Готовность к деятельности по развитию логической памяти учащихся представляет собой единство трех компонентов: мотивационно – личностного (осознание учителем важности и необходимости развития логической памяти, стремление к ее успешному осуществлению); содержательного (знание сущности, задач, форм, методов и принципов ее организации); деятельностного (умения, необходимые для ее осуществления).

Очертим тот круг знаний, усвоение которых, на наш взгляд, обеспечит формирование умений по развитию логической памяти учащихся.

Знание теоретических основ психологии и педагогики:

- владение знаниями о закономерностях физиологии и развития логической памяти при обучении;
- ориентация в организации обучения на основе научных данных, факторов, понятий, законов, терминов;
- представление о методах диагностики отклонений в развитии памяти детей;
- понимание специфики средств и методов, применяемых для развития логической памяти при обучении детей.

Аналитические умения:

- понимание задач деятельности по развитию логической памяти, их взаимосвязи с другими задачами учебно-воспитательного процесса;
- владение навыками анализа возникающих психолого-педагогических явлений, причин, условий и характера их возникновения и развития.

Проектировочные умения:

- определение конкретных близких, средних и дальних целей развития логической памяти ребенка;
- моделирование деятельности с обоснованием необходимых условий, средств и способов достижения цели;
- прогнозирование возможных результатов работы по развитию логической памяти.

Конструктивные умения:

- осуществление дидактической переработки материала с целью адаптировать его применительно к особенностям работы по развитию логической памяти учащихся;
- владение умением применять формы, методы и приемы, способствующие развитию логической памяти школьников;
- планирование работы по руководству различными видами деятельности детей по развитию логической памяти.

Реализация системы подготовки должна включать межпредметную интеграцию по вопросам развития интеллектуальных способностей учащихся в курсах психолого-педагогических дисциплин, методики преподавания математики.

Необходимо расширить и уточнить объем тех понятий, которые в дальнейшем будут являться опорой при изучении курса методики преподавания математики: психологических закономерностях, лежащих в основе

приемов обучения, вопросов связанных с развитием учащихся и т.д. А при изучении блока методических дисциплин показывать какие именно психологические особенности развития ребенка нужно учитывать при том или ином виде работы. В результате чего у студентов должны быть сформированы межпредметные интегративные понятия.

Блок психолого-педагогических дисциплин должен выступить фундаментом для научных знаний об условиях, противоречиях, механизмах, движущих силах направлениях психического развития человека; процессах и закономерностях развития учащихся (в частности логической памяти).

Мы полагаем, что ядро проектируемого содержания должен составить спецкурс «Развитие логической памяти учащихся при обучении математике» для студентов 4 курса.

Теоретический блок спецкурса посвящен раскрытию вопросов: память как психический процесс; виды памяти; организация памяти; развитие логической памяти; условия развития логической памяти и др. (Подробно описано в методическом пособии).

Практический блок спецкурса включает отработку методик работы с основными элементами знаний: понятия, суждения, умозаключения, логические приемы мышления, и др.

«Точки соприкосновения» блока педагогических дисциплин со спецкурсом обозначаются по ряду вопросов: педагогического взаимодействия в системе «Педагог-учащийся»; сущность процесса обучения, современные образовательные технологии; методы обучения; наглядные средства; форм организации целостного педагогического процесса и др.

Определяя роль методического блока, указываем на важность изучения вопросов, связанных с логико-методическим анализом учебного материала; формированием логических приемов мышления при обучении; работой с основными элементами знаний (понятия, умозаключения, алгоритмы и т.д.).

Спецкурс «Развитие логической памяти учащихся при обучении математике» направлен на реализацию трех основных целей:

во-первых, интегрировать полученные при изучении психолого-педагогических дисциплин знания и умения для изучения проблем развития логической памяти учащихся при обучении математике;

во-вторых, развить у студентов педагогическую направленность мышления путем анализа педагогических ситуаций, решения конструктивных педагогических задач, проведения педагогических игр;

в-третьих, подготовить студентов к педагогической практике, помочь осознать и оценить себя в роли педагога, осуществляющего работу по развитию логической памяти учащихся, выработать внутреннюю установку на творческое решение развивающих задач.

При изучении указанного курса предлагаются следующие формы реализации интегративного подхода:

- согласование программы спецкурса и учебных программ дисциплин

психолого-педагогического цикла, выработка единых подходов к трактовке понятий, изложению теорий.

- разработка комплексных заданий, выполняемых на практических занятиях и лабораторных работах, в период педагогической практики.
- подготовка курсовых и дипломных заданий, предполагающих комплексный характер указанных видов работ.

Реализация перечисленных форм интегративного подхода позволит:

- сформировать у студента целостность восприятия данного блока дисциплин;
- повысить степень информированности учебного материала по следующим курсам: психология, педагогика, методика преподавания математики;
- в значительной степени повысить уровень подготовки студентов к развитию логической памяти учащихся.

В целом данный курс дополняет имеющиеся у студентов знания по психолого-педагогическим дисциплинам. Основное назначение курса состоит в вооружении их умениями увязывать теоретические знания с решением конкретных педагогических задач, с конкретной технологией развивающей деятельности.

Практическая реализация этой педагогической системы показала необходимость ее использования в средних, высших педагогических заведениях, а также в системе повышения и переподготовки педагогических кадров.

Библиографический список

1. **Берулава, М.Н.** Интегративные процессы в образовании [Текст] / М.Н. Берулава // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе: сб. науч. тр. – Бийск: НИЦБ и ГПИ, 1994. – С. 3- 9.
2. **Вербицкий, А.А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. **Выготский, Л.С.** Память и ее развитие в детском возрасте [Текст] // Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1982. - Т. 2.
4. **Габай, Т.В.** Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 4-е изд. стер. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
5. **Гельфман, З.Г.** Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся [Текст] / З.Г. Гельфман, М.А. Холодная. - СПб: Питер, 2006. – 384 с.
6. **Муштавинская, И.В.** Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст]: учеб.-метод. пособие / И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2009. – 144 с.
7. **Талызина, Н.Ф.** Педагогическая психология [Текст]: учебник для средних педагогических учебных заведений. – 3-е изд., стер./ Н.Ф.Талызина. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

Попова Елена Исааковна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Iris1958.18@mail.ru, Ишим

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В
ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Popova Elena Isaakovna

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Chair of Pedagogics and Methodics of Preschool Education of Ershov's Teachers Training Institute in Ishim, Iris1958.18@mail.ru, Ishim

**PEDAGOGICAL CORRECTION PRACTICE IN FORMATION
OF SPECIAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS OF
PRESCHOOL EDUCATION**

Исследование возможностей коррекционно-педагогической практики в формировании специальных компетенций у будущих специалистов дошкольного образования впервые проводилось на базе факультета дошкольного образования Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова.

Мы предлагаем ввести коррекционно-педагогическую практику на всех факультетах дошкольного образования, так как потенциала педагогических практик для формирования специальных (коррекционно-педагогических) компетенций явно недостаточно, хотя коррекционная деятельность является составной частью общего образования, в то же время имеет свою специфическую направленность.

При разработке содержания коррекционно-педагогической практики были учтены: социальный заказ к системе высшего профессионального образования, специфика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования, использование возможностей системного, интегративного и компетентностного подходов.

Сегодня в профессиональной подготовке выделяют ряд компетенций, которые характеризуются многофункциональностью и многомерностью. Они проявляются в определенных способах поведения обучаемых с учетом их познавательных способностей и психологических качеств. Профессиональная компетентность специалиста состоит из инвариантной и специальной компетенции.

Инвариантные признаки характеризуются тем, что студент усваивает основы психолого-педагогических наук, необходимых для практической деятельности специалиста, основные виды профессиональной деятельности, четко определяются функции педагога ДОУ в обучении, воспитании и

развитии дошкольников, формируется мотивация на профессиональную деятельность.

Вариативная часть компетенции в профессиональной деятельности рассматривается как специальная, помогающая педагогу осваивать конкретные виды его деятельности, в нашем случае речь идет о коррекционно-педагогической деятельности [1,2].

Мы полагаем, что компетентностный подход в подготовке будущих специалистов дошкольного образования к коррекционно-педагогической деятельности – это актуализация профессиональных знаний и умений в практической деятельности посредством решения проблемных задач, творчества, самоанализа, а также опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного результата.

Рассматривая компетентностный подход в профессиональной подготовке как динамику совершенствования коррекционной функции, мы определили ряд компетенций, которыми должен владеть воспитатель, назовем основные компетенции:

Методико-технологическая компетенция:

- владеет современными коррекционно-педагогическими технологиями;
- умеет отбирать материал для занятий и совместной деятельности и адаптировать его к специфике работы с детьми группы риска;
- готов к осуществлению дидактической переработки материала применительно к специфическим особенностям данной категории детей;
- способен отбирать формы, методы и приемы, способствующие коррекции имеющихся недостатков психофизического развития детей;
- умеет конструировать занятия (или отдельные фрагменты занятий) с учетом трудностей детей группы риска и ошибок, которые они могут допустить, и совместную деятельность, как средство преодоления имеющихся недостатков детей;
- готов к выбору и использованию оптимальных способов индивидуального и коллективного влияния на личность;
- умеет планировать работу по руководству различными видами деятельности детей;
- содействует личностному развитию детей группы риска посредством коррекционной и воспитательной работы с ними в различных социумах (группе детского сада, семье, системе дополнительного образования и т.д.);
- понимает творческую природу коррекционно-педагогической деятельности;
- готов к самообразованию по совершенствованию своей квалификации.

Проектировочная компетенция:

- способен определять конкретные близкие, средние и дальние цели развития личности ребенка, его самореализации;
- умеет конкретизировать задачи на более близкую перспективу с учетом типологических особенностей детей группы риска, а также возрастных и индивидуальных особенностей и основные пути их решения;

- способен моделировать деятельность с обоснованием необходимых условий, средств и способов достижения цели;
- умеет обдумывать варианты возможных затруднений (в зависимости от познавательных или личностных проблем детей группы риска) и в связи с этим изменять стратегию и тактику;
- умеет прогнозировать возможные отклонения в поведении;
- способен прогнозировать результаты коррекционной работы;
- умеет разрабатывать проект психолого-педагогического исследования;
- готов к осмыслению противоречий собственной коррекционно-педагогической деятельности и на этой основе формулировке актуальных задач ее преобразования.

Организаторская компетенция:

- умеет использовать различные организационные формы, методы и приемы в коррекционной работе с детьми группы риска;
- способен регулировать и контролировать деятельность детей группы риска в соответствии с коррекционными задачами в данной педагогической ситуации;
- умеет включать детей в различные виды деятельности с учетом их типических особенностей, интересов и склонностей;
- умеет организовывать субъект-субъектное взаимодействие;
- готов при организации совместной деятельности создавать условия, позволяющие ребенку выступать в разных позициях: ребенок «над» партнером, ребенок «подчинен» партнеру, ребенок «на равных» с партнером;
- умеет использовать разнообразные интегрированные технологии реализации поставленных целей, построенные на основе личностно-ориентированной теории обучения;
- готов создавать условия для развития индивидуальных особенностей и осуществления в этих целях индивидуального подхода;
- способен прививать устойчивый интерес к ведущему виду деятельности;
- умеет стимулировать актуализацию знаний и жизненного опыта детей, их познавательную активность;
- способен ясно и четко излагать изучаемый материал, учитывая уровень подготовленности и жизненный опыт детей группы риска;
- умеет применять технические средства и средства наглядности, облегчающие восприятие детьми группы риска изучаемого материала;
- умеет определять «зону ближайшего развития детей группы риска»;
- способен создавать проблемные ситуации и другие условия для развития познавательных процессов детей риска;
- способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации коррекционно-педагогической деятельности;
- владеет такими компонентами управленческой (самоуправленческой) деятельности как контроль (самоконтроль), научный анализ (самоанализ), оценка (самооценка), корректировка (самокорректировка).

Коммуникативная компетенция:

- способен воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах детей группы риска, получаемых в ходе совместной деятельности;
- умеет по незначительным признакам улавливать характер переживаний ребенка, его состояние, возможные будущие действия;
- способен идентифицироваться с ребенком, видеть окружающий мир и происходящее в нем его глазами;
- готов через различные активные методы, разнообразные формы и средства, отвечающие типологическим особенностям данного ребенка, создавать обстановку совместной творческой деятельности;
- способен вызывать настроенность ребенка риска на общение с педагогом;
- умеет выбирать по отношению к детям подходящий способ поведения и общения, который бы обеспечивал их готовность к восприятию информации, приближал ребенка к воспитателю;
- умеет создавать опыт эмоциональных переживаний детей, устанавливать обратную связь в процессе общения;
- способен к толерантному поведению;
- способен управлять собой в процессе общения, то есть владеть методами самоконтроля и эмоциональной саморегуляции;
- умеет регулировать, своевременно и разумно перестраивать (с учетом ответной реакции) взаимоотношения с детьми риска, их родителями.

Контрольно-аналитическая компетенция:

- понимает задачи коррекционно-развивающей деятельности, их взаимосвязь с другими задачами учебно-воспитательного процесса;
- умеет анализировать собственную коррекционно-педагогическую деятельность и деятельность детей группы риска (игровую, познавательную, операционную, коммуникативную) и ее возможности в формировании определенных личностных качеств и познавательной активности;
- готов к анализу и оценке уровня обученности и обучаемости, развитости и развиваемости, воспитанности и воспитуемости детей группы риска;
- владеет разнообразными способами психолого-педагогической диагностики личности детей группы риска;
- готов к рефлексивной деятельности на всех этапах коррекционно-педагогической деятельности.

Основные задачи этого вида практики:

- углубить и закрепить теоретические знания, научить применять их в коррекционной работе со старшими дошкольниками группы риска в условиях их обучения и воспитания в общем потоке;
- сформировать специальные компетенции (методико-технологическую, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, контрольно-аналитическую), соответствующие квалификационным требованиям к воспитателю дошкольного учреждения и необходимые для реализации коррекционной работы и профессионально-значимых качеств личности;

– воспитать устойчивый интерес к коррекционной работе с детьми группы риска.

Считается доказанным тот факт, что содержание практики должно носить бинарный характер. Это значит, что оно, прежде всего, должно отражать те виды деятельности студентов, в которые они включаются в ходе практики и в процессе которых вырабатываются различные стороны педагогической умелости.

Поэтому в процессе проведения коррекционно-педагогической практики студенты должны выполнять следующие виды деятельности:

- анализировать медицинские карты детей группы риска;
- наблюдать за этими детьми в игровой и учебной ситуациях, в других видах организованной деятельности;
- знакомиться с организацией образовательного процесса и психолого-педагогическими особенностями обучения с точки зрения реализации интегративных функций коррекционно-развивающего обучения;
- проводить психолого-педагогическое изучение детей с целью диагностирования уровня готовности к школе, выявлять группу детей с низким уровнем готовности к школе;
- разрабатывать индивидуальные программы коррекционной работы для детей, обнаруживших недостаточный уровень готовности к школьному обучению с учетом данных их изучения;
- проводить индивидуальные, групповые и фронтальные занятия (при этом обучение детей должно строиться на основе специализированных для этого возраста видов деятельности – игры, конструирования, рисования и т.д.), в рамках которых происходит становление предпосылок учебной деятельности);
- организовывать совместную деятельность с целью коррекции нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы;
- посещать и анализировать занятия и совместную деятельность с детьми группы риска воспитателей и других практикантов.

Процесс решения в период практики коррекционно-педагогических проблем позволит каждому студенту осуществлять саморазвитие, самопознание, рефлекссию, личностно-деятельностную самореализацию.

Весь период практики мы условно разделили на четыре этапа: ознакомительно-адаптационный; диагностико-прогностический; конструктивно-исполнительский, итоговый.

На первом этапе студенты должны овладеть основами анализа педагогических явлений с позиции выделения их коррекционно-развивающего потенциала. С этой целью организуется наблюдение за работой воспитателя, изучение его коррекционно-педагогической деятельности, возможности использования годового (календарного) плана учебно-воспитательной работы в целях реализации интегративных функций коррекционно-развивающего образования, а также включенное наблюдение за ребенком в игровой и учебной ситуациях, в процессе учебных занятий, в других видах орга-

низованной деятельности, в свободном общении, а также анализ речевой деятельности ребенка и продуктов творческой и учебной детской деятельности и др.

В этот период преимущественно формируются контрольно-аналитические компетенции.

На втором диагностико-прогностическом этапе студенты осуществляют психолого-педагогическое диагностирование детей группы риска, целью которого является определение когнитивной, мотивационной и эмоционально-волевой готовности к обучению в начальном звене школы. Анализируют результаты и в соответствии с ними проектируют свою будущую коррекционно-педагогическую деятельность на последующий период практики.

На основании анализа результатов диагностики и в соответствии с ними студенты проектируют свою будущую коррекционную работу с детьми группы риска:

- планируют цели, задачи, тактику проведения коррекционной работы;
- разрабатывают программы и содержание коррекционных занятий;
- выбирают формы коррекционной работы (индивидуальная, групповая или фронтальная);
- отбирают методiku коррекционной работы;
- планируют формы участия родителей в реализации коррекционной программы.

С точки зрения компетентностного подхода выполнение студентами названных видов деятельности способствует формированию методико-технологических, проектировочных и контрольно-технологических компетенций.

Контрольно-исполнительский этап связан с выполнением коррекционных функций воспитателя. На данном этапе студентами осуществляется реализация коррекционной программы, проводятся коррекционные занятия и совместная деятельность с детьми в соответствии с коррекционной программой, осуществляется контроль динамики хода коррекционной работы, внесение необходимых корректив в программу работ.

В это время студенты работают в качестве воспитателя по своему проекту коррекционно-педагогической деятельности, реализуют поставленные задачи, выполняют коррекционные функции воспитателя.

Одна из функций – проведение коррекционно-развивающих занятий и совместной деятельности с детьми группы риска. Кроме того, студенты посещают и анализируют пробные занятия и совместную деятельность с детьми группы риска других практикантов.

При проведении зачетных видов деятельности студенты должны показать готовность к творческой деятельности, экспериментированию, выбору адекватных методов работы с детьми группы риска, отбору содержания обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей детей, а также показать то, чему студент смог научить детей и чему научился сам.

На данном этапе практики создаются условия для формирования методико-технологических, проектировочных, организаторских, коммуникативных и контрольно-технологических компетенций.

На последнем этапе практики студенты оценивают эффективность коррекционной работы, результаты коррекционной программы с точки зрения достижения планируемых целей. Составляют психолого-педагогические рекомендации по обучению и воспитанию детей группы риска, направленные на закрепление и упрочнение положительных результатов коррекционной работы. Составляют отчетную документацию и выводят самооценку коррекционной работы с детьми группы риска.

К числу основных критериев оценки результатов коррекционной работы с детьми группы риска можно отнести:

- уровень теоретического и методического осмысления студентами своей коррекционно-педагогической деятельности (ее задач, содержания, методов, результатов, затруднений);
- уровень профессиональной направленности (убеждение в значимости коррекционно-педагогической деятельности, нацеленность на коррекционную работу с детьми группы риска, стремление осуществлять ее творчески, вера в положительные возможности ребенка, признание его субъектом деятельности и др.);
- степень сформированности специальных компетенций.

Формирование специальных компетенций в рамках компетентного подхода предусматривает взаимодействие вуза, органов образования и ДООУ, что означает:

- создание единых учебно-методических комплексов;
- выработку единых подходов к организации коррекционно-педагогического процесса;
- организацию совместной исследовательской деятельности в области коррекционно-развивающего образования с привлечением студентов;
- обеспечение единых требований к работе студентов-практикантов и определение единых критериев оценки их деятельности.

Таким образом, коррекционно-педагогическая практика позволяет будущим педагогам ДООУ осуществлять педагогический анализ условий коррекционно-педагогической деятельности, планировать ее, исходя из анализа конкретной ситуации, уровня обученности и обучаемости детей группы риска, определения общей цели и конкретных задач педагогического взаимодействия, управлять деятельностью детей и собственной, а также побуждает к самоанализу, саморазвитию, самопознанию, создавая благоприятные условия для развития специальных компетенций в рамках коррекционно-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. **Введенский, В.Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51 – 53.

2. **Сергеев, И.С.**, Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и внеурочной деятельности [Текст]: Практическое пособие /И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2009. – 132 с.

УДК 37

Захаров Антон Викторович

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, igpi-2009@mail.ru, Ишим

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Zakharov Anton Victorovich

The candidate of pedagogical, the senior teacher of teachers training institute, igpi-2009@mail.ru, Ishim

DIAGNOSTICS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL STUDENTS' FORECASTING SKILLS

Предвидение педагогом явлений в образовательном процессе, основанное на научных знаниях, обеспечивает не просто отражение существующей, а творческое создание новой педагогической реальности.

Еще В.А. Сухомлинский отмечал что: «без научного предвидения, без умения закладывать в человеке те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель в неграмотную няньку, педагогика в знахарство» [6]. Под педагогическим прогнозированием мы понимаем самостоятельную универсальную поливариантную педагогическую деятельность, направленную на исследование возможных тенденций, преобразований и перспектив развития субъектов и объектов педагогической деятельности. Умения, необходимые для осуществления прогностической деятельности, которые формируются и проявляются в прогностической деятельности, следует трактовать как прогностические.

В своей работе мы исходим из понимания умений как сложного психологического образования, объединяющего мыслительные процессы, знания и навыки с действиями, обеспечивающими успех в педагогической работе. Поэтому прогностические умения мы определяем как возможность осуществлять действия, направленные на получение прогноза.

Отметим что философская категория «возможность» как объективная тенденция развития предмета или явления связана с категорией «действительность». Возможность может быть реальной (когда для перехода её в действительность созданы все необходимые и достаточные для этого условия) и абстрактной (когда не сложились необходимые для этого условия).

Для нас важно осознание того, что умения, являясь возможностью, соотносятся с действием прогнозирования как с действительностью. По нашему мнению, возможность осуществлять субъектом действия прогнозирования становится реальной при условии: владении им необходимыми знаниями – основаниями для построения прогноза; при воспроизведении составных действий прогнозирования; при обладании человеком способности к прогнозированию. Названные условия и определяют компонентный состав исследуемых нами умений. Мы выделяем следующие составные компоненты умений: 1) знаниевый, характеризующий знания – основания прогнозирования; 2) деятельностный, включающий действия, составляющие процесс прогнозирования; 3) мыслительный, представленный качествами мыслительных процессов прогнозирования. Взаимосвязь их и составляет структуру прогностических умений. Формирование прогностических умений – процесс взаимодействия, взаимовлияния между овладением прогностическими действиями и развитием способностей к осуществлению этих действий применительно к различным педагогическим объектам.

На основе теоретико-экспериментальной работы мы определили критерии оценки и их показатели, в соответствии с которыми подбирались диагностические методики. Под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего либо.

В качестве критериев выступают: 1) объем и качество знаний; 2) уровень проявления действий, входящих в операциональный состав прогностической деятельности; 3) уровень качеств мыслительных процессов. Критерии направлены на измерение трех выделенных компонентов прогностических умений студентов: знаниевого, деятельностного и мыслительного. Вместе с тем мы стремились разработать критерии и подобрать диагностический инструментарий, учитывая предположение о единстве трех названных компонентов. Основой разработки диагностического инструментария послужили работы Н.А. Палетовой [2], А.Ф. Присяжной [3], Л.А. Регуш [4], Н.Л. Сомовой [5], и др. Рассмотрим каждый из критериев подробнее.

Первый критерий - знаниевый. Критериями знаний педагогического прогнозирования выступают *объем знаний* и *качество знаний* необходимых для осуществления прогнозирования. Оба критерия оценивались нами по четырехбалльной шкале:

Объем знаний имеет численные выражения:

«3» □ полный объем знаний по прогнозированию (по программе спецкурса);

«2» □ достаточно большой, хотя неполный объем знаний;

«1» □ небольшой объем знаний;

«0» □ недостаточный для прогнозирования объем знаний.

Качество знаний оценивалось по следующей шкале:

«3» □ высокое качество знаний;

«2» □ достаточно высокое качество знаний;

«1» □ невысокое качество знаний;

«0» □ недостаточное для прогнозирования качество знаний.

Измерение уровня прогностических умений предусматривало применение тестовых заданий разработанных А.Ф. Присяжной Наряду с тестами направленными на определения уровня знаний о процессуальной стороне прогнозирования мы определяли те знания, которые студенты могут использовать как основания для прогнозирования. В связи с этим перед решением диагностических задач студентам предлагалось воспроизвести те знания, которые необходимы, будут для решения названных задач. В процессе разработки тестов и тестов-анкет мы руководствовались работой Т.Г.Михалевой, В.А.Хлебникова, А.Н.Майорова [1]. Мы учитывали требования к структуре теста, согласно которым в тестовые задания должны входить инструкции, текст заданий, варианты ответов, правильные ответы. Также мы придерживались основного требования о том, что тестовые задания должны иметь однозначно правильный ответ [1, с.77]. В связи с этим мы разбили все измерительные материалы на две группы: тесты и анкеты. Следует отметить, что требования к тестам мы учитывали только в первой группе измерительных материалов.

Второй критерий - уровень проявления действий, входящих в операциональный состав прогностической деятельности. В состав прогностической деятельности входят выдвижение и анализ гипотез, моделирование, расчет последствий и планирование. Для оценки их мы воспользовались диагностической методикой «Прогностическая задача», разработанной Л.А. Регуш и стандартизированной Н.Л. Сомовой и модифицированной нами с учетом профессионального содержания деятельности учителя. Методика представляет собой набор из пяти прогностических задач, которые предлагается решить испытуемому:

1. Высказать и обосновать гипотезы о затруднениях, которые могут испытывать учащиеся при усвоении нового материала (при определении понятий, выполнении упражнений переноса ранее усвоенных знаний на результат овладения нового в конкретной теме).

2. Высказать и обосновать гипотезы о возможном поведении отдельных учащихся и класса в целом в данной конфликтной ситуации.

3. Определить последствия, принимаемого учителем в конфликтной ситуации решения.

4. Определить последствия конкретных словесных воздействий (поощрения и порицания) для двух разных учащихся.

5. Составить план классного собрания или план подготовки празднования Нового года.

Результаты выполнения всех задач оцениваются по 16 показателям

Задачи 1 и 2 оценивались по следующим показателям:

- Широта поиска при выдвижении гипотез
- Учет требований условия при выдвижении гипотез
- Гибкость гипотез

- Обоснованность гипотез
- Требования 3 и 4 предполагали использование таких показателей:
- Уровень вербального обобщения следствий
- Обоснованность выведенных следствий
- Перспективность следствий
- Логистика построения следствий
- Осознание вероятностного характера следствий
- Осознание этапов процесса прогнозирования
- Уровень вербального обобщения причин
- Полнота причинно-следственных связей
- Существенность причинно-следственной связи
- Перспективность причинно-следственных связей
- Задачи на построение плана оценивались по двум показателям
- Осознание цели плана
- Полнота операций планирования

Каждый из показателей оценивался по трехбалльной шкале и имел численные выражения.

Третий критерий направлен на определение качеств мыслительных процессов (аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность). Качества мышления оценивались по 16 показателям, на каждый из которых предусматривались два альтернативных высказывания.

Выполнение теста предполагает ответы испытуемых на основе наблюдения за типичными особенностями своей прогностической деятельности. В связи с этим в ответах на каждый вопрос содержатся уровневые дихотомические различия по каждому показателю. Используя уровневую критериальную шкалу, в прогностических умениях мы выделили три уровня: I уровень – высокий; II уровень – средний; III уровень – низкий.

Высокий уровень в большинстве случаев предполагает, что умения прогнозирования проявляются полно и конструктивно во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Студент при этом имеет глубокие знания по педагогическому прогнозированию во всем его объеме. Наблюдается оптимальный уровень проявления качеств мыслительных процессов.

Средний уровень предполагает, что умения прогнозирования проявляются на достаточном уровне во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Студент при этом имеет хорошие знания по педагогическому прогнозированию в необходимом для прогнозирования объеме. Удовлетворительный уровень проявления качеств мыслительных процессов.

Низкий уровень предполагает, что умения прогнозирования проявляются не во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Студент при этом имеет недостаточные знания по педагогическому прогнозированию. Необходимые качества мыслительных процессов не сформированы.

Критерии имеют различное число показателей и соответственно разное количественное выражение. Рассчитаем диапазоны уровней для каждого критерия. Для расчета диапазона уровня мы воспользовались формулой, предложенной А.Ф. Присяжной (1) [3]:

$$\text{Диапазон уровня} = \frac{\text{разность количественных показателей уровней}}{\text{число уровней}} \quad (1)$$

1. Максимальный показатель по знаниевому критерию составляет 6 баллов. Минимальный равен 0 баллов. Расчет диапазона уровня по формуле (1) составляет $6 - 0 / 3 = 2$.

2. Максимальный показатель по деятельностному критерию составляет 48 баллов. Минимальный равен 0 баллов. Расчет диапазона уровня по формуле (1) составляет $48 - 0 / 3 = 16$.

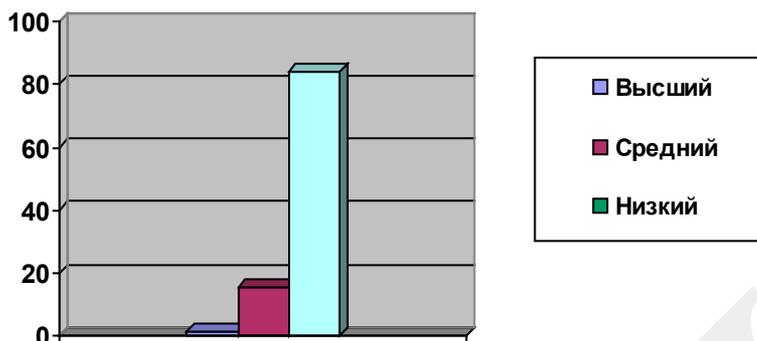
3. Максимальный показатель по мыслительному критерию составляет 16 баллов. Минимальный равен 0 баллов. Расчет диапазона уровня по формуле (1) составляет $16 - 0 / 3 = 5,3$.

Определив диапазон уровней по каждому критерию, рассмотрим, каким образом следует определять уровень сформированности прогностических умений в целом. Мы учитываем, что компоненты прогностических умений (знаниевый, деятельностный и мыслительный), выделенные нами в параграфе 1.2 представляют собой целостность и, следовательно, в равной мере должны определять уровень проявления сформированности прогностических умений. В связи с этим каждый уровень был обозначен ранговым числом (низкий уровень – 1, средний уровень - 2 и высокий - 3). Таким образом, максимальное ранговое число 9 (если по всем критериям студент имеет высокий уровень). Минимальное число 3 (при показателях, соответствующих низким уровням по трем критериям). Разница количественных показателей 6. Для определения уровня сформированности прогностических умений мы примем следующую шкалу: высокий уровень = ранговым числом 8, 9, средний уровень = 5, 6, 7, низкий = 3, 4.

Пилотажный этап, на котором приняли участие 185 студентов выпускных курсов ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова» показал, что:

1) студенты испытывают затруднения в интерпретации понятий «педагогическое прогнозирование» «прогностические умения», слабо информированы о структуре прогностической деятельности учителя, методах и формах прогнозирования, способах и средствах формирования умений;

2) лишь 1% студентов имеет высокий уровень прогностических умений, 15% - средний и 84% студентов обладает низким уровнем сформированности прогностических умений.



Уровень сформированности прогностических умений будущих учителей на пилотажном этапе опытно-поисковой работы.

Таким образом, критерии оценки уровней прогностических умений целесообразно конструировать исходя из проявления структурных компонентов прогностических умений: знаниевого, деятельностного и мыслительного в ходе решения прогностических задач. Применение выделенных нами критериев позволяет диагностировать уровень сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза умения как целостного явления. Результаты констатирующего этапа ОЭР подтвердили необходимость и возможность целенаправленной работы по формированию прогностических умений будущих учителей. Проведение такой работы возможно при разработке и реализации модели и технологии формирования прогностических умений.

Библиографический список

1. **Майоров, А.Н.** Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование [Текст] / А.Н. Майоров. □ 2-е изд. □ СПб: Образование и культура, 1997. □ 304 с.
2. **Палетова, Н.А.** Исследование метода диагностики способности к прогнозированию педагогических явлений [Текст] /: дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Палетова. - СПб., 1991. – 190 с.
3. **Присяжная, А.Ф.** Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика) [Текст]: дисс. ... доктора. пед. наук / А.Ф. Присяжная. – Екатеринбург, 2006. – 305 с.
4. **Регуш, Л.А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Р.А. Регуш. - СПб., Речь, 2003. – 352 с.
5. **Сомова, Н.Л.** Диагностика способности к прогнозированию. Методика и её стандартизация: дисс. ... канд. психол. наук, / Н.Л. Сомова. - СПб., 2002. – 185 с.
6. **Сухомлинский, В.А.** О воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 143 с.

УДК 371.213.3

Олькин Владимир Дмитриевич

Директор МОУ СОШ №1 г. Ишима, аспирант кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, olkinv@mail.ru, Ишим

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ТЮТОРА В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Olkin Vladimir Dmitrievich

Post graduate student of the Ishim Ershov State Teachers' Training Institute, head master of school №1, olkinv@mail.ru, Ishim

ROLE OF TEACHER-TUTOR IN MOLDING OF THE INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE SECONDARY SCHOOL

Развитие компьютерной техники и коммуникационных технологий дает возможность создавать благоприятные условия для формирования информационно-образовательной среды. Одной из особенностей которой является то, что любая информационная среда предоставляет возможность индивиду получить необходимых для него данных, сведений, гипотез, теорий и прочие. Качественно организованная среда позволит учащемуся получить хорошее образование, предоставляет ему возможность достаточно свободный выбор индивидуальной образовательной траектории. Умение же получить информацию и перерабатывать её необходимо воспитывать, вырабатывать, оно приобретается в процессе обучения.

В концепции информатизации общего образования отмечается, что «Состояние сферы образования России и тенденция развития общества требует безотлагательного решения проблемы опережающего развития системы образования на основе информационных технологий создание в стране единой образовательной среды». Новые технические изобретения спроектировали возникновение совершенно особых способов поиска и отображения информации. Мультимедиа технологий обеспечивают восприятие информации сразу несколькими органами чувств человека, позволяет осуществлять поиск информации по нескольким каналам. Главным лицом – проводником информации образовательной среды является учитель.

В новых условиях профессиональная карьера любого педагога зависит от того, насколько он способен своевременно находить и получать, воспринимать и использовать новую информацию в учебном процессе. А для этого современный учитель должен развивать в себе умение самоуправлять образовательным процессом и самооценивать (рефлексировать) получаемую информацию. Важно отметить возможность непрерывного образования человека в течение всей жизни, в рамках которого педагог может при желании самостоятельно увеличивать недостающие профессиональные, общекультурные знания и другие, востребованные жизнью.

В данном аспекте информационно-образовательная среда приобретает еще одно ранее не заявленное качество - она становится своего рода индикатором уровня сформированности отдельных элементов профессиональных возможностей педагога, и тем самым, став мотивом, актуализирует потребность в совершенствовании учителем своих профессиональных компетентностей, которые могут рассматриваться сегодня как определенный гарант профессионального успеха и профессиональной значимости личности педагога.

Создание информационно-образовательной среды и ее успешное функционирование обеспечивает современному педагогу осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на его профессиональное и личностное развитие.

Для эффективного использования возможностей информационной образовательной среды педагог должен соответствовать следующим минимальным требованиям:

- владеть основами работы на компьютере, в том числе уметь использовать информационно-образовательную среду;
- владеть мультимедийными информационными ресурсами, их программным обеспечением;
- владеть основами работы в Интернет.

Информационно-образовательная среда не может возникнуть стихийно. Ее формирование - это целенаправленный управленческий процесс. Действительно, сегодня в системе повышения квалификации предприняты серьезные шаги, стимулирующие стремление учителей к овладению компьютерными технологиями: организуются на базе центров информатизации курсы; методические службы проводят различного рода конкурсы компьютерных уроков по предметам школьного курса; в перечень вопросов для прохождения аттестации педагогических и руководящих кадров включен вопрос об использовании компьютерных технологий на уроках; оформление методических разработок, программ элективных курсов, аттестационных и курсовых работ предполагается осуществлять в печатном виде с приложением электронной версии материала.

Учреждения системы постдипломного образования являются для педагогических работников окном в новый мир информационных технологий. Порой учителя (особенно учителя - предметники, деятельность которых ранее не была связана с необходимостью работы на компьютере) впервые знакомятся с новыми информационными технологиями именно в структурах постдипломного образования [3].

Организация процесса обучения на основе использования возможностей новых информационных технологий позволяет на более высоком уровне решать задачи развивающего обучения, интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса. Одной из новых форм информационных технологий является компьютерная технология обучения. При реализации компьютерной технологии обучения значительным барьером на пути её

реализации и который необходимо преодолеть стала информационная некомпетентность самого педагога. В нормативных документах министерства образования РФ выделяются приоритетные направления информатизации образования, развития квалификации и профессиональной переподготовки кадров. Повышение квалификации в сфере ИКТ включает в себя: организационно-педагогические и дидактические условия для формирования и развития ИКТ-компетентности; учебный процесс ориентированный на использование развивающих образовательных технологий и средств обучения; самостоятельную работу педагогов и организацию взаимодействия, предполагающих формирование сетевых педагогических сообществ; экспертизу результативности и рефлексивный анализ процесса обучения [4].

Перечисленные теоретические идеи, выделенные условия и принципы являются основанием для разработки модели развития информационной компетентности педагога. Так как уровень знаний компьютеров у разных педагогов разный (практически от нулевого до профессионального), программы переподготовки педагогов должны быть индивидуальными. Разрабатывать программу послевузовского обучения поможет педагог нового типа – тьютор. Тьютор (преподаватель-консультант) создает образовательную среду, позволяющую обучаемому не только получать знания и навыки, но и решать реальные проблемы в своей деятельности, обучаясь в учебном режиме. При этом тьютор помогает максимально эффективно использовать разнообразные материалы. В задачу тьютора входит: проводить тьюториалы и воскресные школы в учебной группе, консультировать и поддерживать учащихся предоставлять возможность связываться с ним и т.д. Не все могут ходить на занятия, тратить по несколько часов на сидение в аудиториях и библиотеках или знания не возможно получить по месту жительства. Здесь может помочь дистанционное образование, переход на сетевые формы обучения. Дистанционная форма обучения имеет целый ряд преимуществ перед традиционной формой получения знаний, но на этом мы не будем заострять внимание, а лишь отметим роль тьютора в этом обучении. Тьюторы выступают в роли постоянных консультантов: советуют, какие учебные программы выбрать, что прочитать на какие разделы дисциплин обратить особое внимание, проводят тьюториалы - практические занятия.

Освоение Интернета – это освоение его как новой информационной среды со специфическими средствами деятельности в ней. При использовании информационных ресурсов Интернет в образовательной среде при организации познавательной деятельности учащихся их дидактическая эффективность определяется не самими Интернет-технологиями, а собственного дидактическими средствами отбором и организацией материала в соответствии с определенными целями, приемами и организационными формами его использования. Существует ряд проблем использования Интернет в образовательном контексте, связанных с тем, что дидактический потенциал Интернет весьма специфичен, его не следует рассматривать как благоприятную образовательную среду. Информация представленная в компьютер-

ном мультимедийном виде, обладает существенно иными свойствами, чем информация из учебников, книг, фильмов и пр.

Роль Интернета как образовательного ресурса вообще, и как информационно-технологической основы дистанционного обучения в частности, становится все более важной и разнообразной, хотя ещё и невостребованной в массовом порядке нашим школьным образованием [2].

В чем состоит основное отличие классического преподавателя от тьютора? Преподаватель в первую очередь транслирует информацию и опыт обучающимся, т.е. осуществляет процесс преподавания. Тьютор — обеспечивает процесс учения, т. е. деятельность самих обучаемых, «играет на их стороне». Преподаватель делает акцент на содержательной стороне учебного процесса, а тьютор концентрирует внимание на практических аспектах деятельности обучаемых, способствует усвоению полученной информации и навыков и, в идеале, стимулирует их применение. Смысл тьюторинга в координации, обеспечении, поддержке и мониторинге учения и самообучения сотрудников. Таким образом, заботливые «руки» тьюторов служат максимальному удовлетворению и развитию образовательных потребностей обучающихся. Учебные материалы тьюторов имеют особые свойства:

- используют различные каналы восприятия обучающихся;
- обеспечивают управление познавательной деятельностью обучающихся;
- вносят в образование необходимую информацию;
- создают условия для включения обучающихся в деятельность;
- побуждают обучающихся не к запоминанию, а к мышлению, рассуждению, анализу, применению знаний в профессиональной деятельности;
- иницируют обучающихся к взаимодействию с коллегами и тьюторами;
- побуждают обучающихся к созданию собственных образовательных продуктов;
- обеспечивают рефлексию профессиональной и учебной деятельности обучающихся;
- предоставляют обратную связь;

Используют различные типы и виды основных средств обучения:

1. Традиционные: учебники и учебные пособия на бумажных носителях.
2. Учебники и учебные пособия на видеокассетах для воспроизведения на видеомагнитофоне.
3. Учебники и учебные пособия на аудиокассетах для воспроизведения на магнитофоне.
4. Компьютерные: средства обучения на CD-ROM в виде файлов, пересылаемых по средствам компьютерных телекоммуникаций, новейшие мультимедийные средства, обучающие программы, E-mail - электронная почта, электронные библиотеки, электронные энциклопедии, справочники, словари и т.п., базы данных, доступные и в определенном режиме, электронные

доски объявлений, чертежные доски или средства передачи изображения с экрана монитора одного пользователя на монитор другого, интерактивные доски.

5. Телекоммуникационные: интернет конференции для организации дискуссий и семинаров в оперативном режиме, интернет-конференции как дискуссии и семинары, распределенные по времени (обсуждение происходит между группой участников этих конференций, поэтому вся информация доступна всей группе; материалы могут храниться достаточно долго), консультации по электронной почте, аудиоконференции и видеоконференции, проводимые по видеоканалам и компьютерным сетям, интернет-телефон-использование сети internet для голосовой двусторонней связи, телефонные консультации, радиосредства обучения.

6. Средства очного обучения: очные встречи обучающихся и тьюторов на тьюториалах и воскресных школах.[5]

Таким образом, заботливые «руки» тьюторов служат максимальному удовлетворению и развитию образовательных потребностей педагогов в получении необходимого информационного материала, использовании информационных технологий, и др. что, в конечном счете, способствует формированию информационной компетентности педагогов средней школы.

Библиографический список

1. **Андреев, А.А.** ПВШ / А.А. Андреев.- М.: МЭСИ, 2002.- 264 с.
2. **Замаядинова, О. В.** Использование новых информационных технологий в педагогической практике [Текст] / О.В. Замаядинова.- Краснодар: КГУ.
3. **Лукичева, Е.Ю.** Информационно-образовательная среда как фактор профессионального и личного развития педагога[Текст] / Е.Ю. Лукичева // РОИС - 2006: сб. науч.ст. - Спб., - 2008.
4. **Урсова, О.В.** Развивающий потенциал информационно-коммуникативных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Урсова.- Н. Новгород, 2006.
5. **Основы** деятельности тьютора в системе дистанционного образования [Текст] / С.А. Щенников [и др.]. - М.: Дрофа, 2006. - 591 с.

Неволина Валентина Алексеевна

Декан педагогического факультета, кандидат педагогических наук, доцент Ишимского государственного педагогического института им. П.П.Ершова, svetlado@rambler.ru, Ишим

**МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Nevolina Valentina Alekseyevna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Ershov State Pedagogical Institute, svetlado@rambler.ru, Ishim

**MONITORING THE PROFESSIONAL MAKING OF A FUTURE
TEACHER**

В связи с активным развитием рыночных отношений в сфере профессионального образования, обострением конкуренции на рынке образовательных услуг все чаще понятие «качество образования» определяют как степень соответствия личностной и профессиональной характеристик молодых специалистов требованиям государственного стандарта, ожиданиям работодателей, запросам самих выпускников. Гарантом качества в этом случае может выступить грамотно организованный процесс профессионального становления будущих педагогов в педагогическом вузе.

В настоящее время выпускник вуза должен быть конкурентоспособным на рынке труда, компетентным, ответственным, способным к эффективной деятельности в профессиональной сфере и быстрой адаптации к новым условиям и требованиям, готового к постоянному профессиональному росту, социальной мобильности.

Реализовать эту цель применительно к организации высшего профессионального образования позволяет компетентностный подход.

Компетентностный подход не является новым в педагогике. Он находится в центре обсуждения многих российских и зарубежных ученых последние два десятилетия. В создание теоретической базы компетентностного подхода внесли вклад Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов, А.В.Хуторской и др., созданием концепций и модели труда учителя занимались Е.А.Климов, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Е.И.Рогов, В.А.Сластенин и др., изучению профессиональной компетентности на уровне высшего образования посвятили исследования Ю.Г.Татур, В.А.Адольф, Л.А.Петровская, Э.Ф.Зеер и др., среди исследователей компетентностного подхода в сфере общего образования - И.А.Зимняя, Н.А.Гришанова, А.И.Савенков и др.

Компетентностный подход в профессиональном образовании предполагает формирование желаемого результата через совокупность различного вида компетентностей. Именно при таком подходе результатом подготовки специалиста является готовность к продуктивному, самостоятельному и ответственному действию в профессиональной сфере.

Понятие «компетентность» ученые рассматривают как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда (Е.П.Тонконогая), комбинацию личностных качеств и свойств (Л.М.Митина), проявление единства профессиональной и общей культуры (Т.Г.Браже, Е.А.Соколовская).

А.В.Хуторской под компетентностью понимает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей в себя его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6].

По мнению В.Н.Введенского, компетенция не есть что иное, как совокупность конкретных функциональных характеристик той или иной профессии, т.е. сферу приложения знаний, умений и навыков человека [2].

В традиционном понимании профессиональная компетентность – это совокупность и взаимосвязь ключевых, базовых и специальных компетенций.

Ключевые компетенции сопровождают любую профессиональную деятельность, они обеспечивают успех личности в определенной профессиональной деятельности. Хотя ключевые компетенции не связаны с конкретной профессиональной деятельностью, они служат связующим звеном между общим и профессиональным образованием.

Базовые компетенции передают специфику конкретной профессиональной деятельности, а специальные – конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

В 2003 году вышел сборник «Компетентность человека – новое качество результата образования», открывающийся программной статьей под таким же названием, автором которой является академик РАО И.А.Зимняя. В статье были рассмотрены вопросы трактовки ключевых компетенций в общем контексте их формирования в образовательном процессе, а также предлагался их состав и внутренняя структура, выделялись десять видов основных компетенций, объединенных в три группы:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- компетенции, относящиеся к взаимодействию человека и социальной сферы;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека [4, с.155].

В свою очередь А.В.Хуторской, говоря о ключевых компетенциях, выделяет семь общеобразовательных ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования [5].

Ключевые компетенции, выделенные А.В.Хуторским, не противоречат, а в чем-то дополняют содержание ключевых компетенций, выделенных Советом Европы (политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке

ржании и улучшении демократических институтов; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе: принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, владение более, чем одним языком; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, владение информационными технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни).

Ключевая компетентность формируется в сфере общего среднего образования и готовит основу для базовой компетентности, компоненты которой должны составлять фундамент любой профессии. Э.Ф.Зеер считает, что к базовым компетентностям относятся общенаучные, социально-экономические основы экономики и организационного поведения, гражданско-правовые, информационно-коммуникационные, общепрофессиональные (присущие группе профессий) [3].

Наличие ключевой и базовой компетентности обеспечивает продуктивность развития третьей составляющей компетентности педагога – профессиональной компетентности.

В качестве основных элементов профессиональной компетентности педагога Н.В.Кузьмина выделяет следующие: специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений, навыков учащихся; психолого-педагогическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексия педагогической деятельности.

Становление профессиональной компетентности идет на протяжении всего периода обучения в вузе, а это значит, что необходимо выделить этапы в развитии профессиональной компетентности и планомерно диагностировать уровень сформированности умений решать профессиональные задачи. Необходимо постоянно контролировать процесс подготовки будущих специалистов, используя для этого надежные инструменты и методы, с помощью которых можно объективно оценивать результаты образовательного процесса, управлять им, обеспечивать высокое качество профессиональной компетентности.

Для реализации этой цели используется метод мониторинга как планомерное диагностическое отслеживание профессионально-образовательного процесса, которое включает в себя непрерывное наблюдение с целью сбора, анализа информации о профессионально-педагогической подготовке будущих учителей, ориентированное на информационное обеспечение управления образовательного процесса, позволяющее оценивать качество подготовки на процессуальном уровне и обеспечивать прогноз его развития.

На первом этапе объектом диагностики является абитуриент. На этом этапе определяется уровень развития ключевых компетенций: мотивацию,

качество знаний на основе данных аттестата. Данные, полученные в итоге диагностики, используются для построения траектории индивидуального роста будущего педагога, помогают адаптировать процесс преподавания к возможностям студента.

На втором этапе объектом диагностики является студент. В ходе текущего и рубежного контроля отслеживается процесс формирования профессионально-педагогической компетентности.

Практика мониторинга показывает, что основные трудности и разочарования в профессии часто связаны с ошибкой выбора профессии, адаптацией к условиям обучения в вузе, низкой учебной мотивированностью. Как правило, выделяют внутренние мотивы, свидетельствующие о действительной профессиональной направленности; средние мотивы, характеризующие частичную профессиональную направленность; внешние мотивы, не содержащие специальной направленности (выбор сделан под влиянием родителей, желанием получить высшее образование, случайные обстоятельства).

Как показывают данные мониторингов, на первом курсе достаточно ярко выражена внутренняя мотивация при достаточно высоких показателях внешней мотивации, на втором-третьей курсах лидирующее положение занимает средняя мотивация. На четвертом курсе внешняя мотивация уже не проявляется, уступая место внутренней мотивации, что проявляется и повышением общего уровня успеваемости с введением спецдисциплин и прохождением педагогических практик.

Комплексы заданий, актуализирующие собственно педагогическую деятельность, системы профессионально ориентированных факультативов и спецкурсов, раскрывающих специфику профессии, педагогические практики, проводимые на базе образовательных учреждений (ДОУ, общеобразовательных школ) направлены на развитие у студентов умений исследовательской работы в предметной области знаний и формирование базовых профессиональных компетенций, а именно: на развитие способностей к выполнению задач в профессиональной и образовательной сферах - анализировать и интерпретировать учебную и учебно-методическую литературу; моделировать, проводить и оценивать отдельные элементы образовательного процесса; овладеть современными приемами диагностики знаний обучаемых; ознакомиться с новыми образовательными технологиями; овладеть приемами и методами учебно-воспитательной работы.

Формированию профессиональной компетентности способствует научно-исследовательская работа студентов (далее - НИРС), встроенная в учебный процесс и предполагающая подготовку и защиту курсовых и выпускных квалификационных работ, а также НИРС, дополняющая учебный процесс, предполагающая участие студентов в деятельности научных кружков, и параллельная учебному процессу НИРС (участие в студенческих научно-практических конференциях, конкурсах и предметных олимпиадах, подготовка и публикация результатов исследований в научных изданиях).

Результаты второго этапа также заносятся в карту индивидуального роста студента. Данные диагностики могут быть использованы для выявления соответствующего уровня сформированности профессиональной компетентности требованиям государственных образовательных стандартов, а также внесения коррективов в процесс подготовки специалистов.

На третьем этапе при завершении процесса обучения проводится итоговая государственная аттестация (ИГА) выпускника. Итоговая государственная аттестация наиболее эффективным инструментом контроля качества подготовки выпускников. Наиболее эффективным вариантом организации ИГА является итоговый междисциплинарный экзамен по специальности и защита выпускной квалификационной работы.

На итоговом междисциплинарном экзамене осуществляется контроль уровня базовых теоретических знаний по специальности, а также профессиональных умений, выявляемых при выполнении практических заданий. Для контроля профессиональных умений и решения ситуационных задач используются экзаменационные билеты, в которых даны задания для определения уровня сформированности различных компонентов профессиональной компетентности: аналитической, проектировочной, коммуникативной, технологической, информационной и др. При разработке комплекса заданий предусмотрены следующие требования: полнота содержания, связь с учебным материалом, обобщенность задач, типизация задач и обеспечение возможности переноса умений из одной деятельности в другую, выбор целесообразных дидактических форм, методов, приемов.

Положительными сторонами такого экзамена являются практико-ориентированность, высокий уровень самостоятельности и индивидуальности студентов, оперативность, профессиональная направленность.

На завершающем этапе объектом диагностики становится специалист, профессиональное становление которого занимает еще несколько лет после окончания вуза и находится в поле зрения преподавателей вуза. С этой целью проводятся интервьюирование и анкетирование руководителей образовательных учреждений, где работает выпускник,

Таким образом, организация мониторинга процесса профессионального становления будущего педагога на основе использования компетентностного подхода, позволяет сделать вывод об уровне сформированности компетенций различного уровня, что, в свою очередь, позволяет внести коррективы в организацию образовательного процесса и обеспечить высокий уровень подготовки специалиста.

Библиографический список

1. **Акулова, О.В.** Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2007. – 158с.
2. **Введенский, В. Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н.Введенский // Педагогика. – 2003. - №10. - С. 51-55.

3. **Зеер, Э.Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 216с.
4. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. **Хуторской, А. В.** Общепредметное содержание образовательных стандартов [Текст] / А. В. Хуторской. – М., 2002.
6. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / Хуторской А.В. // Народное образование. – 2003. – № 2. - С. 58-64.

УДК 371.123

Жарков Алексей Анатольевич

Аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова», werner2601@yandex.ru, Ишим

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Zharkov Alexej Anatolyevich

Post-graduate student of the Ishim Ershov State Teachers' Training Institute, werner2601@yandex.ru, Ishim

PROFESSIONAL MOBILITY OF THE TEACHER AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Современная социально-экономическая ситуация развития системы высшего образования требует от педагогических кадров высокого уровня профессиональной мобильности. Однако существующая система профессионального образования не уделяет этому аспекту подготовки специалиста должного внимания. Поиск форм, путей, способов подготовки профессионально мобильного специалиста становится для России значимой и актуальной проблемой. Решение задачи подготовки профессионально мобильных специалистов требует глубокой теоретической рефлексии природы профессиональной мобильности, механизмов ее реализации, анализа условий и факторов, влияющих на формирование высокого уровня профессиональной мобильности специалистов.

Исследование профессиональной мобильности специалистов обусловлено экономическими, социокультурными, политическими факторами, связанными со смысложизненными интересами, ценностями людей, и поэтому носит системный многоуровневый характер [1].

Понятие «профессиональная мобильность учителя» не получила соответствующего освещения в психолого-педагогической литературе. Мно-

гие ученые употребляют в своих работах этот термин в контексте описания свойств и качеств личности современного специалиста сферы образования, но при этом не раскрывают сущности данного понятия. Термин «мобильность» можно встретить в работах О.М. Белоцерковского, В.М. Березовского, Б.С. Гершунского, И.А. Мавриной, А.А. Макареши, А.П. Тряпициной.

В «Энциклопедии профессионального образования» категория «профессиональная мобильность» раскрывается с двух сторон. Во-первых, профессиональная мобильность есть процесс перемещения индивидов в социально-профессиональной структуре общества, и связан он с изменениями в профессиональном статусе индивида и сменой рода занятий в рамках одного квалификационного ранга благодаря прохождению определенной ступени образования. Во-вторых, профессиональная мобильность - это личностное качество, приобретенное в процессе обучения и выраженное в способности легко и быстро осваивать новые реалии. Итак, уровень профессиональной мобильности зависит от качества образования индивида и изменений в научно-техническом прогрессе, появлении новых видов профессий, создании сети новых учреждений.

Поскольку исследователями изучается, в основном, движение смыслов и значений, реально детерминирующих поведение субъектов социальных отношений, его оправдывающих, оказывается, что представления о механизмах воспроизводства и изменения социальной структуры, как и представления о механизме обусловливания мобильности, являются поверхностно объективистскими. В связи с этим следует отметить, что в стороне остаются качественные характеристики профессиональной мобильности: характер ценностных устремлений субъектов мобильности и специфика их поведенческих установок, реализующихся в формах профессиональной мобильности.

Профессиональную мобильность можно определить как:

- **качество личности**, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;

- **деятельность человека**, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;

- **процесс** преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

Таким образом, понятие «профессиональная мобильность учителя» определяется не только способностью будущего учителя менять свою профессию, место и род деятельности, но и умением принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также способностью быстро осваивать новую образовательную, социальную и национальную среду.

Одним из направлений развития современной науки выступает изучение возможностей компетентностного подхода к определению требова-

ний к выпускнику профессионального образовательного учреждения [3].

Компетентностный подход в образовании охватывает, наряду со знаниями и навыками, такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные навыки. Он позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций. Опираясь на компетентностный подход, можно представить картину становления профессиональной мобильности специалиста через развитие определенных компетенций: социально-коммуникативных, образовательных, общенаучных, ценностно-смысловых и общекультурных.

Компетентностное описание профессиональной мобильности специалиста сферы образования (педагога) представляет собой совокупность компетенций, которыми должен обладать выпускник педагогического вуза. Поэтому для успешного осуществления профессиональной мобильности специалист должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как личность и профессионала своей области (образования). Данные компетенции служат основой, позволяющей выпускнику вуза гибко ориентироваться в мире своей профессии, быть конкурентоспособным на рынке труда, подготовленным к продолжению обучению, готовым к самообучению.

Целью современного профессионального образования является подготовка специалиста, способного к осуществлению профессиональной мобильности в течение всей жизни, поэтому именно сформированность компетенций, обеспечивающих способность к профессиональной мобильности специалистов, выступает основным показателем качества профессионального образования.

В исследовании А. Кочетковой определено, что устоявшиеся требования к качеству специалиста не соответствуют меняющимся условиям жизни и деятельности. Творчество становится неизменным атрибутом жизни и деятельности каждого человека, т.е. роль тех способностей, знаний и навыков, которые заложены в человеке, приобретает совершенно иное, более важное значение, определяющее ключевое место человеческого капитала в развитии страны, общества. Соответственно изменяются требования к качеству образования: среда, в которой должна вестись профессиональная подготовка, должна быть подобна среде, в которой будет реализовываться творческий потенциал специалиста. Таким образом, происходит смена модели образования, основанной на трансляции знаний, на модель образования, «ориентированного на трансляцию принципов работы в условиях ученого незнания» [6], что в наибольшей степени связано со становлением личности современного специалиста. Современный человек живет и действует в среде с высокой степенью «турбулентности», что определяет уровень непредсказуемости направления перемен.

Ученые достаточно часто используют термин «турбулентность» для описания процессов, происходящих в сложных системах в природе и обществе [2]. Существует несколько стадий развития турбулентности. На первой стадии течение среды четко определено, и скорость и направления этих из-

менений легко предсказать. На последующих стадиях течение изменений в среде описать уже достаточно тяжело, и предсказать направления движения уже невозможно. Хотя среда качественно не меняется, но изменяется ее поведение. Поэтому даже простые системы в определенных условиях могут демонстрировать весьма сложное поведение. Качественная перестройка системы зависит от величины внешних воздействий на систему и, следовательно, может быть управляема, причем в определенных границах изменение данного параметра не влияет на поведение системы, но при достижении некоторого критического значения происходит ее качественная перестройка. Таким образом, поведение системы управляемо, а влияние имеет пороговый характер.

Соответственно в таких условиях эффективно действующий специалист должен обладать рядом качеств, которые выступают на первый план: креативность мышления и быстрота принятия решений, способность к обучаемости, самообучаемости и умение приспосабливаться к новым обстоятельствам, устойчивость к фрустрациям внешней и внутренней среды организации, умение отслеживать и правильно оценивать состояние окружающего пространства. Высокая степень адаптивности при деятельности в турбулентной среде характеризует мобильного специалиста, т.е. специалиста, способного решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя.

Непрерывность и скачкообразность, характеризующие перемены, происходящие в современном мире и в системе образования, в частности, оказывают сильное влияние на людей [4]. Это обуславливает процесс разделения людей на тех, кто обладает высокой устойчивостью к изменениям, но не склонен к адаптации; кто не способен к адаптации и не может противостоять переменам; кто способен к адаптации и изменениям, но скорость, необходимая для адаптации, недостаточно высока, что замедляет ее, и, наконец, кто способен и адаптироваться, и быстро изменяться, способен к быстрому обучению и самообучению.

Поэтому современное образование призвано помочь молодежи быть устойчивой к изменениям и способной к «реактивной адаптации» на основе самообучения и обучения. Таким образом, важной составляющей профессиональной мобильности является *готовность специалиста к переменам*.

Еще одной составляющей профессиональной мобильности является *активность личности*. Профессиональное и личностное становление обучающегося в вузе осуществляется посредством его собственной активности. При этом активность выражается в работе над преобразованием себя и окружающей действительности. Как считает М.Л. Соколова, активность проявляется в способности ставить достижимые цели, реализовывать свою программу, несмотря на обстоятельства, препятствующие достижению цели.

Профессиональная мобильность педагога определяется социальными, индивидуально-личностными факторами и в то же время выступает как ре-

зультат собственных внутренних усилий человека, в частности, направленных на осмысление своей общественной и профессиональной роли (само-сознания) и на оценку своей профессионально-педагогической деятельности (самооценку). Самосознание включает самопознание, самонаблюдение, самоанализ, самоотношение, которые изменяются вместе с самосознанием на различных стадиях его развития.

Рассмотрение профессиональной мобильности педагога с позиций компетентностного подхода позволяет представить ее через совокупность определенных компетенций, которые формируются, актуализируются и активизируются в деятельности по мере возникновения проблем.

Библиографический список

1. **Горюнова, Л.В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст]: автореф. дисс. ... доктора пед. наук [Текст] / Л.В. Горюнова. – М., 2008.
2. **Пазюкова, М.В.** Развитие социально-профессиональной мобильности у студентов педагогического колледжа [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Пазюкова. – Иркутск, 2003.
3. **Татур, Ю.Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3. - С. 24-29.
4. **Шадриков, В.Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. -№8. - С. 26-31.
5. **Козырев, В.А.** Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании [Текст] / В.А. Козырев. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 305с.
6. **Байденко, В.И.** Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант: материалы ко второму заседанию методологического семинара) [Текст] / В.И. Байденко. - М.: исслед. центр качества подготовки специалистов, 2004. - 20с.

Гришмановская Ирина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, bessonowa-i@rambler.ru, Ишим

ДИАГНОСТИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Grishmanovskaya Irina Gennadevna

Candidate of pedagogical sciences, bessonowa-i@rambler.ru, Ishim

DIAGNOSTICS IN THE COURSE OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL REFLEXION

Проблема формирования профессионального сознания у студентов в процессе профессиональной подготовки к педагогической деятельности является актуальной на современном этапе. Мы полагаем, что именно профессиональное сознание оказывается ключевым узлом, где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и реальной профессиональной деятельностью.

В настоящее время, несмотря на переход на компетентностную основу, обучение в вузе ориентировано на формирование у студентов прочных научно-предметных знаний через вербальную передачу информации, много внимания уделяется содержанию профессиональной деятельности и реальным практическим отношениям студента с субъектами будущей педагогической деятельности. Но недостаточно аналитической деятельности самого студента по поводу осознания себя как субъекта педагогической деятельности, самоопределения себя в профессии и формирования собственной педагогической позиции на основе рефлексии педагогической деятельности.

В настоящее время идет интенсивный поиск путей развития рефлексивного мышления учителя, как в теории, так и в практике педагогического образования. Большинство исследователей в данной области, а также собственные результаты научных изысканий убедительно доказывают тот факт, что процесс формирования профессиональной рефлексии будущего педагога должен начинаться с этапа самопознания или, иначе говоря, диагностики. В этом случае диагностика должна ориентироваться на следующие цели:

- 1) внутренняя и внешняя коррекция в случае неверной оценки результатов профессиональной подготовки;
- 2) определение «пробелов» в подготовке и/или подтверждение успешных результатов обучения;
- 3) планирование последующих этапов процесса подготовки.

Диагностика должна обеспечивать изучение своей личности, процесса и результатов ее становления, в том числе и профессионального. Формирование профессиональной рефлексии педагога в первую очередь должно основываться на развитии личностной рефлексии. Познание себя, своих

возможностей, внутренних противоречий, переосмысление собственной жизненной позиции является основным из механизмов реализации рефлексивных процессов.

Для реализации процесса самопознания будущего педагога в педагогической науке имеется ряд возможностей. На основе анализа литературы мы выделили следующие:

1. Диагностика и самодиагностика. Под диагностикой мы понимаем не выявление уровня или меры развития чего-либо, а способ определения затруднений в развитии, общении, деятельности. Существует широкий круг методических средств, приемов и форм, применяемых для самодиагностики: опорные программы для ведения наблюдения за своими действиями в лично и профессионально значимых ситуациях с последующим анализом полученных результатов; ведение дневниковых записей, фиксирующих события учебно-профессиональной жизни, магнито- и видеозапись проведения занятия или другого вида профессиональной деятельности; внутренний диалог; самоотчет и др. [2].

2. Проблемно-конфликтная ситуация. Потребность в самопознании и переосмыслении себя появляется при столкновении с проблемно-конфликтной ситуацией, когда прежний опыт в качественно изменившихся условиях не способен обеспечить положительных результатов деятельности.

3. Рефлексивный тренинг, как основа активизации процессов самопознания и самоопределения. Рефлексивные упражнения, как составляющие тренинговой работы, апеллируют к личности и побуждают ее к выходу в рефлексивную, исследовательскую позицию по отношению к себе и своей деятельности (саморефлексия). Положительное влияние рефлексивного тренинга заключается в том, что он не только помогает познать себя, свои возможности, увидеть себя глазами других, формирует навык активной самостоятельной деятельности, умение принимать решение в неопределенных, нестандартных и проблемных ситуациях, помогает скорректировать свое поведение, создать программу собственного личностного и профессионального развития, но и развивает коммуникативные навыки, творческие способности, повышает уровень социальной адаптации, способствует получению обратной связи и поддержке людей, имеющих общие проблемы или переживания, позволяет участнику испытывать положительные эмоции в связи с проявлением доверия, заботы и помощи по отношению к другим участникам.

С целью обеспечения диагностического этапа нам необходимо было выделить критерии и показатели сформированности педагогической рефлексии, в соответствии с ними подобрать диагностические методики и описать уровни сформированности исследуемого феномена.

В определении выбора критериев мы исходили из понятия и структуры профессиональной педагогической рефлексии, как единства сфер познания, действия и переживания. Поэтому нами были выделены следующие критерии и их показатели:

1. Критерий достаточности знаний.

Показателями выступают: наличие профессионально-личностного знания, наличие знаний о профессиональной педагогической рефлексии.

2. Критерий собственно рефлексивного поведения.

Показателями выступают: владение рефлексивными умениями в профессиональной деятельности, высокий уровень самоконтроля, адекватная профессиональная и личностная самооценка.

3. Критерий отношения.

Показателями выступают: толерантность, эмпатия, отношение к самосовершенствованию, саморазвитию, критическое отношение к себе, устойчивость интереса к педагогической рефлексии.

Для реализации диагностики мы использовали различные формы: анкетирование, тестирование, самодиагностика, ведение рефлексивного дневника, самонаблюдение, письменный самоанализ, интервью с самим собой и другие. В соответствии с выделенными критериями мы использовали следующие диагностические методики [1; 2]:

1. Наличие профессиональных знаний отслеживалось с помощью диагностики профессиональной подготовленности к педагогической деятельности начинающего учителя. Оценке подлежали: научно-теоретическая подготовка (знание теоретических основ науки преподаваемого предмета, знание методов науки преподаваемого предмета, знание истории развития науки и современных ее достижений); методическая подготовка (знание содержания образования, знание методов и приемов обучения, знание форм организации обучения, знание средств обучения); психолого-педагогическая подготовка (знание психологических особенностей учащихся, знание психологических закономерностей обучения и воспитания, знание теоретических основ педагогики, знание педагогических технологий).

2. Отношение к учащимся, как субъектам деятельности отслеживалось с помощью методики И.М.Юсупова «Способность педагога к эмпатии»; методики диагностики толерантности; теста В.И.Андреева «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» и др.

3. Отношение к себе оценивали с помощью теста-опросника самооотношения В.В.Столина, С.Р.Пантилеева. Данная версия опросника включает в себя 57 вопросов и позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- 1) глобальное самооотношение;
- 2) самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- 3) уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я».

4. Интерес к педагогической рефлексии отслеживался при помощи анкеты личностной оценки значимости рефлексивных умений в повышении профессиональной компетентности и выборе ценностных предпочтений.

5. Рефлексивное поведение отслеживалось при помощи методики определения уровня развития рефлексии учителя Т.Лири, методики Н.К.Сергеева,

В.В.Арнаутова «Оценка и самооценка профессионально важных качеств»; теста «Умеете ли вы контролировать себя» и другие.

Данные представленных диагностических методик в дальнейшем сопоставлялись с характеристиками уровней сформированности профессиональной педагогической рефлексии, представленными в таблице.

Кроме того студентам предлагалось составлять самохарактеристики, основываясь на проводимых самостоятельно психодиагностических методиках, направленных на выявление личностных особенностей, профессиональной направленности, педагогических способностей. Для развития креативности будущих педагогов мы не ограничивали студентов определенными формами (шаблонами) представления самохарактеристик. В отдельных случаях сами характеристики служили наглядной иллюстрацией творческой личности студента. Особый интерес вызывали такие случаи в реализации данной формы, когда выступавшие предлагали самохарактеристики с использованием художественно-изобразительных, музыкальных и других средств.

Ведение рефлексивного дневника как одна из форм педагогической диагностики направлено, прежде всего, на развитие навыка самонаблюдения – умения смотреть на себя, свои действия и отношения со стороны. Периодически фиксируя внимание на своих психических состояниях, мыслях, поступках будущий педагог начинает лучше понимать, чего можно ждать от себя в тех или иных ситуациях. Наличие такого внутреннего «поста» позволяет оперативно предотвращать нежелательные поступки. Навыки самонаблюдения позволяют будущему педагогу узнать ценную информацию о самих себе, которая оказывается скрытой и от самого себя, и от окружающих, оно позволяет узнать свои сильные и слабые стороны.

Характеристика уровней профессиональной педагогической рефлексии

Критерии оценки	Уровни сформированности		
	недостаточный	достаточный	оптимальный
1	2	3	4
1.Критерий достаточности профессиональных знаний	Низкий уровень профессиональных (психолого-педагогических и предметных) знаний, а также отсутствие знаний об осуществлении педагогической рефлексии, отрицательное отношение к самосовершенствованию, самопознанию, саморазвитию.	Имеются удовлетворительные профессиональные знания, общие представления о педагогической рефлексии. Имеется положительное отношение к самосовершенствованию, потребность в самопознании, самоорганизации.	Владеет необходимой системой знаний. Имеется положительное отношение к самосовершенствованию; видение перспективы саморазвития.

1	2	3	4
2.Критерий отношений к себе, учащимся, педагогической рефлексии	Отсутствие интереса к педагогической рефлексии; эмоциональная неотзывчивость по отношению к другим, невидение возможности личностного самовыражения в педагогической деятельности.	Проявление ситуативного интереса к педагогической рефлексии, в зависимости от эмоциональных реакций, способность видеть и определять свое место в профессии.	Устойчивый интерес к педагогической рефлексии, развито чувство удовлетворенности делом, уверенности в успехе, в собственных силах; умение управлять своими эмоциональными реакциями;
3.Критерий собственно рефлексивного поведения	Владение лишь отдельными способами самопознания, неспособность проанализировать ошибки и недостатки в деятельности. Неспособность объективно оценить свои силы и возможности, проявлять самоконтроль.	Имеются удовлетворительные рефлексивные умения, но в проблемных ситуациях не проявляется активность, владение способами самопознания. Слабо развиты умения самооценки (способны оценить по алгоритму).	Владеет разнообразными способами самопознания и самоизменения; оценочные действия выполняются самостоятельно, творчески, объективно и аргументировано, высокий уровень самоконтроля.

В выборку испытуемых были включены студенты всех курсов педагогического факультета ГОУ ВПО «ИГПИ им. П.П.Ершова» (дошкольного от деления, отделения педагогики и психологии, отделения социальной педагогики), а также 34 молодых педагога образовательных учреждений г.Ишима, г.Тюмени, г.Заводоуковска, г.Ялуторовска со стажем работы до 5-х лет. Всего приняло участие 505 респондентов.

Оценка результатов эксперимента проводилась в виде собеседования и письменного опроса. Большинство ответов (89%) свидетельствует о том, что у участников осознаются положительные личностные изменения; отрицательных отношений не высказывалось; 11% ответов были нейтральными, их авторы не заметили в себе конкретных изменений. Основными изменениями, которые отмечали студенты, были: появилась уверенность в себе – 40%; возросло самоуважение – 35%; лучше стали понимать других – 54%. Такие ответы свидетельствуют о формировании положительной «Я-концепции» студентов. Изменения в «Я-сфере» выражены в следующих ответах: легче стало общаться – 63%; стали гибче в поведении – 23%; возросло принятие себя и другого человека – 47%; возрос интерес к профессии – 67%; получение удовлетворения от учения – 83%.

Студенты отмечали, что «занятия доставляют удовольствие, способствуют развитию мышления, речи»; «я обнаружила много скрытого у себя» и т.п.

Суждения, которые используют участники эксперимента, позволяют сделать вывод о положительной динамике формирования профессиональной рефлексии у будущего педагога.

Изменения в сфере познания: «Увидел свои слабые стороны, недостатки в подготовке»; «Понял многое, что раньше знал в теории»; «Получила представления о недостающих для успешной работы знаниях»; «Обнаружила свои «белые пятна» в знаниях» и др.

Изменения в сфере действия: «Стал постоянно анализировать свою деятельность»; «Удается самостоятельно выявлять причины затруднений» и др.

Изменения в сфере переживания: «Почувствовал, что не одинок в своих трудностях»; «Обнаружил многообразие точек зрения на однозначные для меня прежде вещи»; «Мое мнение выслушивалось, а не игнорировалось...»; «Стал лучше понимать себя, свое отношение к детям, профессии»; «Ощутил себя ответственным за свой профессиональный выбор, деятельность»; «Обрел уверенность в себе, своей способности быть педагогом»; «Изменила представления о профессии»; «Смогла увидеть себя со стороны» и др.

Проведенное исследование показало, что формирование профессиональной педагогической рефлексии может и должно осуществляться в различных формах педагогической диагностики.

Библиографический список

1. **Бессонова, И.Г.** Рефлексивный практикум по дисциплине: Введение в психолого-педагогическую деятельность [Текст] / И.Г.Бессонова; под ред. Л.В.Ведерниковой. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П.Ершова, 2007. – 132 с.
2. **Бессонова, И.Г.** Формирование профессиональной педагогической рефлексии [Текст]: монография / И.Г.Бессонова. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П.Ершова, - 2008. - 128 с.

УДК 378.14

Пахотина Светлана Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, Jarkova-Sveta@rambler.ru, Ишим

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Pakhotina Svetlana Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of foreign languages, Ershov Teachers Training Institute in Ishim, Jarkova-Sveta@rambler.ru, Ishim

INDIVIDUAL WORK OF THE STUDENTS OF NONLINGUISTIC FACULTIES OF THE PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL IN THE PROCESS OF STUDYING GERMAN

В условиях растущей мобильности населения всего мира, расширения возможностей общения с представителями других культур, расширения сферы занятости, развития туризма и личных контактов знание иностранного языка становится необходимостью. Необходим специалист, способный ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смыслы, взаимодействовать с представителями других профессиональных сообществ в нашей стране и на международном уровне. Перед высшей школой ставится задача подготовки специалистов, способных к самостоятельной высококвалифицированной деятельности не только в России, но и за рубежом [1, с. 4].

Главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов является самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каким-либо предметом (то, что она имеет большое значение в процессе овладения иностранным языком – общеизвестно), но и для формирования самостоятельности как черты характера вообще. Современный специалист высшей квалификации должен уметь принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из проблемной ситуации [3, с. 221]. Приобретение навыков и умений самостоятельной работы создает основу для профессиональной мобильности, увеличивает возможность профессиональной самореализации.

Самостоятельная работа представляет собой овладение знаниями, умениями и навыками при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Виды самостоятельной работы зависят от формы организации обучения. Например, групповые формы работы – изучение учебной и справочной литературы, выполнение упражнений, подготовка докладов, экспериментально-исследовательская работа, оформление результатов экспери-

ментально-исследовательской работы; домашняя самостоятельная работа – изучение учебной и справочной литературы, выполнение упражнений, подготовка докладов, экспериментально-исследовательская работа, игра – работа по решению ситуативных задач и заданий и др. В процессе обучения немецкому языку мы используем, преимущественно, аудиторную и внеаудиторную, групповую и индивидуальную самостоятельную работу исследовательского, практического или познавательного характера.

В структуре самостоятельной работы выделяются следующие компоненты: мотивационный, постановка задачи, выбор способов выполнения, исполнительский, контроль. В связи с этим выделяют условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы [3, с. 230]:

- мотивированность учебного задания;
- постановка познавательных задач;
- определение форм отчетности, объема работы, сроков ее выполнения;
- определение видов консультационной помощи;
- определение критериев оценки, отчетности, видов и форм контроля.

Исследование вопроса организации самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов по иностранному языку в вузах РФ, письменные опросы и беседы, обобщение опыта преподавания иностранного языка в педагогическом вузе показывают наличие существенного недостатка в ее организации. Специально разработанные дидактические материалы для выполнения самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов по иностранному языку отсутствуют. Эта проблема существует в большинстве вузов региона.

По программе «Иностранный язык» на самостоятельную работу студентов неязыковых факультетов отводится 100% часов от объема аудиторных занятий. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах большинства вузов заключается в переводе с иностранного языка на русский статей из газет и журналов (в нашем институте объем текста для перевода – 10 тысяч знаков на первом курсе и 15 тысяч знаков – на втором).

В рамках данной статьи мы попытаемся осветить некоторые аспекты повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов педагогического вуза по немецкому языку за счет создания комплекса учебных пособий для ее выполнения.

Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов по немецкому языку кафедрой иностранных языков Ишимского государственного педагогического института используется учебное пособие «Немецкий язык». Пособие состоит из 8 частей для специальностей:

- «Математика», «Физика»;
- «Русский язык и литература»;
- «Физическая культура»;

- «Биология», «География»;
- «Технология и предпринимательство», «Профессиональное обучение»;
- «История»;
- «Педагогика»;
- «Психология».

Каждая часть пособия содержит тексты и задания к ним. Содержание текстов соответствует профилю специальности студента. Посильность выполнения заданий обеспечивается их дифференциацией по уровням сложности, оптимальный уровень которой помогут определить тестовые задания в начале пособия. Последовательность подачи материала согласована с УМК по немецкому языку и подчинена логике аудиторной работы.

Задания имеют три уровня сложности: репродуктивный (уровень А), репродуктивно-творческий (уровень В), творческий (уровень С). Уровень А – познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Задания направлены на закрепление знаний, формирование умений, навыков. Во время выполнения заданий второго уровня (уровень В) происходит перестройка решений, составление плана, аннотирование. Задания третьего уровня (уровень С) требуют анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения.

Каждый уровень сложности содержит три задания. Целью первого задания является проверка понимания текста, второе задание направлено на активизацию новых лексических единиц, третье – на усвоение грамматических явлений.

Приведем некоторые примеры заданий:

1) задания для проверки понимания текста:

уровень А

- Welche Zwischenüberschriften passen zu welchen Textabschnitten?
- Kreuzen Sie bitte die richtigen Antworten/Varianten an.
- Welche Antwort passt am besten?
- Beantworten Sie bitte die Fragen.

уровень В

- Im Text sind 12 Fehler. Finden und korrigieren Sie.
- Bringen Sie bitte die Sätze in die richtige Reihenfolge.
- Stellen Sie bitte den Plan des Textes zusammen.
- Setzen Sie die Sätze fort.

уровень С

- Welche Aussagen passen Ihrer Meinung nach zum Textinhalt? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.
- Finden Sie bitte im Text die Information über ...
- Bereiten Sie ein Quiz auf Grund des Textmaterials vor (mit Multiple Choice).

2) задания для активизации новых лексических единиц:

уровень А

- Verbinden Sie bitte das Wort und seine Bedeutung.
- Dominospiel. Ordnen Sie die Dominosteine in eine ununterbrochene Kette an, so dass 9 Wörter entstehen.
- Welche Wörter können dem Bereich ... zugeordnet werden?
- Verbinden Sie bitte Synonyme/Antonyme.

уровень В

- Kreuzworträtsel.
- Bilden Sie bitte Sätze mit den Wortgruppen.
- Stellen Sie bitte die Fragen zu kursiv gedruckten Wörtern.
- Im Text kommen die Wörter vor, die nicht passen. Notieren Sie bitte sie unten.

уровень С

- Sagen Sie bitte anders.
- Was assoziieren Sie mit dem Begriff „...“.
- Ergänzen Sie bitte die Wortfamilie „...“. Wenn nötig, gebrauchen Sie die Wörterbuch.

3) задания на усвоение грамматических явлений:

уровень А

- Wählen Sie die richtige Form der eingeklammerten Wörter.
- Wählen Sie eine richtige Antwort.
- Setzen Sie bitte eines der folgenden Wörter in die Lücken ein.

уровень В

- Füllen Sie bitte die Lücken mit den Wörtern und Wendungen in der richtigen Form aus.
- Ordnen Sie bitte die Wörter in der richtigen Reihenfolge an.
- Kombinieren sie bitte folgende Satzteile zu Sätzen.

уровень С

- Formulieren Sie bitte die Sätze um. Gebrauchen Sie das Passiv.

4) творческие задания уровня С:

- Deuten Sie bitte die Aussagen.
- Was ist Ihre Meinung? Nehmen sie Stellung zu diesem Problem und schreiben Sie einen Kommentar.
- Sie möchten einen Artikel für ihre Zeitung über ... schreiben. Formulieren Sie Ihre Vorschläge. Gehen Sie auf die folgenden Punkte ein: ...
- Finden Sie die Information über ...

Примерный вариант текста и заданий для самостоятельной работы (специальность «Русский язык и литература») [2, с. 14]:

DEUTSCH IN RUSSLAND – RUSSISCH IN DEUTSCHLAND

(Quelle: www.deutschebotschaft-moskau.ru)

In keinem anderen Land der Welt wird so viel Deutsch gelernt wie in Russland. Nach Zahlen des russischen Bildungsministeriums haben im Schuljahr 2002/2003 ca. 3000 000 Schüler Deutsch gelernt. Diese Zahl wird durch ca. 1,5 Millionen erwachsene Deutschlerner erweitert. Damit behauptet die deut-

sche Sprache in Russland eine sehr solide zweite Position nach dem Englischen. Kaum zu schätzen ist die Zahl derjenigen Russen, die die deutsche Sprache bereits beherrschen... [4]. (3750)

Текст и задания даны в сокращении.

ÜBUNGEN

A 1 Beantworten Sie bitte die Fragen [4].

1. In welchem Verhältnis steht die Zahl der Deutsch- bzw. Russischlernenden zu der Gesamtbevölkerungszahl in beiden Ländern?

2. Welche Position nimmt Deutsch im russischen Bildungssystem ein? Welche Position hat Russisch in Deutschland?

3. Wo und wie oft hört man Deutsch in Russland? Wo und wie oft hört man Russisch in Deutschland?

4. Zu welcher Sprachfamilie gehört Russisch? Welche anderen Sprachen gehören zu dieser Sprachfamilie? ...

A 2 Bereiten Sie bitte ein Kreuzworträtsel auf Grund des Textmaterials vor.

A 3 Ordnen Sie bitte die Wörter in der richtigen Wortfolge an: direkte, indirekte Wortfolge; Fragesätze mit und ohne Fragewort.

1. lernen • 3000 000 Schüler • Deutsch • 1,5 Millionen • erwachsene • Deutschlerner • in • Russland.

2. behauptet • nach dem Englischen • in Russland • eine solide zweite Position • die deutsche Sprache.

B 1 Bereiten Sie bitte ein Quiz auf Grund des Textmaterials vor (mit Multiple Choice).

B 2 Was passt zusammen? Verbinden Sie und bilden Sie bitte die Sätze mit den Wortgruppen.

1.	deutsche Sprache	a)	aufweisen
2.	die Position	b)	beherrschen
3.	die Russischkenntnisse	c)	bilden
4.	eine Ähnlichkeit	d)	einnehmen
5.	die Sprachgruppe	e)	verleihen
6.	die Schrift	f)	verfassen
7.	die Ausdrucksstärke	g)	erlernen
8.	die Werke	h)	erwerben

B 3 Ordnen Sie bitte die Wörter in der richtigen Wortfolge an: direkte, indirekte Wortfolge; Fragesätze mit und ohne Fragewort.

1. Berufsschulen • Deutsche • lernten • an allgemein bildenden • 2002/2003 • und • 180000 • Russisch.

2. Deutsche • bekamen • auf der Schule • viele • ihre Russischkenntnisse • in der früheren DDR.

3. einen gemeinsamen Zweig • zusammen • bildet • die slawische Sprachgruppe • mit der baltischen und der germanischen • in der indoeuropäischen Sprachfamilie.

C 1 Wie sehen Sie die Rolle der russischen Sprache in der BRD? [4]

C 2 Finden Sie weitere Beispiele für die Verwandtschaft der deutschen und der russischen Sprache.

C 3 Machen Sie eine Liste von Internationalismen im Deutschen. Vergleichen Sie mit den entsprechenden Wörtern im Russischen.

Проверка выполненной самостоятельной работы студентов может проходить как в индивидуальной, так и в групповой форме. Возможно применение методов активного обучения: анализа конкретной ситуации, дискуссии, деловых игр.

Итак, выход на новое качество подготовки специалистов многие ученые видят в широком использовании самостоятельной работы в учебном процессе. Ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает наряду с увеличением числа часов на самостоятельную работу, организацией консультаций, рейтингового контроля, создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для ее выполнения [3, с. 285].

Проблемы самостоятельной работы в обучении иностранным языкам рассматривались в работах многих ученых. Определены общие положения, рассмотрены отдельные аспекты самостоятельной работы студентов в системе высшего образования, но дидактические материалы для самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов вузов по иностранному языку остаются неразработанными. Проблема нехватки специальных пособий для самостоятельной работы студентов по иностранному языку существует в большинстве вузов региона, ее решение во многом восполнит существенный пробел организации изучения иностранных языков на неязыковых факультетах вузов.

Библиографический список

1. **Пахотина, С. В.** Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (на примере факультета физической культуры) [Текст] / С. В. Пахотина. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2009. – 135 с.
2. **Пахотина, С. В.** Немецкий язык: сборник текстов и упражнений для самостоятельной работы студентов. В 8 ч. Ч. 2. [Текст] / С. В. Пахотина. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2010. – 135 с.
3. **Педагогика и психология** высшей школы [Текст]: учебное пособие / отв. ред.: М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
4. **Lukjantschikowa, M.** Deutsche lernen Russisch / M. Lukjantschikowa, J. Chasowa // Deutsch: прил. к газете «Первое сентября». – 2004. – № 19. – С. 32 – 33.

УДК 378.14

Ведерникова Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Wedernikowa@mail.ru, Ишим

Поворозник Ольга Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая аспирантурой Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, wwaall@yandex.ru, Ишим

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Vedernikova Lyudmila Vasilyevna

The doctor of pedagogical sciences, professor, the pro-rector on scientific work of Ershov's Teachers Training Institute in Ishim, Wedernikowa@mail.ru, Ishim

Povoroznyuk Olga Alekseyevna

The candidate of pedagogical sciences, the assistant professor, the manager of Postgraduate Courses of Ershov's Teachers Training Institute in Ishim, wwaall@yandex.ru, Ishim

ORGANIZATION OF STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH WORK AS THE CONDITION OF EFFICACY OF POSTGRADUATE TRAINING

Аспирантура является основной институциональной формой подготовки научных работников и преподавателей высшей школы. Повышение эффективности её работы является важной задачей вуза в современных условиях. Первым и чрезвычайно важным этапом в подготовке кадров высшей научной квалификации выступает организация научно-исследовательской деятельности студентов. Именно на этапе НИРС у студентов проявляется склонность к занятиям научными исследованиями, создается научный задел для последующего успешного обучения в аспирантуре. В связи с этим научно-исследовательская деятельность является следствием и одновременно условием включения студентов в процесс непрерывного образования.

Организация научно-исследовательской работы студентов в педагогическом вузе требует интенсификации в плане решения задач, соответствующих современному состоянию общества и образования, перспектив их развития:

1. Развитие интереса к НИРС и формирование авторитета ученого, поддержание и развитие авторитета системы НИРС.
2. Повышение качества НИРС, включаемой в учебный процесс, за счет организации НИР студентов младших курсов.
3. Совершенствование существующих и поиск новых форм НИРС, выполняемых во внеучебное время.

4. Стимулирование и мотивация студентов, участвующих в НИРС.
5. Укрепление связей аспирантура – НИДС. Содействие отбору способной молодежи для дальнейшего обучения в аспирантуре.

Важным инструментом реализации первого направления является студенческое научное общество ИГПИ им. П.П.Ершова, которое представляет собой добровольное объединение студентов. Основные положения, исходя из которых, действует СНО, закреплены в разработанном Уставе, где обозначены цели и задачи СНО, права и обязанности членов, структура и порядок работы СНО. Студенты, участвуя в работе научного общества, имеют возможность не только реализовать себя в научно-исследовательской деятельности, но и развивают свои коммуникативные умения, личностные качества, обеспечивающие продуктивную работу в коллективе. Основными функциями СНО являются:

1. Координация деятельности студенческих научных кружков и лабораторий,
2. Пропаганда и популяризация этой деятельности в среде студентов,
3. Организация и проведение научных конференций олимпиад, конкурсов и семинаров, круглых столов разных уровней, от внутривузовского до всероссийского.
4. Налаживание связей с другими вузами России, создание условий для участия студентов в международных и межвузовских семинарах, научных конференциях.
5. Содействие в представлении научных работ молодых ученых на соискание грантов, премий, именных стипендий и др.

Работа в студенческом научном обществе помогает творческому саморазвитию, самоутверждению молодых исследователей, позволяет выстроить взаимоотношения с коллективом, проявить свои организаторские и лидерские способности, учит быть толерантным, то есть принимать Я другого, его взгляды мнения установки, учит регулировать степень критического отношения к себе и окружающим.

СНО активно включается в организацию мероприятий, направленных на поддержание и развитие авторитета НИРС в вузе. Организация и проведение торжественной церемонии награждения «Интеллект ИГПИ», является ярким примером. В течение года в ИГПИ проводился специальный конкурс по выявлению интеллектуальной элиты вуза. Награждение проводилось по одиннадцати номинациям: «Сверхновая звезда», «Полярная звезда», «Звездный странник», «Звездный лоцман», «Через тернии — к звездам», «Звездочет» и так далее. В номинации «Сверхновая звезда» победил самый молодой студент – победитель предметной олимпиады. В номинации «Полярная звезда» на основной приз мог претендовать тот участник конкурса, кто одержал самую красивую, яркую, такую же, как Полярная звезда, победу в предметной олимпиаде или научном конкурсе. В номинации «Звездочет» был награжден студент, который имеет больше всего

научных публикаций. На церемонию награждения номинанты конкурса пригласили родителей, супругов, родственников и самых близких друзей. Вручали награды выдающиеся люди города и района. Данное мероприятие способствовало повышению престижа научной и учебной деятельности в глазах студентов.

С целью популяризации студенческой науки, повышения авторитета ученого вузом активно используется поддержка СМИ. Статьи о достижениях студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, регулярно появляются на страницах прессы («АиФ», городские газеты, газета ИГПИ «Институт»). Кроме того, в социальной интернет-сети «vkontakte.ru» образована контактная группа студенческого научного общества ИГПИ им. П.П. Ершова, где происходит целевой обмен информацией, касающейся организационных аспектов студенческой науки.

Одним из условий повышения качества НИРС, включаемой в учебный процесс, является организации НИР студентов младших курсов. Как правило, научно-исследовательская работа студентов начинается на третьем-четвертом курсах при выполнении курсовых и выпускных работ, но организация НИРС возможна и на младших курсах в рамках тех предметов, которые изучаются. В процессе организации НИР студенты приобретают первоначальные навыки научной работы, учатся теоретически прорабатывать тему, определять её перспективность, планировать и осуществлять эксперимент, анализировать полученные результаты и делать выводы. В данном случае предполагается, прежде всего, коллективная исследовательская работа студентов и их научного руководителя. В её рамках студенты под руководством научного руководителя определяют область исследования, выбирают тему проекта и осуществляют следующие практические шаги:

- формулируют проблему и разрабатывают план исследовательских действий;
- подбирают научную и методическую литературу, необходимую для успешного выполнения исследования;
- самостоятельно делают аналитический обзор в реферативной форме и обсуждают его с научным руководителем;
- выбирают принципиальную схему проведения исследования, подбирают необходимые методы изучения;
- разрабатывают порядок проведения экспериментальной работы;
- проводят эксперимент;
- анализируют полученные результаты и представляют их в виде отчета или презентации.

Участвуя в работе над конкретной темой, студенты проходят весь путь – от генерирования идеи, её реализации, апробации полученных результатов. Хорошо организованная и проведенная НИР может дать студенту гораздо больше, чем лекционный курс по учебной дисциплине, хотя, конечно, научная работа не может в полной мере заменить изучение дисциплины. Сформированные на младших курсах умения и навыки НИР позволяют сту-

дентам в дальнейшем свободно включиться в индивидуальную исследовательскую работу.

Совершенствование существующих и поиск новых форм НИРС, выполняемых во внеучебное время является важным направлением активизации НИР студентов. Год молодежи в ИГПИ им. П.П. Ершова был отмечен, наряду с традиционными Днями науки, организацией и проведением студенческого форума «Молодежь и научный потенциал XXI века», который проходил под девизом «Все в наших руках». В рамках форума наш вуз совместно с Департаментом образования и науки Тюменской области организовали и провели Всероссийскую (с международным участием) студенческую научно-практическую конференцию «Актуальные вопросы науки: теория и практика». В работе этой конференции приняла участие студенческая молодежь из 17 вузов России и Казахстана. В программу форума была включена выставка научных и творческих работ «Мы можем», на которой студенты и рассказывали о своих достижениях и планах на будущее. Форум включал в себя и организацию всероссийского конкурса научно-исследовательских проектов «Перспектива», где оценивались работы по двум направлениям: естественно-математические и гуманитарные науки. Кроме того, в рамках форума были проведены спортивные состязания по стрельбе, дартсу, шахматам.

Насыщенность графика форума не помешала его участникам посетить заседание круглого стола «Студенческая наука: необходимость или самореализация», где студенты и преподаватели обсудили волнующие их проблемы и наметили перспективы дальнейшей работы. Педагогические дебаты «Имидж современного учителя» дали возможность поучаствовать в дискуссии, доказательно представить свою точку зрения на рассматриваемую проблему, задать интересующие вопросы.

Участие в форуме позволило студентам проявить себя в разных областях научного творчества, приобрести опыт публичных выступлений, научных дискуссий получить публичное признание творческих успехов, обрести новые знакомства со студентами других вузов.

Предметом особого внимания руководства вуза является стимулирование и мотивация студентов, участвующих в НИРС. Реализация этого направления предполагает грантовую поддержку научных исследований, поощрение студентов за победы в конкурсах и олимпиадах, оплату публикаций в международных и всероссийских сборниках статей и т. д. Одной из форм поощрения является звание «Студент-исследователь», которое присваивается на конкурсной основе сроком на один год студентам, принимающим активное участие в научно-исследовательской работе. Наличие этого звания предполагает знание студентами основ методики проведения научно-исследовательской работы и определенных умений в организации такой работы. Студенты, претендующие на получение данного звания, должны продемонстрировать научную новизну самостоятельно проводимых исследований и практическую значимость полученных результатов. Присвоение

звания «Студент-исследователь» подтверждается выдачей билета соответствующего образца и дает право на:

- ежемесячную надбавку к стипендии в размере 25% от основной студенческой стипендии;
- научные командировки;
- рекомендации к поступлению в аспирантуру ИГПИ им. П.П. Ершова и других вузов.

Реализация рассмотренных направлений организации научно-исследовательской работы студентов способствует положительной динамике таких показателей нашего вуза, как количество дипломов и наград по результатам конкурсов научных работ и олимпиад всероссийского и международного уровня, количество публикация и докладов на научных конференциях, активизирует грантовую деятельность студентов.

В современных условиях процесс обучения, ориентированный только на усвоение готовых знаний, не может быть признан достаточно эффективным. Наиболее действенным механизмом для совершенствование образовательного процесса с целью развития и реализации потенциала студентов вуза является система научно-исследовательской работы студентов. Укрепление связей аспирантура – НИДС позволяет отобрать талантливую молодежь на ранней стадии обучения и осуществить непрерывность её продвижения по научно-образовательной траектории. Реализация данного направления способствует повышению эффективности работы аспирантуры, основным критерием которой является выпуск аспирантов с защитой диссертации в установленные сроки. Содействие отбору способной молодежи для дальнейшего обучения в аспирантуре, работы на кафедрах и в научных лабораториях является механизмом обновления кадрового потенциала вуза. В процессе предварительного конкурсного отбора претендентов на поступление в аспирантуру учитываются такие показатели как: наличие статей в журналах из перечня ВАК, материалы конференций различного уровня, дипломы победителей конкурсов на лучшую студенческую научную работу, призовые места на всероссийских и международных студенческих олимпиадах. Все учебные и научные достижения принимаются во внимание при условии их соответствия отрасли наук, по которой претендент желает обучаться в аспирантуре.

Сложившаяся в вузе система организации научно-исследовательской работы студентов является важным механизмом эффективной подготовки научных и научно-педагогических кадров, что способствует формированию кадрового потенциала института.

Библиографический список

1. **Зеер, Э.Ф.**, Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М.Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

2. **Пегашкин, В.** НИР студентов младших курсов: проблемы и решения [Текст] /В. Пегашкин, Т.Гаврилова, К. Корнисик // Высшее образование в России. - 2008. - № 7. - С. 109 – 112.

УДК 374.7

Кукуев Евгений Анатольевич

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Ишимского государственного педагогического института имени П.П.Ершова, evgprof@rambler.ru, Ишим

ТРЕНИНГ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДА АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЗРОСЛЫХ

Kukuev Evgenie Anatolevich

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology of Ishimsky state teacher training college of a name of P.P.Ershov, evgprof@rambler.ru, Ishim

TRAINING AS A COMPONENT OF A METHOD OF ACTIVE SOCIAALLY-PSYCHOLOGICAL TRAINING IN EDUCATIONAL PRACTICE OF ADULTS

Центральным компонентом образовательной политики в современной России можно признать компетентностный подход. Имеет место противоречие между необходимостью формирования компетентного специалиста и все возрастающим объемом информации, обеспечивающим, в определенном смысле, данную компетентность. Одним из направлений решения обозначенного противоречия является переосмысление образовательной методологии.

То, что определяется стратегией перехода от «субъект-объектного» преподавания к «субъект-субъектному». Когда образовательная политика требует ухода от механического перенесения знаний. Когда нивелируется сама образовательная диада: обучающий-обучаемый, а возникает открытая образовательная система, определяющаяся не формальными характеристиками отношений подчинения, доминирования, влияния, а содержанием деятельности, которая, и только она, и является связующим элементом этой системы.

В рамках современных подходов к образованию требуется, как минимум, реализация двух направлений. С одной стороны, это интенсификация образовательного процесса взрослых, то есть необходимость в достаточно сжатые сроки выдавать значительный объем учебного материала. С другой, практическая направленность образования, то есть приближение теоретического материала к существующей практике, и создание возможностей для обучаемых непосредственно в процессе обучения приобретать практические знания и умения.

Опыт педагогической работы позволяет проанализировать возможность применения в образовательной практике один из методов активного социально-психологического обучения (МАСПО) – тренинг. Отметим, что понимание педагогом всей классификации МАСПО и применения их в процессе обучения составляет один из важнейших элементов профессионализма современного педагога.

В частности, методы активного обучения в целом можно определить как различные способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. При этом к факторам, повышающим активность взрослых слушателей в процессе обучения, относятся:

- профессиональный интерес;
- творческий характер деятельности;
- состязательность;
- эмоциональная вовлеченность [2, с.7].

С нашей точки зрения, компетентный педагог всегда может органично включить в образовательный процесс один из методов АСПО. В самой обобщенной классификации МАСПО включает в себя:

Неимитационные: 1) способы и формы активизации слушателей во время лекции; 2) групповая дискуссия; 3) групповое решение проблем (мозговой штурм).

Имитационные - моделирующие профессиональную деятельность обучаемых:

1. Игровые: 1) организационно-деятельностные игры; 2) проектировочные игры (игровое проектирование); 3) проблемно-ориентированные игры; 4) исследовательские игры; 5) деловые игры; 6) ролевые игры (сюжетно-ролевые игры).

2. Неигровые: 1) решение задач; 2) анализ конкретных ситуаций [2, с.9].

С точки зрения ряда ученых (Л.А.Петровская, Ю.Н.Емельянов, А.П.Ситников, С.И.Макшанов, И.В.Вачков) методом синтезировавшим большинство методов АСПО является – тренинг. В частности, И.В. Вачков определяет тренинг как «совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [1, с.21].

Применение тренингового метода в образовательной практике взрослых оправдано по нескольким основаниям:

1. *Акмеологический аспект* – тренинг успешно вписывается в образовательную деятельность по различному профессиональному направлению. То есть, тренинг это не стагнационная форма. Если, например, разработан коммуникативный тренинг это не означает, что мы его реализуем на различных социальных группах. В зависимости от профессиональной направленности группы мы всегда имеем возможность трансформировать первоначальную форму под конкретную группу, конкретные задачи.

2. *Моделирующий аспект* – возможность моделировать конкретные проблемы и в рамках тренинговой группы отрабатывать умения и навыки их решения. Возможность моделирования, то есть воссоздание ситуаций из практики в группе, является одним из самых важных аспектов тренинговой работы. Одной из проблем людей является то, что они учатся в основном только на своих ошибках или удачах. Тренинг, в этом отношении, можно рассматривать как элемент естественного эксперимента. Моделируя, воссоздавая конкретные практические ситуации в рамках закрытой тренинговой группы человек и получает непосредственную возможность попробовать, рефлексировать себя в различных статусах, с различными моделями поведения и без ущерба выработать наиболее эффективные умения и навыки, приобрести необходимые знания.

3. *Рефлексивный аспект* – основу любого тренингового компонента составляет интеракция. Тренинг никогда не направлен на механическую передачу знаний, умений и навыков. Именно через взаимодействие человек научается способам и механизмам самопознания и самосовершенствования. Данные аспекты возможны только на основе адекватности самовосприятия, рефлексии. Современная жизнь не всегда предоставляет возможность адекватной оценки действий других людей и корректной, своевременной оценки собственных действий человека. В рамках тренинговой работы это закладывается в один из основополагающих принципов – когда каждый участник группы имеет право и возможность обратиться к членам группы за помощью в рефлексии и оценке успешности вырабатываемых моделей поведения.

Необходимо отметить, что мы согласны с рядом отечественных психологов (И.В.Вачков, В.Ю.Большаков, Ю.Н.Емельянов, С.И.Макшанов, А.П.Ситников, В.К.Тарасов и др.), которые отмечают, что при использовании тренинга в образовательной практике взрослых наиболее успешной формой является «погружение». Это часто используется в виде выезда «за город», например, на 2 выходных дня. Эффективность и продуктивность подобного мероприятия обеспечивается за счет ряда факторов, дополнительных по отношению к стандартному тренингу.

Во-первых, пространственно-временная локализация тренинговой группы. Опыт тренинговой работы показывает, что наибольшие проблемы, время занимает первоначальные компоненты работы с группой – разогрев. То есть, необходимо изначально привести группу в рабочее состояние, обеспечивающее эффективность предполагаемой работы. Человека, приходящего после рабочего дня, необходимо сначала «вырвать» из повседневного контекста его жизни. Чтобы он оторвался от реалий, проблем дня и настроился на работу в группе. Необходимо чтобы он сумел сменить социальную роль. Порой это проблематично, потому что подспудно все понимают, что через час, полтора он вновь вернется к своим жизненным ролям, статусам. Если же есть возможность обеспечить выезд, то тем самым вы формируете своего рода хронотоп. Человек в пространстве и на определенное время вы-

ходит из повседневности, и осознание, что два дня он будет, в определенной степени, недоступен для привычных влияний приводит к тому, что группа изначально настраивается на работу в течение данного времени.

Во-вторых, вы получаете дополнительные возможности для организации тренинга, которые не возможно организовать в стандартном помещении. Это упражнения из таких тренинговых программ как, например, веревочный курс, коучинг и т.д. То есть, значительно расширяется арсенал применяемых тренинговых методов и методик.

В-третьих, метод погружения особо эффективен, если основная цель тренинга – командообразование. То есть, если вы работаете с социальной группой, которая уже реально существует. Организация целостной, систематичной работы в течении, например, двух дней даст возможность не только вскрыть особенности корпоративности данной группы, но и реально проследить динамику формирования коллектива.

В-четвертых, необходимо отметить, что тренинг является не только методом развития, коррекции. Тренинг можно и нужно, рассматривать как диагностическое средство. При организации тренинговой работы, особенно в упражнениях, которые предусматривают коллективное обсуждение проблемы («мозговой штурм», «кораблекрушение» и т.д.) опытный тренер не отстраненно наблюдает за действиями группы. Необходимо отслеживать и регистрировать особенности поведения людей при работе в группе. Данный момент мы рассматриваем как своего рода естественный эксперимент, что дает достаточно объективные данные, которые анализируются и могут быть положены в основу определенной коррекции тренинговой программы.

Таким образом, можно отметить, что применение в современном образовании методов активного социально-психологического обучения, в частности тренинга, оправдано. При этом необходимо акцентировать внимание на следующих аспектах.

Во-первых, не строить нереалистических ожиданий от применения МАСПО. Содержательная характеристика применения данных методов определяется не механическим увеличением объема усвоенной информации и убыстрением данного процесса. Она связана с психологическими и личностными аспектами образовательного процесса – создание условий для осознанности научения, непосредственной связи знаний, умений и навыков в рамках единого процесса.

Во-вторых, необходимо отметить и возможное затруднение. Реализация «субъект-субъектного» преподавания может осуществляться только при активности, мотивированности с обеих сторон. Если одна из сторон не принимает данной стратегии или не готова ее осуществлять, то трудно будет прогнозировать эффективность, продуктивность процесса в целом.

В-третьих, применение тренинга как метода в образовательной практике взрослых является оправданным и актуальным. Ориентация в программе именно на методы активного социально-психологического обучения позволит сделать данный процесс динамичным, эффективным и творческим.

Получаемые в ходе обучения знания оперативно проходят этап первичной апробации в рамках, в данном случае, тренинговой группы.

Библиографический список

1. **Вачков, И.В.** Основы технологии группового тренинга. Психотехники [Текст]: уч.пособие [Текст] /И.В.Вачков – М.: Издательство «Ось-89», 2000.
2. **Матяш, Н.В.** Методы активного социально-психологического обучения [Текст]: уч.пособие для студ. высш.учеб.заведений /Н.В.Матяш, Т.А.Павлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

УДК 316.66

Сысоева Валерия Валерьевна

Аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, walery85@mail.ru, Ишим

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКТИМНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

Sysoeva Valeria Valeryevna

Post-graduate student of the Chair of Pedagogics, assistant lecturer of the Chair of Pedagogics and Methodics of Preschool education of the Ishim Teachers Training Institute, Ishim

THE CONCEPT AND ESSENTIONAL DESCRIPTION OF VICTIMITY AS SOCIO – PEDAGOGICAL PHENOMENON

Сложное экономическое положение, катастрофы, войны, стихийные бедствия, суровый климат, неблагоприятные особенности микросоциума и др. приводят к тому, что стали появляться целые категории людей, могущие стать жертвами тех или иных обстоятельств и нуждающиеся в помощи. Традиционная социальная педагогика не могла дать ответы на изменившийся социальный заказ, что привело к формированию социально-педагогической виктимологии, которая как отрасль впервые была представлена в работах А.В. Мудрика. Согласно его подходу, социально-педагогическая виктимология (от лат. *Victime* – жертва и греч. *Logos* – слово, понятие, учение) – отрасль знания, входящая как составная часть в социальную педагогику, изучающая различные категории людей – реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации [2, 290].

В первом приближении социально-педагогическую виктимологию можно определить как отрасль знания, в которой:

а) на междисциплинарной основе изучается развитие людей с физическими, психическими, социальными дефектами и отклонениями, а также тех, чей статус (социально-экономический, социально-правовой,

социально-психологический) в условиях конкретного общества предопределяет неравенство или дефицит возможностей для «жизненного старта» и (или) физического, эмоционального, психического, культурного, социального развития и самореализации в процессе социализации;

б) разрабатываются общие и специальные цели, принципы, содержание, формы и методы работы по профилактике, минимизации, компенсации и коррекции названных обстоятельств [2, с. 290].

А.В. Мудрик выделяет 3 вида жертв неблагоприятных условий социализации, которые представлены различными категориями людей. Это реальные жертвы, потенциальные и латентные.

Реальными жертвами неблагоприятных условий социализации могут стать инвалиды; дети, подростки, юноши, девушки, взрослые с психосоматическими дефектами и отклонениями; сироты и ряд категорий детей, находящихся на попечении государства или общественных организаций.

Потенциальными жертвами можно считать людей с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера; мигрантов из страны в страну, из региона в регион, из села в город и из города в село; детей, родившихся в семьях с низким экономическим, моральным, образовательным уровнем; метисов и представителей инациональных групп в местах компактного проживания другого этноса.

Латентными жертвами неблагоприятных условий социализации можно считать тех, кто не смог реализовать заложенные в них задатки в силу объективных обстоятельств их социализации. Так, ряд специалистов полагают, что высокая одаренность и даже гениальность «выпадают» на долю примерно одного человека из тысячи родившихся. В зависимости от меры благоприятности условий социализации, особенно на ранних возрастных этапах, эта предрасположенность развивается в той степени, которая делает ее носителей высокоодаренными людьми примерно у одного человека из миллиона родившихся. А действительно гением становится лишь один из десяти миллионов [2, с. 280].

К определению понятия «виктимность» различные авторы подходят по-разному.

А.В. Мудрик характеризует виктимность как предрасположенность человека стать жертвой тех или иных обстоятельств [2, с. 282].

Л.Ф. Франк определяет виктимность как повышенную способность человека в силу ряда его духовных и физических качеств при определённых обстоятельствах становиться «мишенью» для преступных посягательств [6, с. 14].

А.А. Гаджиева считает, что под виктимностью конкретного человека следует понимать его повышенную способность становиться жертвой правонарушений, несчастных случаев, отрицательных жизненных обстоятельств и других негативных факторов, которая связана с какими-либо особенностями личности, психопатологическим состоянием и специфическим поведением [1, с. 75].

По мнению Д.В. Ривмана, виктимность – это объективное свойство, т.е. любой индивид виктимен в той или иной степени. Виктимность не может быть нулевой [4, с.14].

В.И. Полубинский, напротив, считает, что нельзя говорить, что это объективное свойство, виктимность может быть нулевой [3, с.31].

В.Я. Рыбальская имеет мнение, что виктимность как определённый комплекс стабильных типических социальных и (или) психологических свойств личности – весьма сложное понятие, поскольку уязвимость личности обусловлена существенно различающимися факторами [5, с.33].

По нашим представлениям, виктимность – это приобретённая способность личности стать при определённых обстоятельствах жертвой неблагоприятных условий социализации. Мы считаем, что виктимность не может быть нулевой, она в одинаковой степени присуща всем членам социальной группы, оказавшимся в равных неблагоприятных условиях. Однако станет тот или иной индивид при наличии отрицательных факторов жертвой, зависит только от его личностных характеристик (тип темперамента, волевые качества, особенности психики, генетическая предрасположенность к саморазрушению), т.е. виктимность – это понятие объективное.

Предпосылками того, станет или нет человек жертвой неблагоприятных условий социализации, являются его индивидуальные особенности на индивидуальном, и на личностном уровнях. От этого зависит то, воспринимает человек себя жертвой или нет.

На индивидуальном уровне виктимизация человека в тех или иных обстоятельствах зависит, видимо, от темперамента и некоторых других психологических свойств, от генетической предрасположенности к саморазрушительному или отклоняющемуся поведению [2, с. 288].

На личностном уровне предрасположенность к тому, чтобы стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий социализации, зависит от многих характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации человека. К таким характеристикам, в частности, можно отнести степень устойчивости и меру гибкости человека, развитость у него рефлексии и саморегуляции, его ценностные ориентации и т.д. [2, с. 288].

От наличия и степени развитости у человека этих характеристик во многом зависит, может ли он противостоять различным опасностям, с которыми он сталкивается. Так, например, человек неустойчивый, со слабо развитой саморегуляцией подвергается постоянным стрессам, хроническому напряжению, к истощению эмоциональных, энергетических, личностных ресурсов.

Следует подчеркнуть, что саморегуляция — это целесообразное функционирование живых систем различных уровней организации и сложности. Саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих её психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексия субъекта [7, с. 352].

Психическая саморегуляция осуществляется в единстве её энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Саморегуляция может реализовываться разными психическими средствами (чувственные конкретные образы, представления, понятия и пр.). Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания [7, с. 352].

К изучению степени виктимности необходимо подходить с психологической позиции, что предполагает применение адекватных методик: психологических тестов, анкет, клинических бесед. Такой подход не означает психологизацию проблемы, поскольку изучение психологических явлений позволяет выйти на широкий социальный уровень, сделать социальные сообщения [1, с.76].

Объяснение и прогнозирование явлений виктимности требует серьезной исторической проработки проблемы. Исторические исследования позволяют выявить, по крайней мере, следующее:

- когда появляются те или иные типы жертв вообще и в конкретных культурах в частности и с чем связано их появление, т.е. какие тенденции социально-экономического и социально-культурного развития общества ведут к их появлению;

- какова динамика роста числа жертв, какие тенденции ей свойственны, как они зависят от тех или иных конкретно-исторических обстоятельств;

- когда те или иные типы жертв осознаются таковыми в обыденном и общественном сознаниях, каким образом это происходит и с чем связано;

- когда тот или иной тип жертвы начинает отражаться в статистике, юридических документах, есть ли для этого объективные причины;

- когда и каким образом общество и государство приступают к созданию специальных условий для существования людей, отнесенных к тому или иному типу жертв, какие тенденции свойственны этому процессу;

- когда и каким образом проблемы виктимологии и какие именно становятся предметом научного исследования;

- можно ли обнаружить, когда, где и кто начал осознавать себя жертвой неблагоприятных условий социализации? [2, с.290].

Описание, объяснение и прогнозирование виктимности требует проведения цикла кросскультурных исследований в различных этнокультурных регионах, которое позволит выявить, как минимум, следующее:

- обстоятельства и виды опасностей, столкновение с которыми на различных возрастных этапах грозит человеку стать жертвой неблагоприятных условий социализации;

- существующие типы жертв и их количество в разных социокультурных условиях;

- соотношение тех или иных типов жертв в рамках одного региона, общее и специфическое для различных регионов;

- социальные установки и стереотипы различных этноконфессиональных, половозрастных и социально-культурных групп на селения в регионах, определяющие восприятие и отношение к тем или иным типам жертв;

- в какой мере осознают себя жертвами сами люди — представители тех или иных типов жертв неблагоприятных условий социализации, с чем связаны региональные и другие различия в распространенности и характере осознания, как оно влияет на «образы Я», самоуважение, самопринятие личности, на ее отношение к миру и с миром [2, с.291].

Рассмотрим классификацию виктимности. А.А. Гаджиева выделяет следующие категории виктимности:

а) совокупность социально-психологических свойств личности, связанных с особенностями социализации последней (виктимогенная деформация личности);

б) «безличное» свойство, обусловленное выполнением социальных функций (профессиональная виктимность);

в) биофизиологическое свойство личности («возрастная» виктимность: престарелый, малолетний возраст);

г) следствие патологического состояния личности (виктимность – «патология» – психическая болезнь, физический недуг, слепота, глухота и иные тяжкие соматические расстройства). Психические аномалии способствуют увеличению риска субъекта стать жертвой различных преступлений;

д) неподозреваемая виктимность. Она может иногда обнаружиться и в особых манерах жертвы, в ее эстетическом виде, которые могли стать стимулом для преступника;

е) исключительно высокая виктимность – состояние прочное, которое долго не исчезает и даже после того, как лицо изменило свой образ жизни.

В реальной жизни указанные разновидности виктимности нередко сопутствуют или «накладываются» друг на друга, однако теоретический анализ требует вычленения тех признаков, которые являются ведущими, отличающими названные разновидности [1, с. 81].

В.И. Полубинский считает, что виктимность может проявляться на различных уровнях: индивидуальном, видовом и групповом [3, с. 137].

Мы принимаем точку зрения В.И. Полубинского, и будем выделять индивидуальную, видовую и групповую виктимность.

Индивидуальная виктимность – это определенное качество индивида, обусловленное совокупностью его социальных, психологических, психопатологических и биофизических качеств, способствующее в определенной жизненной ситуации формированию способности превращения его в жертву неблагоприятных условий социализации.

Видовая виктимность – это предрасположенность отдельных личностей в силу ряда определенных однотипных обстоятельств становиться жертвами подобных видов.

Групповая виктимность – это предрасположенность отдельных категорий, групп людей, обладающих сходными демографическими, социальными, биофизическими, психологическими, психопатологическими качествами при определённых условиях становиться различными видами жертв неблагоприятных условий социализации.

Мы считаем, что данные виды виктимности в реальной жизни в чистом виде не встречаются, а сопутствуют, накладываются друг на друга.

Таким образом, виктимность изучается социально-педагогической виктимологией – самостоятельным разделом социальной педагогики, который впервые был выделен А.В. Мудриком.

Мы согласны с Д.В. Ривманом и считаем, что виктимность не может быть нулевой, она в одинаковой степени присуща всем членам социальной группы, оказавшимся в равных неблагоприятных условиях.

Однако станет тот или иной индивид при наличии отрицательных факторов жертвой, зависит только от его личностных характеристик (тип темперамента, волевые качества, особенности психики, генетическая предрасположенность к саморазрушению), т.е. виктимность – это понятие объективное.

Разделяя точку зрения В.И. Полубинского, мы выделяем 3 вида виктимности: индивидуальную, видовую и групповую.

Индивидуальная виктимность – это определённое качество индивида, обусловленное совокупностью его социальных, психологических, психопатологических и биофизических качеств, способствующее в определённой жизненной ситуации формированию способности превращения его в жертву неблагоприятных условий социализации.

Видовая виктимность – это предрасположенность отдельных личностей в силу ряда определённых однотипных обстоятельств становиться жертвами подобных видов.

Групповая виктимность – это предрасположенность отдельных категорий, групп людей, обладающих сходными демографическими, социальными, биофизическими, психологическими, психопатологическими качествами при определённых условиях становиться различными видами жертв неблагоприятных условий социализации.

По нашим представлениям, виктимность как социально-педагогическое явление – это приобретённая способность личности стать при определённых обстоятельствах жертвой неблагоприятных условий социализации.

Библиографический список

1. **Гаджиева, А.А.** Виктимология и её роль в профилактике преступлений [Текст]: дисс. ... канд. юрид. наук / А.А. Гаджиева. – Махачкала., 2000. – 206 с.
2. **Мудрик, А.В.** Социализация человека [Текст]: учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

3. **Полубинский, В.И.** Практические аспекты криминальной виктимологии [Текст] / В.И. Полубинский. – М., 1982.
4. **Ривман, Д.В.** Виктимологические факторы и профилактика преступлений [Текст] / Д.В. Ривман. – Л., 1975.
5. **Рыбальская, В.Я.** Виктимологические исследования в системе криминологической разработки проблем профилактики преступлений несовершеннолетних [Текст] / В.Я. Рыбальская // Вопросы борьбы с преступностью. – М.: Юридическая литература. – 2004.
6. **Франк, Л.В.** Об изучении виктимности на психологическом уровне [Текст] / Л.В. Франк. – М., 1971. – с. 14.
7. **Психология.** Словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

УДК 377.3

Ледаков Александр Леонидович

Аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П.Ершова», заместитель Главы Голышмановского муниципального района, aledakov@yandex.ru, Голышманово

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НПО И СПО В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Ledakov Alexander Leonidovich

Post graduate student of pedagogics department of the Ishim Ershov State Teachers' Training Institute, deputy head of Golyshmanovo district, Tyumen region, aledakov@yandex.ru, Golyshmanovo

DIAGNOSTICS OF MOTIVATION OF PPE AND SPE STUDENTS' PROFESSIONAL FORMATION IN CONDITIONS OF SOCIAL

Сегодня спрос на высококвалифицированные кадры возрос, и проблема подготовки специалистов имеет очень актуальное значение. Профессиональное становление специалиста – сложный непрерывный процесс «проектирования» личности. Каждый человек постепенно формирует личностную модель профессионального самодвижения. Всего, как известно, выделяют пять стадий этого пути, мы же остановили свое внимание на второй стадии «профессиональной подготовки». По нашему мнению, именно этот этап является основным в процессе формирования профессионального портрета будущего специалиста в той или иной области. Кроме того, в нашем исследовании определяющую роль в профессиональном становлении играет социальное партнерство, как условие, обеспечивающее успешность данного процесса. В данном случае мы можем говорить о процессе профессионального становления, как о профессиональной социализации.

Профессиональная социализация является многофакторным и многоуровневым процессом усвоения индивидом профессиональной культуры общества, его интеграции в профессиональную систему путем передачи профессиональных ценностей, традиций, норм профессионального поведения. В целом социальное партнерство по отношению к образованию – это взаимовыгодное сотрудничество, в которое вступают работники системы образования и представители иных сфер общественного воспроизводства.

В процессе профессионального становления у человека развиваются профессионально важные качества, формируются необходимые компетентности, он приобретает знания, умения и навыки, а также у него постепенно складывается образ будущей профессии.

Как известно, путь профессионального становления, а значит и формирование образа будущей профессии, начинается с мотива к выполнению той или иной деятельности. Именно эта категория закрепляет за собой направленность будущей деятельности специалиста. При анализе процесса профессионального становления в жизни человека необходимо преодоление технологических и технократических мифов, когда профессионализм рассматривается как овладение, прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд. А.А. Бодалев отмечает, что «настоящий профессионал всегда встречается с сильной и устойчивой мотивационной сферой на осуществление определенной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата» [1, с.74].

Нами было проведено исследование с целью выявления основных мотивов выбора профессии учащимися НПО и СПО, представлений учащихся о профессии и себе как ее субъекте и сопоставления образов профессионала у учащихся разных специальностей.

В качестве респондентов были выбраны учащиеся ГОУ СПО «Голышмановский агропедагогический колледж». В исследовании приняло участие 343 учащихся. Из них:

- 223 учащихся по специальностям среднего профессионального образования: «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура», «Профессиональное обучение со специализацией «Механизация сельского хозяйства», «Информатика».

- 119 учащихся по профессиям начального профессионального образования: «Автомеханик», «Оператор электронно-вычислительных машин», «Сварщик», «Мастер сухого строительства», «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства», «Мастер общестроительных работ», «Повар, кондитер», «Продавец, контролер-кассир», «Швея».

Для оценки мотивации профессионального становления учащихся нам было необходимо определить критерии. Существуют разные варианты критериев оценки мотивации к профессиональной деятельности.

Так, например, Ю.П.Поваренков [4] выделяет:

1. Критерий профессиональной продуктивности, который характеризует уровень профессионализма человека и степень соответствия его социально-профессиональным требованиям.

2. Критерий профессиональной идентичности – характеризует значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса. Оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой. Сюда входят представления о ПВК, необходимых профессионалу, а также система отношений человека к профессиональным ценностям.

3. Критерий профессиональной зрелости, предложенный Д.Сьюпером, свидетельствует об умении соотносить человеком свои профессиональные возможности и потребности с профессиональными требованиями, которые к нему предъявляются. Сюда входит профессиональная самооценка, уровень притязаний, способность к саморегуляции и др.

С.С. Орел [3] понимая под «образом профессионала» систему представлений студентов о будущей профессии и себе как ее субъекте выделила следующие элементы (в последствии и критерии оценки), из которых складывается образ профессионала: знания, умения, навыки, свойства характера, мотивация, способности, виды деятельности, элементы деятельности, результаты деятельности, место работы, социальные характеристики и особенности внешности, присущие профессионалу.

Опираясь на результаты проведенного исследования, автор сделала выводы, что на выраженность элементов влияет специфика приобретаемой профессии, что может быть обусловлено акцентами, которые делает социальное окружение (в том числе и преподаватели), говоря о требованиях к данным профессиям; и что в целом образ профессионала, сложившийся у студентов за время обучения страдает обобщенностью, таким образом, они не имеют четких критериев и ориентиров в своем профессиональном развитии.

А.К.Маркова [2] выделяет нескольких групп мотивов, в зависимости от преобладания тех или иных можно судить об уровне мотивации профессионализации в целом:

- а) мотивы понимания предназначения профессии;
- б) мотивы профессиональной деятельности:
 - деятельностно процессуальные мотивы (ориентация на процесс профессиональной деятельности),
 - деятельностно результативные мотивы (ориентация на результат профессиональной деятельности);
- в) мотивы профессионального общения:

- мотивы престижа профессии в обществе,
- мотивы социального сотрудничества в профессии,
- мотивы межличностного общения в профессии;
- г) мотивы проявления личности в профессии:
 - мотивы развития и самореализации личности в профессии,
 - мотивы развития индивидуальности в профессии.

Сочетание этих мотивов образует внутреннюю детерминацию профессионального поведения.

Содержательными характеристиками профессиональных мотивов А.К.Маркова считает [2]:

- доминирование одного из видов мотивов как преобладание его в структуре личности;
- осознанность как отражение в сознании предмета мотивации и способа ее достижения;
- действенность как выражение мотивов в реальном профессиональном поведении;
- опосредованность как преломление побуждений определенными социальными эталонами и нормами;
- самостоятельность возникновения как проявление побуждения без помощи другого человека, без стимула извне;
- обобщенность как распространенность мотива на ряд видов трудовой деятельности;
- избирательность как направленность на определенную сторону профессионального труда и др.

Наряду с содержательными характеристиками профессиональные мотивы обладают определенными динамическими параметрами:

- устойчивость как длительность сохранения через некоторое время и в разных ситуациях, в том числе в сложных и экстремальных условиях;
- интенсивность, сила как выраженность побуждений;
- длительность как распространенность на большие промежутки времени;
- переключаемость как легкость перехода от одного побуждения к другому;
- широта как распространенность на разное количество объектов, сторон труда;
- эмоциональная положительная или отрицательная модальность, эмоциональная окраска.

В нашем исследовании для оценки мотивации профессионального становления учащихся мы выделяем ориентационно-смысловой критерий. Показателями данного критерия выступают:

- понимание и осознание социокультурных ценностей и ценности будущей профессии в системе общества (профессиональные ценности, идеалы, менталитеты, понимание значимости профессии);
- понимание и оценка целей и задач профессиональной деятель-

ности (профессиональное мировоззрение, индивидуальность как самобытность профессионального мировоззрения, системы оценок);

- удовлетворенность профессией (профессиональное призвание, профессиональные намерения, удовлетворенность трудом как осознание соответствия своего уровня притязаний).

Обработка данных опроса и анкетирования показала, что 34 % ребят поступили в колледж потому, что не могли продолжать учебу в школе, не прошли по конкурсу в другие учебные заведения. Случайно попали в колледж, используя информацию о нем товарищей, знакомых, — 15 %. Поступили с целью приобретения «выгодной специальности» — 11%.

Дальнейший анализ свидетельствует о том, что в ряде случаев, планы молодых людей не являются профессиональными; т. е. не связаны с работой по осваиваемой специальности. Так, лишь 28 % учащихся планируют к 22 годам «хорошо разобраться в профессии», 20 % — вернуться на производство после службы в рядах Российской Армии. Стать хорошими специалистами к 25 годам планируют 19 %, 4 % опрошенных не планируют свою жизнь, они не знают, как сложится их дальнейшая профессиональная деятельность к 22 годам, к 25 годам (29 %). Основные планы не связаны с работой по профессии: выйти замуж к 22 годам — 37 %, к 25 годам — 21 %; получить высшее образование, не связанное с приобретаемой специальностью, к 22 годам — 5 %, к 25 годам — 15 %. Некоторые из опрошенных считают поступление в колледж ошибкой, а 4 % считают свое поступление случайностью.

Характер вопросов, которые будущие специалисты задавали мастерам производственного обучения в первые дни пребывания в колледже, показал, что они не отличаются от вопросов школьников, носят общий характер.

Анализируя выделяемые учащимися ведущие качества, которыми обладают специалисты избранной ими профессии, мы обнаружили, что лишь 9 % выделили такое качество, как любовь к профессии. Данные анкетирования таковы: 25 % будущих специалистов, не имеют четко выраженной целевой установки на профессиональную деятельность, соответствующую приобретенной в колледже. Так, в группе операторов электронно-вычислительных машин 80 % опрошенных считают, что если бы им снова пришлось избирать профессию, то они избрали бы ту же и даже изъявляют желание продолжить обучение по специальности «Информатика»; в группе автомехаников — 68 %; в группе сварщиков — 50 %; продавцов — 20 %; информатика — 56 %. Если на начало профессиональной подготовки в группе Профессиональное обучение со специализацией механизаторов сельского хозяйства свой выбор вновь повторили бы 50 % учащихся, то на конец срока обучения — 70 %.

На наш взгляд такому позитивному развитию мотивов профессионального становления способствует активная работа в рамках социального партнерства. В данном случае социальное партнерство обеспечивает качественную профессиональную подготовку, восстанавливая и укрепляя связи с

предприятиями и другими образовательными учреждениями, открывая дополнительные возможности для профессионального становления учащихся. При этом:

- упрощается доступ к информации о рынке труда (кого и сколько нужно готовить);
- обеспечивается учет требований работодателей к содержанию подготовки специалистов;
- упрощается процедура корректировки старых и разработки новых учебных материалов и программ, отвечающих требованиям работодателей;
- открываются более широкие возможности для организации практики учащихся;
- расширяются возможности трудоустройства.

Таким образом, было показано, что изначально у учащихся колледжа наиболее распространенными являются мотивы не связанные с профессиональной направленностью и становлением молодых людей, но в процессе профессиональной подготовки при взаимодействии и содействии социальных партнеров эти мотивы качественно меняются. Полученные результаты имеют важное значение для планирования и практической организации профессионального становления учащихся НПО и СПО в условиях социального партнерства.

Библиографический список

1. **Бодров, В.А.** Психология профессиональной пригодности [Текст] / В.А.Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. **Маркова, А.К.** Психология профессионализма [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 308 с.
3. **Орел, С.С.** Образ профессионала в представлениях студентов [Текст] / С.С. Орел // Первые шаги в науке. - Вып. 1: Сборник статей.- В. Н.: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. С. 48-53.
4. **Поваренков, Ю.П.** Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П.Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
5. **Фатеев, В. А.** Концептуальные основы формирования субъектной позиции будущего учителя в процессе реализации личностно-ориентированного похода в обучении [Текст] / В. А. Фатеев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 3. - С. 24 - 35.

РАЗДЕЛ I

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378 + 371,01

Муратова Екатерина Сергеевна

Преподаватель кафедры лингвистики, теории и практики перевода, аспирант, ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Katherine cat_krsk@mail.ru, Красноярск

Ищенко Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой философии, педагогики и психологии Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; доцент кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, tatiana-dial@mail.ru, Красноярск

ДИАЛЕКТИКО-МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИКИ: СЛОВЕСНЫЙ ЭРЗАЦ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

Muratova Ekaterina Sergeyevna

Teacher of the Linguistics, Theory and Practice of Translation Department, Post-graduate student, State Educational Institution of Higher Professional Training, Siberian Technological University, Katherine cat_krsk@mail.ru, Krasnoyarsk

Ischenko Tatyana Nikolayevna

Cand. Sc. (Education), Docent, Chief of the Philosophy, Pedagogy and Psychology Department, State Educational Institution of Further Professional Education, the Krasnoyarsk Territory Institution of Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers Krasnoyarsk, tatiana-dial@mail.ru, Krasnoyarsk

DIALECTICAL MATERIALISTIC BASIS OF PEDAGOGY: A WORDY ERSATZ OR REALITY

В современной российской педагогике диалектическому материализму как философскому основанию ее методологии выделяется одно из ключевых мест. Однако это не означает, что все адекватно оценивают методологический и практический потенциал диалектики. Скорее наоборот, так принято как бы «по умолчанию», безмолвному согласию, формально. Диалектико-материалистическое обоснование педагогики суть лишь ее словесное одеяние, под которым зачастую скрывается прямо противоположное. Такое положение дел не отражает ни сути возникших проблем, ни определения путей их разрешения, а следовательно не имеет отношения к диалектике, к образованию, которое уже сейчас платит слишком высокую цену за словесные упражнения одних и пренебрежение диалектическими принципами других. В связи с этим в очередной раз встает вопрос о реальном значении диалектики как метода и одновременно средства познания для педагогики в ее теоретическом основании и практическом воплощении.

Диалектика (диалектическая логика), как она понимается классиками диалектического материализма, не просто находится в самом ядре теории

познания, а и совпадает с нею, то есть тождественна ей [2]. Однако этот факт не вызывает всеобщего единодушного принятия, и тому есть целый ряд причин, многие из которых объясняют отсутствие или недостаточную распространенность применения диалектического подхода в сфере воспитания, образования и науки.

Диалектику определяют не только как всеобщую схему деятельности, творчески преобразующую природу, но одновременно и как всеобщую схему изменения любого естественно-природного и социально-исторического материала, в котором эта деятельность выполняется и объективными требованиями которого она всегда связана [2, с. 5].

Диалектика как метод познания, обладающий всеобщим и универсальным характером, основывается на «естественном состоянии человеческого мышления» – напряженной борьбе между противоборствующими принципами, каждый из которых претендует на истинность и всеобщее признание [2, с. 56]. Поэтому краеугольным камнем диалектики является борьба непримиримых начал, антиномическое сочетание несочитаемого, тождество противоположностей – противоречие. Согласно теории диалектики, в противоречии – и единство, и борьба противоположностей неизбежны; противоречие есть внутреннее соотношение противоположностей [6], отношения между которыми доведены до крайности и требуют разрешения. В этой связи противоречия обнаруживают себя и в методологии педагогики, и в образовательном процессе, что указывает на необходимость приведения в соответствие теоретической и практической составляющих данной науки.

Противоречие как «двигатель развития» во многом определяет суть самой диалектики, являющейся своего рода проводником в «царство истины» [1, с. 152]. Любая наука зарождается из потребности, выступающей прообразом идеи, которую зачастую ошибочно считают началом всех научных начал и изысканий. Однако именно потребность включает в себе то, что толкает вперед научную мысль – напряженное противоречие, при разрешении которого научное сознание и выходит за пределы сложившейся противоречивой ситуации – за рамки существующего положения вещей и выражающих его понятий. В этом заключается диалектика как логика и теория познания [1, с. 199-202]. Действительно, противоречие служит индикатором вечной незавершенности познания и нравственной сферы, отправным пунктом и верным спутником любого научного исследования, имеющего своей целью ту самую идею, *идеал*, приблизиться к которому можно лишь по пути восхождения от абстрактного к конкретному.

Идеал в диалектико-материалистическом понимании не мыслится как некий недостижимый нравственный и интеллектуальный образ желаемого, как мыслимая категория вечно отдаляющегося результата, а является, собственно, первым шагом к снятию противоречия, [1] разрешение которого как раз и кроется в выработке правильного, жизненного, *конкретного* идеала. Вырабатывается же идеал, согласно воззрениям, которых мы придерживаемся и будем придерживаться в дальнейшем ходе исследования, одновре-

менно с развитием самой общественной деятельности, другими словами, является категорией исторически творимой. Поэтому диалектически неверным будет считать возможность формирования идеала, раз и навсегда соответствующего всем нуждам и потребностям общественной жизни, иначе идеал так и останется «благим намерением», разбивающимся о «неодолимое упрямство» действительности [1, с. 209-211]. Каким же образом «творение» этого идеала осуществляется в научном познании?

По мнению Э.В. Ильенкова, «восхождение от абстрактного к конкретному» и есть тот единственно возможный и правильный путь, на котором мышление только и может разрешить специфическую задачу теоретического познания окружающего мира [3]. Данные категории являются типичными логическими категориями, категориями диалектики как логики [1, с. 238], а значит универсальными категориями, в которых выражены всеобщие формы развития и природы, и общества, и мышления. *Конкретное* в этой связи определяется как «единство во многообразии», *абстрактное* же – лишь как единичное проявление этого *конкретного*, как то самое многообразие единичных проявлений, но не их формальная сумма [1]. Поэтому проблема отношения абстрактного к конкретному ни в коем случае не сводится к сопоставлению некоего мыслимого образа с предметно-чувственным миром, как это происходит в эмпирически-номиналистической логике. Диалектика вкупе с материализмом трактует истинное соотношение этих категорий в их единстве, закрепляя за целым определяющую роль в отношении к его частям, что под собой имеет веские основания. «Представления о доме не составишь из тех признаков, которыми обладает каждый отдельный кирпич...» [1, с. 247].

«Способ восхождения от абстрактного к конкретному позволяет перейти от не критически-эмпирического описания явлений, данных в созерцании, к их критически-теоретическому пониманию – к понятию» [2, с. 290], от абстрактной всеобщности представления – к конкретной всеобщности понятия. Говоря иными словами, решение любой проблемы требует рассмотрения процесса понимания, отражения в понятии [5]. Однако постижение тонкостей «восхождения» является лишь шагом на пути построения конкретно-научного знания, и в этом сокрыта отчасти причина игнорирования или низкой распространенности диалектического подхода. Наука находится в тщетных поисках «панацеи», способной «исцелить» ее раз и навсегда от неутрачиваемых противоречий, в то время как решение «ускользает» от ее глаз, скрываясь во всеобщих законах развития общечеловеческой культуры, в науке о мышлении, т.е. диалектике [5]. Противоречия как вечный двигатель, с одной стороны, сигнализируют о состоянии системы, а с другой – о её тенденциях к развитию.

Исходя из принципов материалистической диалектики, в краткой форме затронутых выше, мы можем утверждать, что диалектика как метод познания играет если не единственное, то решающее значение в познавательном процессе. Поэтому и применение диалектического подхода, как нельзя

более созвучного самому процессу познания, представляется единственно верным и наиболее кратким путем к *конкретному*, к истине, разрешению острейших противоречий, в том числе и в области, интересующей нас особенно – сфере образования. Однако сегодня место диалектике в методологии педагогики отводится достаточно формально, «на словах», а это в свою очередь запускает ряд механизмов, негативно отражающихся в частности и на учебном процессе.

Учебный процесс, как и любой другой общественный процесс, является частью единой органической жизни общества, поэтому возникающие в нём противоречия суть проекции более общих противоречий, присущих общественной жизни [7]. Основное противоречие «проецировалось» в образование из проблемы общественного масштаба, а именно из сдерживания развития производственных сил устаревшими производственными отношениями [7]. На образовании это неминуемо отразилось в виде формализации подходов и единообразия содержания, форм и методов, что в свою очередь породило следующее противоречие, которое возникает на стыке требований жизни и степени подготовленности студентов к полноценному участию в общественной деятельности. Этим и объясняется парадокс «знания» предмета и неспособности соотнести это знание (знание *предмета*) с предметом [4]. Ведь пока тяжелый маховик образования провернется, жизнь, подгоняемая научно-техническим прогрессом, перестанет соответствовать тем представлениям, которые взяты за основания учебного процесса.

У истоков этих противоречий лежит другое, сознательно или бессознательно (это уже другой вопрос) проявляющееся в педагогических методах самих работников сферы образования, которые в силу определенных причин нарушают принцип преемственности и, к сожалению, не предоставляют инструментария, столь необходимого для формирования профессиональных умений и навыков у студентов, будущих специалистов. Тем самым, «переступая» через собственные функции, иногда мотивируя это «неспособностью» студентов к обучению, педагог остается субъектом учебного процесса лишь формально. В этих условиях «труд» педагога не является целесообразным и опосредствованным. Но тогда возможно ли говорить о преобразовании мышления обучающихся, преобразовании отношений в учебном процессе, преобразовании личности студента, будущего профессионала?

Говоря о противоречиях в преподавании предмета, необходимо подчеркнуть, что, как правило, предмет «преподносится» вне пути его развития, в некой «застывшей» форме. Ярким примером из области преподавания языка (неважно родного или иностранного) является догматичная манера освещения материала по различным уровням языка: фонетике, лексике, грамматике и др. Обычно дается свод правил, которым необходимо неукоснительно следовать при последующем «закреплении» материала – выполнении ряда упражнений (натаскивании), – любое отклонение от правил считается ошибкой. Однако при столкновении непосредственно с самим пред-

метод изучения часто получается, что отклонения не только возможны, но и верны.

Проиллюстрировать вышесказанное можно, сопоставив группы английских слов *put-cut* и *love-move-stove*: при одинаковой орфографической форме их фонетическое содержание резко отличается. «Объяснения» данного явления чаще всего сводятся к тому, что изучающему язык предлагается выучить общее правило и дополнительно запомнить ряд противоречащих ему «исключений» несмотря на то, что существует средство пояснения таких трудностей с точки зрения развития самого языка, в частности разрешение вышеупомянутого противоречия кроется в истории языка.

Если познающий человек владеет методом познания, если на стороне субъекта учебного труда оказываются средства познания, то тем самым в учебном процессе преодолевается отчуждение от предмета познания (между субъектом и объектом). В этих условиях формируется диалектическое мышление, дающее субъекту познания средства как для решения проблем в настоящем на основе прошлого, так и для осуществления прогнозирования будущих проблем и возможных путей развития. Учебный процесс, в котором диалектика задействуется как метод научного познания, как инструмент исследования, становится прогрессивным, поскольку обучающимся передается мыслительная (иначе теоретическая, логическая) и исполнительская (иначе практическая) функции учебного труда. Кроме того, процесс познания невозможно осуществить качественно, если не будет взята во внимание ещё одна важная функция учебного труда – управленческая, представляющая единство противоположностей: теоретической и практической функций [8].

Одно из наиболее глубоко лежащих и от этого, возможно, менее осязаемое, но не менее острое противоречие заключается в конфликте между неограниченными возможностями развития человека, заложенными в нем от природы, и сковывающими социальными факторами жизни, превращающими изначально огромный потенциал человека в абстракцию, схему, «винтик» в огромном общественном механизме. Происходит это за счет того, что постижение знания (понятия), истины об изучаемом предмете формально на практике сводится к механическому запоминанию, зазубриванию готовых знаний, что влечет за собой появление поколения, не способного самостоятельно вырабатывать суждения и мыслить [5].

По-прежнему бытует ложное представление о «разноплановости» таких педагогических задач, как усвоение материала и воспитание ума, поэтому в практике наличествуют и разные способы и методы решения данных задач. В этом, между прочим, как раз и заключается диалектическая проблема современного образования – соединить, наконец, процесс овладения прочными основами современной науки с процессом воспитания ума, *способности мыслить*, то есть самостоятельно эти основы развивать, исправлять, корректировать, приводить в соответствие с новыми данными, с изменяющимися условиями реальной жизни – с окружающим нас (и вовсе не мертвым и застывшим, а диалектически изменяющимся) миром [4, с. 89].

Кризисное состояние системы образования обнаруживает множество серьезных противоречий, однако их наличие должно вызывать не «истеричку», а, наоборот, давать стимул к их исследованию, разрешению и как следствие получению нового качества образования. Анализ противоречий показывает, что они существуют в неразрывной взаимосвязи друг с другом: одно является причиной и следствием другого и наоборот – в этом и заключается их диалектичность, и, соответственно, подходить к их разрешению также необходимо диалектически. Поэтому крайне неэффективно будет начинать создание «фундамента» образовательного процесса с его «крыши» или – сколь бы ни заметных, но все же производных – «балконов и этажей» этого грандиозного здания...

Иного столь же верного пути «снятия» противоречий, как постепенное изучение предмета и поэтапное продвижение по траектории его развития посредством диалектического подхода, сложно себе представить. Однако к диалектике как способу разрешения противоречий обращаются крайне редко в силу того, что она, как мы полагаем, попросту остается непонятой или, что хуже, понятой превратно. Такое скудное использование этого действительно эффективного метода познания выливается в застойный характер беспросветного «брожения», которому на данном этапе подверглись обе ипостаси педагогики: и теоретическая, и практическая.

Диалектика как мощнейшее средство разрешения противоречий способна содействовать переходу образования на качественно новый уровень, рассматривая и изучая природу противоречий в их развивающихся взаимосвязях и единстве. Во-первых, она позволяет беспристрастно взглянуть на суть проблемы и, увидев её корень, двигаться к её разрешению по пути исследования самого предмета, не дробя действительность на множество мнимонезависимых составляющих и не пытаясь найти решение путем анализа этих отдельных «атомов», складывающихся, между прочим, в целый организм. Помимо разработки столь важной в учебном процессе теоретической базы, диалектический подход способен помочь «держать руку на пульсе» образовательного процесса и следить за развитием теоретической и практической сторон преподавания и учения в динамике. Во-вторых, появляется возможность переработки уже имеющихся достижений в преподавании в различных областях знания на базе диалектического подхода в более эффективный метод, который наряду с усвоением материала своей целью видит развитие мышления, ума, т.е. способности мыслить.

В новых образовательных стандартах, разрабатываемых и предлагаемых в XXI веке, робко замечается, что диалектика определяется как метод научного познания, системно-деятельностный подход выбирается основным. Однако при внимательном рассмотрении целей, задач и результатов, на которые направлены усилия, можно обнаружить, что подходы выбираются одни, а постановка задач, методы и предполагаемые результаты вовсе не соответствуют заявленным подходам.

Разумеется, непросто привести весь образовательный процесс в соответствие с диалектической логикой, однако совместными усилиями специалистов, опирающихся на прочный философско-методологический фундамент, (закладывание которого само по себе является одним из шагов к преодолению сложившихся проблем образования) – это выполнимо [4]. Хорошо, если эти выводы будут реализованы и диалектика займет достойное место в образовательном процессе.

Необходимо осознать важность диалектики как метода познания и начать пользоваться ее богатым инструментарием для разрешения как теоретических, так и практических противоречий педагогики. И тогда диалектико-материалистическое обоснование педагогики перестанет быть словесной маской, а станет служить ей и опорой, и механизмом непрекращающегося развития.

Библиографический список

1. **Ильенков, Э.В.** Философия и культура [Текст]/ Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
2. **Ильенков, Э.В.** Диалектическая логика: Очерки истории и теории [Текст]/ Э.В. Ильенков. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
3. **Ильенков, Э.В.** Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении [Текст]/ Э.В. Ильенков. – М.: РОССПЭН, 1997. – 500 с.
4. **Ильенков, Э.В.** Школа должна учить мыслить [Текст]/ Э.В. Ильенков. – М.: МПСИ, 2002 – 112 с.
5. **Ищенко, Т.Н.** Диалектический подход к образовательному процессу [Текст]// Ильенковские чтения. Ильенков и диалектическая традиция в философии: Материалы 10-ой международной научной конференции. Москва, апрель, 2008. М.: Изд-во СГУ, 2008. – с. 285-292.
6. **Современный философский словарь** [Текст]/ Под ред. д.ф.н. профессора В.Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 864 с.
7. **Лихачев, Б.Т.** Педагогика: Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – 4 изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001 – 607 с.
8. **Гончарук, А.И.** Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса) [Текст]/ А.И. Гончарук. – Красноярск.: Краснояр. гос. ун-т, 2002. – 68с.

УДК 371.08

Фролов Александр Александрович

Доктор физико-математических наук, преподаватель МОУДО детей «Одаренность и технологии», frolof_aa@r66.ru, Екатеринбург

Фролова Юлия Николаевна

Педагог дополнительного образования Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей Центр «Образование и технологии», frolov_aa@list.ru, Екатеринбург

**ПОНЯТИЙНОСТЬ КАК ОСНОВА ЕДИНСТВА ИНТЕГРАЦИИ И
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Frolov Aleksandr Aleksandrovich

Doktor of physics and mathematics, frolof_aa@r66.ru, Ekaterinburg

Frolova Yulia Nikolayevna

Teacher of additional education at the Municipal children's educational institution "Education and Technologies Center", frolov_aa@list.ru, Ekaterinburg

**CONCEPTUAL APPROACH AS A UNITY OF INTEGRATION AND
DIFFERENTIATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

Осмысление любой проблемы требует речевого, более того – понятийного оформления предмета осмысления. Результаты классических исследований в области психологии указывают на работу с понятием как на важную составляющую процесса воспитания речевой и общей культуры в рамках существующих представлений о связи речи с мышлением [1, 2]. Пользуясь рассматриваемой ниже методикой введения определений понятий, можно сказать, что

речевая культура – это используемая и передаваемая совокупность достижений человечества в области адекватного обмена информацией между людьми, основанного на вербальном выражении содержания мышления.

С другой стороны, если суммировать все, что написано о науке в энциклопедиях и словарях, то под наукой следует понимать одну из форм общественного сознания, представляющую собой систему знаний о мире. Эта система отличается наличием адекватного понятийного аппарата, причинно-следственных связей (законов), установленных и сформулированных на основе этого аппарата, и возможностью **осознанно** (что требует понятийного оформления [1]) решать жизненно значимые задачи именно на основе установленных законов, получая устойчивые, надежные результаты. Наука едина в своем подходе к познанию мира, к формированию знания в любой области человеческой деятельности. Это должно находить отражение в ин-

тегративном понятийном аппарате, общем для всей науки как социального феномена. В то же время решение жизненно значимых задач требует конкретизации и соответствующей дифференциации объектов и методов научного подхода, что должно обеспечиваться спецификой понятийного аппарата каждой отрасли науки. Указанные блоки понятийного аппарата науки образуют диалектическое единство, обеспечивающее их системную взаимосвязь. Основой практической реализации такого единства может быть только общий подход к формированию любых понятий с учетом любого направления интереса к конкретному явлению.

В соответствии со всем сказанным выше, предлагаемая статья является изложением общего подхода к формированию определений понятий с целью обеспечения единства интеграции и дифференциации научного знания.

Для того, чтобы сформировать современное представление о **понятии**, необходимо рассмотреть проблему **явления**. В литературе и научно-педагогическом обиходе постоянно подчеркивается различие между **предметами** и **явлениями** [5, 8]. Это различие в принципе неверно, поскольку уже понятийно не обеспечено и нарушает единство познавательного подхода к миру. Молчаливо предполагается, что предметы – это то, что дано нам в ощущениях, а явления – это взаимодействия и их результаты. При этом почему-то забывается, что ощущение есть результат взаимодействия.

В науке прочно утвердилось представление о событии, которое можно определить так:

событие – это то, что сосуществует с познающим субъектом в пространстве и во времени.

Пространство и время при этом могут быть как реальными, так и виртуальными. Для примера достаточно обратиться к историческому событию: это предполагает перемещение познающего субъекта в виртуальном времени. По определению, с познающим субъектом сосуществует бесконечное множество событий. Только часть этих событий попадает в зону внимания личности [2, 3]; такие события становятся наблюдаемыми, то есть **являются** в наблюдении. Отсюда:

явлением называется событие, явившееся познающему субъекту в наблюдении.

С этой точки зрения, например, как педагог так и педагогическое воздействие есть явления, разумеется – принципиально различные.

Выделение проблемной ситуации (явления) из окружающего мира или внутреннего мира человека означает фиксацию на ней внимания с последующим переходом от ощущения и восприятия через представление к мышлению и понятийному оформлению [2]. Если понятийное оформление явления не состоялось, то не состоялось выявление его сути, и в принципе невозможны следующие этапы продуктивного мышления, направленного на познание этого явления.

Таким образом,
понятием называется вербальное выражение сути рассматриваемого явления.

За словом, обозначающим понятие, стоит не только конкретный образ, но и ряды образов, координированных и субординированных с этим словом (по выражению Л.С.Выготского, каждое **обобщенное** слово имеет свою «широту» и свою «долготу», «глубину»). Уже из этого следует мощное интегративное значение понятийного обеспечения любой деятельности, в первую очередь – научной.

В современной отечественной педагогике бытует термин «усвоение понятий». В связи с этим педагоги обсуждают число «понятий, которые должен усвоить учащийся» (например, за время обучения в школе) и сетуют на связанные с этим перегрузки учащихся [9]. Этот термин оказался настолько заразительным, что он иногда фигурирует даже в работах классиков отечественной психологии [1, 2]. Однако в этих работах словосочетанию «усвоение понятий» придается совершенно иной смысл. Это следует из того факта, что на одно упоминание «усвоения понятий» приходится как минимум несколько страниц текста, где речь идет о «формировании понятий». Действительно, понятие нельзя **усвоить**; его (точнее, его определение) можно только **сформировать**. Предполагаемое педагогами «усвоение понятий» имеет явно репродуктивную природу. Следовательно, оно не может быть основой ни дифференциации научного знания (ввиду неосознанности), ни, тем более, его интеграции. Поэтому необходимо рассмотреть возможность универсального подхода к введению определений понятий [4].

Выше мы уже пришли к представлению о том, что понятие является вербальным выражением сути рассматриваемого объекта. Поэтому важно выявить структуру определения понятия и сформировать частный (по отношению к общему алгоритму продуктивного мышления [4, 7]) алгоритм его введения. Такой алгоритм должен позволять строить адекватные любому объекту определения понятий в соответствии с направленностью конкретного интереса к сторонам, граням этого объекта.

Наиболее распространенным приемом психологического изучения понятий является метод классификации [2]. Эта установка является и общеметодологической: классификация объекта и определение соответствующего ему понятия неразрывно связаны между собой. С одной стороны, если объект классифицирован, это автоматически позволяет ввести определение понятия, соответствующее данному классификационному подходу. С другой стороны, любая попытка построения определения понятия есть попытка классификации соответствующего объекта. Мы постоянно сталкиваемся с самыми разными классификациями, постоянно их строим. В истории науки первой замкнутой, непротиворечивой, системной и универсальной является классификация, предложенная Линнеем. В школьной программе система Линнея присутствует по той простой причине, что именно на ее основе можно на-

ибо более эффективно передать в процессе обучения **классификационный принцип вообще**.

«Верхняя», более грубая, общая часть классификационной системы Линнея указывает на **происхождение** объекта (отвечает на вопрос: «Откуда это?»). Блок «ТАКСОН» («класс» → «подкласс» → «отряд» → «подотряд» → «семейство» → «род» → «вид») собственно определяет объект, отвечая на вопрос: «Что это такое?». «Определить объект (явление)» – означает «ввести понятие, соответствующее объекту (явлению)». Любая развитая классификация неизбежно содержит в себе таксон. Следовательно, именно таксон является классификационной основой определения понятия, связанного с тем или иным явлением. С учетом этого легко построить универсальный алгоритм введения определения понятия.

«Видовая» принадлежность любого явления определяется его наименованием, **названием**. При этом чрезвычайно важно, чтобы в качестве наименования не использовались эвфемизмы. Это может привести к неадекватности восприятия и, следовательно, дальнейшего осмысления и действия. Речевая деятельность, допускающая использование эвфемизмов, приводит к информационной неоднозначности и, следовательно, не имеет смысла. Примерами подобных эвфемизмов являются общеизвестные фразы: «Жизнь есть сон», «Жизнь есть мечта», «Жизнь есть борьба»: при этом очевидна противоположность первого и третьего примеров.

Называя явление, следует позаботиться о соответствии названия сути явления. Если явление уже имеет название, необходимо узнать и понять происхождение этого названия, то есть провести его этимологический анализ. Это существенно снизит вероятность пользования эвфемизмами и, соответственно, повысит уровень смыслового наполнения речи и доступности ее понимания.

В рамках представления о таксоне самый крупный, самый «грубый» блок (уровень) классификации удобно, как и у Линнея, назвать **классом** явлений, к которому мы относим конкретное рассматриваемое явление. **Класс**, к которому мы относим явление в процессе формирования определения понятия, есть вербальное отражение **модели** этого явления.

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

Итак, мы мыслим моделями, то есть наши представления явлений носят в принципе модельный характер. При выделении явления из внешнего мира или внутреннего мира человека – при классификации явления – модель отражает наиболее существенные стороны этого явления, наиболее «грубо» представляет его. Следовательно, «отнесение явления к классу явлений» соответствует введению **предельно** «грубой» модели этого явления.

«Отряд», «подотряд» и «семейство» линнеевской классификации характеризуют разного уровня **общие характерные** признаки рассматриваемого

мого явления, независимо от их направленности. Поэтому в формируемом «понятийном таксоне» «отряд», «подотряд» и «семейство» можно рассматривать как один объединенный шаг алгоритма введения определения понятия – шаг «определение *общих характерных* признаков явления».

Как было отмечено выше, за словом, обозначающим понятие, стоит не только конкретный образ, но и ряды образов, координированных и субординированных с этим словом. Поэтому отличительные признаки явления есть признаки не только видовые, но и родовые. В связи с этим «род» и «вид» таксона линнеевской классификации ассоциируются с *отличительными* признаками явления в «понятийном таксоне».

Построенный таким образом алгоритм введения определения понятия можно изобразить в общепринятом виде последовательности шагов, однозначно приводящих к достижению поставленной цели:



Здесь необходимо отметить, что речь идет именно об алгоритме, а не о шаблоне. Поэтому можно предложить множество определений одного и того же понятия с учетом любого направления интереса к явлению – ведь эти определения *вводят люди* для формирования речевых высказываний, имеющих целью *совместное адекватное понимание предмета обсуждения* и, соответственно, обеспечивающих адекватные действия на социальном уровне. Именно так в настоящей работе выше были введены определения понятий «событие», «явление», «понятие», «модель».

Об уровне и универсальности предложенного алгоритма говорит, в частности, и то обстоятельство, что он отражает структуру формулы изображения.

Проведенное рассмотрение подтверждает тезис, что понятия, вопреки [9], можно и нужно только *формировать (вводить, определять)* и на основе этого воспитывать культуру оперирования понятиями. Эта культура является необходимой составляющей научной деятельности вообще и научно-обоснованной педагогической деятельности в частности.

Введение определений понятий возможно и необходимо во всех сферах человеческой деятельности, требующих совместного адекватного по-

нимания предмета обсуждения. Естественно, что наиболее высокими эти требования должны быть в педагогической науке и практической педагогике, стоящих у истоков формирования адекватного восприятия мира. Дело в том, что отсутствие внятного определения предмета обсуждения делает бессмысленным само обсуждение. Речь, не имеющая под собой понятийной основы, как минимум приобретает схоластический характер. Практическая деятельность, адекватная проблемной ситуации, при этом становится принципиально невозможной.

Распространено обывательское представление, характерное, к сожалению, и для многих педагогов, о том, что существуют явления, не подлежащие понятийной обработке. Это представление базируется, в частности, на априорном убеждении, что такие явления, как красота, любовь, честность, дружба, замужество (ряд можно продолжать сколько угодно) – «для каждого – свои», то есть каждый «понимает» их по-своему. Бессмысленность такого утверждения очевидна: социальная жизнь в мире, где все «для каждого – свое», просто нереальна. Для разрешения этого противоречия достаточно вспомнить, что философы и психологи уже очень давно ввели представление о «рамочных определениях». Так, если мы построим рамочное (то есть достаточно общее, универсальное) определение понятия, например, любви, то в этих рамках мы сможем найти свою, единственную и неповторимую, в деталях невербализуемую, но столь необходимую нам любовь. Если же этих рамок нет, мы просто не знаем, что именно, как именно и где именно нам надо искать. Следовательно, не можем найти, но можем снять с себя ответственность за неудачу.

Именно индивидуальность и неповторимость личностного восприятия всего сущего делает основной целью и этической нормой педагогической науки и практической педагогики передачу четких рамочных представлений о предмете обсуждения и обмен такими представлениями. Это позволяет достичь единства канвы представлений и действий для всех участников педагогического процесса. Только такой подход дает личности возможность в результате общения полностью самовыразиться и самореализоваться, используя все свои уникальные творческие возможности и оставаясь в пределах социального взаимодействия. Это может и должно быть положено в основу любых педагогических действий.

Для выживания вида *homo sapiens* необходимо определенное преобразование действительности. При этом пути и механизмы преобразования должны быть адекватными действительности. Более того, эти адекватные пути и механизмы **в принципе** должны принадлежать и быть доступны всем представителям вида, то есть должны быть общим достоянием. Так родилась форма общественного сознания – наука – направленная на познание окружающего мира и внутреннего мира человека с целью формирования его адекватных действий. Наука как форма общественного сознания **по определению** едина, хотя имеет различные отрасли, которые, дополняя и обогащая друг друга, позволяют вместе создать адекватное, яркое, целос-

тное представление о любом явлении в окружающем мире или внутреннем мире человека. Все отрасли науки имеют одинаковую структуру познавательной деятельности, поскольку «тело» науки в целом является общим для этих отраслей. Все сказанное в первую очередь касается педагогической науки и тех отраслей науки, которые она использует в своей деятельности как инструмент познания и социализации.

Итак, существует представленный выше алгоритмизированный подход к формированию определений *любых* понятий в *любой* сфере деятельности человека, основанный на структуре адекватного (научного) продуктивного мышления [4, 7]. Это обстоятельство является интегрирующим фактором научного знания, позволяющим, в частности, достичь реального взаимопонимания как в среде субъектов или объектов педагогической деятельности, так и в процессе взаимодействия между ними. Процесс интеграции научного знания как на социальном, так и на личностном уровнях обеспечивается не репродуктивным «усвоением понятий» на уровне практического мышления [9], а усвоением методики введения определений понятий [4], в первую очередь – субъектами научной и практической педагогической деятельности. Последующая трансляция приобретенных умений и навыков формирования определений понятий на личности, являющиеся объектами педагогической деятельности, позволит достичь реального единства педагогического процесса и резко повысит его эффективность.

Вызывает вполне обоснованную тревогу следующий факт. В то время как наиболее передовые представители педагогической науки творчески работают над созданием понятийного аппарата педагогики и образования (что следует, в частности, из систематического издания настоящего сборника), педагогическая практика находится либо вне зоны понятийного обеспечения деятельности, либо попытки этого обеспечения носят выражено репродуктивный, неосознаваемый характер (как это и предполагается в подходах типа [9]).

В первом случае наиболее характерные примеры связаны с предметным содержанием образования. Как правило, педагоги и, естественно, вслед за ними учащиеся и студенты, не в состоянии на понятийном уровне определить происхождение, суть, назначение и цели преподавания конкретных предметов. В результате отсутствует дифференциация научного знания как необходимый аспект его осознанного формирования: все предметы преподавания сливаются в один сплошной поток неосознаваемой информации, подлежащей репродуктивному воспроизведению. Это неминуемо приводит к демотивации учащихся и студентов как в отношении отдельных предметов, так и в отношении образования в целом.

Во втором случае характерны декларативные формулировки готовых понятий, как правило – несостоятельные ввиду отсутствия логической (классификационной) основы и реальной содержательной наполненности. Чаще всего происхождение таких формулировок непонятно, а сами формулировки попросту безграмотны. И в этом случае при таком подходе не

представляется возможным выделить предмет преподавания и его научную основу из ряда других предметов. В результате – та же демотивация не только учащихся и студентов, но и педагогов, поскольку им точно так же приходится репродуктивно воспроизводить информацию, не пропуская ее через сознание, не присваивая ее.

Легко видеть, что оба рассмотренных случая имеют место во всех видах и направлениях педагогической деятельности. Это не может не сказаться на качестве результатов такой деятельности.

В то же время рассмотренный в настоящей работе подход [4] к формированию понятийного обеспечения педагогического процесса состоит не только в интегративном отношении, то есть в отношении общих понятий педагогической науки и педагогической практики. Поскольку этот подход позволяет формировать определения любых понятий, он состоит и в плане дифференциации научного знания и педагогической (образовательной) деятельности, позволяя ставить **конкретные** четкие ориентиры и цели развития личности в **конкретных** направлениях.

Считаем целесообразным привести здесь примеры введения определений понятий, соответствующих тематике настоящей статьи, на основе рассмотренного алгоритмизированного подхода.

Примеры понятий, обеспечивающих интеграцию научного знания в области педагогической науки:

педагогом называется специалист по обеспечению процесса усвоения индивидом социального опыта во взаимосвязи обучения и развития личности;

образованием называется процесс создания человеком у других людей, но в первую очередь – у самого себя, определенного собственного образа, соответствующего реалиям сегодняшнего дня и обеспечивающего успешное выживание в сложившихся общественных условиях;

успехом называется явление своевременного достижения личностью осознанно поставленной цели, вызывающее осознанную удовлетворенность личности результатами своей деятельности, направленной на достижение этой цели;

успешностью называется осознаваемое личностью ее свойство систематически достигать осознанно поставленных целей в значимых для личности направлениях и масштабах ее жизненных проявлений;

мечтой называется модель реальности, сконструированная человеком так, что максимально успешный результат в его представлении достигается при минимуме (отсутствии) реальных усилий;

судьбой называется процесс фрактального развития личности, отличающийся свободой выбора человека в каждой точке бифуркации этого развития;

задачей называется совокупность образной, вербальной и аналитической информации, отражающая процесс, установление причин, хода или результата которого представляют интерес для человека;

системой называется совокупность того, что необходимо и достаточно для решения данной конкретной задачи.

Пример понятия из числа обеспечивающих дифференциацию знания в области педагогической науки:

девиацией (поведения) называется явление отклонения поведения от соответствующего официально установленным или фактически сложившимся в данной социальной группе моральным и правовым нормам.

Сюда же относятся понятия, отражающие, например, сущность предметов преподавания в процессе обучения (поскольку именно педагогике приходится иметь дело с мотивацией обучаемых в отношении предмета преподавания):

литературой называется вид творческой деятельности, направленный на отражение окружающего мира и внутреннего мира человека в вербальной форме;

тогда, применительно к предмету преподавания,

литературой называется предмет программы, формирующий у учащихся знания, умения и навыки, позволяющие творчески отражать окружающий мир и внутренний мир человека в вербальной форме.

Легко видеть, что такое определение понятия «литература» дифференцирует его, во-первых, от смежных понятий (в том числе – предметов преподавания) и понятийно ненаполненных слов и, во-вторых, от устойчивых представлений о предмете литературы как о системе репродуктивного воспроизведения ненужных текстов непонятного назначения.

В существующей практике научной и образовательной деятельности (в том числе – педагогической) определения понятий традиционно преподносятся как некий результат либо озарения субъекта введения этих определений, либо совершения им непонятных мыслительных действий. В итоге готовые определения понятий воспринимаются как догмы, основанные на авторитете, что свойственно практическому мышлению [6]. В образовательной деятельности это приводит к блокированию внутренней мотивации. В научной деятельности при этом затрудняется достижение необходимой конвенции, обеспечивающей единство знания и возможность его трансляции.

Указанные проблемы имеют в своей основе непонимание технологии введения определений понятий, а также отсутствие возможности оценки качества как самих определений, так и умения их введения. В связи с этим последующая часть статьи посвящена устранению такого непонимания в рамках изложенного выше подхода.

Введение определений понятий представляет собой **пошаговую** реализацию алгоритма введения определений понятий **исключительно в письменной форме**.

При возникновении необходимости введения определения конкретного понятия в соответствии с рассмотренным алгоритмом осуществляются следующие действия.

1. В этом пункте записывается **наименование** (название) **явления**

(предмета, действия, процесса, характеристики), то есть слово, которым обозначается **подлежащее определению понятие**. Это слово должно быть воспроизведено точно, если есть сомнения – с использованием словарей (в частности, толкового словаря). *Примером может послужить слово педагог.*

2. Этимологический анализ наименования, если происхождение слова не очевидно, проводится с помощью этимологического словаря или словаря иностранных слов. *В рассматриваемом примере: от греческого pais (paidos) – дитя и ago – веду, воспитываю.*

3. В этом пункте фиксируется класс явлений, к которому принадлежит описываемое понятием явление. *В данном случае: под педагогом мы, в первую очередь, понимаем и предполагаем специалиста (то есть человека, получившего особую, от лат. specialis – особый, подготовку).*

4. Специальностей много. Представители некоторых из них занимаются **обеспечением процесса усвоения индивидом социального опыта**. К таким специалистам относятся, например, психологи, педагоги, юристы, историки, социологи, экономисты, политологи и ряд других.

5. Однако только педагоги обеспечивают процесс усвоения индивидом социального опыта **во взаимосвязи обучения и развития личности**. *Следовательно, в данном пункте запишем именно это.*

«В чистом виде» такая пошаговая запись исполнения пунктов алгоритма может выглядеть так:

Введение определения понятия «педагог»

1. ***Педагог.***
2. ***От греческого pais (paidos) – дитя и ago – веду, воспитываю.***
3. ***Специалист.***
4. ***По обеспечению процесса усвоения индивидом социального опыта.***
5. ***Во взаимосвязи обучения и развития личности.***

Теперь остается только собрать из этих пунктов целостное определение понятия в соответствии с нормами языка (например, в соответствии с этими нормами слова могут меняться местами, появляться служебные слова, союзы и т.д.). Для этого ниже перечисленных пунктов пишем «**СБОРКА**» и производим эту сборку. В сборку пункт 2 (этимологический анализ) не включается – он уже выполнил свою вспомогательную роль в описании остальных пунктов.

СБОРКА:

педагогом называется специалист по обеспечению процесса усвоения индивидом социального опыта во взаимосвязи обучения и развития личности.

Так осуществляется введение определения любого (!) понятия, причем в соответствии с направленностью интереса субъекта этого процесса.

Естественно, на **осмысление, проговаривание** (по крайней мере, в режиме внутренней речи) и **запись** пунктов-шагов алгоритма и сборки, как это показано в примере с определением понятия «педагог», затрачивается определенное время. Чем лучше усвоена методика введения определений понятий, тем меньше время затрачивается на перечисленные действия при ответственном (аргументированном) качестве этих действий. В пределе, в идеальном случае, человек выполняет все эти действия в присутствии ему индивидуальном темпе письма. Эти обстоятельства и лежат в основе оценки качества усвоения методики введения определений понятий.

Прежде всего необходимо ввести меры усвоения методики. Для этого рассмотрим основные затруднения, возникающие при введении определений понятий. Не вызывает сомнений, что при исследовании качества усвоения методики независимой переменной является число n предъявлений понятий, подлежащих определению. Необходимо подготовить для предъявления испытуемым (обучаемым) ряд однородных и одноуровневых понятий, включающий в себя по крайней мере около двадцати понятий. Большое число («запас») таких понятий нужно для случая, в котором усвоение методики введения определений конкретным человеком будет протекать достаточно медленно или затрудненно. Под однородностью понятий подразумевается их отношение к определенной, достаточно четко отграниченной от других, сфере представлений. Сфера представлений выбирается в соответствии с направленностью основной деятельности испытуемого. Например: основные понятия педагогики (для педагогов); основные понятия кулинарии (для кулинаров); основные понятия физики **или** физические величины (для преподавателей физики и физиков-научных работников или студентов). Ряд должен быть заранее предъявлен испытуемому для исключения непривычных, редко встречающихся ему или незначимых для него понятий.

Под одноуровневостью понятий договоримся понимать приблизительно одинаковый уровень трудности введения определения понятия, то есть одинаковый уровень непривычного для испытуемого видения сущности соответствующего явления. Одноуровневость определяется на основе рассмотрения готовых вариантов определений понятий предъявляемого ряда. Так, например, в сфере образования одноуровневость однородных понятий определяется заданной ступенью, формальным уровнем образования испытуемого. Или: понятия «педагог» и «успешность» следует рассматривать как однородные, но по степени трудности их определения они являются разноуровневыми.

Основные затруднения испытуемых (обучаемых) при формировании определений понятий проявляются в следующем.

- При отсутствии должного автоматизма в формировании определений понятий испытуемые тратят время на неоправданное якобы «обдумывание», а на самом деле – на перебор достаточно случайных вариантов решений вместо целенаправленных мыслительных действий в соответствии с алгоритмом.

- Определения, предлагаемые испытуемыми, могут быть «дефектны» относительно алгоритма, то есть могут содержать неверно сформированные блоки в связи с недопониманием содержания шага алгоритма или недостаточной практикой в реализации этого шага.

Поэтому в качестве зависимых переменных (функций) предлагаются:

А. Интервал времени, в течение которого испытуемый в письменной форме в соответствии с методикой введения определения понятия формирует определение предложенного ему понятия из согласованного с ним ряда однородных и одноуровневых понятий.

Б. Суммарная балльная (рейтинговая) оценка полноты (точности) использования содержания шагов алгоритма введения определения понятия. Соотношение «балльной стоимости» шагов (действий) определяется соотношением их значимости в определении понятия. Понятно, что оценка последнего соотношения содержит элементы субъективности. Авторами данной статьи, например, при проведении соответствующего исследования использовалась следующая шкала оценки.

1. Наименование явления – 0 баллов (задано).
2. Этимологический анализ наименования – от 0 до 5 баллов.
3. Отнесение к классу явлений – от 0 до 10 баллов.
4. Определение общих характерных признаков – от 0 до 5 баллов.
5. Определение отличительных признаков – от 0 до 5 баллов.

Анализ последовательности выполнения шагов алгоритма («соблюдение места» шага в определении) и языковой грамотности сборки входят в задачу коррекции после выполнения испытуемым каждого очередного предъявления понятия, подлежащего определению. Важно отметить, что такие анализ и коррекция делают возможным рассмотрение предложенного метода оценки качества усвоения методики введения определений понятий одновременно и как варианта проблемного обучения введению определений понятий. Последнее представляется весьма существенным при переходе от «усвоения понятий» [9] к **введению определений понятий** в процессе обучения.

Детальное описание упомянутого исследования является темой отдельного сообщения, однако здесь имеет смысл привести его основные результаты.

В процессе исследования была сформирована модель: «субъект усвоения методики введения определений понятий, успешно обучающийся в процессе проведения измерительного эксперимента, имеющего черты проблемного обучения». Кроме того, возможны модельные представления: субъекта, владеющего методикой введения определений понятий на профессиональном уровне, и субъекта, необучаемого введению определений понятий в рамках данной методики.

Для указанных моделей были установлены причинно-следственные зависимости, характеризующие процесс и результат усвоения методики

введения определений понятий субъектом этой деятельности. Это зависимости:

- времени формирования определения понятия, предложенного экспериментатором (следствие), от числа понятий, предложенных для определения (причина);
- качества формирования определения понятия, предложенного экспериментатором (следствие), от числа понятий, предложенных для определения (причина).

Установлено, что графическое представление этих зависимостей носит характер диаграмм состояний субъекта деятельности в рамках содержания этой деятельности.

Результаты изучения этих причинно-следственных зависимостей могут быть суммированы в виде двух основных положений.

1. «Время формирования определения понятия испытуемым, успешно обучающимся в процессе проведения эксперимента, экспоненциально убывает с увеличением числа понятий, предъявляемых испытуемому для определения».

2. «Качество формирования определения понятия испытуемым, успешно обучающимся в процессе проведения эксперимента, экспоненциально возрастает с увеличением числа понятий, предъявляемых испытуемому для определения, асимптотически приближаясь к характерному для профессионального в этой области».

Эти положения указывают на то, что при успешном проблемном обучении введению определений понятий с каждым предъявлением понятия для определения возрастает вероятность правильной реализации обучаемым подхода, рассмотренного в данной статье.

В пользу достоверности полученных результатов говорят и экспериментально полученные следствия из этих положений для частных (предельных) моделей субъекта введения определений понятий:

- «время формирования определения понятия испытуемым, профессионально владеющим методикой введения определений понятий, минимально и не зависит от числа понятий, предъявляемых испытуемому для определения»;
- «качество формирования определения понятия испытуемым, профессионально владеющим методикой введения определений понятий, максимально и не зависит от числа понятий, предъявляемых испытуемому для определения»;
- «качество формирования определения понятия испытуемым, необучаемым в рамках данной методики введения определений понятий, минимально и не зависит от числа понятий, предъявляемых испытуемому для определения».

Из всего сказанного в этой части статьи следует, по мнению авторов, что введение определений понятий просто, общедоступно и контролируемо настолько, что должно быть положено в основу образовательной и –

особенно – педагогической деятельности. Любая адекватная проблемной ситуации конвенция возможна только на понятийном уровне. Проблемная ситуация в системе «педагог – обучающаяся и развивающаяся личность» при бесконечном числе оттенков всегда одна и та же: необходимость обеспечения процесса усвоения индивидом социального опыта во взаимосвязи обучения и развития личности. Реальное разрешение любой проблемы возможно только на основе научного знания. Поэтому и в данной системе реальное взаимопонимание достижимо только на такой основе, невысказанной без понятийного оформления.

Интеграционный смысл понятийного оформления научного знания состоит в том, что разрешение даже конкретных, сугубо личностных, проблемных ситуаций основывается на общечеловеческой культуре как совокупности всех достижений человечества. Поэтому необходимо понятийное оформление общечеловеческих ценностей, состояний, направлений деятельности.

На этом фоне рассмотрение частных, в первую очередь – конкретики познавательной деятельности во всех ее проявлениях, требует дифференциации научного знания. В основе такой дифференциации заведомо лежит классификационный подход и, следовательно, понятийное обеспечение процесса продуктивного мышления.

Проведенное в настоящей статье рассмотрение позволяет сделать следующие выводы:

1. В процессе образовательной и педагогической деятельности, если она осуществляется на научной основе, не имеет смысла говорить об «усвоении понятий», поскольку определения понятий должны вводиться в соответствии с конкретной направленностью познавательной деятельности.

2. Показано, что именно понятийное наполнение речемыслительной деятельности обеспечивает речевую культуру процесса интеграции и дифференциации научного знания, а также единство этого процесса.

3. В рамках представлений о структуре адекватного продуктивного мышления сформирован алгоритм введения определений понятий, позволяющий ввести определение любого понятия в соответствии с направленностью интереса познающей личности.

4. Предложена соответствующая алгоритму методика введения определений понятий.

5. Предложен инструментарий оценки качества усвоения методики введения определений понятий, являющийся одновременно технологическим обеспечением проблемного обучения введению определений понятий.

6. Сформулированы основные причинно-следственные зависимости, характеризующие процесс усвоения методики введения определений понятий.

7. Интеграционный смысл понятийного обеспечения научного знания соответствует уровню общечеловеческих ценностей, состояний, направлений деятельности.

8. Дифференциации научного знания соответствует классификационный подход и, следовательно, понятийное обеспечение процесса продуктивного мышления в рамках конкретных проблемных ситуаций различного уровня.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь. Психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. М., Лабиринт, 1996.
2. **Лекции по общей психологии** [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. **Маклаков, А. Г.** Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
4. **Непрерывное образование: региональный аспект: коллективная монография** / научный редактор Н. П. Косарев; отв. за выпуск М. Б. Носырев. - Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2006. - 373 с.
5. **Новая** иллюстрированная энциклопедия [Текст]. М.: ООО «Мир книги» науч. изд-во «Большая российская энци-ия», 2005.
6. **Теплов, Б. М.** Ум полководца [Текст] / Б.М. Теплов. М.: 1968. – 195 с.
7. **Фролов, А. А.** Язык, Закон, Задача в курсе физики средней школы [Текст] / А.А. Фролов. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001. – 96 с.
8. **Энциклопедический словарь** [Текст]. XII. - С.-Петербург. Изд центр «ТЕРРА», 1991.
9. **Пинский, А. М.** Усвоение понятий. mschools.ru/cholaxeteg.php.cat=2&page=1.

РАЗДЕЛ II

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.147:81.243+81'36(045)

Стрелкова Светлана Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Поморского государственного университета имени М.В. Ломоносова, alexstr1@atknet.ru, fc.english@pomorsu.ru, Архангельск

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ ГРАММАТИКИ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



Strelkova Svetlana Yurievna

Head of the English Department of Pomor State University, alexstr1@atknet.ru, fc.english@pomorsu.ru, Архангельск

UNIVERSAL GRAMMAR AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION

В работах многих современных лингвистов можно найти утверждение об универсальности грамматики и грамматических систем. При этом под универсальностью понимается не некая единая грамматика, лежащая в основе всех языков мира, а ряд ограничений на форму ментальных грамматик, т.е. описание генетически передаваемой информации о ментальных процессах обработки лингвистической информации.

В первую очередь идею универсальности грамматики связывают с именем американского лингвиста Ноама Хомского, который попытался синтезировать две лингвистические традиции: философскую грамматику XVII-XVIII в. и дескриптивную лингвистику XX в.

Н.Хомский создал порождающую грамматику, которая предлагает решение проблем отношений внутри предложения и помогает понять двусмысленные предложения, фактически, смещая акцент с формальной стороны описания языка на грамматическую семантику.

Н.Хомский возражает против чисто механического обучения грамматике как законченной и закрытой системы. Он предлагает учитывать 4 фактора, описанные теорией языка: креативность языка, абстрактность лингвистической репрезентации, универсальность лингвистической структуры и роль внутренней организации в когнитивных процессах [10, с. 263]. Развивая теорию универсальной грамматики Н. Хомского, Стивен Пинкер утверждает, что «люди думают не на английском, китайском или языке апачей; они думают на мыслекоде» [4, с. 69]. Он определяет этот мыслекод как некий упрощенный и снабженный примечаниями квази-язык, обслуживающий рассуждения: «принцип языка таков, что в мозгу каждого человека содержится набор слов и понятий, которые эти слова выражают (ментальный словарь), а также набор правил, по которым слова сочетаются, чтобы передать отношения между понятиями (ментальная грамматика)» [4, с. 73]. В результате получается, что грамматика – это дискретная комбинаторная

система, определенный код, не зависимый от сознания. Эта дискретная система состоит из конечного числа элементов, которые отбираются, соединяются и перемещаются для создания более крупных структур, со свойствами, отличающимися от свойств составляющих их элементов.

Одним из самых интригующих открытий современной лингвистики С. Пинкер объявляет то, что «у всех синтаксических групп во всех языках мира одинаковое строение» [4, с. 94]. Он предполагает, что существует лишь пара сверхправил для всего языка. Чтобы сформулированное правило относилось к конкретному языку, надо добавить, например, информацию о порядке слов. Так, английский и японский языки различаются тем, что ведущее слово ставится в начальную или конечную позицию соответственно.

Н.И. Жинкин также рассматривает образование и идентификацию грамматических форм как «преобразование дискретных элементов языковой информации в непрерывные аналоговые структуры и наоборот» [2, с. 83]. Грамматическая динамика, по его мнению, является исходной базой речевой коммуникации. Он признает существование универсального предметного кода, свойственного человеческому мозгу и обладающего общностью для разных языков, благодаря чему становится возможным перевод с одного языка на другой. Он подчеркивает, что «национальные языки имеют общую генетическую структуру и различаются между собой только некоторыми способами интеграции того же предметного кода, который имеет общую структуру для обработки не только вербальной информации, но и информации о действительности, поступающей через разные органы чувств» [2, с. 49].

Наиболее радикальную точку зрения по вопросу универсальности грамматики национальных языков находим у Марка Бейкера, который демонстрирует сходство языков мира в их грамматической организации и даже утверждает, что можно создать периодическую таблицу языков, аналогичную таблице химических элементов Менделеева, обладающую полнотой и систематизированностью, или некоторую блок-схему алгоритма или процедуры. Он выделяет 8 основных параметров языковых различий: параметр нулевого подлежащего, параметр расположения вершины, параметр расположения подлежащего, параметр полисинтетизма, параметр присоединения подлежащего, параметр притяжения глагола, параметр глагольной сериализации и параметр факультативного полисинтетизма [1, с. 155-158].

Далее М. Бейкер выявляет логические связи между параметрами и приходит к выводу о приоритетности одних параметров над другими. Например, параметр нулевого подлежащего он располагает ниже параметра притяжения глагола и ниже параметра присоединения подлежащего. В конечном итоге он называет свою таблицу языковых различий *иерархией параметров*. В ней М. Бейкер указывает и языки с комбинацией установок параметров: структурно схожие языки располагаются рядом, а различающиеся по своей структуре языки находятся далеко друг от друга. Так, английский язык близок к языку эдо (нигеро-конголезскому) и далек от японского языка.

Прикладной характер теории М. Бейкера, по мнению ее создателя, заключается в возможности «понять с помощью иерархии параметров, как дети почти без посторонней помощи осваивают такую сложную вещь, как естественный язык. Дети сталкиваются с той же проблемой, что и практикующие лингвисты: они пытаются понять рецепт того языка, на котором говорят окружающие, чтобы составлять свои собственные предложения. Можно предположить, что дети так же инстинктивно, ступенька за ступенькой, спускаются по иерархической лестнице, используя ее логическую структуру и избегая мучительных и ненужных решений» [1, с. 188].

Сходные идеи находим и в отечественной науке. Так, К.Ф. Седов пишет о том, что дети не просто подражают речи взрослых, но и усваивают наиболее общие правила для создания собственных высказываний, при этом когнитивное развитие опережает языковое. Другими словами, дети больше понимают, чем могут передать вербально в своей речи. Первые годы жизни детей ядром речевого онтогенеза является овладение языком как основным инструментом коммуникации. Параллельно этому идет поиск способов моделирования воспринятой действительности в речи, т.е. процесс развития речевого мышления, где на первый план выходит «открытие и использование в речевой деятельности законов построения целостных речевых произведений – многочисленных дискурсов» [5, с. 137].

Разработанные в современной лингвистике теории универсальной грамматики подводят нас к мысли о необходимости изменения принципов обучения грамматической стороне иноязычного общения и формирования грамматической аутентичности речи обучаемых. Традиционно выделяют принципы речевой направленности, функциональности, ситуативности, новизны, дифференцированности и интегративности, сознательности, активности, доступности и посильности, наглядности, обеспечения высокой внутренней мотивации и т.д. Этот перечень принципов является, во-первых, открытым. Во-вторых, не существует ни общепринятой классификации принципов, ни единой терминологии в их выделении. Поэтому одной из приоритетных задач исследователей остается уточнение принципов обучения иноязычной грамматике. Исходя из идеи универсальности грамматики и грамматических систем, представляется очевидным, что следует включить в этот перечень принципы дискурсивности, когнитивности, эксплицитности и антропоцентризма. Естественно, что они не являются единственными в построении модели обучения иноязычной грамматике: в дополнение к ним обязательными элементами модели обучения также являются принципы коммуникативной направленности, социокультурной направленности, интерактивности, интегративности и индуктивности. Такое разнообразие принципов обусловлено тем фактом, что сегодня исследователи в фундаментальных и прикладных областях лингвистики не ограничиваются чисто языковой проблематикой, а обращаются к более широкому кругу вопросов, носящих экстралингвистический характер. «Пережитые лингвистикой последних десятилетий поиски и метания – от устремлений к «чистой форме»

до всеобщего поворота к семантике, к изучению языкового акта во всех его слагаемых, с доминирующим интересом к говорящей личности и, наконец, к тексту как результату смысловых и коммуникативных интенций – все эти поиски и находки обогащают грамматическое видение языка и в той мере, в какой обнаруживаются регулярные взаимозависимости между компонентами речевой деятельности, раздвигают традиционные рамки грамматики» [3, с.9].

В рамках данной статьи рассмотрим более подробно принципы когнитивности, эксплицитности, дискурсивности и антропоцентризма, которые обусловлены свойством универсальности грамматики и грамматических систем национальных языков.

Принцип когнитивности

Когнитивность в обучении грамматике неизбежно ассоциируется с такими понятиями, как ментальные репрезентации и процесс обработки информации, а также требует функциональных и нейробиологических описаний процесса обучения. Исходным положением принципа когнитивности является положение о том, что в основе обучения первому и второму языкам лежат одинаковые механизмы обработки информации, отвечающие за все формы знаний и за формирование умений.

В первую очередь, наиболее универсальный характер носят закономерности, связанные с механизмами переработки вербальной информации. О.В. Сухих относит к ним следующее:

- прохождение информации через 4 стадии (восприятие, сохранение, ментальная репрезентация, актуализация);
- активность субъекта в обработке информации (осознание, осмысление, прогнозирование, оценивание и т.д.);
- поэтапность становления грамматических механизмов переработки информации;
- предшествование синтагматических связей синтаксически развернутой речи;
- увеличение количества функций и их совершенствование на уровне синтаксически развернутой речи в диалогах [6, с. 408].

Майкл Хэррингтон сопоставляет два когнитивных подхода к обучению грамматике: синтаксический и коннекционистский [11]. Синтаксический подход основан на синтаксических процессах в восприятии предложения. И хотя М. Хэррингтон в своей статье рассматривает лишь рецептивные грамматические навыки, его выводы применимы также и к процессу речепорождения, т.е. к формированию продуктивных навыков. М.Хэррингтон описывает семиотическое понимание знания грамматики, которое представлено в уме в виде символов, а вычисления, представленные в правилах, производятся с помощью этих репрезентаций. Эти знаки в естественных языках включают в себя фонемы, морфемы, грамматические правила и т.д. Уровень синтаксической репрезентации считается независимым от семантики составляющих структуру элементов, что в настоящее время вряд ли

можно рассматривать как сильную сторону данного подхода. Под синтаксическим знанием понимается автономная грамматическая компетенция. Утверждается существование различий между механизмами обработки лексики и синтаксических структур. В результате, можно разграничить синтаксические репрезентации знания и механизмы обработки информации. Но в обучении взрослых это взаимодействие усложняется индивидуальными когнитивными и психологическими особенностями, а также интерференцией родного языка. Кроме того, синтаксический подход не дает ответов на вопросы, как формируется знание иностранного языка и каковы механизмы его развития.

В противовес синтаксическому подходу, коннекционизм дает характеристику восприятию и порождению предложения как чрезвычайно интерактивному процессу, в котором взаимодействуют различные виды информации: синтаксическая, лексическая, семантико-концептуальная. Язык предстает в виде сложной модели ассоциативных связей между элементами, которые меньше традиционных единиц лингвистического анализа, таких как фонема, морфема, слово, словосочетание и т.д. Отрицается существование эксплицитных правил, т.е. того, на чем строятся традиционные семиотические модели языка и познания. Активация слов и грамматических структур подвергается постоянной модификации под воздействием лингвистического опыта обучаемых. Новое знание возникает на базе накопленного опыта. При этом процесс обработки информации оказывает влияние на репрезентации существующего знания, что уже само по себе подразумевает ответственность этих механизмов за формирование нового знания. Языковое знание описывается в вероятностных терминах. Это означает, что знание определенной грамматической формы представлено в виде некоторого континуума от центра к периферии. Центральные элементы полностью удовлетворяют всем характеристикам и используются в соответствии с нормами академической грамматики, в то время как периферийные элементы обладают определенной вариативностью в своем функционировании. Акцент на вариативность грамматических единиц является одним из явных преимуществ коннекционизма, особенно в теории и практике обучения иностранным языкам. Другими словами, коннекционистская модель позволяет объединить процессы обработки информации и процесс обучения в единое целое.

О.В. Сухих видит использование когнитивных процедур в обучении иноязычной грамматике в переводе концептов, правил и парадигм грамматики в процедуры учебной деятельности. Основной целью здесь является создание «возможности учащимся формировать и развивать собственную малую грамматику в соответствии со своими потребностями, с разными уровнями систематизации и адекватными средствами представленности грамматики в сознании» [7, с. 48]. В когнитивную сферу он включает и усвоение средств номинации, предикации, атрибуции и т.п. в содержательном, прагматическом плане, а также разработку вариантов обучения грамматике различных целевых и возрастных групп.

Обобщая понятие когнитивности в обучении языку, можно определить когнитивный подход как оптимальную организацию познавательных действий обучаемых, соответствующую естественному познавательному поведению человека [8, с. 278]. Таким образом, когнитивность в обучении языку дает возможность показать студентам, что значение может передаваться разными способами, используя различные грамматические структуры и формы, и что часто нет единого «правильного» способа передачи определенного значения. В результате развивается гибкость мышления и стратегий выбора соответствующей грамматической структуры адекватно задаче, стоящей перед говорящим.

Принцип эксплицитности

Эксплицитность в обучении иноязычной грамматике предполагает осознание возникающих обобщений через упорядочивание восприятия входной информации. Для большинства обучаемых эксплицитное объяснение грамматических сходств и различий в изучаемом и родном языках ускоряет процесс усвоения грамматического материала и служит толчком к совершенствованию их ментальных грамматик. Эксплицитность улучшает общее владение языком, повышает правильность и грамотность речи, а также ускоряет процесс когнитивного развития обучаемых. Она также способствует процессу естественного овладения языком, не являясь альтернативой этому процессу.

По мнению Вилги Риверс, эксплицитность обучения грамматике не стоит сводить лишь к диктовке и объяснению грамматических правил. Обучение грамматике обязательно должно быть коммуникативным и чрезвычайно интерактивным, включенным в различные виды коммуникативной деятельности. И даже если преподаватель отрицает сам факт обучения грамматике, она неизбежно присутствует в этом процессе, поскольку она является основанием всей языковой системы. В. Риверс метафорично уподобляет отказ от обучения грамматике ситуации, когда нельзя заставить цыпленка ходить, если у него нет костей [9, с.122-123].

Во многом использование принципа эксплицитности зависит от этапа обучения. Если речь идет о начальном этапе или обучении дошкольников, то обучение грамматике может и, как правило, является имплицитным. Но особенно на продвинутом этапе должно быть введено объяснение языковым закономерностям в сопоставлении с родным или другими языками, выявление причин языковой и речевой вариативности, анализ выбора соответствующей грамматической структуры или грамматической формы, что невозможно без реализации принципа эксплицитности.

Принцип дискурсивности

Сама по себе систематизация языков по параметрическому признаку и обучение, построенное на принципах когнитивности и эксплицитности, не ведут автоматически к овладению языком, равно как и заучивание таблицы Менделеева не обеспечивает знания того, как можно использовать химические элементы, и в какие реакции друг с другом они вступают. По-

этому систематизация языковых параметров важна с точки зрения описания функциональных характеристик как сходных, так и различных языков. Именно зная основные черты изучаемого языка в сопоставлении с родным, можно более эффективно овладеть им. Конечно, эта идея далеко не нова, но здесь следует вести речь не просто о языковых различиях в целом, а о выборе соответствующей синтаксической структуры, наиболее уместной и адекватной, в конкретной ситуации языкового общения. Другими словами, это способствует переходу на новую, дискурсивную, ступень обучения иноязычной грамматике.

Если морфологическую систему родного языка дети усваивают за первые 3-4 года, то онтогенез грамматики текста занимает намного больше времени, поскольку требует освоения коммуникативной структуры текста, использования средств субъективной модальности, грамматической когезии и когерентности и т.д. И если в процессе становления языкового сознания мы отталкиваемся от морфологии и постепенно переходим к синтаксису, то в обучении студентов иноязычной грамматике, особенно на продвинутом этапе, изучаемые грамматические структуры сразу же должны быть включены в определенный контекст своего использования. Дискурсивность в обучении иноязычной грамматике требует уделять значительно больше внимания при выполнении грамматических упражнений взаимосвязи языковой формы, содержания и речевой функции, контекстуальной обусловленности грамматических единиц, так как дискурс, особенно устный, допускает высокую степень грамматической вариативности. Соответственно меняется и единица обучения иноязычной грамматике. Вместо предложения такой единицей становится текст, как в лингвистическом, так и социокультурном аспектах. Переход к дискурсу позволяет проводить сопоставление речевого поведения в родной и изучаемой культурах. Он также позволяет выявлять универсальные и специфические черты в выражении и оформлении высказываний на изучаемом языке.

Принцип антропоцентризма

Вариативность языковых форм и обусловленность выбора синтаксических структур в зависимости от ситуации речевого общения создают противоречие между фиксированностью грамматической формы, предписанной грамматическим правилом, и существованием альтернативных форм. Именно поэтому на первый план выдвигается прагматический аспект синтаксических структур, который, однако, ни в коей мере не отменяет формального, семантического и коммуникативного аспектов. В то же время акцентирование прагматических характеристик приближает изучение языковых механизмов к человеку говорящему, проявляя свойство антропоцентризма. Выбор той или иной грамматической структуры в речи часто обусловлен человеком говорящим, его возрастными и личностными качествами, принадлежностью к той или иной профессиональной или социальной группе, жизненным опытом и опытом общения в иноязычной среде, коммуникативными интенциями говорящего, его отношением к ситуации речевой

коммуникации и т.д. Применение принципа антропоцентризма, т.е. переход от заученного грамматического знания к обучению правильному речевому поведению в различных ситуациях иноязычного общения и формированию способности студентов самостоятельно разбираться в вопросах языковой и речевой нормы, возможно лишь на дискурсивной основе в обучении иноязычной грамматике.

Подводя итог изложенному выше, следует отметить, что признание свойства универсальности грамматики в обучении иностранному языку требует создания особой **дискурсивной** модели обучения с учетом принципов антропоцентризма, дискурсивности, когнитивности и эксплицитности. Признание факта универсальности грамматики позволяет свести количество грамматических правил изучаемого языка к минимуму и сделать их максимально простыми и понятными. Именно признание универсальности грамматики дает возможность утверждать, что за видимым хаотичным многообразием языковых и речевых вариантов скрыта простая дискретная комбинаторная система, овладение которой и является целью обучения иноязычной грамматике.

Библиографический список

1. **Бейкер, М.К.** Атомы языка: Грамматика в темном поле сознания. Пер. с англ. [Текст] / М.К. Бейкер // Под ред. О.В. Митрениной, О.А. Митрофановой. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 272 с.
2. **Жинкин, Н.И.** Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин // Психолингвистика: Избранные труды. / Составление и предисловие К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – С. 10-141.
3. **Золотова, Г.А.,** Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка [Текст] / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова // Под общей редакцией доктора филол. наук Г.А. Золотовой. – М.: Институт русского языка РАН, 2004. – 544 с.
4. **Пинкер, С.** Язык как инстинкт: Пер. с англ. [Текст] / С. Пинкер // Общ. ред. В.Д. Мазо. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 465 с.
5. **Седов, К.Ф.** Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека [Текст] / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2008. – 320 с.
6. **Сухих, О.В.** Коммуникативная грамматика как средство обучения иностранному языку [Текст] / О.В. Сухих // Тенденции реформирования методики обучения иностранным языкам (Лемпертовские чтения – XI). Сборник статей по материалам Международного научно-методического симпозиума (Пятигорск, 2-3 июня 2009 г.). – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – С. 406 - 411.
7. **Сухих, О.В.** Когнитивная структура профессионализма преподавателя иностранных языков и культур. Монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 146 с.
8. **Щепилова, А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы [Текст] / А.В. Щепилова. – М.: Шк. кн., 2003. – 485 с.
9. **Arnold, J.** Reflexions on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers // Teacher Development: Making the Right Move. Selected Articles from the Forum / ed. by Thomas Kral. – Washington DC, 2004. – P. 120-128.

10. **Chomsky, N.** Linguistic theory // Landmarks of American Language & Linguistics. Volume 1. – Washington DC, 1993. – P. 262-266.

11. **Harrington, M.** Cognitive Perspectives on Second Language Acquisition // The Oxford Handbook of Applied Linguistics / ed. by Robert B. Kaplan. – Oxford University Press, 2002. – P. 124-140.

УДК 37

Серова Тамара Сергеевна

Доктор педагогической наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета, serowa@pstu.ru, Пермь

Руцкая Екатерина Александровна

Ассистент кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета, аспирант, re10@yandex.ru, Пермь

**ИНОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ АУДИРОВАНИЯ
В УСТНОМ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ ОДНОСТОРОННЕМ
ПЕРЕВОДЕ**

Serova Tamara Sergeyevna

PhD (Ped), professor, the head of the foreign languages, linguistics and intercultural communication department of the Perm state technical university, serowa@pstu.ru, Perm

Rutskaya Ekaterina Alexandrovna

Lecturer of the foreign languages, linguistics and intercultural communication department of the Perm state technical university, aspirant, re10@yandex.ru, Perm

**FOREIGN DISCOURSE AS THE OBJECT OF PERCEPTION IN
CONSECUTIVE TRANSLATION**

Специфика речевой деятельности аудирования в условиях устного последовательного одностороннего перевода обусловлена одновременностью выполнения нескольких видов речевой деятельности в процессе аудирования, сложными условиями восприятия оригинала в устном последовательном переводе и тем, что объектом восприятия является звучащий текст – дискурс.

Поскольку полноценное, глубокое рассмотрение любой деятельности невозможно без обращения к ее объекту, изучение переводческого аудирования требует обращения к дискурсу.

В настоящее время существуют многочисленные определения понятия «дискурс» и, соответственно, различные подходы к его изучению. Так, Е.С.Кубрякова, Л.В.Цурикова, С.Г.Агапова и др. противопоставляют дискурс и текст как процесс и результат. Для других авторов (В.В.Красных, А.А.Китрик и др.) дискурс представляет собой широкое понятие, включающее как процесс коммуникативной деятельности, вписанной в социальный

контекст, так и результат этой деятельности, т.е. текст [20]. В связи с этим дискурс можно рассматривать как «совокупность процесса и результата речемыслительной деятельности партнеров», которая обладает лингвистическим, паралингвистическим, экстралингвистическим планом и обусловлена ситуацией и общим контекстом [22].

Отражение последнего подхода можно увидеть в определениях дискурса как связного текста в совокупности с экстралингвистическими факторами: прагматическими, социокультурными, психологическими и др., как текста в экстралингвистическом контексте [1], текста, погруженного в ситуацию общения [10]. Именно такой подход позволяет увидеть специфику объекта деятельности устного переводчика на этапе аудирования, так как в устном переводе крайне важен учет всей ситуации общения, в том числе ее экстралингвистических компонентов.

По словам А.А.Залевской, понятие «дискурс» используется при описании «текста как средства динамического взаимодействия коммуникантов». При этом стоит обратить внимание на то, что и в самом тексте, который является основной единицей дискурса, наряду с лингвистическим, когнитивным и семантическим аспектами также выделяется экстралингвистический аспект [8, с.13]. Эта точка зрения представляется правомерной, если учесть, что при устном порождении речи тесно взаимодействуют социологические, психологические и лингвистические факторы [3].

В качестве характеристик дискурса выделяется, прежде всего, линейность, так как еще Ф. де Соссюр подчеркивал, что означающее по своей природе является воспринимаемым на слух и развертывается во времени, то есть характеризуется протяженностью и линейностью [15].

К специфическим характеристикам дискурса как объекта восприятия в устном переводе относится фрагментарность, временная развертка, необратимость и однократность звучания, наличие невербального компонента, лингвистические характеристики, связанные со спецификой устной речи (ослабление синтаксических связей, усиление связей примыкания, размытость границ между фразами и предложениями), значимость фонетических и фонационных средств, смена и взаимодействие рематического и тематического планов, взаимодействие цельности (целостности) и связности [23].

Полную информацию слушающий извлекает из ситуации общения в целом [12, с. 214]. Таким образом, осмысление и понимание информации фрагмента дискурса в ходе переводческого аудирования осуществляется в рамках контекста и ситуации межкультурной коммуникации. В ходе развития дискурса выводы, интерпретации и гипотезы сверяются с информацией, поступающей как непосредственно из воспринимаемого звучащего текста, так и из внешней ситуации общения [15].

М.Л.Макаров выделяет несколько типов контекста. Во-первых, экзистенциальный контекст, включающий мир объектов, состояний и событий, обозначенных в высказывании. Ко второму типу относится ситуационный контекст, включающий факторы, частично определяющие значение

языковых выражений – предмет общения, степень официальности, статусно-ролевые отношения, место общения и т.п. Третий тип обозначен как психологический контекст.

Многие авторы, обращаясь к специфике устного перевода, уделяют особое внимание ситуационному контексту, т.е. коммуникативной ситуации (Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Н. Комиссаров, Н.Н. Гавриленко, М. Ледепер, О. Каде, Г. Егер и др.). Коммуникативная (или речевая) ситуация представляет собой контекст, в котором осуществляется общение [2, с. 32]. Она включает вербальные и невербальные действия, характеризующиеся логической связностью и логической законченностью. К элементам ситуации относятся, помимо высказывания как центрального компонента, субъекты общения и отношения между ними, степень подготовленности говорящего, место и время коммуникации, повод для общения, предмет и цель сообщения, социальная ситуация и внешние условия общения, а также явления реальной действительности, отражающиеся в сознании коммуникантов и в порождаемом (и воспринимаемом) тексте (Л.А.Черняховская, Р.М.Иванова, Т.С.Серова, Е.Ю.Мощанская). Перечисленные компоненты оказывают значительное влияние на порождение и восприятие речевого произведения, особенно важна роль самих субъектов общения.

Так, Н.В.Байрак подчеркивает важность рассмотрения дискурса как способа и формы межличностного взаимодействия в определенном экстралингвистическом контексте [2, с. 10]. Таким образом, подчеркивается не только включенность дискурса в более широкие рамки, т.е. в рамки ситуации, в которой происходит общение, но и центральная роль субъектов этого общения. Если в ситуации одноязычной коммуникации традиционно выделяется говорящий (адресант) и слушающий (адресат, реципиент), то в условиях устного последовательного перевода эта схема усложняется: между оратором, порождающим сообщение на исходном языке, и конечным адресатом этого сообщения находится переводчик, который сначала выступает в роли активного слушателя. Перед ним стоит задача глубокого, детального понимания смыслового содержания оригинала с целью передачи этого содержания средствами языка перевода, с сохранением всей информации и структурно-композиционных особенностей, с учетом коммуникативного намерения оратора и специфики используемых им языковых средств. Затем переводчик сам порождает устный вторичный текст, адресованный другому, в одностороннем переводе, как правило, коллективному субъекту. Лингвистический компонент дискурса носит в данном случае билингвальный характер.

Билингвальность является одной из наиболее важных характеристик дискурса в ситуации устного последовательного перевода. На рецептивном этапе она проявляется, во-первых, во взаимодействии субъектов, когда говорящий и реципиент – переводчик являются носителями разных языков и культур. В самой деятельности переводчика на этапе аудирования билингвальность связана с необходимостью нахождения иноязычных соот-

ветствий выделяемым лексическим средствам, обозначающим темы и ремы звучащего текста, словосочетаниям, обозначающим денотаты, в ходе фиксации ключевой информации. Для этого требуется механизм переключения, обеспечивающий выведение из долговременной памяти в оперативную переводческих соответствий, позволяющих передать предметное и смысловое содержание исходного сообщения.

При фиксации тех же лексических средств, передающих предметный план, и смыслокомплексов на языке оригинала возможны потери темпа и смысловых связей в процессе порождения текста перевода. Наличие зафиксированных соответствий на языке перевода облегчает правильное в содержательном отношении построение вторичного высказывания.

Одно из условий адекватного осмысления сообщения – соотнесение предметной информации с информацией о ситуации общения [4]. Поэтому объектом восприятия в устном переводе является не только звучащий текст, но и все компоненты дискурса: вербальный, просодический, паралингвистический, экстралингвистический [23]. Переводчик также воспринимает дополнительные печатные вербальные источники информации и невербальные знаковые средства (схемы, таблицы, графики, иллюстрации и зрительный видеоряд).

Очень часто монологическое высказывание в ряде ситуаций устного последовательного одностороннего перевода, например, в условиях презентации, рабочей встречи, практической конференции и в других ситуациях, сопровождается демонстрацией фрагментов печатного текста на этапе, когда переводчик одновременно слушает и читает, осмысливая, понимая и фиксируя предметное и смысловое содержание как программу своего текста перевода. В этом случае устная переводческая деятельность может быть успешной, если переводчик владеет умениями информативного аудирования и умениями референтного чтения, то есть чтения по ключевым словам референтам.

В иноязычном дискурсе как объекте аудирования в устном последовательном одностороннем переводе фрагменты вербального печатного текста могут быть представлены также как названия, надписи, объяснения к рисункам, фотографиям, схемам, план, программа в таблицах, плакатах и т.д.

В предлагаемых сопровождающих материалах переводчику важно выявить те средства, которые выражают смысловое содержание оригинала. В этом случае сопровождающие материалы становятся лингвистической и экстралингвистической информационной основой деятельности [22].

Среди паралингвистических средств общения, используемых оратором, для переводчика, очевидно, особое значение имеют так называемые коммуникативные жесты, учет которых может быть важен для осмысления и понимания содержания исходного сообщения. Данные жесты изображают признаки предмета, указывают на предмет сообщения, акцентируют логическую последовательность высказывания и структуру аргументации, а

также слово или фразу, иногда заменяя логическое ударение, а также изображают пространственные отношения, иллюстрируют сказанное или заменяют слово [18].

Основным компонентом дискурса, а значит, и основным объектом восприятия в устном переводе всегда является текст, который можно обозначить как организованное целое, характеризующееся целенаправленностью и прагматической установкой; структуру, в рамках которой языковые знаки образуют определенную систему отношений. При этом звучащий текст как объект аудирования обладает собственной спецификой в силу принадлежности к устной речи (И.Р. Гальперин, П. Гиро, А.А. Потехня и др.).

Выявление различий в устной и в письменной речи восходит еще к работам А.А.Потехни, который отмечал, что эти две формы порождения высказывания различаются на грамматическом (в том числе синтаксическом) и лексическом уровнях (Цит. по: 25, с. 153). Для устно-порождаемого речевого сообщения нередко характерно нарушение структурированности речи, наличие деструктурирующих элементов, автокомментаторов, контактов, опорных слов, перебивов, повторов, реприз, элементов колебания. В устном тексте возрастает роль связей примыкания по сравнению с синтаксическими связями [3]. К характеристикам устно-порождаемого текста также традиционно относят спонтанность и эмоциональность. Кроме того, возможны разные степени полноты произнесения, различия в темпе речи и артикуляции различных ораторов [25]. Тот факт, что звучащий текст обычно порождается в ситуации непосредственного контакта между участниками коммуникации, обуславливает важность пространства, в котором осуществляется общение, и, следовательно, важную роль дейктических средств в речи [25, с. 153].

Однако наличие многих лингвистических характеристик, традиционно приписываемых звучащему тексту (аграмматичность, неорганизованность, наличие гезитационных пауз, меньшая степень логичности изложения по сравнению с письменным текстом) зависит от конкретной сферы устной коммуникации. В первую очередь, данные признаки релевантны для неподготовленного высказывания, а также для диалогической речи [24; 5]. Для монолога характерна некоторая близость к письменной речи. При этом следует отметить, что устное монологическое высказывание может быть продумано оратором заранее, и именно в ситуации устного последовательного одностороннего перевода переводчик нередко имеет дело именно с подготовленным сообщением [16]. В этом случае исходное высказывание сближается с письменным в таких аспектах как высокая степень синтаксической оформленности, порядок слов, логика повествования, законченность речевого произведения, стремление сообщить информацию достаточно полно, избегая переспросов [24, с.196; 5].

Эллиптичность, экспрессивность, преобладание бессоюзных связей, которые принято выделять в качестве первостепенных признаков устной речи, далеко не всегда имеют место в устном сообщении. По утверждению

М.О.Фаеновой, они обусловлены в большей степени конкретным стилем речи, а не устной формой речи как таковой.

Г.И. Бубнова признает, что различные варианты устной речи обусловлены целью общения, социальным статусом его участников, характером отношений между ними и другими факторами.

Составляющие просодического компонента - высота тона, мелодика, темп и ритм речи, громкость – в условиях дискурса наряду с другими средствами участвуют в формировании смыслов [15]. Отмечая исключительно важную роль интонации в звучащем тексте, Н.И.Жинкин подчеркивает, что интонация всегда однозначна. Именно она позволяет слову выполнять свою побудительную функцию и выражать коммуникативное намерение [9, с.71]. О.Ф.Кривнова и И.С.Чардин указывают на то, что паузы и другие просодические средства в устной речи часто выражают определенные синтаксические и смысловые отношения, иногда выступая в качестве смыслоразличительных средств. Длительность пауз может служить показателем семантико-синтаксической иерархии частей речевого произведения [13].

Интонация как один из наиболее информативных признаков устной речи в совокупности с лексико-тематическими средствами позволяет слушающему выделить в тексте отдельные сегменты [11, с.42]. Нередко интонационное членение, как и паузация, связано с актуальным членением высказывания. При перечисленных выше особенностях устнопорождаемого текста следует особенно подчеркнуть значение интонации как средства, которое помогает переводчику-реципиенту выявить информационные единицы исходного сообщения. Кроме того, важность интонации как структурного признака связана, как отмечает В.А. Артемов, с различением коммуникативных типов высказывания [11, с.42].

В звучащем тексте как объекте переводческого аудирования, как и в любом тексте, можно условно выделить три плана, к которым относятся: собственно-предметный план, план смыслового содержания и план языкового оформления (Зимняя 1985: 84). Предметный план связан с обращением к экстралингвистической действительности, что имеет место в любом тексте, так как информация по своей природе пропозициональна [6, с.58]. Под пропозицией понимается определенный фрагмент действительности. В рамках школы Н.И. Жинкина, А.И. Новикова, И.А. Зимней в данном случае используется понятие «денотат», который представляет собой отраженный в мышлении и выраженный в тексте соответствующими языковыми средствами объект или явление реальной действительности [19, с.26]. Предметное содержание текста можно представить как структуру денотатов, объединенных предметными связями и образующих модель той или иной ситуации. Денотаты обозначаются в тексте, как правило, словосочетанием, которое может включать различные понятия, являясь при этом неделимым для данного текста как обозначающее цельный фрагмент действительности. Это говорит о необходимости фиксации словосочетаний, обозначающих денотаты, в их предметных связях в процессе переводческого аудирования

с целью получить четкое представление о модели описываемой ситуации, т.е. о структуре предметного содержания.

Однако в любом тексте присутствует определенный угол зрения на описываемую действительность. Он задает смысловое содержание текста, которое выражается в смысловых связях [9], передаваемых через конкретную многозначную лексику [7, с.69]. Ведущей смысловой связью, определяющей динамику развития мысли, является, как показывает И.А.Зимняя, предикативная связь. Смысловое содержание речевого произведения можно представить, согласно Н.И.Жинкину, в виде иерархии предикатов, где главный предикат соответствует главной мысли и раскрывается через подчиненные предикаты [7]. Подобная иерархия обеспечивает целостность и связность текста как его ведущие характеристики.

Связность (когезия) рассматривается как характеристика текста на уровне формы. Она возникает благодаря связи предложений, образующих единое целое [19] и обусловлена определенными лексико-грамматическими отношениями, которые обеспечивают движение информации вокруг темы текста и служат для реципиента сигналами объединения предложений в одно целое.

Целостность представляет собой содержательно-смысловую характеристику. Смысловая целостность речевого произведения реализуется через развитие темы, за счет ключевых слов, ведущих референтов текста, отражающих основные понятия и образующих «тематический стержень текста» [21; 14].

О.И. Москальская также выделяет категорию коммуникативной целостности. Она находит выражение в коммуникативной преемственности предложений, в силу которой каждое предложение текста может быть понято только при учете взаимосвязи с предыдущим и последующим предложениями [17].

Таким образом, переводчик – реципиент должен выявлять языковые средства, обеспечивающие связность высказывания, и, в первую очередь, выделять ключевые лексические единицы – референты звучащего текста, отражающие его целостность, представляющие как поле номинации, так и поле предикации и образующие словосочетания, обозначающие денотаты.

При рассмотрении ситуации устного последовательного перевода, где внимание переводчика на этапе аудирования направлено, в той или иной степени, на все компоненты дискурса, важно учитывать то, каким образом они могут сопровождать информацию, передаваемую лингвистическими средствами, подкреплять ее и помогать переводчику выявить и сохранить словосочетания, обозначающие денотаты, выделить тематические и рематические слова и объединить их в смыслокомплексы, выявив, таким образом, предметное и смысловое содержание исходного сообщения.

Рассмотрим это на примере конкретного дискурса, используя устное сообщение Ханса Валля, владельца немецкой рекламной группы „Wall AG“, который рассказывает о том, как появилась продукция, которой обязана ус-

пехом его компания. Главным субъектом ситуации является Ханс Валль, который в ситуации интервью рассказывает о своей компании и ее продукции широкому кругу зрителей телеканала „Deutsche Welle“, который, как известно, транслируется в разных странах и даже на разных континентах. Таким образом, адресатом высказывания является коллективный субъект, жители различных стран, в которых компания „Wall AG“, может быть, еще не представлена и где уличная мебель может оставаться на сегодняшний день довольно традиционной. Следовательно, цель–результат говорящего может состоять в том, чтобы заинтересовать представителей различных городов и стран (как предпринимателей, так и чиновников, занимающихся благоустройством городских улиц) в сотрудничестве, в приобретении продукции рекламной группы „Wall AG“. Это определяет цель-задачу сообщения - в доступной и привлекательной форме объяснить, что представляет собой данная продукция и показать ее преимущества по сравнению с традиционной уличной мебелью.

„In meinem Fall geht es um Stadtmöbel mit Plakatwerbung. Das war meine Idee, nicht die Städte mit einfachen Plakattafeln vollzustopfen, so wie das lange Zeiten gemacht wurde in Deutschland, sondern das Ganze intelligenter zu machen. Wenn da, zum Beispiel, eine Plakatsäule steht, hier eine Telefonzelle und hier eine Uhr, habe ich mir gedacht: Mensch, da kann man doch ein intelligentes Produkt draus machen, eine Plakatsäule, die funktional dann mit einer Uhr, mit einem Telefon ausgestattet ist, und aus der Idee kam dann sozusagen die Idee, die gesamte Qualität auf unseren öffentlichen Straßen und Plätzen durch intelligente Stadtmöbel schöner und attraktiver zu machen, wo wir auch die Reinigung übernehmen und über Plakatwerbung refinanzieren, den Städten alles kostenlos zur Verfügung zu stellen.

Und was dann die einzigartige Wall-Idee war: „Jede Stadt – ein eigenes Design“, und wir haben als einziger Außenwerber der Welt ein eigenes Produktionswerk aufgebaut, damit wir dieses eigene Design für jede Stadt ganz schnell aus dem Boden strampfen können“.

«В моем случае речь идет об уличной мебели, включающей в себя рекламные поверхности. Моя идея заключалась в том, чтобы не загромождать города обычными рекламными щитами, как это долгое время делалось в Германии, а сделать все умнее. Если здесь, например, стоит рекламно-информационная тумба, здесь телефонная будка, а здесь часы, то я и подумал: да ведь можно сделать из этого «умный» товар, который будет функционально оснащен часами, телефоном, и из этой идеи, родилась, так сказать, идея улучшить качество мебели на наших улицах и площадях, сделать их красивее и привлекательнее, при этом взять на себя уход за этой мебелью, которая будет окупаться за счет доходов от рекламы и предоставляться городу бесплатно.

А уникальная идея компании «Wall AG» заключалась в девизе: «Каждому городу – собственный дизайн», и мы как единственный в мире оператор наружной рекламы построили свой завод, чтобы иметь возможность,

как по мановению волшебной палочки, создать этот оригинальный дизайн для каждого города».

Таким образом, приступая к письменной фиксации ключевой информации в процессе аудирования звучащего сообщения, переводчик фиксирует словосочетание „Stadtmöbel mit Plakatwerbung“, где „Stadtmöbel“ является ведущей темой всего высказывания, а присоединение к ней первой ремы „Plakatwerbung“ позволяет говорить о конкретном денотате – «Уличная мебель, включающая в себя рекламные поверхности», к которому говорящий снова обращается несколько позже, поясняя, что речь идет о плакатном столбе, оснащенном часами и телефоном. Затем говорящий обращается к тому, как возникла идея создания инновационного типа уличной мебели, звучит новая тема „die Idee“, к которой последовательно даются ремы: „die Städte“, „mit einfachen Plakattafeln“, „nicht vollstopfen“, „das ganze“, „intelligenter“, „machen“, „ein intelligentes Produkt“, „daraus“, „machen“. Повторение как типичная характеристика устной речи позволяет переводчику не потерять особенно важные ремы – „ein intelligentes Produkt machen“.

Смысловая целостность сообщения, где главным ключевым словосочетанием – референтом является понятие „Stadtmöbel mit Plakatwerbung“ отражается в использовании гипонимических замен на протяжении текста: „Plakattafel“, „Plakatsäule“, „Telefonzelle“, „Uhr“, „Plakatsäule mit einer Uhr, mit einem Telefon“ и других лексические замены и повторов: „ein intelligentes Produkt“, „intelligente Stadtmöbel“.

В ситуации телевизионного интервью, постоянно на экране демонстрируются образцы городской мебели с рекламными поверхностями, а в распоряжении оратора имеются просодические и паралингвистические средства выделения наиболее важной информации, его мимика, жесты, улыбка, выражение глаз.

Отдельные слова говорящий выделяет с помощью интонации, смыслового ударения, пауз, подкрепляет это невербальными средствами общения (жестами), подчеркивая тем самым особую важность данных лексических единиц. Так, слово „Plakattafel“ сопровождается жестом, изображающим форму плаката. При перечислении традиционной городской мебели („eine Plakatsäule“, „eine Telefonzelle“, „eine Uhr“) говорящий использует жесты, изображающие пространственные отношения данных предметов, благодаря чему переводчик должен обратить внимание на их отдельное расположение. В данном случае жесты выполняют функцию, замещающую одно или несколько слов, с помощью которых говорящий мог бы пояснить, в чем заключалась новизна его идеи (тогда эти лексические средства стали бы еще одной или двумя ремами к теме „die Idee“), и потому принципиально важны в коммуникативном отношении.

Затем тот факт, что инновация фирмы „Wall AG“ состояла именно в соединении этих предметов, подчеркивается как ударением, сделанным на слове „ein“ в словосочетании „ein intelligentes Produkt“, так и жестом,

как бы объединяющим названные ранее объекты в одно целое. Фактически слово „ein“ представляет здесь самостоятельную рему, которую переводчик может выявить только с помощью используемых оратором просодических и невербальных средств. Далее эти средства иллюстрируют информацию, передаваемую лексическими единицами, подчеркивают наиболее важные предикатные слова и словосочетания. Дальнейшие жесты делают более наглядной структуру описываемой городской мебели, оснащенной в верхней ее части часами, а ниже – телефоном. В ходе презентации продукции эти жесты могли бы быть направлены на части соответствующего изображения на экране. При обосновании цели введения в производство городской мебели фирмы „Wall AG“ одновременно интонацией и жестами выделено слово „intelligent“ как характеризующее новизну и достоинства новой продукции, затем „Stadtmöbel“, затем лексические единицы „schöner“, „attraktiver“, показывающие преимущества найденного решения. Интонационно выделены также слова „einzigartig“, „jede“, „Stadt“ и „eigen“ в словосочетаниях „die einzigartige Wall-Idee“ и „Jede Stadt – ein eigenes Design“. Таким образом, учет просодических и невербальных средств общения помогает переводчику выявить и сохранить информационные единицы оригинала, обратить внимание на то, что является наиболее важным с точки зрения говорящего и, следовательно, отражает его коммуникативное намерение.

При сообщении данной информации в ходе презентации предприятия (продукции предприятия) на экран могут быть выведены следующие ключевые слова и словосочетания, обозначающие денотаты: „Stadtmöbel mit Plakatwerbung, ausgestattet mit einem Telefon und mit einer Uhr“, „Übernahme von Reinigung der Stadtmöbel durch die Wall AG“, „Refinanzierung durch Plakatwerbung“, „Kostenlose Zur-Verfügung-Stellung“, „Jede Stadt – ein eigenes Design“, „Das eigene Produktionswerk“ и т.п. Словосочетания, выведенные на экран, переводчик может использовать в качестве вербальной информационной основы речевой деятельности аудирования, так как они помогают выделить словосочетания, обозначающие ведущие денотаты текста.

Таким образом, в данной статье рассмотрен дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе, представляющий собой текст в экстралингвистическом контексте, все компоненты которого являются объектом восприятия переводчика – реципиента, поскольку все они в известной степени помогают выявить предметное и смысловое содержание исходного речевого произведения. Оба плана содержания передаются, в первую очередь, через формально-языковой план главного компонента дискурса – звучащего текста, в котором конкретные лексические единицы представляют собой ведущие референты текста, образуют неделимые словосочетания, выражающие денотаты и передающие структуру предметного содержания; представляют поле номинации и поле предикации, передавая, таким образом, смысловые связи, т.е. смысловое содержание. Важным вспомогательным, а иногда и ведущим, как мы показали на конкретном примере, средством выделения данных единиц содержания

являются другие компоненты дискурса: просодический и паралингвистический.

Библиографический список

1. **Арутюнова, Н.Д.** Дискурс [Текст] / Н.Д.Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь.- М., 1990. - С. 136-137.
2. **Байрак, Н.В.** Особенности организации дискурса в ситуации приглашения в британской языковой культуре [Текст]: дис. ... канд. филол. наук. / Н.В.Байрак. - Воронеж, 2006. 215 с.
3. **Бубнова, Г.И.** Устнопорождаемая речь как объект лингвистического исследования [Текст] / Г.И.Бубнова // Вопросы филологии. - 1999. - №1. - С. 16-19.
4. **Гавриленко, Н.Н.** Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / Н.Н.Гавриленко. - М., 1989. - 205 с.
5. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования - <http://www.knigka.info/2008/08/26/tekst-kak-obekt-lingvisticheskogo.html>.
6. **Жалагина, Т.А.** Пропозициональный аспект перевода [Текст] / Т.А.Жалагина // Перевод как процесс и как результат: язык, культура, психология / Сборник научных трудов. - Калинин, 1989. - С. 57-63.
7. **Жинкин, Н.И.** Психолингвистика [Текст] / Н.И.Жинкин. - М., 2009. - 288 с.
8. **Залевская, А.А.** Индивидуальная база знаний и проблема перевода [Текст] / А.А.Залевская // Перевод как процесс и как результат / Сборник научных трудов. - Калинин, 1989. - С. 29-36.
9. **Зимняя, И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А.Зимняя. - М., 1985. - 160 с.
10. **Карасик, В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И.Карасик - М., 2004. - 477 с.
11. **Коваленко, М.П.** Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / М.П.Коваленко. - Екатеринбург, 2003. - 181 с.
12. **Комиссаров, В.Н.** Современное переводоведение [Текст] / В.Н.Комиссаров. - М., 2002. - 421 с.
13. **Кривнова, О.Ф., Чардин И.С.** Паузирование в естественной и синтезированной речи [Текст] / О.Ф. Кривнова, И.С. Чардин. - <http://www.russian.slavica.org/article9348.html>.
14. **Кухаренко, В.А.** Текстовые категории в оригинале и переводе художественного прозаического произведения [Текст] / В.А.Кухаренко // Перевод как процесс и как результат: язык, культура, психология / Сб. науч. трудов. - Калинин, 1989. - С. 14-24.
15. **Макаров, М.Л.** Основы теории дискурса [Текст] / М.Л.Макаров. - М., 2003. - 280 с.
16. **Миньяр-Белоручев, Р.К.** Последовательный перевод [Текст] / Р.К.Миньяр-Белоручев. - М., 1969. - 288 с.
17. **Москальская, О.И.** Грамматика текста [Текст] / О.И.Москальская. - М., 1981. - 183 с.
18. **Мощанская, Е.Ю.** Формирование умений невербального общения в ситуации иноязычного монологического высказывания [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / Е.Ю.Мощанская. - Пермь, 2002. - 204 с.

19. **Новиков, А. И.** Текст и его смысловые доминанты [Текст] / А.И.Новиков. – М., 2007. – 224 с.
20. **Серио, П.** Квадратура смысла [Текст] / П.Серио. – М., 1999. – 416 с.
21. **Серова, Т.С.** Психология перевода как сложного иноязычного вида деятельности [Текст] / Т.С.Серова. – Пермь, 2001. – 210 с.
22. **Серова, Т.С.** Упражнения в устном последовательном одностороннем переводе [Текст] / Т.С.Серова // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков / Материалы международной научно-практической конференции. – Пермь, 2005. – С. 103-108.
23. **Серова, Т.С.** Смысловое восприятие и специфика упражнений в устном последовательном одностороннем переводе [Текст] / Т.С.Серова // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков: устный перевод / Материалы международной научно-методической конференции. – Пермь, 2008.
24. **Фаенова, М.О.** Письменный текст в обучении устной речи в языковом вузе [Текст] / М.О.Фаенова // Взаимодействие рецепции и репродукции в обучении иностранным языкам / Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. – М., 1980. – С.191-205.
25. **Халеева, И.И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи [Текст] / И.И.Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

УДК 81'271.2 (045)

Кашкарева Елена Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культуры речи и методики преподавания русского языка, докторант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, kashea@mail.ru, Саранск

**ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И КЛАССИЧЕСКИЙ
РИТОРИЧЕСКИЙ КАНОН: ПРОПОРЦИОНАЛЬНОЕ
СООТНОШЕНИЕ ЭТАПОВ**

Kashkareva Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, dozent of the Department of Speech Culture and Methodology of Russian Language Teaching, doctoral candidate, Pedagogics Chair of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevjev, kashea@mail.ru, Saransk

**TEACHER'S TEXT ACTIVITY AND THE CLASSICAL RHETORICAL
CANON: A PROPORTIONAL PARITY OF STAGES**

Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

Выявление теоретических основ проектирования гуманитарной технологии профессиональной текстовой деятельности педагога требует обращения к ее риторическим традициям, поскольку классический рито-

рический канон, являясь ключевым пунктом всей риторической теории по технике порождения хорошей речи и качественного текста еще со времен античности, остается и сегодня актуальным, представляя универсальные этапы превращения мысли в слово. В связи с этим представляется актуальным в данной статье определить пропорциональное соотношение этапов текстовой деятельности педагога и классического риторического канона.

Научные каноны текстовой деятельности и ее многочисленных разновидностей (в том числе и продуцирование текста), имея свою историю в разных сферах человеческого общества, до сих пор однозначно не определены, поэтому вопрос о пересечении, проникновении, взаимодополнении и других пропорциональных соотношений этапов *текстовой деятельности* и *классического риторического канона* вызывает интерес современных исследователей, особенно в связи с разработкой специальной образовательных технологий по формированию умений профессиональной текстовой деятельности, в нашем случае, текстовой деятельности педагога.

Очевидно, что из двух рассматриваемых понятий *текстовая деятельность* и *риторический канон* второе – старше, оно имеет многовековую историю своего формирования и функционирования. Вопросы особенностей возникновения и организации речи, словесного выражения мыслей занимали человека с момента его осознания себя как человека разумного (*Homo sapiens*) и человека говорящего (*Homo eioquens*).

Под риторическим каноном (от греч. канон – правило, образец [6, с. 428]) принято считать идеоречевой технологический цикл создания речевого произведения и центральный раздел риторики, изучающий «путь от мысли к слову», т.е. процесс создания и произнесения речевого произведения [4, с. 597].

Под *текстовой деятельностью* в широком смысле понимают способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека путем восприятия или создания текстов в различных ситуациях общения. По убеждению Т. М. Дридзе, текстовую деятельность можно рассматривать как самостоятельную деятельность с собственной сверхзадачей и непосредственной целью, как деятельность с самостоятельным мотивом, предметом и продуктом. Подробно исследуя текстовую деятельность как особый вид деятельности человека, ученый определяет ее место в структуре общения в целом: «Говоря о текстовой деятельности, мы имеем дело с новым, весьма обширным полем научных изысканий, открывающимся на стыке целого ряда областей знаний о человеке и обществе и позволяющим при изучении знакового общения перенести акценты с языка как системы и текста как единицы языка на текст как подлинно коммуникативную единицу наиболее высокого порядка, являющую собой не только продукт, но также образ и объект мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности» [2, с. 49]. Называет ученый и основные разновидности текстовой деятельности – порождение и интерпретацию текста. Мы же скорее склонны квалифицировать порождение и интерпретацию текста в качестве этапов целого процесса текстовой деятельности.

Если сопоставить определение риторического канона с общим толкованием понятия текстовая деятельность, то можно выявить их явное сходство, особенно в отношении такой разновидности текстовой деятельности, как порождение текста.

Классический риторический канон (прежде всего, античный риторический канон Аристотеля) включает в себя пять этапов превращения мысли в слово и, соответственно, пять подразделов, если речь идет о разделе всей риторики как науки: *инвенцию* (от лат. *invention* – изобретаю), или изобретение речи, *диспозицию* (от лат. *dispositio* – расположение, развертывание, управление) – расположение изобретенного речевого материала, *элокуцию* (от лат. *elocutio* – выражение) – словесное оформление, выражение речи, *меморио*, или запоминание и *actio*, или произнесение.

Кратко охарактеризуем три первых, основных, этапов риторического канона, проецируя их содержательное наполнение на текстовую деятельность педагога.

Суть инвенции – стартового этапа классического риторического канона состоит в подготовке (формировании) текста на докоммуникативной стадии.

Традиционно, со времен античной риторики, инвенция включает топикку (греч. *topika* от *topos* – общее место), изучающую способы разработки темы речи с помощью смысловых моделей, риторических общих мест – топов (представляющих собой те общие категории, на которых может основываться рассмотрение всякого предмета, независимо от его индивидуальных особенностей, а также типичные ходы в доказательствах и опровержениях), получившую в трудах Аристотеля наибольшую разработку. Так, Аристотель в «Риторике» пишет: «Я утверждаю, что диалектические и риторические силлогизмы относятся к тому, что мы называем общими местами – топосами. Они общи для рассуждений как о справедливости, так и о явлениях природы и общественной жизни, и о многих других, различных между собой предметах. Таков, например, топос большого и меньшего, потому что ничто так не удобно, как этот топос, для составления силлогизма или энтимемы хоть о справедливости, хоть о явлениях природы или прочих предметах, пусть и совершенно различных» [1, с. 14].

Аристотель особое внимание уделял топам, он выделял специальные и универсальные топы: «Специальными я называю топосы, которые выведены из положений, относящихся к отдельным родам и видам предметов. Так, например, есть положения физики, из которых нельзя вывести энтимему или силлогизм относительно этики, а в области этики есть другие положения, из которых нельзя вывести энтимему или силлогизм для физики, и так во всех науках. Универсальные топосы не дают знаний ни о каком роде вещей, поскольку не относятся к какому-нибудь определенному предмету. Что же касается специальных топосов, то чем лучше будут выбираться положения, тем вернее будет образовываться некая наука, отличная от диалектики и риторики...» [1, с. 14 - 15].

Понимая под топами некие смысловые модели, при помощи которых можно разработать речь на определенную тему, разные ученые, пред-

лагая свои классификации топов (так, по наблюдениям А. К. Михальской, у Аристотеля 28 «надежных» и 10 «ненадежных» топов, у Цицерона – 16 основных топов, у М. В. Ломоносова – 16 моделей-способов «расплодить» простые идеи, умножить их, превратить в «сложенные», у Н. Ф. Кошанского – 24 топов-моделей [5, с. 131 - 132]) единодушны в их значимости. Самыми распространенными топами считаются следующие: «Род и вид» (общее и частное), «Определение», «Целое и его части», «Свойства», «Сравнение», «Причина и следствие», «Обстоятельства», «Свидетельства», «Имя».

По выражению А. К. Михальской, говорящему при подготовке речи (при разработке содержания конкретной речи) следует думать сразу в трех измерениях: во-первых, о том впечатлении, которое он сам производит на слушателей, во-вторых, о слушателях и их эмоциях, в-третьих, о доказательности самой речи [6, с. 126]. Здесь уместно процитировать Аристотеля: «Убедительность определяется нравом, когда речь произнесена так, что внушает доверие к говорящему. Мы склонны больше и охотнее верить людям хорошим вообще относительно всего, а в случаях неопределенных и сомнительных – и подавно. Однако это должно быть следствием не ранее сложившегося мнения о говорящем, а самой речи, ибо неверно, как делают некоторые из теоретиков, относить к искусству речи и честность говорящего, которая сама по себе не способствует доказательности, однако добродетельный человек может стать чуть ли ни самым веским доказательством. Убедительность зависит и от самих слушателей, если речь вызывает страсти, потому что мы по-разному выносим решения под влиянием огорчения или радости, любви или ненависти... Наконец, сама речь убеждает в том случае, если удастся вывести истинное или кажущееся истинным из доводов, относящихся к данному предмету» [1, с. 9 - 10]. В этих высказываниях очевидна некая интеграционная, объединяющая, слитая, специфика инвенции как этапа риторического канона – одновременное порождение мысли и предположение, прогнозирование автора этих мыслей об особенностях восприятия изобретенных им мыслей аудиторией. В современной теории текстовой деятельности это две разновидности текстовой деятельности (или, по нашему убеждению, два этапа текстовой деятельности): восприятие текста и продуцирование текста. Причем, если порождение, или продуцирование текста строится в основном по лингво-риторическим законам, то восприятие речи подчиняется психолингвистическим законам (учет положений теории речевой деятельности, действия механизмов речи и т.п.).

Таким образом, на первом этапе классического риторического канона оратор должен ответить на вопрос «*что сказать?*», одновременна держа в поле зрения и вопрос «*как это воспримут?*». Опираясь на предварительные знания о ситуации предстоящего общения (особенности адресата, внешние и внутренние обстоятельства общения и т.п.), оратор формулирует тему своего выступления, обозначает круг проблем, которые он затронет в речи, намечает пути развития темы, осуществляет поиск и отбор необходимой информации, подбирает аргументы для подтверждения истинности своих суждений, формирует при помощи ключевых слов и базовых понятий основные смысловые блоки речи, составляет план своей речи – большую

помощь оказывают ему при этом топы. Ясно, что каждая конкретная коммуникативная ситуация будет предполагать (или чаще диктовать) свой набор топов, однако говорящий в любом случае будет использовать тот набор идей, который представляет ему классическая риторическая топика.

Назначение диспозиции – второго этапа риторического канона заключается в разработке рекомендаций по расположению идей в речи и блокам структуры речи, или ее композиционной организации в соответствии с принципом целесообразности, т.е. в зависимости от рода и вида, назначения речи и коммуникативных намерений автора. Фактически, диспозиция является неким универсальным стандартом, основой для построения будущей речи (всякой речи) независимо от ее конкретной цели и назначения. Диспозиция как раздел риторического канона представляет собой учение об универсальной композиционной схеме и рекомендации построения текстов различных функционально-смысловых типов речи [4, с. 167]. Обе эти функции диспозиции получили самостоятельное рассмотрение: почти во всех современных учебных книгах по риторике и, нередко, по культуре речи имеются разделы, обучающие композиционной схеме и функционально-смысловым типам речи (описанию, повествованию, рассуждению). Познакомившись с рекомендациями по риторическому расположению идей, предлагаемыми диспозицией, автор будущей речи получает, таким образом, некое руководство к действию – текстовой деятельности соответствующей разновидности – продуцированию текста.

Каково же соотношение содержательного наполнения понятий диспозиция и текстовая деятельность? Как правило, человек, изобретенный мысли, сам прекрасно их понимает в каком бы порядке или, чаще всего, беспорядке они не находились в его голове. Диспозиция же представляет человеку, желающему в ходе своей текстовой деятельности быть понятым аудиторией, рекомендации по целесообразному расположению изобретенного, рекомендации по адекватному восприятию его речи, его текста аудитории. И снова получается интеграция в одном этапе риторического канона – диспозиции двух этапов текстовой деятельности – восприятия текста и продуцирования текста.

Третий этап на пути от мысли к слову и, соответственно, третий раздел риторики – это элокуция – превращение замысла речи, ее изобретенного и расположенного в определенной последовательности содержания в реальный текст. По образному выражению А. К. Михальской, именно на этом этапе «совокупность идей, смысловой каркас речи одевается в словесные одежды, получает словесное выражение» [6, с. 210]. М. В. Ломоносов в «Кратком руководстве к красноречию...» так определял основные принципы «Украшения» (таково название в его риторике третьего этапа риторического канона): «Украшение есть изобретенных идей пристойными и избранными речениями изображение. Состоит в чистоте стиля, в течении слова, в великолепии и силе ононого...» (Цит. по [6, с. 210]). Чтобы замысел автора речи получил адекватное словесное выражение, необходимо правильно выбрать «пристойные» языковые и речевые средства, т.е. те, которые соответствовали бы речевой ситуации. Современные академические

толкования третьего раздела риторики – элокуции также отмечают зависимость отобранных для выражения замысла языковых средств коммуникативным особенностям ситуации, для которой или в которой данная речь разворачивается: суть элокуции состоит «в словесном оформлении мысли, что подразумевает выбор стиля речи, речевого жанра и языковых средств в соответствии с коммуникативным намерением говорящего (пишущего), содержанием речи и речевой ситуацией» [4, с. 769]. С точки зрения неориторики, элокуция включает в себя три раздела: общие наблюдения над грамматическими формами и конструкциями, теория фигур и учение о стиле и жанрах.

Итак, классический риторический канон закрепил за собой в науке статус поэтапного процесса порождения речи, или законченного речевого произведения, текста, причем, как правило, всегда нового текста (древним людям эпохи античности требовались новые тексты, которые не существовали в природе, современная же отечественная культура, по словам Г. Г. Слышкина, «не склонна к текстопорождению, налицо тенденции к ностальгическому переживанию текстовых ценностей прежней эпохи, к осмыслению и компиляции текстов других культур...» [7]. В процессе же профессиональной текстовой деятельности педагог, как правило, всегда опирается на уже готовые тексты, в этом суть методической традиции – педагог, учитель, преподаватель является «представителем знания» и его функция – обеспечение эффективного транслирования научного знания, научной информации в процессе обучения.

Под профессиональной текстовой деятельностью педагога понимаем комплекс его текстовых действий, направленных на восприятие и осмысление исходного для предстоящего учебного общения текста (часто собственно научного) в ходе чтения или слушания, планирование его использования в ходе предстоящего общения, интерпретацию (внешнюю и внутреннюю), приводящую к преобразованию исходного текста и, в конечном итоге, к продуцированию нового учебного текста (основного средства, реализующего образовательные, развивающие и воспитательные задачи процесса обучения), оформленного по законам научно-учебного подстиля [3].

Каково же пропорциональное соотношение между этапами текстовой деятельности педагога и этапами классического риторического канона?

В профессиональной текстовой деятельности педагога нет «чистого инвентирования», когда на «пустом месте», через размножение одной единственной идеи, с помощью специальных топов (адекватных конкретной речевой ситуации) разрабатывается речь, речевое произведение, текст. На первом этапе профессиональной текстовой деятельности педагога (назовем его *педагогической инвентцией*) учитель всегда воспринимает исходный текст, чаще всего, это научный текст, содержащий уже устоявшееся, авторитетное, однозначное научное знание. Воспринимая такой исходный готовый текст (часто во время так называемого «методического чтения»), учитель должен ответить на вопросы *что выбрать из исходного текста для предстоящего учебного общения и как это усвоят учащиеся?* Размышления над последним вопросом – *как это усвоят учащиеся?* переводят педагога на

второй этап его текстовой деятельности – педагогическую диспозицию, где, подыскивая ответ на вопрос *как лучше расположить отобранное на первом этапе текстовой деятельности?*, он выбирает основной функционально-смысловой тип речи, по законам которого будет составляться предстоящий текст, продумывает композиционные части будущего текста и т.п. Размышления над вопросом *как преобразовать выбранное из исходного текста, в какую словесную форму облечь выбранное из исходного текста, чтобы это было правильно понято учащимися?* приводят учителя на третий этап его текстовой деятельности – педагогическую элокуцию, где весь процесс текстовой деятельности получает свой конечный результат – учебный текст, адекватный для усвоения учащихся. Ясно, что на каждом из этапов профессиональной текстовой деятельности педагог испытывает разного рода трудности, однако этап элокуции считаем самым сложным: именно на этом этапе ярче всего проявляется интерпретационный характер всей текстовой деятельности педагога – истолкование текстов ради усвоения их учащимися – поиск адекватной словесной формы. Интерпретация (которая всегда происходит в «стихии языка») в условиях учебного общения представляет свой язык для обеспечения «смыслокоммуникации» – чаще всего это научно-учебный подстиль.

Таким образом, конечный результат комплексной (многоэтапной) профессиональной текстовой деятельности педагога предстает в форме речевого произведения – учебного текста, содержащего необходимое и доступное для усвоения учащихся новое знание, одновременно фиксирующего и основные этапы реализуемой текстовой деятельности педагога, и их языковые особенности.

Специфической особенностью всех этапов профессиональной текстовой деятельности педагога является их интерпретационный характер: педагогические инвенция, диспозиция и элокуция мотивируются интерпретацией исходного текста в целях предстоящего учебного общения ради его усвоения учащимися.

Библиографический список

1. **Аристотель.** Риторика. (Перевод с древнегреческого и примечания О. П. Цыбенко, под ред. О. А. Сычева и И. В. Пешкова.). Поэтика. (Перевод В. Г. Аппельрота, под ред. Ф. А. Петровского.) / Комментирующая статья В. Н. Марова. – Москва, Лабиринт, 2007. – 256 с.
2. **Дридзе, Т. М.** Язык и социальная психология [Текст]: учебное пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов / Т.М. Дридзе //Под ред. проф. А. А. Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224 с.
3. **Клякина, Е. А.** (Кашкарева Е. А.) Интерпретация научного текста: педагогический аспект. Мордов. гос. пед. ин-т [Текст] / Е.А. Клякина, Е.А. Кашкарева. – Саранск, 2007. – 102 с.
4. **Культура** русской речи [Текст]: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 840 с.

5. **Михальская, А. К.** Основы риторики: Мысль и слово [Текст]: учеб. пособие для учащихся 10 – 11 кл. общеобразоват. Учреждений / А.К. Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.

6. **Новый** словарь иностранных слов: Более 60000 слов и выражений [Текст] / Глав. ред. В. В. Адамчик. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 1152 с.

7. **Слышкин, Г.Г.** От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Текст] / Г.Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. - 128 с.

ДЕЛОВА

РАЗДЕЛ III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.034 (035.3)

Болотова Марина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», orlova-str@mail.ru, г. Оренбург

Чуклова Надежда Викторовна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой менеджмента здоровьесберегающих технологий Оренбургского государственного университета: orlova-str@mail.ru, г. Оренбург

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СООТНОШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ПРАВСТВЕННОГО В ИНТЕГРАТИВНОМ ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Bolotova Marina Ivanovna

GOU VPO «Orenburg State Pedagogical University», candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy additional education, orlova-str@mail.ru, Orenburg

Chuklova Nadegda Viktorovna

Candidate of pedagogical sciences, candidate of pedagogical sciences, chief of chair management health-save up technology: e-mail - orlova-str@mail.ru

GNOSEOLOGICAL SUBSTANTIATION OF PARITY SOCIAL AND MORAL IN INTEGRATIVE PROCESS OF SOCIALLY-MORAL EDUCATION

В контексте основополагающих государственных документов, сформулировавших социальный заказ на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решение в ситуации выбора, способного к продуктивному сотрудничеству в процессе социального взаимодействия, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, возрастает актуальность и значимость социально-нравственного воспитания в социальных и образовательных учреждениях.

В логике рассмотрения интегративной природы социально-нравственного воспитания необходимо решить две взаимосвязанные задачи:

1. Задача выявления понятийного наполнения каждого компонента – социальное воспитание и нравственное воспитание как самостоятельных понятийных блоков.
2. Задача синтеза этого наполнения в рамках исследуемого интегративного понятия, что потребует выявления соотношения между социальным и нравственным на уровне научных связей и на уровне педагогического процесса.

Современная педагогическая наука социальное воспитание рассматривает как процесс содействия продуктивному личностному росту человека при решении им жизненно важных задач взаимодействия с окружающим

миром через достижение жизненного успеха, социальной компетентности, социального самоопределения (В. Мудрик, Г.М. Андреева, А.И. Арнольдов, М.В. Шакурова, М.А. Галагузова) [3, 5].

Как область педагогического знания, социальное воспитание призвано изучать и решать комплексные проблемы развития человека в среде, учитывая все основные воздействия, которые испытывает индивид на всех этапах становления и развития личности (В.Г. Бочарова, И.П. Клемантович, А.В. Мудрик, Л.Е. Никитина, М.М. Плоткин и др.).

Признавая социальное развитие результатом социального воспитания, исследователи, в то же время по-разному определяют его содержательную сущность: социальность (В.А. Никитин), социальная зрелость (Д.И. Фельдштейн), социальные силы (В.В. Зеньковский). Социальное развитие личности представляет собой процесс, включающий, с одной стороны, усвоение готовых форм социальной жизни, а с другой - приобретение собственного социального опыта, индивидуальных качеств и свойств, позволяющих молодому человеку ориентироваться в различных жизненных ситуациях и добиваться позитивной самореализации (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, И.С. Кон и др.). Ряд ученых, таких как Л.И. Анцыферова, М.И. Бобнева, Д.И. Фельдштейн трактуют социальное развитие как процессе, являющимся результатом сложного сочетания тенденций типизации и индивидуализацию [4].

Анализ исследование социального воспитания позволил нам выделить его базисные понятийные элементы: социальное развитие, социальный опыт, социальная активность.

Обратимся к содержанию понятия «нравственное воспитание», которое рассматривается как;

- один из видов общественной деятельности специально подготовленных людей (педагогов) призвано помочь подрастающему поколению овладеть социальным моральным опытом (Е.В. Чекина);

- целенаправленный процесс формирования моральных качеств школьников, которые образуются в результате усвоения ими норм общественного поведения (Л.И. Божович);

- процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности ребенка, предполагающего становление его отношений к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе.

В основе нравственного воспитания лежит процесс усвоения индивидом социальных и моральных норм и принципов, выработанных обществом и выражающих нужды других людей, общества. Действия, поступки, направленные на внешнее соблюдение социальных и моральных норм, но побуждаемые не интересами общества, других людей, а какими-либо иными мотивами (например, боязнью общественного осуждения), по самой логике морали не могут быть расценены как нравственные и социально приемлемые.

Целью и результатом нравственного воспитания является нравственное развитие личности, осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

В процессе нравственного развития происходит формирования нравственного сознания. В структуре нравственного сознания выделяются два уровня: обыденный и теоретический. Обыденный уровень нравственного сознания можно определить как представленный в виде нравственных норм, оценок, обычаев способ освоения мира, отражающий будничные, изо дня в день повторяющиеся отношения между людьми. Теоретический - как представленный в виде нравственных понятий, концепций способ освоения мира, отражающий глобальные нравственные проблемы [1].

На наш взгляд, структурный состав теоретического нравственного сознания является неполным без таких компонентов как - ценности и ценностные ориентации, которые являются цементирующим началом, объединяющим другие элементы нравственного сознания в единое целое, выражающим его сущность, обеспечивающим императивное единство всей структуры нравственного сознания. Интегративную роль ценностных ориентаций отмечают такие исследователи, как А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов. Так В.А. Ядов разработал диспозиционную концепцию регуляции социального поведения индивида, основная идея которой заключается в том, что «человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, организованных иерархически, которые регулируют его поведение и деятельность. Каждый уровень этой системы включает три компонента: потребность, классифицированную с точки зрения включенности индивида в различные сферы социальной деятельности; ситуацию, в которых действует индивид и которые “встречаются” с определенными потребностями; и диспозиционное образование, регулирующее поведение и деятельность индивида. Система ценностных ориентаций индивида формируется на высшем уровне развития личности и регулирует поведение и деятельность личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности и к средствам удовлетворения этих целей» [1, с. 98].

Таким образом, в качестве центрального элемента нравственного сознания А.И. Титаренко выделяет ценности и ценностные ориентации, который полагает, что они наиболее адекватно отражают суть данного феномена, и дает им такое определение: «Ценностные ориентации – это устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания – основные его идеи, понятия, «ценностные блоки», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия, а опосредованно – и наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы» [7, с.291].

Правомерность выделения ценностей и ценностных ориентаций в качестве базовых элементов нравственного сознания объясняется, на наш взгляд, тем, что, во-первых, посредством них выражается общая оценочно-императивная устремленность сознания людей на достижение тех или иных целей. Как справедливо замечает Т.И. Пороховская, ценностные ориентации - это элементы структуры сознания личности, характеризующие содержательную сторону ее направленности. В форме ценностных ориентаций в результате усвоения ценностных значений в процессе социализации фиксируется существенное, наиболее важное для человека.

В ценностях представлены все значимые для человека смыслы, но наиболее глобальным из них является смысл жизни, суть которого заключается в отношении личности к себе и обществу, к пониманию своего места в обществе и к осмыслению социального значения своей деятельности. То или иное понимание смысла жизни определяет всю линию поведения человека и является тем нравственным стержнем, на котором «крепятся» его моральные установки. Под «смыслом жизни» принято понимать осознание людьми основного содержания всей деятельности (прошлое, настоящее, будущее), которое определяет их место и значение в жизни общества.

Следует отметить, что поведение, соответствующее моральной норме, нравственно воспитанный человек воспринимает как единственно для него возможное, так как оно соответствует самой сущности его личности, его «Я». Именно такое поведение позволяет ему сохранить положительное отношение к себе, хорошее общее эмоциональное настроение, что необходимо для нормальной жизни личности, ее полноценного развития. Таким образом, выделение моральных критериев как основных критериев оценки себя может обеспечить подлинно нравственную саморегуляцию поведения, формирование которой должно стать центральным звеном всей системы нравственного воспитания.

Нравственная саморегуляция поведения может быть как преднамеренной, произвольной, так и непосредственной, непроизвольной. При произвольной саморегуляции человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральным требованием и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям. Сознание выполненного морального долга позволяет ему сохранить положительное отношение к себе. В педагогической науке понятие нравственная саморегуляция определяется как процесс, характеризующий способность личности приводить свое поведение в соответствие с общепринятыми моральными нормами, оценками и профессиональными требованиями. Как показывают исследования [1,8], нравственная саморегуляция формируется в основном двумя путями. Первый путь - в процессе стихийного накопления нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают социальными и нравственными нормами, у них развиваются социально-нравственные чувства, закрепляются определенные формы поведения, т. е. формируются социально-нрав-

твенные привычки. Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже. Этот путь, посредством которого закрепляются, главным образом, элементарные правила и нормы, создает почву для усвоения более сложных моральных требований. Последние складываются уже по второму пути: первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем непосредственно. На этом этапе сознательно усвоенные социально-нравственные принципы, обогащаясь соответствующими переживаниями, становятся мотивами поведения, т. е. превращаются в убеждения, происходит становление нравственной саморегуляции в собственном смысле слова.

Суммируя вышесказанное, выделим базисные понятийные элементы нравственного воспитания: нравственное сознание, нравственные качества, нравственное поведение.

Ряд ученых подчеркивают социальную сущность нравственности. Так А.А. Гусейнов в монографии «Социальная природа нравственности» (1977) отмечает что «нравственность представляет собой субъективно-заинтересованное отношение к миру... она рассматривает мир, отдельные социальные явления и акты (действия индивидов и групп, социальные институты, их решения и т.д.) не сами по себе, а с точки зрения их значения для общества» [2, с. 56]. Иначе как понимать утверждения, что «человечность... имманентна общественной форме бытия», «становясь человеком, индивид становится человеческим», «совокупность первичных нравственных отношений можно обозначить как человечность»? Во всяком случае, это было интеллектуальное движение к действительно специфическому пониманию нравственности, воспринимаемой в контексте социальных отношений и на основе их, но вместе с тем и самобытно по отношению к ним [1].

Резюмируя сказанное, особо отметим, что в рассматриваемом интеграционном процессе происходит формирование нравственного сознания, социально-нравственных качеств и поведения.

Анализ научной литературы позволил нам выделить различные подходы к пониманию содержания данного феномена: когнитивный (Л.М. Архангельский, Н.И. Болдырев и др.), оценочно-эмоциональный (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, И.Ф. Харламов и др.), интегративный (В.В. Белорусова, Т.А. Ильина, А.П. Кондратюк, И.И. Подласый, И.К. Решетень), мировоззренческий (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Н.В. Савин, В.А. Сухомлинский и др.), аксиологический (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов), поведенческий (деятельностный) (К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Л.Н. Толстой и др.), целостный (О.С. Богданова, И.А. Каиров, С.В. Черепкова и др.).

Учитывая значимость выявленных нами подходов к организации социально-нравственного воспитания, мы выстраиваем наше исследование в русле подхода, избранного нами в качестве приоритетного. Это *социально-педагогический подход* (В.Г. Бочарова, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, А.Я. Журкина, Р.А. Литвак, В.А. Никитин, Т.А. Панкова, С.В. Сальцева,

Е.И. Холостова и др.), активно разрабатываемый в современной педагогической науке, подчеркивающий необходимость гармонического сочетания социализации и нравственного развития личности как субъекта жизнедеятельности, протекающей в постоянно изменяющемся социуме.

Авторы концептуальных идей социально-педагогического подхода подчеркивают необходимость реализации следующих требований в образовании и воспитании школьников: социально обусловленное целеполагание (современность и своевременность); социальное прогнозирование в проектировании и моделировании нравственного воспитания школьников; социально адекватная стратегия и тактика реализации обоснованных моделей и программ нравственного воспитания в общеобразовательных школах; социально-педагогический мониторинг с комплексом диагностических мер в процессе решения общих и частных проблем нравственного воспитания в школе; выполнение комплекса социально-коррекционных мероприятий по ходу реализации программ социально-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Решая поставленную задачу, раскроем *сущность социально-нравственного воспитания* через диалектическую взаимосвязь нормативных (формирование знаний, умений, навыков социально-одобряемого поведения на основе нравственных и социальных норм, приобретение опыта такого поведения) и интерпретативных (актуализация творческой активности человека, формирование нравственной позиции, навыков социального взаимодействия, самореализации своей индивидуальности в социуме) характеристик, направленных на достижение человеком определенного уровня социально-нравственной воспитанности.

Развитие социально-нравственной воспитанности в образовательном учреждении включает в себя:

- анализ социально-нравственной воспитанности учащихся и формирование у них потребности в ее развитии и совершенствовании;
- включение их в морально-гностическую деятельность по осмыслению сущности формируемых качеств и способов их проявления;
- выработку социально-нравственных чувств, взглядов и убеждений;
- формирование соответствующих навыков и привычек поведения;
- развитие способности к проявлению волевых усилий, помогающих преодолевать возникающие трудности и препятствия при соблюдении нравственных норм и правил морали.

Проблема формирования показателей социально-нравственной воспитанности и проблема возрастной характеристики психологического развития детей на отдельных возрастных этапах взаимообусловлены и учитывают те качества новообразования, которые возникают в процессе развития в сфере нравственного сознания, потребностей и нравственной воли ребенка и которые в самом основном определяют ту или иную степень его готовности к саморегулированию в обществе.

Отечественный психолог А.В.Зосимовский разработал периодизацию нравственного развития детей [8]. В младшем школьном возрасте, в

период собственно нравственного развития детей, их моральная сфера претерпевает изменения. Игру как ведущий вид деятельности дошкольника сменяет теперь повседневное выполнение ребенком разнообразных школьных обязанностей, что создает благоприятнейшие условия для углубления его нравственного сознания и чувств, укрепления его воли. Доминирующая у дошкольника произвольная мотивация поведения уступает в новых условиях первенство мотивации произвольной, социально направленной. Относительная несамостоятельность морального мышления и большая внушаемость младшего школьника обуславливают его легкую восприимчивость, как к положительному, так и к дурному влиянию.

Нравственное развитие личности в подростковый и юношеский возраст представлен как этап нравственной самостоятельности воспитанника, под которой понимается вполне сознаваемое, и добровольное, подчинение человеком своего поведения нравственным принципам социальным нормам. Подростковый период отличен от младшего школьного тем, что у воспитанников в эти годы формируются собственные нравственные взгляды и убеждения. Мораль подростка в ее развитых формах качественно очень близка морали взрослого человека, но все же имеет ряд отличий, главное среди них составляет фрагментарность нравственной убежденности подростка, обуславливающая избирательность его нравственной самостоятельности. Но несмотря на развитость нравственных установок и воли подростка, он еще сохраняет черты существа увлекающегося, повышенно - впечатлительного и при определенных условиях склонного сравнительно легко попадать под чужое влияние, менять свои нравственные идеалы и устремления. Решающими для перехода воспитанника от одной возрастной моральной ступени к другой, более высокой, являются новообразования, возникающие в процессе развития в его интеллектуальной, потребностной и нравственно-волевой сферах.

Гуманистическая теория видит развитие личности под углом зрения нравственного самосовершенствования человека, расширение его внутренней свободы и повышения творческого потенциала. Этот подход можно показать на примере теории Л. Колберга. Главная задача, которая здесь решается, состоит в том, чтобы выяснить, как происходит усвоение детьми тех или иных нравственных ценностей на разных этапах индивидуального развития в зависимости от складывающихся социальных условий. Во время бесед Л. Колберг предлагал детям решать моральные задачи, которые он называл моральными проблемами, используя момент интенсивного проявления нравственных побуждений детей, дав им возможность самостоятельно решить конфликт. Данные ситуации психологи называют ситуациями морального выбора потому, что человек в подобных ситуациях должен принять альтернативное решение (выбрать между добром и злом, смелостью и трусостью, верностью и предательством). Для того чтобы ребенок совершил нравственный поступок в сложной жизненной ситуации, необходимы три условия [6]:

1. Возникновение перед человеком сложной жизненной ситуации, требующей морального выбора.
2. Возникающая ситуация должна быть лично значимой для данного человека.
3. Человек оказавшийся в ситуации морального выбора быть способен к морально-волевой саморегуляции.

Рассмотренный в гносеологическом плане вопрос о соотношении социального и нравственного начал в исследуемом интегративном процессе позволил наметить основные цели социально-нравственного воспитания:

- гармонизация взаимодействия нравственных основ личности и социума: формирование (выстраивание) отношений ребенка с окружающим миром и с собой как частью этого мира в совместной деятельности с целью накопления им социального опыта;
- создание педагогически целесообразных отношений с окружающим миром, способствующих нравственному развитию личности;
- освоение детьми определенных социальных ролей, норм, позиций;
- помощь детям в осознании ими смыслов социального как необходимого свойства, включающего социально-нравственные качества: умение учиться, умение творчески мыслить, знать и любить свою Родину, уважать традиции ее народов, учиться у природы, беречь природу, быть в ответе за свою жизнь и свое здоровье, разбираться в экономике, жить по закону, строить демократическую Россию, действовать во благо.

Библиографический список

1. **Безменова, И.К.** Самосознание как единица исследования онтогенеза личности: на материале подросткового и юношеского возрастов [Текст]: дисс. ... канд. псих. Наук / И.К. Безменова: 19.00.01. - Москва, 2006. - 160 с.
2. **Гусейнов, А.А.** Социальная природа нравственности [Текст]: Монография / А.А. Гусейнов. - М., 1977.
3. **Мудрик, А.В.** Социализация вчера и сегодня [Текст] / А.В. Мудрик. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 432с.
4. **Никитина, Л.Е.** Развитие социальной педагогики в России [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Е. Никитина. - М., 2001.
5. **Ромм, Т.А.** Социальное воспитание: эволюция теоретических образов [Текст]: монография / Т.А. Ромм. - Новосибирск: Наука, 2007. - 380с.
6. **Рындак, В.Г.** Вокруг тебя - мир отношений... [Текст]: учеб.-метод. комплект по воспитанию у мл. школьника уважит. отношения к миру (на основе произведений В.А. Сухомлинского): 1 кл. / В.Г. Рындак, О.С. Тимофеева. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. - 47с.
7. **Титаренко, А.И.** Нравственные основы общения [Текст] / А.И. Титаренко. - М. 1979.
8. **Чекина, Е.В.** Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние [Текст]: монография / Е.В. Чекина. - Гродно: ГрГУ, 2008. - 119 с.

Голиков Владимир Сергеевич

Аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, goli-vladimir@yandex.ru, Новосибирск

**ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОЦИО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН**

Golikov Vladimir Sergeevich

Post-graduate of the pedagogics and psychology chair of the Novosibirsk State Pedagogical University (pedagogy and psychology faculty of elementary classes), goli-vladimir@yandex.ru, Novosibirsk

TOLERANCE AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON

Исследование толерантности как социо-педагогического феномена является объективной потребностью современного общества и системы образования. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним.

Понятие «толерантность» в большинстве источников отождествляется с понятием «терпимость», которое рассматривается как психологическая готовность к пониманию и принятию чего-то иного, не свойственного конкретному человеку — мнения, образа мыслей, поведения. Термин «толерантность» происходит от латинского «tolerantia», то есть терпение, означает терпимость к чужим мнениям и поступкам, способность относиться к ним без раздражения. Толерантность – готовность и способность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире. Ее развитие превращается для отечественного образования в стратегически значимую цель и потому эта проблема в последние годы стала чрезвычайно популярна в педагогике. Работы по толерантности можно отнести к двум большим группам: – это теоретические разработки, и – прикладные.

Современный словарь иностранных слов определяет понятие «толерантность» как «...терпимость, снисходительность к кому-либо, чему-либо», а большой энциклопедический словарь под общей редакцией А. М. Прохорова характеризует «толерантность» как «...терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [8].

Исследование проблемы толерантности значительно расширилось в последнее время, хотя философское осмысление проблемы находило отражение еще в трудах Гераклита и Сенеки, а позднее - Дж. Локка, Ф. Вольтера, В. Соловьева, П. Флоренского, Н. Бердяева и других. Исследованием феномена толерантности занимались многие науки: педагогика, социология, психология, в результате сформировались различные подходы к этому явлению. *Выделим основные подходы к феномену толерантности:*

1. Толерантность не является механическим результатом действия каких-либо «факторов» (внутренних или внешних) как таковых; подлинная толерантность – это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений (экзистенциально-гуманистический подход).

2. Психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике - это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько «базовых измерений» (диверсификационный подход).

3. В сложной «анатомии» толерантности ее психологической основой и ключевым измерением являются личностное измерение толерантности – ценности, смыслы, личностные установки (личностный подход).

4. Среди всех разнообразных видов и форм толерантности основанием общей толерантности человека является межличностная толерантность: толерантность как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия...общения с Другим, как межличностный диалог (диалогический подход).

5. Полноценная толерантность – и прежде всего в своей личностной основе не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности – это создание условий для развития (фасилитативный подход).

Несомненная важность изучения толерантности как социо-педагогического феномена обусловлена, прежде всего, необходимостью создания научно-обоснованных педагогических программ по ее воспитанию, поскольку формирование толерантного сознания является одним из условий выживания постиндустриального общества. Творческий поиск в этом направлении детерминирован необходимостью разрешения ряда противоречий, характерных для современного образовательного процесса в школе и семье:

- между потребностями общества и государства в формировании толерантных личностей и недостаточной реальной практикой конструирования педагогического процесса как средства развития толерантности у школьников;

- между потенциальными воспитательными возможностями школы и семьи в преодолении интолерантного поведения и недостаточной теоретической и практической разработанностью технологий её формирования;

- между темпами совершенствования новых востребованных технологий и готовностью школы, семьи к внедрению их в свою деятельность.

К настоящему времени в педагогике накоплен весьма значительный объем информации о результатах исследований феномена толерантности и о разработке методик ее воспитания. Однако, феномен толерантности столь многопланов, что до сих пор исследователи не выработали единого взгляда

на содержательное наполнение этого понятия. Следует отметить, что в последние годы проблема толерантности изучается в сфере негативных положений, как психологами, так и педагогами (агрессия, жестокость, девиации, деструктивность).

Теоретическим изучением феномена толерантности занимаются также отдельные исследователи:

- Проблема развития толерантных установок в области образования рассматривается С. Л. Братченко. Непременным условием полноценной гуманизации и перехода к педагогике ненасилия является адекватное, полное и глубокое представление о реальной образовательной ситуации и тенденциях ее развития в каждом конкретном случае.

- М. Б. Хомяков изучает толерантность с общетеоретической точки зрения, проясняет ее функции, логические основания, а также истоки развития понятия;

- Асмолов А.Г. в своей книге «Историческая культура и педагогика толерантности» [2] рассматривает проблемы формирования нового направления в педагогике, становления педагогики толерантности. Толерантность рассматривается им как социальная норма, определяющая устойчивость к конфликтам в полиэтничном, межкультурном обществе: «Если разнообразие людей, культур и народов выступает как ценность и достоинство культуры, то толерантность, представляющая собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость» [2]. Толерантность — это единство в многообразии.

Толерантность как основа гуманистического образования предусматривает:

- создание социально-педагогических условий толерантного взаимодействия, толерантного образовательно-воспитательного пространства;
- создание условий культуры общения;
- развитие синергетического мышления, позволяющего принимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека;
- личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, основой которого являются субъект-субъектные отношения в системе «учитель — ученик — родители».
- образование, представляющее собой общественный социальный институт, открытую социально-педагогическую систему, может взять на себя миссию — инициировать интерес к проблеме толерантности во внешней среде — в собственном обществе и международном сообществе в целом.

Проведенный теоретико-методологический анализ научной литературы (А.М.Байбаков, Л.В. Байбородова, Т.В. Болотина, Б.С. Гершунский, В.В. Глебкин, В.А. Ковальчук, М.С. Мириманова, З.Ф. Мубинова, А.А. Погодина, Г.В. Солдатова, П.В. Степанов, В.А. Тишков, Е.В. Швачко, О.Д. Ша-

рова и др.) показал, что к настоящему времени сложились различные подходы к определению феномена «толерантность». Анализ зарубежных и отечественных работ по проблеме толерантности свидетельствует о том, что исследователям не удается дать толерантности однозначную дефиницию, свести к какой-то одной характеристике, выявить основные ее показатели и направления развития.

Также анализ исследований показывает, что на процесс формирования толерантности в учебном процессе влияет ряд объективных и субъективных факторов: особенности окружающей действительности, индивидуально-психологические и возрастные характеристики личности, характер межличностных отношений.

Процесс формирования толерантности понимается в педагогическом исследовании как постепенное достижение гармонии и психолого-педагогического единства развивающего действия эмоционально-чувственной и интеллектуально-практической сфер личности, обеспечивающего накопление, осознание и развитие эмоционально пережитых и личностно принятых толерантных норм поведения.

Реализовать идеи толерантности образовательной стратегии позволяет выполнение следующих принципов:

- в течение жизни личность должна развивать в себе социальные качества, поэтому ребенка нужно учить общечеловеческим законам бытия, опираясь на естественную природу ребенка, дабы не нарушить хрупкий мир детства;

- ребенок рождается и воспитывается в определенной культурной, национальной среде, которая имеет множество позитивных черт; опора на позитивный социально-культурный опыт этноса — важнейший принцип образовательной стратегии;

- принцип межнационального общения предполагает создание условий для позитивного взаимодействия и взаимообогащения детей разных культурных, национальных, религиозных и социальных групп;

- принцип самоценности ребенка предполагает принятие ребенка таким, какой он есть;

- ребенок от природы способен на неосознанную агрессию, унижение и издевательство над другими, поэтому принцип нравственной атмосферы («социального комфорта»), предполагающий обеспечение защиты детей от насилия, издевательств и бойкотирования в детском коллективе, является основополагающим.

В системе общечеловеческих ценностей толерантность является одной из фундаментальных категорий, обуславливающей гуманизацию отношения человека к миру, сознательное признание им прав и свобод другого вне зависимости от его отличительных характеристик, готовность к диалогу и сотрудничеству в различных ситуациях взаимодействия.

Толерантный подход, как и толерантная личность, предполагает, что те или иные позиции и взгляд лишь одни из многих и не могут включать в

себя все остальные. Эта ситуация не зависит от состояния или обладания знанием, а в равной мере и от социальной и политической позиции. Собственно говоря, сама природа и проблема толерантности связаны с существованием различий и противоречий, а также возможностью конфликта. Но толерантность позволяет этой возможности не только не реализоваться, но даже и проявиться.

Воспитание, обучение и социализация личности как процесс взаимодействия, а не воздействия сопряжен с толерантностью — с терпением и терпимостью, но не всего, что угодно, а лишь того, что дает пищу для размышления и развития. Это обучение таким способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, которые учитывают индивидуальность другого человека.

Формирование толерантной основы образования как основы развития и социализации личности, предполагает, во-первых, построение толерантного образовательного пространства путем реализации толерантно-ориентированного педагогического общения, а во-вторых, целенаправленное формирование толерантности, которая представляет собой одно из важнейших качеств личности, характеризующееся совокупностью сформированных знаний норм морали и общечеловеческих ценностей, умений использовать их в различных видах деятельности, в восприятии отношения и поведения другого человека.

Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях.

Проблема толерантности в современной педагогической науке, не смотря на многие исследования в этой области, изучена недостаточна, и требует дальнейшего изучения и внедрения в учебный процесс, как прочной этической основы образовательной среды.

Исследование толерантности как социо-педагогического феномена позволило сделать вывод, что она является условием, фактором гармоничного развития личности, составляет важнейшую характеристику образа жизни участников педагогического взаимодействия, предполагающую установление подлинно гуманных отношений между ними, выступает в качестве гуманистической основы воспитания в современном образовательном пространстве и создаёт прочный фундамент для успешного развития и социализации личности.

Библиографический список

1. **Андреев, Г.М.** Межличностное восприятие в группе [Текст] / Г.М. Андреев. – М.: Наука, 2000.
2. **Асмолов, А.Н.** Историческая культура и педагогика толерантности [Текст] / А.Н. Асмолов // Мемориал. –2001. – №24. - С.61-63.

3. **Волков, Б.С.** Психология младшего школьника [Текст] / Б.С. Волков. – М.: Наука, 2004.
4. **Кемеров, В.Е.** Толерантность в обществе различий [Текст] / В.Е. Кемеров. – М., 1990.
5. **Лебедев, Н.М.** Психологические исследования этической толерантности [Текст] / Н.М. Лебедев. – М., 2001.1999.
6. **Степанов, П.А.** Как воспитать толерантность? [Текст] / П.А. Степанов // Народное образование. –2001. – № 9. - С.28 – 39.
7. **Толерантность** и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания [Текст] / под ред. А.П. Перцева. – М.: Владос, 2004.
8. **Большой** энциклопедический словарь [Текст] / под ред. А. М. Прохорова, – М.: Наука, 2000.

УДК 37

Султанбеков Валентин Ильфатович

Заместитель начальника Новосибирского военного института внутренних войск МВД России, 999ruk@mail.ru, Новосибирск

Тимофеев Артем Игоревич

Адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск МВД России, 999ruk@mail.ru, Новосибирск

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Sultanbekov Valentine

Deputy chief of the military Novosibirsk Military Academy of Interior Troops, 999ruk@mail.ru Novosibirsk

Timofeev Artem

Novosibirsk Military Academy of Interior Troops postgraduate, 999ruk@mail.ru Novosibirsk

VALUE ORIENTATION AS AN ELEMENT IN THE STRUCTURE OF A FUTURE OFFICER

Под влиянием противоречивых реалий настоящего времени изменяется система ценностных ориентации в обществе в целом и в армейской среде, в частности. В общественном сознании людей, прежде всего молодежи, усиливаются проявления духовной и нравственной опустошенности. Для многих молодых людей, поступающих в военные вузы, характерен нарастающий прагматизм, не подкрепленный патриотическим чувством. У части будущих военных профессионалов отсутствуют такие устойчивые ценностные ориентации, как честь, воинский долг, ответственность, увлеченность содержанием военной службы. Поэтому радикальные преобразования в нашей стране и Вооруженных Силах предполагают поиск новых возможностей сохранения и повышения качества офицерского состава как

одной из основных составляющих боевой готовности частей и подразделений. К числу таких возможностей относится совершенствование учебно-воспитательного процесса в военных вузах, которому присущи объективные особенности, отличающие его от других образовательных учреждений: жесткая регламентация прав и обязанностей субъектов образования; доминирование дисциплинарного типа педагогического взаимодействия, строящегося на строгом подчинении действий обучаемых педагогу; специфика принципов демократизации и гуманизации, обусловленная природой и назначением Вооруженных Сил [7].

Проблема ценностных ориентации в научной литературе не нова. Ряд ее аспектов: философский, социологический, этический, религиозный, социально-психологический неоднократно привлекал внимание ученых. Поскольку понятие «ценностной ориентации» является общенаучным, неразрывно связанным с комплексным изучением личности, его невозможно рассматривать на сугубо психологическом уровне.

Большой вклад в изучение ценностных ориентаций внесли: М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.Л. Шпак, М.С. Яницкий и другие.

Ценностные ориентации - это качественная характеристика личности, объединяющая психическое и социальное в человеке, занимающая важное место в регуляции его поведения. Ценностные ориентации стимулируют развитие психической активности личности, придавая тем самым завершенность воспитательному процессу как целостному, основанному на органической связи функциональной и психической деятельности. Так, А.Г. Здравомыслов, рассматривает ценностные ориентации как относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности. В ценностных ориентациях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека [5].

Д.И. Фельдштейн определяет ценностные ориентации как интегральное (информативно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве природной и социальной среды, возможность избрать стиль поведения и направление деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии с конкретными условиями постоянно меняющейся ситуации [8].

В.Г. Алексеев считает, что ценностные ориентации - это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [1].

Ценностные ориентации - по мнению Г.М. Коджаспировой - избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении [6].

Е.С. Волков определял ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности. Он говорил, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности [4].

В соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева, смысло-жизненные ориентации (как цели) формируются на базе высших мотивов и, в свою очередь, порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение целей [8].

Основываясь на концепции А.Н. Леонтьева, В.Ф. Сержантов делает вывод, что всякая ценность характеризуется двумя свойствами - значением и личностным смыслом. Значение ценности представляет собой совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе, а личностный смысл ценностей определяется самим человеком.

Становление ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности. С.Л. Рубинштейн указывал: что в деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личностного и общественно значимого.

Теоретические концепции второй половины XX века и, прежде всего, отечественная традиция раскрывают психологическую природу ценностей через введение практически тождественных понятий «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые различаются, по существу, лишь отнесением ценностей скорее к мотивационной либо смысловой сферам.

Ценностные ориентации личности, как и любое другое многозначное междисциплинарное научное понятие, по-разному интерпретируются в произведениях различных авторов. В ряде исследований понятие «ценностные ориентации личности» по существу совпадает с терминами, характеризующими мотивационно-потребностную либо смысловую сферу.

Б.С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Он проводит разделение личных ценностей как осознанных смыслов жизни и декларируемых, «назывных», внешних по отношению к человеку ценностей, «не обеспеченных «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни, поскольку такого рода ценности не имеют по сути дела прямого касательства к смысловой сфере».

К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентации, которая проявляется в следующих функциях: принятии (или отрицании) и реализации определенных ценностей; усилении (или снижении) их значимости; удержании (или потере) этих ценностей во времени [8].

Г.Л. Будинайте и Т.В. Корнилова также подчеркивают, что «личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект определился», акцентируя внимание на необходимости не только осознания смыслов, но и решения об их принятии или непринятии. Внутреннее принятие осознанных личностью смыслов выступает, таким образом, необходимым условием образования личностных ценностей [3].

Представление о системе ценностей личности как иерархии ее убеждений получило большое распространение, так по мнению М. Рокича ценности личности характеризуются следующими признаками:

1. Истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
2. Влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
3. Общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
4. Все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
5. Ценности организованы в системы [8].

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включенное в систему.

Систему ценностных ориентации личности, таким образом, можно рассматривать как подсистему более широкой системы, описываемой различными авторами как «жизненный мир человека», «образ мира» и т. п., имеющую, в свою очередь, сложный и многоуровневый характер. По словам Б.Ф. Ломова, ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса [2].

Принцип иерархии ценностей, многоуровневость, является важнейшей характеристикой системы ценностных ориентации личности. По словам В. Франкла, субъективное переживание определенной ценности включает переживание того, что она выше какой-то другой [3]. Принятие личностью ценностей, таким образом, автоматически предполагает построение индивидуальной ценностной иерархии.

Структурный характер системы ценностных ориентации личности, ее многоуровневость и многомерность определяют возможность реализации ею целого ряда разноплановых функций. Система ценностных ориентации личности, занимая промежуточное положение между внутренними установками и нормами социальной среды. По мнению Ю.А. Шерковина,

двойственный характер системы ценностей, обусловленных одновременно индивидуальным и социальным опытом, определяет ее двойное функциональное значение. Во-первых, ценности являются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Таким образом, они становятся частью сознания. Во-вторых, ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносятся с ценностями, вошедшими в его личностную структуру [8].

Как уже отмечалось, система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума. С точки зрения В.Г. Алексеевой, ценностные ориентации представляют собой предполагающую индивидуальный свободный выбор форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности. По ее словам, система ценностных ориентации - это основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей [2]. А. Г. Здравомыслов также полагает, что благодаря контрольным функциям ценностных ориентации действие потребностей любого рода может ограничиваться, задерживаться, преобразовываться [5]. Механизм действия системы ценностных ориентации, по его словам, связан с разрешением конфликтов и противоречий в мотивационной сфере личности, выражаясь в борьбе между долгом и желанием, т. е. между мотивами нравственного и утилитарного характера.

Регулятивная функция ценностных ориентации личности охватывает все уровни системы побудителей активности человека. Как замечает в этой связи А.Г. Здравомыслов, специфика действия ценностных ориентации состоит в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения, их действие распространяется не только на высшие структуры сознания, но и на те, которые обозначаются обычно как подсознательные структуры. Они определяют направленность воли, внимания, интеллекта [5].

В заключении необходимо отметить, что ценностные ориентации представляют собой особые психолого-педагогические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Выполняющие регулятивную и контрольную функции. Являясь частью сознания, они выступают в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносятся с ценностями, вошедшими в его личностную структуру. Формирование устойчивой системы ценностных ориентаций у будущих офицеров, наряду с гражданственностью, патриотизмом, на сегодняшний день является од-

ной из приоритетных задач военного образования. Успешное выполнение указанной задачи во многом зависит от качества деятельности преподавательского состава военных вузов, командиров подразделений призванных формировать у курсантов наряду с системой профессиональных знаний, навыков, умений, ценностные ориентации не только общегражданского, но и военного характера. Данная необходимость предопределяется усложнением современной социально-политической ситуации в мире (процессы глобализации, вхождение России в мировое пространство, актуализация вопросов толерантности и др.) и стране.

Библиографический список

1. **Алексеев, В.Г.** Ценностные ориентации личности и проблема их формирования [Текст] / В.Г. Алексеев. - М., 1999.
2. **Алексеев, В.Г.** Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В.Г. Алексеев//Психологический журнал. - 1994. - Т.5. - № 5. - С. 63-70.
3. **Будинайте, Г.Л.** Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта [Текст] / Г.Л. Будинайте., Т.В. Корнилова// Вопросы психологии. - 1993. - № 5. - С. 99 - 105.
4. **Волков, Е.С.** Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности [Текст] / Е.С. Волков. - М., 2001.
5. **Здравомыслов, А.Г.** Потребности, интересы, ценности [Текст] / А.Г. Здравомыслов. - М.: Политиздат, 1996.
6. **Педагогический словарь:** Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров.- 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.-176с.
7. **Чернов, С.А.** Формирование преподавателями военного вуза ценностных ориентаций у курсантов [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Чернов. - Новосибирск, 2006.
8. **Яницкий, М.С.** Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности [Текст]: автореф... докт. псих. наук: Новосибирск, 2000. - 41с.

РАЗДЕЛ IV

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Трапицына Ольга Григорьевна

Аспирант лаборатории литературы Российской академии образования «Институт художественного образования», trapitsyna-olga@rambler.ru, Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Trapitsyna Olga Grigorevna

The post-graduate student Laboratory of the literature in Establishment Russian Academy of education «Institute of art formation», trapitsyna-olga@rambler.ru, Moscow

FORMATION OF HUMANISTIC PRINCIPLES AT SENIOR PUPILS AT LITERATURE LESSONS

В законе РФ «Об образовании» в качестве важнейшего принципа, на котором основывается государственная политика в области духовной жизни общества, указывается «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» [1]. Образование должно указывать путь к духовному совершенству, а задача учителя-словесника – не только обучение, но и нравственное воспитание учащихся.

В традиционной системе российского образования, сложившейся еще в XVIII веке, предметом, закладывающим ценностные (мировоззренческие) основы будущего гражданина, является литература. Эта функция литературы утратила своей актуальности и в XX столетии, скорее напротив – она стала ещё более насущной. Для её решения очень важно приблизить школьника к художественному миру писателя, сделать мир классика близким и понятным, а проблемы, им вскрытые, злободневными и актуальными. На приобщение учащихся к чтению эстетически и нравственно полноценной литературы и нацелен аксиологический принцип изучения литературы в школе.

Специфика подросткового возраста заключается в становлении мировоззрения, индивидуальной системы ценностей. В этот период времени формируется ценностное отношение к миру, к себе, к окружающим людям. Отсюда значимость гуманистических ценностей для старшеклассников. Ценности, несущие в себе опыт, накопленный многими поколениями, помогают подростку сориентироваться в выборе ролевой идентификации, которая будет служить ему базой для его последующего развития как взрослого человека. В связи с этим, велика роль уроков литературы. Художественные произведения, изучаемые в школе, отражают ценност-

ное мировосприятие автора и концентрируют в себе вечные культурно-исторические ценности.

Старшеклассники в силу своих возрастных особенностей способны более критически и осмысленно, чем учащиеся начальной и средней школы, оценивать и усваивать нравственный опыт, заключённый и отражённый в литературном произведении. Кроме того, подростковый возраст предполагает большую силу нравственных переживаний. На уроках литературы, сопереживая героям художественного произведения, подросток получает возможность дать выход своим эмоциям, учится понимать и оценивать личность другого человека, исходя из общечеловеческого понятия о ценностях, морали и нравственности. Учителю при этом надо понимать, что жизненные ценности воспринимаются подростком только в личностном, конкретном воплощении, часто отождествляясь с живым человеком, в котором эти ценности воплощены. Причем, подросток 12-15 лет в познании действительности более субъективен, чем подросток 16-18 лет, который больше задаётся мировоззренческими вопросами своего места в мире, своих возможностей и самооценки. Задача учителя – помочь осуществлению максимально полезного диалога учащегося и литературного произведения, в результате которого у учащегося должны сформироваться ответы на вопросы о смысле жизни и понятие об общечеловеческих ценностях, которые и составляют основу культуры.

В методической, учебной литературе тема нравственности, духовного формирования личности в художественной литературе рассматривается в контексте анализа исторического процесса в России первой половины XX века. Между тем, эта тема заслуживает особого внимания и должна рассматриваться не только в контексте исторического процесса, но и сама по себе, как актуальная общечеловеческая проблема. А это предполагает творческое прочтение действующих программ по литературе для углубление в них аксиологических аспектов.

На сегодняшний день имеется несколько программ по литературе для старшей школы, утверждённых Министерством образования и науки РФ – под редакцией Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, В.Я. Коровиной, М.Б. Ладыгина и др.. Программа Т.Ф.Курдюмовой нацелена на становление духовного мира учащегося, создание условий для формирования внутренней потребности личности в непрерывном совершенствовании, в реализации и развитии своих творческих возможностей. Целью программы М.Б. Ладыгина является постижение школьниками литературы как вида искусства через знакомство с основными законами литературного творчества. Целью программы А.Г. Кутузова является формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры. Кроме утверждённых на федеральном уровнях программ, существует множество программ по литературе, действующих в том или ином регионе. Так, главная установка программы под редакцией А.И.Княжицкого, весьма активно внедряемой в современном московском

образовании, – привить школьникам понимание того, что литература пере-создаёт действительность по законам художественного мира и грамотный читатель никогда не станет низводить художественное произведение на уровень бытовой истории.

Различия между программами – а они достаточно велики, особенно в старшей школе – не отменяют, в основном, присущую им общность ценностных категорий. В традициях и национальной культуре России в качестве самого главного начала в человеке, его идеала закладывались такие черты, как правдолюбие, совесть, нравственная чистота, стремление творить добро, совершать подвиги ради людей. Эти качества поддерживаются народными традициями и становятся стержневыми компонентами личности человека. В целом – и это очень важно в контексте рассматриваемой нами проблематики – они совпадают и с общечеловеческими ценностями, сформированными в рамках христианского нравственного идеала.

Все ценности можно поделить на две большие группы (универсальные категории): нравственные и познавательные. Нравственные ценности – это ценности, имеющие непосредственное отношение к воспитанию личности человека, к его духовности: Дом/семья, Дружба, Любовь, Патриотизм, Честь. Познавательные ценности – те, которые имеют отношение к чему-то более или менее внешнему по отношению к личности человека, к его культурности, воспитанности, социализованности: Красота, Природа, Жизнь, Мудрость, Познание. Такое разделение важно для того, чтобы учащиеся могли для себя разграничить ценности, внутренне присущие русскому человеку, и ценности, имеющие внешний характер, связанные с познанием, мудростью, восприятием красоты и т.п., но не являющиеся внутренними морально-нравственными качествами человека, личности.

В старшей школе формирование духовных ценностей можно рассмотреть на примере прозы М.А. Шолохова, творчество которого даёт читателю объемное и полное представление об огромном нравственном потенциале русского человека, русского духа. Традиции эпической прозы Шолохова обращены к «вечным» проблемам, и именно в творчестве М.А. Шолохова по-новому осмысливаются духовные человеческие ценности: человек, личность, общество, добро, зло.

Вводя такие понятия, как универсальные категории, а это – образы странника, защитника, Матери-Земли, мы обогащаем ценностные знания учащихся. Все эти образы присущи художественному миру Шолохова. Раскрывая сквозь призму аксиологического принципа идеи, которые воплощают собой герои Шолохова, учитель может добиться формирования гуманистических ценностей у старшеклассников.

Аксиологический принцип изучения творчества писателя фокусирует внимание на наиболее содержательно значимых сторонах его произведений. Несмотря на существующее множество подходов к анализу произведений современной литературы, в том числе и прозы М.А. Шолохова, аксиологический принцип вполне может быть использован в школе. Если

всё множество подходов к анализу произведений представить в виде 5 подходов, то в каждом из них аксиологический принцип найдёт себе применение.

1) художественное краеведение (Е.К. Дубцова [2]) – предполагает обучение литературе с привлечением материалов краеведческого характера, в том числе с включением межпредметных связей краеведческого характера. Применительно к творчеству М. Шолохова, это будут реальные или виртуальные экскурсии в станицу Вешенская, рассказ об истории, культуре и быте казаков;

2) типология жанров писательских биографий (Ю.А. Михайлова [4]) – предполагает формирование у учащихся представления о писателях как людях, способных «мыслить и страдать», переживать и совершать ошибки. Применительно к изучению творчества М. Шолохова, это может быть рассказ о семье Шолохова, об истории с авторством «Тихого Дона»;

3) диалог культур (А.А. Полякова [6]) – предполагает обучение литературе в контексте проблематики диалога культур с учетом развития аксиологического потенциала личности учащегося. Применительно к Шолохову, это может быть диалог современной и традиционной казачьей культур;

4) нравственные уроки творчества писателя (В.Б. Петров [5]) – применение аксиологического принципа обучения литературе с учетом нравственных уроков классической литературы, в частности, проблемы самореализации творческой личности. Говоря о творчестве М.Шолохова, можно извлекать нравственные уроки как из самой биографии писателя, так и из его произведений, особенно из романа «Тихий Дон»;

5) сопоставительный анализ (А.В. Лукашенко [3]) – предполагает сопоставительный анализ творчества разных писателей, либо разных периодов творчества одного писателя, помогающие осмыслить поэтику того или иного писателя, создать личностно-окрашенную модель произведения. Например, в аксиологическом аспекте можно сопоставить прозу М. Шолохова с прозой Л.Н. Толстого или же А.И. Солженицына. Можно рассматривать нравственные искания Григория Мелехова в сопоставлении с нравственными исканиями героев А. Солженицына, В. Войновича, В. Распутина и других.

Итогом формирования ценностных понятий у школьников может служить создание познавательной ценности, умения соотносить ценностные нормы и художественные особенности произведений русской литературы и переносить свои знания и умения на определение вечных вопросов, всегда волнующих и писателей, и читателей (проблемы смысла жизни, взаимоотношений человека с обществом, природой, духовные искания героев). Ценностные понятия служат в дальнейшем основой нравственного поведения подростка, а также повышают общую культуру его личности.

Преподавание литературы с использованием аксиологического принципа предполагает выработку у школьников навыка использования полученных знаний в реальной жизни. На результативность такого подхода ука-

зывают данные анкетирования. Практика использования педагогических условий формирования ценностных принципов у учащихся общеобразовательной школы показывает, что фактические знания ценностных понятий увеличиваются с 60% до 89-98 %; умение находить в тексте необходимый материал – с 55% до 79-98%; использование ценностных понятий в творческих работах – с 43% до 69-98% и умение пользоваться ценностными понятиями в рассуждениях, доказательствах – с 43% до 67-98%.

Таким образом, потребность в новом педагогическом подходе, на основе которого должно строиться мировоззрение подрастающего поколения, реализуется в аксиологическом подходе к изучению литературы. В частности, в старшей школе формирование духовных ценностей можно рассматривать на прозе М.А. Шолохова, дающей читателю едва ли не самое объемное и полное в русской литературе XX века представление об огромном нравственном потенциале русского человека, русского духа. Творчество Шолохова, обращенное к «вечным» проблемам, по-новому осмысляет духовные ценности человечества.

Библиографический список

1. **Закон** Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: Новая школа. 1992.
2. **Дубцова, Е.К.** Использование межпредметных связей краеведческого характера на уроках литературы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.К. Дубцова. – Самара, 2006.
3. **Лукашенко, А.В.** Изучение поэтики лирики Б.Л. Пастернака и ее интерпретация школьниками на уроках литературы в 11 классе средней школы [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / А.В. Лукашенко. – Южно-Сахалинск, 2004.
4. **Михайлова, Ю.А.** Научно-методические подходы к изучению писательских биографий на уроках литературы в основной школе [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Ю.А. Михайлова. – М., 2003. – 205 с.
5. **Петров, В.Б.** Художественная аксиология Михаила Булгакова [Текст]: дисс. ... доктора филолог. наук. – М., 2003.
6. **Полякова, А.А.** Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента [Текст]: дисс. ... доктора пед. наук / А.А. Полякова. – Оренбург, 2002.
7. **Попова, Е.В.** Ценностный подход в исследовании литературного творчества [Текст]: дисс. ... доктора филол. наук. – М., 2004.

Мамлеев Сергей Амирович

Аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, graymen@gmail.com, Новосибирск

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Mamleev Sergey Amirovich

Student of Novosibirsk State Pedagogical University, graymen@gmail.com, Novosibirsk

THE PRINCIPLES OF PERSON-ORIENTED EDUCATION SYSTEM

Личностно-ориентированный подход в образовании на сегодняшний день имеет весомое значение для образования в целом, поэтому стоит акцентировать внимание на принципах. Принципы обучения - направляют деятельность педагогов, реализуя нормативную функцию дидактики. Поскольку дидактика - одновременно теоретическая и нормативно-прикладная наука, понятие принципа в ней мы можем трактовать как некоторое обобщающее теоретическое положение, применимое ко всем явлениям, охватываемым дидактикой, и одновременно - с нормативной точки [1]. Но, если мы хотим эффективно построить личностно-ориентированную систему обучения, то нам придется считаться с этими принципами. Рассмотрим наиболее важные, на мой взгляд, принципы, необходимые для построения личностно-ориентированной системы обучения.

А.М.Новиков выделяет следующие четыре принципа:

Принцип гуманизации образования – обуславливается необходимостью постановки гуманистических целей становления и развития личности, а также создания условий для ее самореализации.

Принцип демократизация образования – создание условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого педагога и каждого учащегося в которых последние смогут наиболее полно раскрыть свой личностный потенциал и найти свое предназначение в этом мире.

Принцип опережающего образования – руководствуясь этим принципом уровень общего и профессионального образования людей, уровень развития их личности должен опережать и формировать уровень развития производства, экономики, науки и любых других сфер деятельности человека.

Принцип рефлексии – является одним из основных принципов практически в любой педагогической системе, личностно-ориентированное образование не является исключением. Обращение объекта самого на себя является идеей непрерывного образования как переход от

конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь» [2].

В работах Е.В.Бондаревской мы можем выделить еще один принцип:

Принцип культурного развития состоит в том, что развитие ученика должно происходить как будущего субъекта культуры, научить жизнетворчеству, фантазии, человечности и позитивному мировосприятию[3].

Е.Н.Степанов акцентирует на следующих принципах:

Принцип самоактуализации – это побуждение и поддержка стремления учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

Принцип субъектности заключается в организации помощи ребенку в становлении подлинным субъектом своей жизнедеятельности.

Принцип выбора осуществляется при помощи организации воспитания и обучения учащихся в условиях постоянного выбора целей, форм, содержания, и способов организации образовательного процесса и своей жизнедеятельности в учебном заведении.

Принцип творчества и успеха – организация стимулирование индивидуальной и коллективной творческой деятельности, а так же работы по совершенствованию и строительству своего «Я».

Принцип доверия и поддержки определяется демократичной идеологией организацией учебно-воспитательного процесса [4].

В.А.Петровский акцентирует наше внимание на трех, по его мнению, основных принципах.

Культивирование уникального опыта ребенка. По мнению В.А.Петровского опыт ребенка является источником и ценностным горизонтом образования.

Признание ценности обоюдного опыта, ценности события. По мере приобретения совместного опыта осуществляется и влияние педагога на ученика.

Ставка на универсальность опыта. Речь идет об «опыте постижения трансфинитного («актуальнобесконечного»)». Образование в данном случае выступает как «обращение». В.А.Петровский рассматривает «возможность построения личностно ориентированной дидактики как системы условий самоиспытания человека в его субъектности, вовлеченности в мир значимых связей с другими людьми и обращенности к бесконечному» [5]. Автор этим подходом выделяет субъектный опыт как ученика, так и учителя, а так же ценность обмена опытом между ними.
Принцип скорости овладения материалом. Существует концепция, согласно которой главным фактором развития способностей и личности школьника является возможность для каждого ученика продвигаться в овладении учебным материалом в удобном для него темпе [6]. Организация учебного процесса подобным образом позволит выявить об-

щих интересов, запросов, и позволит реализовать в условиях школьного обучения проблемы с группированием учащихся по классам.

В.И.Загвязинский считает, что недостаточно просто организовать личностно-ориентированную систему, так как чрезмерное насыщение образование ориентацией на личность может привести к индивидуализму, а значит отхождения от общества в целом. Последнее наталкивает на принцип Социальности, то есть построение системы обучения должно учитывать не только интересы, потребности и возможности ребенка, но и общества, а значит направление обучения должно быть социально-личностно-ориентированным [7].

И самый главный принцип - *«реализация своего Я»*. Часто об этом упоминается в работах В.В.Серикова, а также Л.М.Митиной, Е.В.Бондаревской, Е.Н.Степанова и др. Если рассматривать концепцию личностно ориентированного образования как проект целостной педагогической системы, воплощение которой создает все необходимые условия для развития личностных функций воспитанника, включая выбор целей и способов самореализации, осознания своего «Я», проявление ответственности и автономности творчества в значимом для него деле. Формирование личности с заданными параметрами и свойствами не является целью личностно-ориентированного образования. Оно должно лишь создавать все необходимые условия для реализации личности учащегося [8].

Библиографический список

1. <http://www.ped.vslovar.ru/1470.html>
2. **Новиков, А.М.** Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития [Текст]: Публицистическая монография / А.М.Новиков. - М.: Эгвес, 2000. - 272 с.
3. **Бондаревская, Е.В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - № 4.
4. **Личностно ориентированный** подход в работе педагога: разработка и использование [Текст] / Под ред. Е.Н.Степанова. - М.: ТЦ «Сфера», 2003. - 128 с.
5. **Петровский, В.А.** Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / В.А.Петровский. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. - 512 с.
6. **Минияров, В.М.** Педагогическая психология [Текст]: учебно-методическое пособие: В 2-х ч. 4.2. Психология обучения / В.М.Минияров. - Самара: Изд-во СГПУ, Факультет психологии, 2004. - 164.
7. **Загвязинский, В.И.** Реальный гуманизм и тенденции развития образования [Текст] / В.И.Загвязинский //Образование и наука. - 2000. - № 1.
8. **Теория** и практика личностно ориентированного образования (Круглый стол) [Текст] // Педагогика. - 1996. - № 5. - С. 72-80.
9. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме [Текст] / И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 2. - С. 43 - 54.

УДК 159.022.767:37.018.11

Пяткина Галина Николаевна

Аспирант кафедры социальной педагогики Томского государственного педагогического университета, PGN79@mail.ru, Томск

ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРИЁМНОЙ СЕМЬЕ

Pyatkina Galina Nikolaevna

An aspirant of the department «Social Pedagogic» of the TSPU, PGN79@mail.ru, Tomsk

THE INFLUENCE OF MOTHER DEPRIVATION ON THE PROCESS OF THE ADAPTION OF A CHILD-ORPHAN IN A FOSTER FAMILY

В последнее время специалисты различных направлений уделяют много внимания вопросам воспитания приемного ребенка в семье. Относительно хорошо изучены особенности психического развития приемных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Проблемы педагогического характера в приемной семье, прежде всего, связаны с социально-педагогической запущенностью детей биологическими родителями, воспитателями детских домов, школ-интернатов. Возраст приемного ребенка, проблемы со здоровьем, его психическое, эмоциональное, интеллектуальное, физическое развитие во многом влияют на процесс адаптации в новых условиях воспитания. Он протекает достаточно болезненно для ребенка, но главным его свойством, отмечает Г.И. Гусарова, является постепенность и зависимость от личности приемных родителей от общей семейной атмосферы [1]. В период адаптации происходит серьезная перестройка отношений ребенка с окружающими людьми, в первую очередь, с приемными родителями, что особенно свойственно детям-сиротам дошкольного и младшего школьного возраста, которые с рождения воспитывались в детском доме.

Воспитание приемного ребенка - очень трудная задача. Дело здесь не в его плохом здоровье. Соматически здоровые дети есть, но полноценной психикой никто из них не обладает, особенно, если ребенок с рождения был лишен материнской любви и заботы. Отсутствие доверия ребенка-сироты к миру и рассматривается многими исследователями как самое первое, тяжелое и трудно компенсируемое последствие материнской депривации. Оно порождает страх, агрессивность, недоверие к другим людям и к самому себе, нежелание познавать новое. Термин «депривация» на сегодняшний день широко используется в психологии, медицине, социальной педагогике. Данный термин стал известен благодаря английскому психологу Дж. Боулби и означает задержку эмоционального, физического, психического

и интеллектуального развития, отсутствие социальных контактов в связи с лишением ребенка в раннем детстве материнской заботы и родительской любви [2]. Дети-сироты, а особенно дети, оставшиеся без попечения родителей, испытывают недостаток материнского внимания, восполнить который могут только приемные родители, создав благоприятные условия воспитания и образования. Наиболее острой проблемой, с которой сталкиваются приемные родители, является низкий уровень психического развития приемного ребенка. Наблюдается недостаток внимания, что приводит к нарушению интеллекта в раннем возрасте. Отмечается огромная потребность в любви, ласке и заботе. Ему свойственны взрывы эмоций, проявляющиеся в бурной радости или гневе. Но чаще всего в первые шесть месяцев пребывания в новых условиях воспитания ребенок большую часть времени пассивен, не проявляет никакой инициативы, сосет палец или игрушку, отмечается невыразительная редкая улыбка, ускользающий взгляд, слабость, замкнутость. Среди таких детей встречаются апатичные дети, беспокойные. Такие симптомы больше свойственны детям, оставшимся без попечения родителей. Однако в приемной семье, окружающей ребенка теплотой, заботой, лаской и вниманием рано или поздно эти особенности исчезают.

Наравне с психической депривацией, наблюдаются нарушения в социальной, сенсорной (потребность ребенка в разнообразных впечатлениях), двигательной активности ребёнка. Он позже начинает ходить, говорить. В первые месяцы адаптации ребенка-сироты к новым условиям жизни в приемной семье наблюдается заторможенность движений, нарушение координации. Многие дети-сироты не различают ни цвет, ни форму предметов, которые их окружают. Отмечается задержка умственного развития. Особенностью познания приемного ребенка при благоприятных условиях адаптации в приемной семье, является появление коммуникативных жестов, начинает формироваться начальное понимание обращенной к ребенку речи, но только к 11 - 12 месяцам, а не к 7 - 8 как у детей из благополучных семей.

Особенностью развития приемного ребенка дошкольного возраста (от 1 года до 3 лет) в новых условиях воспитания и образования является формирование нового вида общения с родителями, в процессе которого начинает развиваться речь, но стремление к самостоятельности пока еще отсутствует. Постепенно развивается активность во взаимодействии с предметами и игрушками, которая способствует дальнейшему совершенствованию сенсорного восприятия ребенка.

Детско-родительские отношения сегодня принято рассматривать через привязанность. Л.Г. Жедунова отмечает, что материнская депривация является следствием отрыва ребенка от матери, и рассматривается как основной фактор, препятствующий полноценному психическому развитию [3]. Происходит конфликт между базовым доверием - недоверием к миру, который вследствие материнской (психической) депривации, разрешается в сторону недоверия. Для того чтобы заметить наиболее явные отклонения в развитии приемного ребенка, «не обязательно проводить специаль-

ные обследования, достаточно внимательно понаблюдать за его поведением, чтобы увидеть признаки того или иного нарушения» как отмечает Г.И. Гусарова [1]. Необходим так же целый комплекс его обследования квалифицированными специалистами. В целом для данного возраста есть свои плюсы и минусы. Ранний возраст заканчивается кризисом трех лет, когда у приемного ребенка формируется личностное новообразование «Я – сам». Под влиянием новых впечатлений, подчеркивает Г.С. Красницкая, у одного ребенка отмечается перевозбуждение, суетливость, у другого - испуг, желание куда-нибудь спрятаться [4].

Дети-сироты дошкольного возраста (от 3 до (6-7 лет) меньше улыбаются, реже смеются, неспособны к богатым эмоциональным (фрустрированным) переживаниям. Способность любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви получил он сам, и в какой форме она выражалась. В приемной семье дети равнодушны к печалям других, не умеют сочувствовать, сопереживать. Привязанность к приемным родителям формируется достаточно долго. В результате обостренного желания получить внимание с их стороны и неумения устанавливать контакты, дети-сироты неискренни, придумывают разные поводы для того, чтобы их выделили. Около 80% приемных детей в этом возрасте не владеют навыками самообслуживания. Появляются и отрицательные привычки - грызть ногти, обкусывать или сосать палец. Психологи расценивают их как признаки обостренного одиночества и незащищенности, которые отмечаются больше у детей, оставшихся без попечения родителей. Такое проявление симптомов говорит о сенсорной депривации. Особенностью поведения также является и то, что они испытывают равнодушие к поощрению и одобрению, отсутствует реакция на замечание, чаще всего боятся незнакомых, так же, как и всего нового: плачут, испуганно жмутся к знакомому взрослому или прячутся. В первое время в приемной семье у них наблюдается снижение аппетита, избирательность в еде или отказе от нее, нарушается сон, потеря в весе. Отмечается мстительность, самооценка неадекватна (чаще завышена), проявляют агрессию (крики, плач), происходящую с разной интенсивностью и продолжительностью. Этим детям трудно адаптироваться в новых условиях воспитания и образования. Наблюдается и недоразвитие речи, что проявляется у приемных детей в малом словарном запасе, в 3 - 5 лет он ограничивается 150 словами, а иногда и меньше, хотя иногда можно услышать из их уст ненормативную лексику.

В дошкольном возрасте ведущей формой деятельности является игра, которая находится в тесной зависимости от активной и разнообразной деятельности ребенка в условиях приемной семьи. Преимущественно в игре формируются все стороны личности ребенка, вырабатывается способность подчинять свое поведение известным правилам, формируется речь, двигательные навыки, общение.

Особенность развития приемных детей школьного возраста (от семи до четырнадцати лет) связана с психотравмирующей ситуацией в биологиче-

ческой семье, в государственных учреждениях и эмоциональным стрессом, основанным на помещении ребенка в новую социальную среду приемной семьи, с поступлением в школу.

Если со дня своего рождения ребенок находился под опекой детских учреждений, то приемная семья для него как минимум пятая по счету жизненная обстановка. Проблемой развития приемного ребенка данного возраста является отсутствие стремления к самостоятельности и независимости, проявляются отрицательные черты характера, поведения, привычек, отмечаются склонности, низкий уровень интеллекта, но у некоторых отмечается стремление иметь хорошую, любящую его семью. Такие дети, несмотря на относительно спокойную и сытую жизнь в детском доме или приюте, продолжают по инерции вести себя по-прежнему в приемной семье: обманывают, хитрят, пытаются самоутвердиться, ориентируются на признание в своей среде чаще всего через физическую силу, асоциальные формы поведения (ложь, кражи, насилие).

Переход из интернатного учреждения в приемную семью оказывает максимальное воздействие на психику ребёнка. Впервые месяцы пребывания подростка в приемной семье, обнаруживаются психологические барьеры: тревожность, особенно у девочек, неадекватная самооценка, несовместимость черт характера, привычек приемных родителей и подростка, наблюдается слабый самоконтроль. Поэтому у приемных родителей, замечает Г.И. Гусарова, вызывает опасение раннего взросления, особенно приемных дочерей, их взаимоотношений с противоположным полом и повторение судьбы своих биологических родителей [1]. Часто подросток меняет свое мнение по отношению к приемным родителям, критикует их, особенно тогда, когда испытывает обиду. В такие моменты, подчеркивает Г.С. Красницкая, «от него можно услышать о том, что в родной семье ему было лучше» [4]. Для приемных родителей важно собственное мнение подростка. Он часто сомневается в искренних чувствах своих приемных родителей, считая, что их отношение к нему основаны не на родстве. Взаимопонимание, терпение и выдержка со стороны приемных родителей - главные условия адаптации ребенка-сироты. Г.И. Гусарова, Н.П. Иванова и О.В. Заводилкина замечают, что гораздо важнее для него - вовремя высказанная похвала, признание успеха, улыбка, поощрительный взгляд, а так же более длительные и доверительные контакты (разговоры один на один, совместные дела), в которых ребенок учится деловому общению [5]. Особую роль для приемного подростка играет личность приемного родителя, его способность наладить контакт с ним, установить доверительные отношения, проявлять терпение и сдержанность.

Несмотря на все различия в поведении приемных детей наблюдаются общие закономерности. Поведение ребенка не остается постоянным, оно меняется с течением времени. Ребенок-сирота попадая в новые для него условия, испытывает определенный шок, в преодолении которого можно выделить следующие стадии [4].

Первая стадия характеризуется как «процесс знакомства» - в большей степени отмечается опережающая привязанность друг к другу. Если ребенок видит, что к нему хорошо относятся, он тянется к приемным родителям, которые, в первую очередь, стремятся обогреть его своим теплом, отдать ему всю накопившуюся любовь. Такие дети чаще проявляют большую суетливость, непоседливость, не могут долго на чем-либо сосредоточиться, за многое хватаются, испытывают одновременно радость и тревогу, с большим удовольствием выполняют все то, что предлагают им приемные родители. Но не все дети на этой стадии так реагируют на новых людей, появившихся в их жизни - приемных родителей. Ребенок порой одновременно испытывает и радость, и тревогу. Дети до двух лет достаточно быстро адаптируются к новым условиям жизни. Для них стадия «знакомства» проходит менее болезненно, чем для детей-сирот старше их по возрасту. На этой стадии перед ребенком появляется много новых людей, которых он не в состоянии всех запомнить и иногда забывает, где мама, а где папа, путает имена родственников, а порой и спрашивает по многу раз, как кого зовут, названия предметов.

Такие моменты в жизни ребенка происходят потому, что его мозг пока еще не в состоянии запомнить и усвоить ту массу новых впечатлений, которая обрушивается на него, потому, что ему необходимо лишний раз пообщаться, и подтвердить, что это действительно его новые родители, а не потому, что у ребенка плохая память. И в тоже время довольно часто, даже неожиданно для самих приемных родителей, в неподходящее время дети-сироты начинают вспоминать своих биологических родителей, эпизоды из прежней жизни, начинают спонтанно делиться впечатлениями. А если специально обращаться к ребенку с просьбой, рассказать о прошлой его жизни, некоторые говорят о ней неохотно или вообще отказываются отвечать, что больше свойственно приемным детям дошкольного и младшего школьного возраста. Таким образом, на протяжении стадии «Знакомства» психологами, социальными педагогами оценивались: активность, эмоциональность приемного ребенка в общении со взрослыми, направленность его поведения на преодоление стрессового состояния.

Вторая стадия - стадия «возврата в прошлое или регрессия». Первые впечатления прошли, установился определенный порядок, начинается длительный процесс адаптации членов семьи друг к другу. Г.С. Красницкая определяет его, как взаимная адаптация [4]. Ребенок вполне понимает, что люди для него совершенно другие, в семье иные правила, чем в детском доме, соответственно он не сразу сможет приспособиться к новым условиям. Первое время он беспрекословно подчиняется правилам. Как только новое становится уже вполне привычным, он пробует вести себя как прежде, присматриваясь, что нравится, а что нет, окружающим в его поведении. Привыкнув к новым условиям, ребенок начинает искать линию поведения, которая удовлетворила бы приемных родителей, что чаще всего не бывает удачным. Угрюмый и замкнутый ребенок проявляет интерес ко всему, что

его окружает, особенно тогда, когда за его поведением никто не следит, порой становится даже очень активным. И наоборот, чтобы привлечь к себе внимание приемных родителей, он может изменять поведение неожиданным для них образом. По мнению Е.И. Морозовой «адаптивное поведение связано с преодолением стрессовых ситуаций при изменении условий как длительного, так и кратковременного характера» [6]. Это характеризуется неготовностью приемного ребенка к преодолению стрессовых ситуаций, в которых он пребывал ранее, и характеризуется как дезадаптивный вариант поведения в новых условиях воспитания в приемной семье.

Третья стадия - стадия «привыкания». Наиболее ярким ее проявлением является неожиданное для приемных родителей взросление ребенка, которому уже не интересно общаться с младшими детьми, и он начинает выбирать себе компанию по своему возрасту. Этот процесс длится примерно до полутора-двух лет. Напряженное состояние, в котором до сих пор пребывал ребенок-сирота, исчезает, он почти уже не вспоминает о прежнем образе жизни. По мнению Е.И. Морозовой, «наблюдается появление положительного эмоционального фона с незначительными проявлениями конструктивной активности» [6]. Ребенок начинает шутить и обсуждать с приемными родителями свои детские проблемы, которые у него накопились за этот период. Дети дошкольного возраста, отмечает Г.С. Красницкая, часто задают вопросы приемным родителям: «Где вы так долго были?», «Почему вы меня так поздно нашли?» [4]. Чувствуя, что его любят, уважают у ребенка появляется привязанность к приемным родителям. Он привыкает к правилам поведения в приемной семье, начинает вести себя более естественно. Старается принимать активное участие во всех делах семьи, с удовольствием выполнять все поручения. Без особого напряжения вспоминает о своей прошлой жизни. У детей 6-10 лет преобладает положительно окрашенное отношение к родной семье, хорошие воспоминания о доме, в котором жили раньше. Некоторые болезненно переживают разрыв с родной семьей, даже в том случае если в приемной семье им лучше. Дети в возрасте с 10 до 14 лет сохраняют родственные чувства к биологическим родителям, но относятся к ним критически, дают негативную оценку их поведению. Г.С. Красницкая отмечает, что в подростковом возрасте проявляются самовольные уходы ребенка из приемной семьи, в попытке найти взаимопонимание в прежней кровной семье, и не находя этого вновь возвращается в приемную семью, где чувствует защиту, опору, а главное любовь и заботу [4]. Его поведение соответствует особенностям характера и полностью адекватно ситуациям. Проявляет себя достаточно свободно, чувствует независимость и самостоятельность.

Особенностью благоприятной адаптации многих детей-сирот, является изменение внешности - взгляд становится более выразительным, эмоциональным. Слишком активные дети-сироты, становятся сдержаннее, а зажатые, более открытыми. Активность проявляется как в речевом, так и в действенном плане (смех, голосовые реакции, свободное передвижение

в пространстве). Все это достигается большими усилиями воспитания ребенка-сироты приемными родителями. Многие дети прибавляют в весе, начинают расти новые волосы, из тусклых и ослабленных они превращаются в блестящие и здоровые. Исчезают многие аллергические явления, прекращается энурез. Приемные дети, изначально отвергавшие и не принимавшие тактильного контакта (не шли на руки, вырывались), убедившись, что тактильная близость с приемными родителями не только не несла опасности, но и оказывалась сильнейшим элементом защиты, в итоге немного успокаивались и сами активно стремились к такому контакту. Это и есть форма благодарности приемным родителям, принявшим ребенка в семью.

Практики считают, что жизнь приемной семьи строится успешнее, если в семье есть два маленьких ребенка до трех лет, два-три дошкольника и один-два подростка, которые являются опорой для родителей. Дети, в своем поведении адаптировавшись в приемной семье, уже не отличаются от детей, растущих в благополучных семьях. Если есть, какие либо проблемы, то они отражают кризисные этапы возрастного развития, через которые проходит каждый ребенок. Но такое состояние нестабильно и любой новый раздражитель влечет за собой возврат к отрицательным эмоциям. По мнению Е.И. Морозовой, в этот период времени «активность ребенка направлена на восприятие и переработку информации, отмечается быстрая смена реакций», так как поведение ребенка-сироты, не может стать сразу адекватным тем условиям, в которых он растет [6]. Установившиеся доверительные отношения между приемными родителями и ребенком не всегда постоянны и могут усугубляться, проявляясь в агрессии либо в замкнутости ребенка, отмечаются и нездоровые привычки: воровство, курение, мстительность или демонстрация беспомощности, требование чрезмерного внимания.

Г.И. Гусарова, Н.П. Иванова и О.В. Заводилкина, отмечают, что главная трудность для ребенка-сироты, заключается в освоении новой ролевой позиции: члена семьи, сына или дочери [1, 5]. Это действительно так, так как ранее ребенок, воспитывавшийся в детском доме, интернате не называл никого мамой или папой им трудно осознать себя сыном или дочерью, еще сложнее братом или сестрой. Известно, что даже у родных братьев или сестер, живущих в детском доме или интернате, нет родственных чувств. Приемному ребенку необходимо вести себя иначе, чем в детском доме. А как, ему не известно. Не знает он и как относиться к взрослым, к другим детям, какие у него права и обязанности в приемной семье, где его вещи и игрушки. Ему трудно освоить данную роль, осознать себя кем-то, социально адаптироваться в новых условиях приемной семьи.

Принимая ребенка на воспитание, приемные родители не всегда осведомлены обо всех дефектах (как врожденных, так и приобретенных), которые имеет ребенок, и тем самым не имеют адекватного представления о тех трудностях, с которыми им предстоит столкнуться в процессе воспитания, и о той психологической нагрузке, которую они получают сами. Но проходит время, и приемные родители отмечают постепенное изменение

характера приемного ребенка. Дети становятся ласковее, добрее, приветливее, трудолюбивее. Большинство детей со временем преодолевают отставание в развитии, осознают ценность приобретенной семьи, у них возникает желание подражать приемным родителям, благодаря благоприятному климату в приемной семье.

Таким образом, адаптация детей-сирот в приемной семье имеет целый ряд особенностей: трудности при овладении социальными знаниями, умениями и навыками, отставание в психическом, интеллектуальном развитии, в установлении эмоциональных связей с другими людьми, в первую очередь с приемными родителями, овладении досуговой, общественной и бытовой деятельностью, испытывают отставания и в физическом развитии. Эти проблемы обусловлены двумя важнейшими факторами: с одной стороны, длительным отсутствием одного из основных институтов адаптации - приемной семьи, а с другой - спецификой социальных учреждений закрытого типа.

Библиографический список

1. **Гусарова, Г.И.** Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / Г.И. Гусарова // Сироты России: право ребенка на семью. Материалы Общероссийской конференции. (Москва, 15 - 19 января 2001г.). М.: Педагогика, 2001
2. **Боулби, Джон.** Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст] / Джон Боулби. – М.: Академический проект, 2004. – 232с.
3. **Жедунова, Л.Г.** Психологические механизмы совладания с трудностями социализации [Текст] / Л.Г. Жедунова // Территориальные социальные службы: Теория и практика функционирования. М.: Просвещение, 1995.
4. **Красницкая, Г.С.** Усыновление детей: вопросы и ответы [Текст] / Г.С. Красницкая // Вы решили усыновить ребенка. М.: Дрофа, 2001.
5. **Иванова, Н.П.** Заводилкина О.В. Дети в приемной семье [Текст] / Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина. — М.: Дом, 1993. — 30с.
6. **Морозова, Е.И.** Проблемные дети и дети-сироты: Советы воспитателям и опекунам [Текст]. - М.: НЦ ЭНАС, 2002.

УДК 370

Ахметова Мария Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского galia.akhmetova@gmail.com, Чита

Лейно Ирина Фаритовна

Заместитель директора краевого детско-юношеского центра «Искра», galia.akhmetova@gmail.com, Чита

**ТВОРЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАННИКОВ
В «ЖИВОМ» ЗНАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА:
СИТУАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ АССОЦИАТИВНОГО
ПОЛЯ, МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ОБОЗНАЧЕНИЕ ПРЕДМЕТА
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Akhmetova Maria Nikolayevna

Doctor of Pedagogics. Professor of Pedagogics Department. Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. Tcherneshevsky, galia.akhmetova@gmail.com, Chita

Leyno Irina Faritovna

Deputy Director of Regional Children and Youth Center «Iskra», galia.akhmetova@gmail.com, Chita

**CREATIVE ACTIONS OF PUPILS IN «LIVE» KNOWLEDGE
OF METASUBJECT METHOD: SITUATIONAL CONSTRUCTIONS
OF ASSOCIATIVE FIELD, METAPHORIC DESIGNATION OF
SUBJECT OF RESEARCH**

«Каждый из нас есть своего рода ценностный центр мироздания, - пишет А.А. Леонтьев. – Но человеческий мир ни в коем случае не есть проекция только «моей» системы ценностей. Это взаимодействие или диалог множества ценностных центров – поскольку человеческий мир есть взаимодействие множества деятельностей. Единство мира непременно предполагает наличие двух или многих точек зрения, их сосуществование, диалектику «меня» и «другого» (или «других»). Именно и только наличие многих взаимодействующих ценностных центров делает мир «открытым...» [4, с. 265]. «Мы все время находимся в пространстве событий» [там же, с. 238]. Мысль о том, что человек непрерывно создается снова и снова, высказывали многие ученые. Он создается в истории, с участием его самого, его индивидуальных усилий, «непрерывно возобновляется» [5, с. 58 – 59].

Д.Б. Богоявленская конструирует «объемную» модель творческой деятельности, где первый слой – заданная деятельность по решению конкретных задач. Это *поверхностный слой*. Далее следует *глубинный, неоткрытый, неочевидный, со скрытыми закономерностями*. Задача на этом уровне

решается по собственной инициативе воспитанника, реализуется способность к осуществлению ситуативно не стимулированной деятельности [1, с. 32]. Творческие действия воспитанника не стимулированы ситуацией, специально заданной, но путь к этим действиям лежит через «слой поверхностный». Самостоятельного, свободного, раскованного человека делает собственное его действие по добыванию свободы. Достичь подлинной самостоятельности можно только самоосвобождением, как замечает Ш.А. Амонашвили. Это происходит в те минуты «озарения», когда нерастраченная энергия «уходит за порог сознания», откуда возвращается как творческое действие (Л.С. Выготский). Ученые вводят понятие *метапоэтического текста* как ассоциативного пространства возможных интерпретаций. К.Э. Штайн относит к собственно метапоэтическим текстам статьи, эссе, замечания о творчестве, трактаты, исследования [11]. Метапоэтический текст – основа ситуативных конструкций «сократических диалогов»; антиномий, представляющих связи противоположных суждений; противоречивых фактов; диалектического диспута; парадоксов; творчества; исследования и др., создающих ассоциативное поле.

Примером может быть *ситуация парадоксов* (СШ № 10 Забайкальского края, учителя С.И. Березина, О.А. Кобозова, Т.Е. Ефремова). В ткань урока вводится рассуждение-эссе, в котором отрицание одной противоположности оказывается ее же утверждением, а утверждение – отрицанием. В основе – содержание сказки-были А. Платонова «неизвестный цветок»: маленький цветок рос, пробиваясь сквозь камень и глину, на пустыре. Этот цветок был прекрасен, не похожий на другие.

- А отчего ты на других непохожий?

- Оттого, что мне трудно, - ответил цветок.

Как можно заметить, далее метапоэтический текст способствует самостоятельному прогнозированию развития ситуации. Размышляя, пятиклассники исследуют странное явление, высказывают свои суждения по поводу необъяснимой истории: дети преобразили пустырь, но среди похожих друг на друга цветов не оказалось того необычного и прекрасного. Так на основе метапоэтического текста родилась мировоззренческая идея: «непохожесть», индивидуальная красота – творчество, которое возможно лишь тогда, когда живое существо, будь то цветок или человек, само трудится, «превозмогая терпением свою боль и усталость». Красота, по Платонову, - это творчество, «самотворение». Метапоэтический текст в условиях ассоциативного поля способствует выражению иерархии ценностей, определенному видению образа мира. Ответом на метапоэтический текст может быть *рисунок* (пятиклассница, слушая чтение художественного произведения учителем, рисует рождаемые в ее воображении образы. Марина редко принимает участие в беседе по произведению. Она молча подает учительнице свои рисунки).

Расположенность к творчеству как высшее проявление активности, возможность создавать нечто новое с помощью неожиданных образов

(рисунков, стихов и пр.) обнаруживает особый склад ума – воображение, интуицию, способность видеть нечто неожиданно новое в обыкновенном предмете и явлении. Расположенность к творчеству проявляется в способности школьника к неожиданным ситуативным конструкциям ассоциативного поля. В какой-то момент складывается нестандартная ситуация на уроке. Школьник самостоятелен в своих действиях. Проявляется это порою неожиданно. Так, в классе З.С. Кореновой (Чиронская СШ, Забайкальский край) непоседливый Андрей Д., не очень-то хорошо справляющийся с правилами трудного для него русского языка, вдруг на одном из уроков воскликнул: «Вот! Готово!» Учительница подошла и очень удивилась написанному в тетради: «Мы сегодня прошли «основу» - // Очень важная часть слова. // Нужно сделать одно замечание // – Это часть слова без окончания!» Дети сказали: «Это лучше, чем правило! Запоминается легко и быстро».

На уроке русского языка (п. Колочное, Забайкальский край, учитель С.Н. Бояркина) десятилетний Максим правила переводит на язык сочинений-экспромтов: «Глагол – этот тот, который все время отвечает на вопросы «Что делать? Что сделать?» Если я буду тоже отвечать на такой вопрос, значит, и я – глагол. Он всегда идет, идет, потому что он же должен что-то делать. И он такой высокий и добрый. А существительное, наверное, всегда стоит. Ему нельзя ходить, потому что тогда оно будет глаголом. Существительное – это мы все: люди, деревья, птицы, предметы...».

Конечно, с научной точки зрения здесь много неточностей, о чем поспорят школьники в свободной дискуссии, но есть *образ*, где различимо пространство, движение, форма. Образ – это субъективный феномен, как замечает В.П. Зинченко, целостное отражение действительности. У М.М. Бахтина есть интересное рассуждение о диалоге, который, по его мнению, не определяется обязательным наличием голосов двух или нескольких субъектов, но наличием двух или нескольких полноценных голосов, двух пониманий и позиций. Это внутренний диалог, при котором различные позиции выражаются одним и тем же субъектом, высказывающим свое мнение воображаемому «Другому». Творческие действия проявляются в «живом» знании метапоэтического текста, когда «сырой чувственный опыт индивида» неожиданно обретает новый смысл и становится творчеством [2]. «Озарение» не является «групповым эффектом, оно индивидуально, механизм его возникновения теоретически не осмыслен. Для М.М. Бахтина голос – это выражение жизненной позиции, точки зрения, определенного понимания. Слово вбирает все вопросы и все сомнения. Сочинение хайку воспринимается школьниками как игра, где необходимо поймать Слово, почувствовать Его, пригласить к размышлению всего-навсего в трех строчках стихотворения о Вечном и Мгновенном.

- 1) «Цветок засохший. // В сердце грусть и печаль. // Осенняя пора...» (Сэ-сэгма Д. 11 класс, с. Узон, Забайкальский край, учитель Ц.Л. Дондокова);
- 2) «Лебедь в пруду золотистом. // Солнце ласкает взглядом. // Но заходит солнце» (Саша А., СШ № 12, г. Чита, Забайкальский край);

3) «Солнце зазвенело в небе. // Его повторил одуванчик. // Так и мысли повторяются в поступках» (Лена Т., СШ № 12, г. Чита). «Главная задача школы – приучить человека размышлять, анализировать» (акад. Исаак Кикоин). *При этом важно не сопровождать, а прогнозировать развитие ситуации* (Учительская газета. – 2009. – №№ 36, 37).

Семиклассники слушали музыкальное произведение Джейма Ласти «Одинокий пастух» (СШ № 4, г. Чита). Ученые считают, что при восприятии искусства необходимо включать воображение. Учитель прогнозирует развитие ситуации: содержание музыкального произведения не раскрывалось, название тоже. Имело место лишь *восприятие музыки*. Каким оно будет? Прогнозировалось, что в основе будут сходные образы высокого чувствования прекрасного в природе, непостижимого и вечного, как сама Природа. Прогнозировалось, что «...восприятие искусства требует *творчества*», так как «недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владело автором <...> Необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна» [3, с. 237 – 238].

Представим два сочинения. Первое описание: «Я представляю себе, как летит по ясному, чистому небу большая прекрасная птица. Она размахивает огромными крыльями и смотрит вниз. А внизу – синее бушующее море. Оно закипает, вздымается вверх, а птица снижается все ниже и ниже... В ее тело вонзается стрела. Птица падает в море – и оно затихает. Море бушевало, словно требовало жертвы. Но вот птица утонула... И море успокоилось...» Второе описание: «Восход солнца. Тихо-тихо поднимается оно с востока, заливая окрестности серебристо-желтым светом. Запах утра похож на пение птиц. Роса блестит на раскрывшихся цветах. Медленно в небо поднимается белая птица, распутив легкие крылья. Внизу шумят деревья. Ветер все сильнее и сильнее треплет их зеленые ветки. Шумит тревожно, угрожающе... Все выше и выше поднимается птица. Горы, реки мелькают и исчезают вдали. Птица растаяла, как в тумане...».

Ученики другой читинской школы, слушая эту же музыку, *рисовали*. На одном рисунке было изображено бушующее море. На другом – наклонившееся от ветра огромное дерево. На третьем – черное грозное небо, прорезанное молнией. Дети остановили в своих рисунках самый кульминационный момент музыкального произведения.

Прогнозирование – это специальное научное исследование конкретных перспектив развития какого-либо явления, одна из форм конкретизации научного предвидения, взаимосвязанного с планированием, проектированием и программированием. В педагогической деятельности прогнозирование часто носит характер предположения, поскольку креативные действия воспитанников трудно предсказуемы. У М.М. Бахтина читаем: в человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть «в свободном акте самопознания и действий». Образование относится к вероятностным системам, по мнению синергетиков, и эту систему сложно прогнозировать.

Ценностно-смысловое самоопределение личности затруднено случайным выбором в ситуации, которая не повторяется. Отсюда сложность развития мировоззренческих ценностных отношений («мы» - «вы»), экзистенциальных ценностей, регулирующих область внутриколлективных отношений («Я» - «Я» - «Мы»). С другой стороны, именно в процессе экзистенциальных выборов человек обретает свои сущностные характеристики [8, с. 43]. Человеческое существование (экзистенция) обладает способностью особым образом «устанавливаться» по отношению к бытию, быть открытым к его смыслу, «вопросать» и «определяться». Вслед за С.Л. Рубинштейном мы видим человека в его практической деятельности, в которой он выступает активным и автономным субъектом своей жизни. «Да, камень нужно поднять, чтобы увидеть, - пишет В.В. Налимов. – Увиденное всегда *лично*. И быть иначе не может. Мы, люди, по-разному видим серьезное, где бы это ни было – в философии, науке» или в повседневной практике [6, 7]. Ценностным отношениям научить невозможно, но прогнозировать ситуацию выбора можно, хотя в условиях воспитания это часто рискованно. Такое прогнозирование порою сопутствует игровой деятельности. Это свободная деятельность, как замечает Й. Хейзинга: «Настроение игры есть отрешенность и восторг – священный или просто праздничный, смотря по тому, является ли игра сакральным действием или забавой. Само действие сопровождается чувствами подъема и напряжения и несет с собой радость и разрядку» [10, с. 214]. В практике автора статьи (М.Н. Ахметовой) такая ситуация прогнозирования выбора сложилась во время театрализованной постановки и снятия фильма по «Слову о полке Игореве». На страницах рукописного журнала членов клуба «Бригантина» есть следующая запись: «Помнится, наступила неожиданная тишина, когда все увидели войско князя Игоря. Развевались стяги. Сверкали «золоченые» шлемы и щиты. И по-русски просто держали мальчишки деревянные мечи, как будто были и впрямь прирожденными воинами. Сжималось сердце у зрителей: ведь все знали, что «погибнут» в этой схватке славные дружинники князя Игоря, оглядывались, но нигде пока не видны были полчища половцев. И взглянул князь Игорь на солнце... (заработала съемочная камера. Но князь Игорь молчал. Он неожиданно забыл слова сценария.

- Говори что-нибудь! – шептал расстроенный Всеволод. И Игорь заговорил: «Давайте же, ребята, // Закурим перед стартом. // У нас еще в запасе // Четырнадцать минут»...

Так соединились века...

Смеялись потом, после «великого сражения», потому что, как в театре, вдруг туча закрыла солнце. И не стало в запасе четырнадцати минут).

Грозное предзнаменование: на землю опустилась темнота...

- Держитесь, - послышался голос князя Игоря, совсем не по сценарию. – Сразу не умирайте! Каждый берет на себя пятерых половцев. Бейтесь до конца...

И снова не по сценарию разворачивает князь Игорь свою дружину и

строит ее в удобной позиции. А половецкое войско затаилось за черными обгорелыми пнями-корягами, за кочками... Сейчас начнется. Сейчас...».

Поистине прав Йохан Хейзинга, когда утверждал, что игра – один из самых фундаментальных духовных элементов жизни.

Метафоричное обозначение предмета исследования «не только в терминах и понятиях, но и в образах, ассоциациях, эпитетах, метафорах, по мысли Ю.В. Сенько, есть обращение к живому языку, средствам эстетического освоения действительности, является обязательным условием эффективности работы понимания-объяснения в профессиональном понимании» [9, с. 135]. Сама метафора, как замечает ученый, выступает как стремление к максимальной адекватности через неточность, через преодоление однозначности. В дальнейшем метафорическое обозначение предмета исследования обретает строгие очертания, уточняется, интерпретируется. *Метафоричность – принцип стиля нового педагогического мышления, меридиан, стягивающий образование к полюсу гуманитарности* [там же, с. 137].

Метафора – главный принцип миромоделирования. Метафорична и наша понятийная система. Действительно, прав Л.С. Выготский, утверждая, что поэзия не только там, где есть великие создания искусства, но везде, где звучит человеческое слово. Приведем примеры метафоричности понятийной системы:

Метафора – это грезы, сон языка. Она заставляет нас обратить внимание на некоторое сходство – часто новое и неожиданное – между двумя и более предметами (Дональд Дэвидсон).

«Живое» знание – это соцветие знаний <...> Жизнь, истина и путь, событие (В.П. Зинченко).

Стихи, тексты – это стягивание мира с собой, или втягивание себя в мир (А.М. Лобок).

Книга – пространство существования, имеющее ширину и глубину, «город смыслов» (Р. Гвардини).

Мысль – живой организм. Он как растение ветвится и ширится (А. Белый).

Познание есть живое нравственное общение личностей (П.А. Флоренский).

Личность есть таинственный избыток индивидуальности – ее преодоление и свобода, замешанная на чувствах ответственности и вины... В.П. Зинченко).

Смысл творчества человека – это его «выход из себя» (Н.А. Бердяев).

Самость – это «поведенческий текст», который я создаю не умышленно, не ведая, что творю, и уже тем более не ведая, что творю (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман).

Ум ребенка – лес, верхушки его колышутся, ветви сплетаются, листья, трепеща, касаются друг друга... (Януш Корчак).

Творческая игра – неперемный спутник открытий (Реймонд Моуди).

Игра – это азбука социальных отношений (Д.Б. Эльконин).

Творческое начало – это «распаковка» того, что потенциально заложено в природе и человеке (В.В. Налимов).

Душа – это гроза, молния, противоборство и светлое сияние, огонь (С. Соловейчик).

Огонь – вот образ, наиболее точно отражающий духовные процессы (С. Соловейчик).

Образ огня – одновременно и уничтожающий, и обновляющий мир (М.М. Бахтин).

Закljučая разговор, обратимся к размышлениям Ю.В. Сенько о книге В.П. Зинченко «Живое знание» (Самара, 1997): «В кратком очерке метафоры духовного роста человека, предложенной В.П. Зинченко, попутно раскрывается многогранность метафоры. Выстраивается в зазоре между «я вижу нечто» и «я вижу нечто, как...», метафора получает различные интерпретации. Она – и мост между знанием и незнанием, средство не только приращения знаний, но и открытия знания о незнании; она – и грань между мифом и логикой; она – и атрибут живого знания». В ситуативном отношении метафора удерживает вместе и смысл, и образ [9, с. 137]. Такое понимание значимости метафоры позволяет нам принять метафоричность как принцип стиля нового педагогического мышления.

Библиографический список

1. **Богоявленская, Д.Б.** Одаренность: предмет и метод [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Магистр, 1994. - № 3. – С. 28 – 36.
2. **Валлон, А.** Психическое развитие ребенка [Текст] / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
3. **Выготский, Л.С.** Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. **Леонтьев, А.А.** Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 2003. – 382 с.
5. **Мамардашвили, М.К.** Как я понимаю философию [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М., 1992. – 368 с.
6. **Налимов, В.В.** В поисках иных смыслов: Что осмыслили мы, приближаясь к XXI веку [Текст] / В.В. Налимов. – М., 1994. – 73 с.
7. **Налимов, В.В.** Разбрасываю мысли: В пути и на перепутье [Текст] / В.В. Налимов. – М., 2000. – 340 с.
8. **Саижбаева, Э.Р.** Философско-психологические проблемы исследования самоопределения человека [Текст] / Э.Р. Саижбаева // Сиб. пед. журнал. – 2006. - № 4. – С. 43 – 50.
9. **Сенько, Ю.В.** Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
10. **Хейзинга, Й.** Homo Ludens. В тени завтрашнего дня [Текст] / Й. Хейзинга. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 539 с.
11. **Штайн, К.Э.** Гармония поэтического текста [Текст] / К.Э. Штайн. – Ставрополь: СГУ, 2006. – 646 с.

Фарков Александр Викторович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Северного (Арктического) федерального университета (Архангельского государственного технического университета), a.farkov@mail.ru, Северодвинск

**ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОБУЧАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ
МАТЕМАТИКЕ**

Farkov Alexander Viktorovich

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the senior lecturer of chair of mathematics of Northern (Arctic) federal university (the Arkhangelsk state technical university), a.farkov@mail.ru, Severodvinsk

**THE BASIC INDICATORS ОБУЧАЕМОСТИ PUPILS TO THE
MATHEMATICIAN**

В очередном послании президента России Д.В. Медведева Государственной Думе и Совету Федерации 12 ноября 2009 года одной из основных задач школы названа задача раскрытия способностей каждого ученика. А вся работа в школе должна идти с учетом индивидуальных особенностей учащихся. В работах О.Б. Епишевой, З.И. Калмыковой, И.П. Подласого и др. ученых в числе одной из основных индивидуальных особенностей учащихся, которую необходимо положить в основу дифференцированного подхода в обучении, указывается *обучаемость*.

Проведенный автором теоретический анализ различных точек зрения на общую обучаемость и специальную обучаемость (обучаемость математике) в психологии, педагогике и теории и методике обучения математике показал, что на сегодня нет общепринятой точки зрения, как на обучаемость, так и на ее структуру. Поэтому в дальнейшем исследовании за основу возьмем тот из подходов, который больше всего подойдет для практической работы учителя математики в 5 – 11 классах, а именно подход, согласно которому обучаемость отождествляется со способностью ученика успешно обучаться в системе школьного образования.

Под обучаемостью учащихся математике будем понимать совокупность интеллектуальных психологических особенностей ученика, обеспечивающих в конкретных условиях обучения наилучшее овладение математикой, как учебным предметом, а также дальнейшее самостоятельное развитие ученика.

Обучаемость является результатом природных данных; работоспособности тех мозговых структур, которые отвечают за восприятие, мышление, память, творчество при использовании усвоенных знаний на практике; здоровья; уровня культуры и привычки трудиться над собой.

На обучаемость учащихся математике влияют многие факторы. К числу их относятся:

- развитие второй сигнальной системы,
- познавательная активность ученика, его отношение к учению,
- качество учебного процесса, его индивидуализация и дифференциация;
- возраст ученика;
- среда, в которой живет ученик;
- сформированность приемов умственной деятельности и др.

Также обучаемость учащихся математике связана с:

- физиологическими особенностями учащихся;
- психологическими особенностями учащихся;
- особенностями переработки информации;
- особенностями работы учителя;
- особенностями субъектного опыта.

Все эти факторы и особенности, как ученика, так и школьного учителя могут, как способствовать повышению обучаемости учащихся математике, так и тормозить ее развитие.

При этом обучаемостью ученика можно управлять. Для этого надо постоянно заставлять мозг ученика работать, не давать ему простаивать. Так как обучаемость учащихся связана с их психологическими особенностями, в частности такими, как восприятие, мышление, память, креативность, то для повышения обучаемости учащихся все эти психические процессы надо развивать.

Среди наиболее обучаемых детей по математике выделяется группа одаренных детей с особым типом обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений. Высокая же обучаемость учащихся является одним из показателей одаренности. Ученики, наиболее одаренные в области математики обладают теми же качествами, что и наиболее обучаемые учащиеся. А значит, одаренные дети в области математики, обладающие повышенными математическими способностями, являются и наиболее обучаемыми учащимися. Это подтверждают и многочисленные исследования автора и других ученых. Более чем двадцатилетний опыт работы автора в вузах Архангельской области, а также проведенный анализ литературы по данной проблеме, показывает, что практически не отчисляют из вузов детей, которые были приняты, как победители и призеры различного рода олимпиад. Такие учащиеся легко усваивают материал вузовских курсов, часто становятся победителями олимпиад в вузе, достигают в дальнейшем определенных успехов в жизни.

Проявления обучаемости у каждого конкретного ученика имеют множественный и специфичный характер. *К основным признакам, по которым можно судить о высокой обучаемости ученика математике можно отнести:*

- развитие основных качеств мышления;
- быстрый темп продвижения в изучении материала;
- умение находить ошибки и анализировать причины, порождающие эти ошибки;
- умение находить разные методы и способы решения задачи, отбирая наиболее оптимальный способ решения;
- высокий уровень обученности ученика;
- способность к логическому, абстрактному и образному мышлению;
- потребность в новой информации;
- творческая самостоятельность, инициатива;
- математическая память;
- склонность к решению нестандартных задач;
- сформированность приемов умственной деятельности;
- математическая направленность ума.

Рассматривая обучаемость математике, как одну из интеллектуальных способностей учащихся, которая определяет успехи ученика в учении, в дальнейшем будем включать в ее структуру лишь особенности мышления, то есть рассматривать будем *обучаемость в узком смысле слова*. По предпочтению ученика к решению различного рода задач, акцент будем все же смещать на *теоретическую обучаемость*. Так как для дальнейшего обучения математике нужны как *продуктивная*, так и *репродуктивная* виды обучаемости, то будем рассматривать их обе. Так как диагностическую работу на уроке математике и вне его будет проводить учитель математики, то под обучаемостью математике будем рассматривать *школьную обучаемость*.

В структуре обучаемости учащихся математике будем выделять **пять основных компонентов**: гибкость, глубину, осознанность, устойчивость и самостоятельность ума.

Суть данных понятий будет раскрываться с помощью *показателей обучаемости*.

Под **показателями обучаемости** будем понимать характеристику одного (или нескольких компонентов обучаемости), с помощью которых раскрывается суть данного компонента.

Анализ всего материала, связанного с проблемой обучаемости и ее составляющих, позволил сгруппировать все показатели обучаемости математике по двум большим группам.

Первая группа состоит из пяти подгрупп, раскрывающих каждый из пяти компонентов обучаемости.

Подгруппа I – а: содержит показатели обучаемости, раскрывающие суть *глубины ума*. К данной подгруппе относятся такие показатели (в скобках указаны фамилии ученых, которые выделили данные показатели):

- умение вычленять ведущие закономерные отношения явлений (Л.Г. Жабickaя);
- способность глубоко понимать каждый из изучаемых математических фактов в их взаимосвязи с другими фактами (Ю.М. Колягин);

- умение отделять главное от второстепенного, умение извлекать из текста не только то, что в нем сказано, но и то, что содержится «между строк» (З.И. Калмыкова, Ю.М. Колягин);

- умение выделять существенные признаки понятий, полнота выделения существенных признаков (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн);

- легкость формирования обобщений и, прежде всего, обобщение отношений, устойчивость обобщений, широта их использования, уровень выделения и обобщения способов оперирования знаниями, способность обобщать факты (З.И. Калмыкова, А.И. Кочетов, Н.А. Менчинская, С.С. Рубинштейн);

- умение видеть главные причины происходящего, объяснять их сущность (А.И. Кочетов).

Подгруппа I – б: содержит показатели обучаемости, раскрывающие суть *гибкости ума*. К данной подгруппе относятся:

- сформированность приемов умственной деятельности, в первую очередь «анализа» и «синтеза» (Г.П. Антонова, А.Я. Блох, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, А.А. Столяр, Р.С. Черкасов);

- умение переключаться с одной умственной операции на другую, качественно иную (В.А. Крутецкий);

- умение переключаться с прямого хода мыслей на обратный (Ю.К. Бабанский);

- умение видоизменять задачу, предлагать новые варианты ее постановки (М.А. Данилов);

- умение переосмыслить тот или иной чертеж, усматривая в нем основу для различных понятий (В.И. Зыкова);

- умение находить различные способы решения, переключаться с одного способа решения на другой, возможность совершенствовать найденный способ решения, находить рациональный способ решения, повышение уровня обобщенности первоначального способа решения, быстрые пробы различных вариантов плана выполнения сложной задачи (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, З.И. Калмыкова, Ю.М. Колягин);

- умение переосмысливать получаемые данные (Ю.К. Бабанский, З.И. Калмыкова);

- легкость перестройки знаний, умений в соответствии с измененными условиями (Н.А. Менчинская, Ю.М. Колягин);

- легкость отхода от ошибочных формулировок (З.И. Калмыкова);

- умение определять, какие знания, умения и навыки в каком плане применять (М.А. Данилов);

- перекомбинирование данных задачи в соответствии с направленностью мыслительного процесса (Н. Майер).

Подгруппа I – в: содержит показатели обучаемости, раскрывающие суть *устойчивости ума*:

- умение задерживаться на выделенных существенных признаках понятия, не отвлекаясь на несущественные признаки (Л.Г. Жабицкая, З.И. Калмыко-

ва);

- умение мысленно решать задачи (Л.Г. Жабицкая, А.Я. Иванова, З.И. Калмыкова);
- умение решать задачи на классификацию (Л.Г. Жабицкая, А.Я. Иванова, З.И. Калмыкова).

Подгруппа I – г: включает в себя показатели обучаемости, характеризующие *осознанность ума*:

- умение переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения (Л.Г. Жабицкая);
- умение дать словесную формулировку существенных признаков вновь сформулированного понятия, закономерности и способов, с помощью которых он добыт (Л.Г. Жабицкая, З.И. Калмыкова);
- способность дать себе полный и ясный отчет о том, что и как делаешь (Э.В. Ильенков, Л.И. Земцова, Е.Ю. Сушкова);
- умение алгоритмизировать свою деятельность (Л.Г. Жабицкая, М.И. Лукьянова);
- владение математической терминологией (Л.Г. Жабицкая);
- умение выявлять ошибочные ходы в решении той или иной задачи (Л.Г. Жабицкая);
- умение устанавливать то, как вырабатываются те или иные знания (Л.И. Земцова, Е.Ю. Сушкова);
- соотношение уровня теоретического обобщения и практических действий (Н.А. Менчинская).

Подгруппа I – д: содержит показатели обучаемости, характеризующие *самостоятельность ума*:

- направленность на самостоятельное открытие новых знаний, на решение проблем, на поиск новых путей решения задач (Л.Г. Жабицкая, З.И. Калмыкова);
- легкость восприятия помощи там, где человек сам не может найти решение (Л.Г. Жабицкая);
- умение применять полученные в школе знания на практике (Л.В. Калашникова);
- умение излагать текст своими словами (Л.В. Калашникова);
- умение изображать графически текст, поддающийся схематизации (Л.В. Калашникова).

Возможно, есть и другие показатели обучаемости, раскрывающие суть указанных выше пяти компонентов обучаемости.

Так как все эти компоненты обучаемости тесно переплетаются и иногда невозможно указать тесную границу, где заканчивается проявление одного из них и начинается проявление другого, то наряду с данной группой показателей обучаемости, есть и вторая группа показателей обучаемости учащихся математике, которая характеризует интеграцию нескольких компонентов обучаемости. При этом часть этих показателей связана с дидактическими целями обучения математике.

II группа. К данной группе относятся следующие показатели (в

скобках также указываем фамилии ученых, которые выделили их):

- обученность учащихся математике (Т.И. Дормидонова, Л.В. Калашникова, А.И. Кочетов, И.П. Лебедева, Н.В. Метельский);
- темп продвижения ученика в изучении нового математического материала (А.Я. Блох, А.Я. Иванова, Л.В. Калашникова, З.И. Калмыкова, В.И. Крутецкий, И.Н. Пospelов, И.Н. Пospelов, И.Б. Сенновский, Н.В. Метельский, П.И. Третьяков, В.П., Беспалько, Р.С. Черкасов, С.С. Столяр);
- способность к пространственным представлениям (Ю.М. Колягин, Н.В. Метельский, С.И. Суханова, И.П. Лебедева);
- способность к решению нестандартных математических задач (Н.В. Метельский, С.И. Суханова);
- умение пользоваться наглядностью (Ф.Ф. Нагибин, Е.С. Канин);
- склонность к математическому моделированию (Н.В. Метельский);
- вычислительные способности (С.И. Суханова);
- умение правильно обосновывать и логически рассуждать (Ф.Ф. Нагибин, Е.С. Канин).

Среди всех показателей обучаемости математике, выделяется группа показателей, без которых усвоение математики, как учебного предмета, усвоить сложно. Данная группа показателей называется *основными показателями обучаемости математике*.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, выполненный автором, позволяет в качестве основных показателей обучаемости учащихся математике указать:

1. *Обученность учащихся математике* – усвоенные учащимся математические знания, умения, навыки и способность использовать их в жизни.
2. *Темп продвижения ученика в изучении нового математического материала*.
3. *Самостоятельность в освоении нового математического материала*.
4. *Восприимчивость к помощи учителя*.
5. *Сформированность приемов умственной деятельности, в первую очередь анализа и синтеза*.
6. *Способность к решению нестандартных математических задач*.

К числу основных показателей обучаемости учащихся математике были отнесены, в первую очередь, те показатели, диагностику которых исследователи обучаемости учащихся отождествляют с диагностикой самой обучаемости. Также в число основных показателей обучаемости учащихся математике был включен такой показатель, как сформированность приемов умственной деятельности, в первую очередь анализа и синтеза. Данный показатель является основным не только для усвоения геометрии, но и всей математики.

Вместе с тем, мы отдаем себе отчет в том, что выделенные нами основные показатели обучаемости учащихся математике не исчерпывают и других.

При этом ряд показателей, не включенных нами в основные показатели обучаемости математики, являются основными показателями обучаемости отдельных разделов математики. Например, способность к пространственному мышлению, умение ученика видоизменять задачи – основные показатели обучаемости геометрии; склонность к математическому моделированию – один из основных показателей обучаемости алгебре; вычислительные способности – один из основных показателей обучаемости арифметике.

В зависимости от сформированности или несформированности данных основных показателей нами выделяются *пять* уровней обучаемости.

Высокий уровень обучаемости учащихся математике характеризуется высоким уровнем сформированности всех основных показателей обучаемости. Это учащиеся с высоким уровнем достигнутых знаний, умений и навыков, при этом многие вопросы они усваивают самостоятельно. Учащиеся, достигшие данного уровня, быстро усваивают вновь вводимые понятия, легко решают задачи на взаимнообратные операции, легко находят существенные признаки того или иного понятия, они могут легко видоизменять задачу. Глубина ума данной группы учащихся сочетается с гибкостью ума: они избегают шаблона, стараются варьировать способы решения задач, их не затрудняет переход от решения задач одного типа к другому. Лёгкость переключения способа действия сочетается у таких учащихся с устойчивостью ума и высокой осознанностью мыслительной деятельности. Они имеют высокий уровень сформированности мыслительных операций, легко устно решают нетрудные задачи, могут составлять как модели задач по их условиям, так и сами задачи по данным моделям, легко воспринимают помощь при решении нестандартных задач.

При этом высокий уровень обучаемости в значительной мере определяет развитие у ученика функционального, логического и пространственного мышления.

Хороший уровень обучаемости характеризуется высоким развитием большинства выделенных основных показателей обучаемости математике, и средним уровнем развития остальных основных показателей обучаемости.

Для приемлемого уровня обучаемости характерно такое сочетание основных показателей обучаемости, когда некоторые из них характеризуются высокой степенью развития, а некоторые – низким уровнем развития. Например, высокая обученность ученика, но низкая способность к решению нестандартных задач. Или высокий уровень обученности и низкий уровень самостоятельности в освоении нового материала.

Удовлетворительный же уровень обучаемости характеризуется слабым развитием большинства основных показателей обучаемости при некотором среднем или даже высоком развитии одного – двух основных показателей обучаемости.

Для низкого уровня обучаемости характерно то, что сформированность всех основных показателей обучаемости учащихся математике, находится на низком уровне. Учащиеся с таким уровнем обучаемости не могут успешно обучаться в школе.

Библиографический список

1. **Епишева, О.Б.** Технология обучения математике на основе деятельностного подхода [Текст]: Кн. для учителя / О.Б. Епишева. М.: Просвещение, 2003.
2. **Калмыкова, З.И.** Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. М.: Педагогика, 1981.
3. **Подласый, И.П.** Педагогика [Текст]: учебник для пед. вузов / И.П. Подласый. - М.: Просвещение, ВЛА-ДОС, 1996.
4. **Фарков, А.В.** Диагностика обученности и обучаемости учащихся математике [Текст]: монография / А.В. Фарков. - Архангельск: Изд-во Поморского университета, 2005.

УДК 37

Сироткин Олег Евгеньевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры детской психологии факультета педагогики и практической психологии педагогического института Южного Федерального Университета ol.sirotkin2010@yandex.ru Ростов-на-Дону

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Sirotkin Oleg Evgenevich

Ph.D. (Education), docent of child psychology department of practical psychology and pedagogics faculty of Pedagogical Institute of Southern Federal University ol.sirotkin2010@yandex.ru Rostov-on-Don

THE PROBLEMS OF FORMING THE CIVIL AND LEGAL CULTURE OF CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIETY

В современном российском обществе происходят глубокие процессы, направленные на демократическое преобразование в социально-политической и экономических сферах жизни общества. Основная цель этих процессов заключается в формировании правового государства, призванного соблюдать и защищать права и свободу человека и гражданина. Однако, построение цивилизованного общества, опирающегося на верховенство права, невозможно без прочного фундамента, который складывается из развитого правосознания и гражданско-правовой культуры широких масс населения.

Сейчас на верхний и средний слои социального российского общества, являющиеся главными двигателями разного вида реформ, приходится четверть экономически активного населения. В развитых странах Запада

состоящий из аналогичных социально-профессиональных групп средний класс представляет собой основную часть населения и занимает значительно более высокое положение. Сочетание этих черт придает ему роль социального стабилизатора общества. В России соответствующие группы развиты слабее, обладают иными социокультурными характеристиками и имеют гораздо более низкий статус. Средний слой, проходит здесь «эмбриональную стадию». Тем не менее его роль в жизни общества и в трансформационном процессе весьма велика и в дальнейшем будет усиливаться. Подавляющее большинство россиян относится к сравнительно слабо дифференцированному базовому слою общества. Содержание их труда в основном соответствует индустриальной ступени развития общества. Общественная значимость этого слоя связана с тем, что он концентрирует основную часть трудового и потребительского потенциала России, ее электората и армии. По сравнению с верхним и средним слоями, его интересы слабее артикулированы, а поведение в деловой и политической сферах отличается меньшей активностью.

Социальные слои российского общества обладают разным деятельностно-адаптационным потенциалом, т.е. неодинаковой способностью включаться в формирование новых общественных институтов, участвовать в их развитии и укреплении, использовать их в своих интересах, активно адаптироваться к меняющейся реальности и в результате улучшать или хотя бы сохранять свой статус. Отсюда качественно различная роль этих слоев в трансформационном процессе. Способность к активной социально-инновационной деятельности и эффективному адаптационному поведению существенно зависит от развития гражданско-правовой культуры.

Все еще актуальными остаются слова выдающегося русского мыслителя, правоведа, философа И.А. Ильина, который писал, что государственное и политическое обновление может прийти только из глубины правосознания и человеческого сердца.

Государственная политика в области образования основывается на принципах: гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. При этом важным признается воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье. В силу этого гражданско-правовое воспитание личности относится к числу ключевых проблем.

Современная социокультурная ситуация в России такова, что гражданская, правовая позиция не является безусловной ценностью. Иерархия ценностных ориентаций российской молодежи остается такой же, как и десятилетия назад, хотя они не решаются признаться в этом своим сверстникам [3]. По мере обновления законодательства и накопления соответствующей правоприменительной практики все более явным становится разрыв между новым демократическим законодательством и низким уровнем гражданского сознания. Ведущая роль в решении этой проблемы принадлежит

учебным заведениям (школе, ВУЗу и др). В «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу» подчеркивается, что в современном обществе приоритетными ориентирами для воспитания личности становятся умение отстаивать свои права, знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства.

Решение актуальных проблем современного этапа развития российского общества, заключается в построении правового государства, в построении гражданского общества и в воспитании социально ответственного гражданина. Все эти вопросы оказываются тесно связанными с обновлением целей, форм и содержанием гражданско-правового воспитания и обучения. В настоящее время российское образование начинает переориентироваться на формирование у граждан России таких качеств, как приверженность демократическим ценностям, чувство социальной ответственности, равнодушное отношение к судьбе большой и малой Родины, умение адаптироваться к современным экономическим реалиям. В «Концепции модернизации российского образования» определены приоритетные направления, среди которых усиление воспитательного потенциала образовательного процесса и организация эффективного гражданского образования.

Гражданское образование – одно из ключевых понятий при разработке современных стратегий развития образования, при определении основных направлений школьной политики как государственной, так и общественной, в области воспитания подрастающих поколений, так как при системном подходе оно способствует воспитанию внутренней свободы личности, участию ее в системе социализации. При отсутствии гражданской культуры и как некой «социальной формы», организующей («формующей») социальность в целом, и как привычки (даже как определенной анонимной личностной структуры) каждого отдельного человека гражданское общество создать невозможно (Г.Зиммель). Осваивая основы гражданско-правовой культуры, личность учится самоидентифицировать себя в качестве полноправного участника созидательного развития общества. Гражданская культура - важнейший показатель активного гражданства, инициативного поведения и практического гражданского соучастия в общественных делах. Гражданская культура выступает как выражение институционального – в нормативном его понимании – уровня гражданского общества. Вместе с тем, не стоит забывать о том, что гражданская культура, как собственно и любая культура, не может быть ни практически, ни теоретически отделена от индивида – в нем она рождается, в нем же получает свой законченный вид [2].

Неотъемлемой частью гражданского образования и воспитания является правовое образование, как необходимая и важная составляющая социальной адаптации личности. Право, как ни одно из других явлений общественной жизни, может претендовать на роль «инструмента» гражданского общества и любого гражданина как социального субъекта. Центральной

частью гражданских умений и навыков гражданской компетентности являются правовые ценности, правовые умения и навыки: представления о равенстве, свободе, законности, правопорядке. Правовые знания, установки и ценности организуются в систему ценностных ориентаций, которые важны в сфере реализации права. Знание и восприятие (осознание) положительного права молодыми гражданами является несомненным условием их правовой защищенности.

Гражданско-правовое воспитание представляет собой важный процесс целенаправленного воздействия на личность с целью формирования в ней положительных человеческих качеств и гражданских ценностей, к которым можно отнести: самоопределение личности, уважение прав и свобод, уважение человеческого достоинства, уважение к институтам гражданского общества, уважение к нормам и правилам современной демократии, справедливость, равенство человека перед законом, общественное благо, уважение к национальным традициям, ценность политического многообразия, патриотизм, готовность к разумному компромиссу, толерантность и др., а так же сформировать у личности определенные компетентности, такие как:

- Компетентность в области общественно-политической деятельности (реализация прав и обязанностей гражданина, выполнение функций гражданина).

- Компетентность в социально-экономической сфере (анализ собственных профессиональных склонностей и возможностей, ориентирование в сфере рыночных отношений, трудовом и административном законодательстве, приобретение навыков организации труда, знание норм трудовой и коллективной этики).

- Компетентность в учебно-познавательной деятельности (самостоятельный поиск и получение информации из различных источников, умение ее анализировать и использовать в нужных целях, критически мыслить).

«Правовая культура — это качество правовой жизни общества и степень гарантированности государством и обществом прав и свобод человека, а также знание, понимание и соблюдение права каждым отдельным членом общества».[12] Под правовой культурой понимается «определённый уровень правового мышления и чувств восприятия правовой действительности», а также «надлежащую степень знания населением законов и высокий уровень уважения норм права, их авторитета». Правовая культура включает в себя «специфические способы правовой действительности (работа правоохранительных органов, конституционный контроль и т.д.)» [3], законы и системы законодательств, судебная практика как результат правовой деятельности. Изобретение законов тоже следует понимать как правовую ценность.

Правовая культура может быть рассмотрена с двух сторон: личной, когда акценты смещаются на личностные свойства и качества, и общественной, когда обращается внимание на функционирование социального организма в его целостности.

Правовая культура формируется постепенно. Под влиянием окружающей среды появляются представления о простых, но необходимых правилах взаимоотношений между людьми. Формируются представления о необходимых правилах взаимоотношений между людьми. Наряду с этим человек овладевает правовыми знаниями и умениями — основой правосознания. Сюда входят конкретные правовые нормы (уголовного, административного, семейного и т.д. права), положения правовой теории, и факты истории права. Этот уровень развития правового сознания определяет насколько информировано в правовом отношении общество, его социальные, возрастные, профессиональные и иные группы, насколько глубоко освоены им такие правовые феномены, как ценность прав и свобод человека, ценность правовой процедуры при решении споров, поиска компромиссов и т.д. Сталкиваясь с явлениями окружающей среды человек должен определить не только нравственное, но и правовое содержание (в соответствии с законом или противозаконно), уметь оценить их с юридической точки зрения.

Рассуждая о правовой культуре, представляется возможным говорить о высокой правовой культуре, низкой правовой культуре и культуре среднего уровня. При этом следует иметь в виду, что для одного общества на определённом этапе развития будут действительна одна свойственная только ему система оценок. Это результат того, что «разные люди, разные общности людей, политические партии, лица, находящиеся у власти, и оппозиционеры могут по-разному оценивать культурные достижения в государственно-правовой сфере» [3]. Иными словами, существует проблемы в достижении единства интерпретации правовых явлений в качестве культурных ценностей. Тем не менее, эти препятствия преодолимы.

История выработала уже некоторые общецивилизационные критерии в определении уровня культуры, и на этой основе создается возможность для определения основных направлений повышения правовой культуры. К их числу следует отнести:

- ✓ «формирование чувств права и законности;
- ✓ освоение достижений логико-правового мышления;
- ✓ совершенствование законодательства;
- ✓ повышение уровня правовой деятельности;
- ✓ увеличение объёма и качественное совершенствование право-покорного поведения;
- ✓ совершенствование юрисдикционной или иной правоприменительной деятельности;
- ✓ разделение полномочий законодательных, исполнительных и судебных учреждений;
- ✓ изучение памятников права и правоприменительной практики как основы юридического образования». [3]

Повышение уровня правовой культуры общества предполагает работу с гражданами, качественное преподавание права в вузах и других учебных

заведениях, надлежащее кадровое обеспечение юридических учреждений, законодательных, исполнительных и правоохранительных органов. Утопично думать, что вовлечение широких слоёв населения в деятельность, связанную с правом, позволит повысить уровень правовой культуры. Это нерационально и практически невозможно. Одно из условий развития правовой культуры — преодолеть юридическую безграмотность и правовой нигилизм.

Государство придаёт большое значение воспитанию высокой гражданственности личности, уважения к законам и правилам, готовности активно участвовать в охране правопорядка. Эти качества составляют существенные стороны правовой культуры, развитие которой позволяет говорить о построении правового общества. Для формирования правовой культуры необходимо учитывать ряд задач.

Во-первых, «обеспечить надлежащую ориентацию в основополагающих началах и принципах правовой системы государства». [3] Эти принципы, исходные руководящие идеи правовой системы, подразделяются на отраслевые (например, единобрачие, добровольность вступления в брак — это принципы семейного права), межотраслевыми (гласность судопроизводства, независимость судей и подчинение их только закону — принципы гражданского процессуального и уголовного процессуального права), основными конституционными. Знание основных принципов правовой системы позволяет глубоко понять общественную сущность права, его разумность и необходимость, способствует переходу правовых знаний в убеждения.

Во-вторых, «создать базу для значительного расширения объёма и повышения уровня правового поведения адресатов права». [3] Высокий уровень правового поведения людей обеспечивает не только свободу, но организованность общественных отношений, их подчиненность общественному порядку. Правовое поведение людей означает понимание людьми справедливости и полезности правовых установок, их ответственности перед обществом и государством за свои поступки. Другими словами «правовое поведение основано на социальной зрелости и юридической грамотности граждан». [10] Всё это представляет собой общественно полезное явление, которое считается предпосылкой нормального функционирования гражданского общества с развитой правовой культурой.

В-третьих, «обеспечить грамотную и эффективную борьбу носителей права и обязанностей за свои законные интересы» [3] преодолеть правовую пассивность. Важнейшая часть правовой культуры — чувство законности и справедливости — должна вырасти в потребность бороться за справедливость, несмотря на возникающие трудности. Однако противодействие несправедливости не должно превышать пределов необходимой защиты. Например, нельзя «распускать руки» в ответ на словесное оскорбление в общественном месте. Для этого есть другие, законные меры. Их выбор напрямую зависит от уровня сформированности правовой культуры.

В-четвёртых, «осуществлять работу по профилактике правонарушений в аспекте реального действия принципа «незнание закона не освобождает от ответственности»[3] и вести борьбу на преодоление правового нигилизма, которое овладело за последнее время массовым сознанием. Такой нигилизм коренится в правовом невежестве граждан и должностных лиц, их слабой информированности о законах, а также в умышленном, или скорее неосознанном желании их обойти, проигнорировать, если это приносит ощутимые выгоды при минимальном риске подвергнуться санкциям. Чтобы искоренить правовой нигилизм следует обратить внимание на качество самих законов, которые являются причиной подрыва доверия народа к законодателю.

В-пятых, «активизировать правовое поведение». От активности, ответственности позиции каждого в борьбе с нарушениями законности зависит стабильность правопорядка в обществе. Поэтому большое значение имеет способность граждан помогать государству в его правоохранительной деятельности.

Правовая культура общества нуждается в систематическом рационально формировании, стимулировании, позитивном социальном развитии. Система мер, направленных на формирование политико-правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры, выступает как правовое воспитание. Другими словами, правовое воспитание—это формирование у граждан и в обществе правовой культуры. Данный процесс осуществляется государственными органами, должностными лицами, учебными заведениями, обществом в целом. Содержанием правового воспитания является приобщение людей к знаниям о государстве и праве, законности, правах и свободах личности, понимание сущности правовых учений, доктрин, выработка у граждан устойчивой ориентации на законопослушное поведение. Конечно, некоторые правовые ценности, имея основу и происхождение в моральных нормах, усваиваются личностью в процессе разнообразной социальной практики. Однако целью правового воспитания является «создание специального инструментария по донесению до разума и чувств каждого человека правовых ценностей»[9].

Педагогическим работникам важно в своей работе обращать внимание на основные элементы механизма правового воспитания как деятельности, направленной на повышение правовой культуры личности. Прежде всего, это конкретные способы организации воспитательного процесса, такие как правовой всеобуч, правовая работа в связи с теми или иными конституционными мероприятиями (референдумы, выборы и т. д.), пропаганда права средствами массовой коммуникации, художественной литературой.

Другим «важным элементом механизма правового воспитания выступают разнообразные методы правовоспитательной работы — приёмы, способы разъяснения политико-правовых идей и принципов в целях воздействия на сознание и поведение личности в интересах правопорядка» [9]. К ним относятся многообразные приёмы эмоционального, педагогическо-

го воздействия на воспитуемых: убеждение, предупреждение, поощрение, принуждение. Эти способы часто применяются в юридической практике. К методам правового воспитания относится правовое просвещение. Процесс распространения правовых знаний служит росту общей правовой культуры. Главная его цель — «воспитание уважения к праву и законности как ценностной установки широких слоёв населения России» [9], овладение населением основами юридических знаний, понимание социальной и юридической ответственности. Воспитательная работа поднимает индивидуальное правосознание личности до понимания наиболее общих юридических принципов и требований, отвечающих интересам всего общества, государства» [9]. Формирование позитивного отношения к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является составной частью правовой культуры.

Система мероприятий правового всеобуча включает в себя работу специальных правовых курсов, школ, семинаров, проведение которых осуществляют государственные и общественные органы как на коммерческой, так и на бюджетной основе. Задача правового всеобуча — ознакомить общество с образцами и идеалами, правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правовой защищённости, а следовательно и уровень правовой культуры, выше, чем в России. К сожалению, в настоящее время ценностное, эмоциональное воздействие правового воспитания очень сильно ограничено реальной правовой практикой, так как невозможно воспитать у человека уважение к тем ценностям, которые отсутствуют в сознании и деятельности людей данного общества и не всегда опыт других стран можно применить в России. Пустые декларации и демагогические заявления (как политическими лидерами перед населением, так и простыми воспитателями и учителями перед детьми и юношеством) пагубно сказываются на процессе формирования правовой культуры общества [6].

Средствами формирования правовой культуры являются популяризация права, развитие у граждан юридических знаний, практическое укрепление законности, наличие сильной юридической науки, совершенствование системы правовых актов, которое достигается благодаря наличию в государстве демократичной, эффективной конституции и высокому правовому и технико-юридическому качеству законов и подзаконных актов. Правовая культура — необходимое условие сознательного осуществления гражданином своего долга перед обществом, что способствует преодолению отсталых взглядов, отклоняющегося поведения людей, предотвращению случаев произвола и насилия над личностью. Научно обоснованные правовые представления граждан являются предпосылками укрепления законности и правопорядка, без чего невозможно построить гражданское общество и правовое государство.

В настоящее время существуют проблемы в процессе формирования гражданско-правовой культуры. Это, в первую очередь, правовая безграмотность населения, сложный процесс правотворчества, нередкое проти-

воречие нормативно-правовых актов реальной действительности, а также не развитая идеология сильного правового государства и, как следствие, правовой нигилизм, отрицание нравственных принципов. Для разрешения этих и других проблем необходимо целенаправленная политика государства на повышения уровня правовой культуры общества через процессы правотворчества, законодательного процесса, а также средств массовой информации, художественной литературы, кино и искусство. Формирование позитивного отношения к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является основными задачами в процессе формирования гражданско-правовой культуры.

Библиографический список

1. **Васильев, В.А.** Юридическая психология [Текст] / В.А. Васильев. – СПб б.: Питер Ком, 1998. – 656 с.: ил (Серия «Мастера психологии»).
2. **Ведерников, П. В.** Гражданское лидерство как социальный феномен [Текст] / П. В. Ведерников // Без темы. – 2008. – № 1(7). – С. 19-25.
3. **Горшков, М.** Социальная структура российского общества и ценности демократии [Текст] / М. Горшков. – М., 2004.
4. **Общая теория права** [Текст]: учебник для юридических вузов / Ю.А. Дмитриев, И.Ф. Казьмин, В.В. Лазарев и др. Под общ. ред. А.С. Пиголкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1996. – 384 с.
5. **Никитин, А.Ф.** Что такое правовая культура? [Текст] / А.Ф. Никитин. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
6. **Марченко, М.Н.** Теория государства и права [Текст]: учебник / М.Н. Марченко. – М. Юрид. Лит. 1996 - 432 с.
7. **Теория государства и права** [Текст]: учебник для юридических вузов и факультетов. Под ред. В.М. Корельского и В.Д. Перевалова. – М: Изд. группа ИФРА*М – НОРМА, 1997. – 570 с.
8. **Теория государства и права** [Текст]: учебник для вузов / Под ред. проф. Г.Н. Манова – М.: Изд-во БЕК, 1996. – 336 с.
9. **Теория государства и права. Курс лекций** [Текст] / Под ред. проф. М.Н. Марченко. 2-е изд., перер. и доп. ЗЕРЦАЛО ТЕИС, 1996. – 476 с. Теория государства и права. Курс лекций [Текст] / Под ред. Н.И. Матузова и А.В. Малько. – М.: Юристъ, 1997. – 672 с.
10. **Хропанюк, В.Н.** Теория государства и права [Текст]: учебное пособие для высших учебных заведений. / Под редакцией проф. В.Г. Стрекозова. – 2-е изд. доп. испр. – М.: «Дабахов, Ткачёв, Димов», 1995. – 384 с.
11. **Хропанюк, В.Н.** Теория государства и права. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие. - М. «Юристъ», 1998. - 944 с.
12. **Якушев, А.В.** Теория государства и права (конспект лекций) [Текст] / А.В. Якушев. – М.: «Издательство ПРИОР», 2000. – 192 с.

Ахметова Тансулпан Муллаяновна

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

ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСТОРИКО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Akhmetova Tansulpan Mullayanovna

Post-graduate student of chair of pedagogics of Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

EFFECTIVE WAYS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' CREATIVITY BY MEANS OF HISTORICAL AND FICTION WORKS

Обучение сегодня не может ограничиваться только формированием знаний, умений и навыков – это далеко не главная цель. Оно должно способствовать и формированию личности, развитию ее творческих способностей, то есть преследовать как предметные, так и личностные цели. Традиционно творчество рассматривалось как особый природный дар, которым обладают только редкие личности. В последнее время творческая одаренность стала объектом специального развития в процессе обучения. Это предполагает общее социально-нравственное и профессиональное развитие личности, ее способности к самостоятельному мышлению, самообразованию, творческой деятельности, максимальной реализации дарований. Особое внимание в этом процессе, который призван научить подрастающее поколение мыслить по-новому, сформировать в нем высокие нравственные качества, должно быть уделено учителю литературы. Обучение литературе можно поставить на уровень требований сегодняшнего дня лишь в том случае, если строить воспитание на уважении к языку, истории, культуре, традициям и обычаям, бороться с равнодушием и исторической беспечностью [2].

Изучение исторической литературы разных веков дает нам возможность глубже понять общественное устройство того или иного периода, вникнуть в законы развития, осознать свое место в мировом историческом процессе.

Задачей изучения произведений на историческую тему является пробуждение исторической памяти учащихся, то есть формирование умения на материалах художественной исторической литературы связывать прошлое - настоящее - будущее. Изучение исторических произведений, ее колоссальный образовательный и воспитательный потенциал, безусловно, дают огромные возможности для развития творческих способностей подростков, поскольку именно в наше время наблюдается усиление интереса к прошло-

му России, к прошлому своего народа. Современное литературное образование должно ориентироваться на то, чтобы в полной мере использовать неисчерпаемый потенциал исторических произведений в формировании духовно богатой, гармонически развитой личности с высокими потребностями [2].

При решении проблемы соотношения обучения и умственного развития Л.С. Выготский ведущую роль отводил обучению. Он считал, что источник развития ребёнка – это обучение. Под влиянием обучения происходит перестройка всех его психологических функций. Он утверждал, что обучение ведет за собой развитие и должно идти впереди него [4, с. 67]. Его точки зрения придерживались отечественные психологи и педагоги С. Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.В. Занков и др.

Огромные политические, социальные, экономические изменения, происшедшие в последние годы в стране, не могли не сказаться на характере общественных отношений и формировании нравственного облика современного молодого читателя. На фоне некоторого падения интереса к историческим произведениям литературы и другим видам искусства наблюдается снижение уровня читательской культуры школьников, а влияние массовой субкультуры привело к утрате тех нравственных общечеловеческих ориентиров, которые являются нормативными, приоритетными и составляют жизненный опыт предыдущих поколений.

Результаты опроса показали, что из 270 опрошенных подростков в возрасте 13-14 лет интересуются исторической литературой 220, но только 63 из них могут назвать более семи прочитанных произведений, некоторая часть учащихся средних классов затруднялись назвать авторов исторических произведений.

При анализе школьных программ в аспекте темы исследования выявлено, что художественным произведениям на историческую тему уделяется, на наш взгляд, явно недостаточное внимание. Изучение состояния преподавания и качества знаний, умений и навыков учащихся по историческим произведениям выявило, что учителя строго придерживаются программы и учебника и в основном добиваются усвоения программного материала, но качество преподавания и уровень знаний учащихся в большинстве случаев не соответствуют современным требованиям.

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что большинство школьников знает текстов, добросовестно заучивает теоретические сведения, имеющиеся в учебнике, но не умеет раскрыть (в соответствии с возрастными возможностями) идейно-эстетическое содержание изучаемых произведений, не владеет навыками самостоятельного суждения.

Мы пришли к выводу о необходимости активизировать учебно-творческую деятельность подростков посредством историко-художественных произведений и разработали спецкурс «Развитие творческих способностей подростков в процессе обучения», который состоит из трех уровней: первый уровень нацелен прежде всего на развитие творчества как основу личности

(В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); второй уровень связан с интенсификацией традиционного обучения, что предполагает поиск резервов умственного развития учащихся и прежде всего – творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); третий уровень оказывает большую помощь на развитие интереса к самостоятельному исследованию (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.В. Усова, П.И. Пидкасистый).

Развитие творческих способностей подростков сельских школ в учебном процессе формируется под влиянием комплекса организационно-педагогических условий. Теоретической основой данного условия является, во-первых, деятельностный подход, поскольку развитие творческих способностей подростков проявляется непосредственно в учебной деятельности, во-вторых, личностно-ориентированный подход, так как творческое развитие невозможно без ориентации процесса обучения на личность самого обучающегося, с его субъективными особенностями. Личностно-ориентированный подход – ведущее направление в современном образовании, который основан на глубоком уважении к личности подростка, учете особенностей его индивидуального развития, отношении к нему как к сознательному, полноценному и ответственному участнику образовательного процесса [3].

Целью на первом уровне развивающего обучения является развитие у школьников творческого мышления [5]. Обучающим этапом является групповая деятельность учащихся. Для коллективной работы мы взяли изучение исторической песни Бииша-батыра. В ней важно увидеть психологию народа, глазами которого дается оценка в поэтическом ключе (не всегда совпадающая с исторической правдой) происходящего.

На примере исторической песни «Песня Бииша» раскрывается конфликт личности и общества в определенный исторический период, расширяются представления учащихся о художественной картине мира и ее реальном выражении. Активизации творческой деятельности учащихся способствует собирание, записывание преданий и легенд о Бииш-батыре.

Главной целью на этом этапе работы было: создать атмосферу творчества, раскрепостить мысль учащихся; помочь им овладеть первоначальными творческими умениями. На нем учащиеся расширяют и углубляют историографический, литературоведческий кругозор; приобщаются к науке, понимают причины различных точек зрения на явление и возможность их существования. Для более глубокого осознания роли художественного образа предлагается использование приема сопоставления (роман Я. Хамматова «Сырдарья» и «Песня Бииша», предания о Бииш-батыре), открывающего большие возможности для формирования аналитических умений подростков, развития их личности, способствующего более глубокому познанию внутреннего мира художественного произведения, осознанию художественного своеобразия исторического романа.

Аналогичная работа выполняется и при изучении исторической песни «Салават». Основной акцент будет направлен на максимальное использова-

ние сравнительного изучения исторического романа С. Злобина «Салават Юлаев» и эссе М. Идельбаева «Сын Юлая Салават», с целью выявления художественного мастерства писателя, осознания литературы как искусства слова. Обращение внимания учащихся к художественным приемам воссоздания образа национального героя Салавата Юлаева поможет по достоинству оценить мастерство замечательных писателей, их художественную индивидуальность. Различная трактовка одного и того же исторического образа разными писателями, своеобразие художественного мастерства того или иного романиста – все это раскроет перед школьниками мир истории глазами художника.

В число бессмертных имен навечно вошло имя легендарного Салавата Юлаева, воина и поэта, борца за свободу и счастье народа, выразителя лучших его чаяний. Подвиг Салавата Юлаева не только историческое событие прошлого. Его борьба, идеи, мысли и сегодня остро современны, потому что в его песнях звучат призывы к свободе, мужеству, честности, чистой любви, верности своей Родине. Это одно из главных направлений в раскрытии наследия Салавата Юлаева – Салават и современность. Задача учителя – показать, что Салават современен, близок нам, обогащает своими стихами нашу жизнь. Почему образ Салавата волновал певцов, художников, архитекторов? Чтобы ответить на эти вопросы, проводим обобщающий урок по блокам.

Второй уровень – проблемно-творческое обучение в отличие от любого другого обучения способствует развитию у подростков способности к самообучению, самообразованию. Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач [10].

Сюда мы включили изучение исторических романов А. Хакимова «Переливы домры», Б. Рафикова «Карасакал».

В основе исторического романа А. Хакимова «Переливы домры» лежат исторические события, относящиеся к концу XIV - началу XV вв. – периоду политического распада Золотой Орды и утверждения на Востоке новой мировой державы Тимура с центром в Северной Азии. Содержание исторического романа вбирает внутренние феодальные распри между Токтамышем и Тимуром.

Главным героем романа является Хабрау-сэсэн. Его заботит объединение башкирских родов, что помогло бы противостоять натиску ордынцев, защитить независимость родной земли. Про Хабрау-сэсэна письменные документы до нас не дошли, его имя упоминается в историческом эпосе «Идукай и Мурадым». Видные ученые Г. Потанин, Ч. Валиханов, М. Ауэзов [1], К. Максетов [9], Г. Хусаинов считают, что жил такой сэсэн на самом деле в XIV веке.

Задание дается на дом, класс делится на две группы, исходя из текста, они должны подготовить друг для друга проблемные вопросы. По цепочке каждая из групп высказывает свое суждение, которое класс имеет право подтвердить или опровергнуть. Показательно, что все суждения учащихся отличались самостоятельностью, носили убедительный характер, внимательно выслушивались и принимались во внимание.

При групповых заданиях усиливается коллективная направленность, так как от успешной и согласованной работы каждой группы зависят общие результаты. Нельзя исключать и элемент соревновательности, который стимулирует инициативу каждого из участников и ведет к творческой деятельности.

Учитель должен иметь четкое представление о характере вопросов, выносимых на обсуждение. Это вопросы исторической личности и власти, взаимоотношения власти и народа, власти и религии, ответственности человека перед веком своим и минувшим за судьбы родины.

На примере изучения исторического романа учащиеся постигают целый ряд этических категорий – гуманизма, патриотизма, долга, совести и т.д.

Особенно важной представляется работа над образом Хабрау-сэсэна, над способами раскрытия внешности персонажа, его внутреннего мира, психологии. Учащимся были предложены такие вопросы: к чему призывает Хабрау сэсэн в своих кубаирах? В чем причина поражения башкир? О чем думает сэсэн после поражения?

На следующем уроке рассматриваем личную жизнь сэсэна. Две женщины одарили его любовью. Это Карасас и Энжэташ.

Необходимо проведение занятий в диалоговом режиме, который позволяет установить атмосферу сотворчества, развивать способности учащихся к осмыслению обсуждаемого материала с разных позиций к самостоятельной постановке проблем. Общение следует строить по примеру сократического диалога. Сначала посредством задаваемых учителем вопросов школьники приходят в «тупик», т.к. подвергаются сомнению, а часто и вовсе отрицается общепринятая точка зрения. Затем в ходе ответов на эти вопросы и новые, постоянно возникающие в ходе рассуждений (при этом появляется необходимость обратиться к непосредственному анализу текста), рождаются новые мысли, которые самостоятельно формируются учащимися на заключительном этапе диалога. Появляется новое видение обсуждаемой проблемы, новые вопросы, требующие дальнейшей, более глубокой творческой работы [7].

В учебном диалоге восстанавливается равенство позиций ученика и учителя. Поскольку диалог выходит на коренные проблемы бытия, т.е. на грань известного и никому не известного, постольку учитель так же нуждается в репликах ученика, как ученик в словах учителя.

Самыми трудными оказались вопросы: кого же больше любил Хабрау-сэсэн? Почему его появление приносит одно страдание? (Обе женщины погибли от стрел его врагов.)

Мысль ученика рождается только в том случае, когда на уроке возникает настоящий спор, дискуссия, ставятся нерешенные проблемы. Только наличие другой, противоположной точки зрения позволяет ему выстроить свою.

В исторических романах А. Хакимова «Переливы домры» и Б. Рафикова «Карасакал» описываются духовный мир башкир, быт и жизнь, важные события в истории народа, социальное неравенство и борьба за существование. Эти романы показывают сложные взаимоотношения между башкирскими родами, их разобщенность.

Учащимся предлагается исследовать соотношение правды и домысла, в конце делается вывод, что оба произведения можно называть историческим романом, отличным от документального повествования [2].

Таким образом, системно и целенаправленно развивая у подростков творческие способности, мы способствуем дальнейшему овладению учащимися приемами творческой деятельности, необходимыми для самостоятельного изучения ими художественной литературы, глубокого проникновения в мир искусства, выработки активной жизненной позиции.

Третий уровень – это творческое исследование, где дети знакомятся с научными методами добывания знаний [6].

Народ всегда ощущал потребность в сохранении собственной истории и превращении ее в общечеловеческое достояние. Живая память о минувшем дне в человеческом сообществе – залог единства, жизнестойкости и, в значительной степени, его будущее. У жителей каждого села, города, края – своя история, свои рассказы о событиях, происходивших на их «малой родине», но глубинно связанных с «большой историей». Однако нельзя не отметить, что ныне у нас, как и всюду, происходит неумолимое угасание некоторых форм фольклора. В этих условиях первостепенное значение приобретает кропотливая собирательская работа, направленная на выявление и фиксирование пока еще бытующих в народе произведений устного творчества.

В последнее время значительно возрос интерес людей к прошлому малой родины, к родословной. Ярким проявлением этого интереса являются такие массовые мероприятия, проводимые в селах, как праздники «Здравствуйте, односельчане!» и «Родословная», которые становятся уже традиционными, а также создание повсеместно краеведческих музеев.

Цель нашей работы – помочь учащимся в изучении истории родного села, деревни и в организации краеведческой работы в школе.

Мы работаем по таким вопросам: время возникновения деревни; происхождение ее названия; легенды и предания об основании поселения [2].

Учащиеся научились пользоваться научной литературой, историческими документами, архивными данными. Было собрано несколько вариантов легенд и преданий о происхождении деревень. Учащиеся путем исследования старались найти связующую нить между преданиями и историей деревень. В преданиях также можно получить сведения о времени их воз-

никновения и развития, об основателях, о деятельности жителей.

Это историческое исследование, которое ученик «проживает». Само присутствие в историческом тексте оценочных суждений и характеристик побуждает подростка к этическому выбору, заставляя, с одной стороны, «примерять на себя» исторические роли, а с другой – давать собственные оценки историческим деятелям и событиям, представлять себя в роли учебного.

Следующее творческое исследование характеризуется тем, что учащиеся занимаются по «своей программе». Школьник выбирает интересующую его проблему не потому, что «так надо», а потому, что ему так хочется. У башкир, как и у ряда других тюркских народов, издавна существовал обычай составлять родословную народа, рода, племени, семьи. Они назывались шежере - «родословное дерево».

По рассказам стариков, потеря шежере истолковывалась как забвение памяти отцов. Родовое шежере очень строго охранялось, редко, кому показывалось, и за пределами рода его местонахождение почти никому не было известно.

Нашей целью было добиться, чтобы каждый ученик путем исследования собрал сведения все о своих предках до седьмого поколения [2].

В процессе работы использовались разные приемы: изучение источника и литературу, посещение краеведческих музеев, беседа со старожилами. Эта работа заставляла подростков задуматься о судьбе отцов и дедов, о чести и долге перед потомками и т.д. Был собран богатый материал (рефераты, таблицы, схемы, фотоснимки и др.), который пополнил фонд школьного и сельского краеведческого музея.

Итоги экспериментального обучения говорят, что знания по историческим произведениям и устному народному творчеству в целом сформированы и усвоены.

Занятия пробудили познавательный и эстетический интерес к художественному слову. Фольклорные и художественные произведения на историческую тему «оживили» историю, позволили ощутить духовный мир эпох. Атмосфера сотрудничества, открытый диалог способствовали раскрытию их творческого потенциала.

Библиографический список

1. **Ауэзов, М.** Мысли разных лет [Текст] / М.Ауэзов. – Алма-Ата, 1959. – 472 с.
2. **Ахметова, Т.М.,** Амиров, Р.К. Изучение исторических произведений на внеклассных занятиях [Текст]: методическое пособие. – Уфа. : БИРО, 2003. – 73 с.
3. **Беликов, В.А.** Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
4. **Выготский, Л.С.** Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель: Люкс, 2005. – 671с.
5. **Давыдов, В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

6. **Качурин, М.Г.** Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы [Текст] / М.Г. Качурин. - М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
7. **Курганов, С.Ю.** Ребенок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1969. –127 с.
8. **Кыверялг, А.А.** Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
9. **Максетов, К.М.** Взаимосвязи каракалпакского и башкирского героического эпоса [Текст] / К.М. Максетов // Кн. «Археология и этнография Башкирии». Т.4. – Уфа. 1971. – 270 с.
10. **Махмутов, М.И.** Проблемное обучение: основные вопросы в теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 288 с.
11. **Сайгушев, Н.Я.** Непрерывное воспитание [Текст]: учебн.-метод. пособие / Н.Я. Сайгушев, Н.В. Сычкова. – Магнитогорск : МГПИ, 1997. – 105 с.

РАЗДЕЛ V
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
ВСОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 371

Мубинова Зулфия Фаритовна

Кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им.М.Акмиллы, mubinovaz@mail.ru, Уфа

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ И
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОДХОДОВ**

Mubinova Zulfiya Faritovna

The candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Institute of Pedagogy in Bashkir State Pedagogical University named M. Akmully, mubinovaz@mail.ru, Ufa

**MULTICULTURAL EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICS:
THE COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN AND DOMESTIC
APPROACHES**

Развернувшаяся в нашей стране с конца 80-х годов прошлого столетия общественная трансформация привела к тому, что на всем постсоветском пространстве началось переосмысление зарубежного теоретического и практического опыта современной педагогики в области воспитания межкультурного взаимопонимания. Большой вклад в разработку данной проблематики внесли исследования российских специалистов по сравнительной педагогике (Б.Л. Вульфсон, А.И. Джуринский, З.А. Малькова и др.), специальные работы по изучению западного опыта поликультурной педагогики (И.В. Балицкая, И.С.Бессарабова, В.П.Борисенков, О.В.Гукаленко, С.У. Ноушабаева, и др.). Наряду с интенсивным изучением зарубежной теории и практики мультикультурного воспитания, началась их активная адаптация к условиям отечественного образования, разработка методик, имеющих оригинальные названия, но повторяющих, по сути, и развивающих положения зарубежных теорий поликультурного воспитания.

Между тем, в самой зарубежной педагогике, несмотря на то, что теория и практика поликультурного воспитания и феномена мультикультурализма в целом имеет уже хорошо сложившиеся многолетние традиции, дискуссии вокруг смысла, значения и последствий этого явления для общественно-го развития не утихают. Как подчеркивает один из российских авторов, специально исследовавшая полемику противников и сторонников мультикультурализма в западной науке, сегодня самые яростные его противники вынуждены принять некоторые составляющие, например, поликультурное образование, пусть и с оговорками или ограничениями. Как отмечает этот

автор, весьма симптоматично, в этом смысле, что один из самых известных современных западных социологов Н. Глейзер признал факт влияния мультикультурализма на современное западное общество, озаглавив одну из своих последних книг: «Теперь мы все мультикультуралисты» [15, с. 12-14].

Несмотря на то, что в большинстве отечественных обобщающих работ по сравнительной педагогике и в некоторых популяризирующих эту тему статьях, теория поликультурного воспитания трактуется как единое и достаточно монолитное целое, даже анализ российских публикаций позволяет прийти к выводу о том, что в зарубежной науке существует множество различных и даже порой противоречащих друг другу трактовок мультикультурализма и его педагогической составляющей - поликультурного воспитания. Последнее, таким образом, является одним из способов реализации политики мультикультурализма, технологией его педагогического обеспечения. Поэтому, рассмотрение сущности современного поликультурного воспитания невозможно без хотя бы краткого анализа феномена мультикультурализма как такового.

В наиболее авторитетных зарубежных изданиях и словарях мультикультурализм характеризуется как:

а) (Харперовский социологический словарь. Лондон, 1991) «признание и утверждение культурного плюрализма в качестве характеристики многих обществ. Мультикультурализм приветствует и стремится защищать культурное разнообразие, как например, языки меньшинств, и в то же самое время обращает внимание на часто неравные отношения меньшинства с доминирующими культурами» [22, с. 258];

б) (Словарь разнообразий (Diversity) Университета Мэриленд. США): «Мультикультурализм - практика признания и уважения различных культур, религий, рас, этничности, мнений внутри окружающей среды» [23]. Схожее с последним определение мультикультурализма приводится в русском переводе европейского «Большого толкового социологического словаря», где он трактуется как «признание культурного плюрализма и содействие ему. В противовес тенденции в современных обществах к культурному объединению и универсализации, мультикультурализм проповедует, а также стремится защищать культурное разнообразие (например, языки меньшинств), одновременно сосредотачиваясь на часто неравных отношениях меньшинства к главенствующим культурам. После десятилетий преследования аспекты местных или иммигрантских культур теперь получают некоторую поддержку со стороны мирового общественного мнения и международного сообщества» [3, с. 445]. В то же время, если развивать последнюю дефиницию, принимая во внимание рассуждения зарубежных и некоторых отечественных авторов, мультикультурализм представляет собой не только идеологию, но и социальную практику, а также - политику культурного плюрализма. *Т.е. мультикультурализм, если синтезировать современные западные и отечественные подходы, представляет собой идеологию, социальный дискурс и политическую практику, признающие и*

утверждающие культурный плюрализм в качестве характеристики современного общества, значимость разнообразия и разноликости различных культурных форм (этнокультур, религиозных и расовых сообществ и т.д.).

Поликультурное воспитание в современной западной науке формируется в рамках так называемой «кросскультурной» или «поликультурной» педагогики. Она, по мнению специалистов, включает теорию и практику образования по двум основным направлениям:

1) адаптация к учебным заведениям и повышение уровня обучения этнических групп и иммигрантских контингентов;

2) образование основного контингента учащихся в сфере культуры и образа жизни этнических меньшинств [13, с. 83].

В связи с интенсивным изучением зарубежного опыта поликультурной педагогики и многочисленными попытками применить эту теорию к отечественной практике, в российской науке также формируется соответствующая отрасль научно-прикладных исследований. В этом смысле, по нашему мнению, российская традиция представляет собой логическое продолжение западных концепций и трудно от них отделима. Поэтому, эффективное изучение западных моделей поликультурного воспитания возможно только в рамках сравнительного анализа с отечественными ее практиками и теоретическим осмыслением полученных опытных данных.

Как показывает анализ, поликультурное воспитание, как одно из важнейших направлений реализации мультикультурализма, значительно более разработано в отечественной и зарубежной педагогической науке, чем это сделано в обществоведческих исследованиях. Основными причинами подобного положения выступают, по-видимому, несколько причин.

Первое. Не могла не сказаться на позитивной оценке многокультурного воспитания западная практика поликультурной педагогики, которая в отличие от политики государственного мультикультурализма, принесла в значительной степени, положительные плоды.

Второе. Поликультурное воспитание имело в нашей стране определенные теоретико-педагогические предпосылки в форме разрабатываемой десятилетиями практики «интернационалистского» воспитания и «народной педагогики».

Третье. Многокультурное образование, с самого начала обсуждения этой проблемы и реализации этой практики в нашей стране, выступало своего рода «носителем» идей «демократизма» в сфере этнокультурных отношений. Например, один из наиболее активных пропагандистов многокультурного образования в России, Г.Д. Дмитриев отмечает, что его цель состоит в том, чтобы «способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется: толерантностью взглядов, суждений, людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии всех

решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [11, с. 34].

В целом, поликультурное образование в отечественных и зарубежных изданиях показывает значительно большую разнородность базовой дефиниции, в сравнении с мультикультурализмом в целом, опять же, видимо, в силу лучшей разработанности этой проблемы в педагогических исследованиях. Например, в работах одного из классиков теории поликультурного образования, американского ученого Д. Бэнкса, на публикации которого постоянно ссылаются все современные и зарубежные и отечественные специалисты, главная цель поликультурного образования, выводимая из роли этнического фактора в американском обществе, состоит в том, чтобы помочь подрастающим поколениям развить межкультурную компетентность. Все члены общества должны следовать основополагающим американским ценностям, которые позволяют сохранить общественное согласие. Бэнкс полагает, что именно это - первоочередная задача школьного образования, содержание которого должно отражать культуру различных этнических групп и общую американскую культуру.

Одновременно Д. Бэнкс предлагает четыре модели поликультурного образования и двадцать три положения, которые образуют основу его концепции. Большинство курсов в современной школе построены на англо-американских точках зрения или перспективах. Они основаны на модели А. Поликультурный подход как процесс реформирования содержания образования часто приводит к принятию модели В. В этой модели этнический компонент дополняет основное содержание, которое остается англо-американским. Курсы изучения истории и культуры афро-американцев, мексикано-американцев, специальные темы и уроки, посвященные этническим группам, - все это примеры осуществления модели В. Более приемлем путь, при котором реформа содержания продвигается сразу от модели А к модели С. В курсах, построенных на модели С, школьники изучают историю и социальные события с точки зрения различных этнических групп. Изучение какого-либо периода, например колониального, не сводится к рассмотрению его только с позиций англо-американских историков и писателей. Напротив, ученики знакомятся с тем, как историки-индейцы рассматривают колониальный период; анализируют, отличается ли существенным образом их видение эпохи от позиций англо-американских историков, почему это происходит. Они ищут ответ и на такой вопрос: какой была жизнь для евреев, черных американцев и других этнических групп в XVII-XVIII вв.? Как это можно узнать? Модель С предполагает изучение исторических и социальных событий, исходя из событий разных этнических групп. Англо-американская точка зрения, или точка зрения большинства, является при этом однопорядковой по отношению к другим. Модель D рассматривается Бэнксом как конечная цель реформы содержания образования. Школьни-

ки изучают исторические и современные события в многонациональной перспективе с позиций этнических групп, населяющих другие государства. Модель D создает большие возможности для соединения поликультурного образования с глобальным. Поскольку американцы - часть мирового сообщества, замечает Бэнкс, молодым необходимо учиться быть его эффективными членами. Это вряд ли произойдет, если продолжать изучать историю и современность, исходя только из перспектив, присущим этническим культурам в рамках американской нации [16, с. 104].

В классической книге известного американского психолога, автора учебников для учителей Ги Лефрансуа, мультикультурное образование определяется как «образовательные методики и учебные планы, учитывающие различные культуры и языки учащихся, имеющие цель обеспечить всем детям высококачественное образование». При этом, мультикультурное образование, по мнению этого автора, во-первых, это мысль о том, что все дети, независимо от своих этнических признаков, должны иметь равные возможности учиться и развиваться в школе; во-вторых, это движение за реформы, которые призваны изменить школы и воплотить указанную идею в жизнь; в-третьих, это постоянный нескончаемый процесс разработки и воплощения тех изменений, которых требует движение за реформы [6, с. 278].

Таким образом, если в концепции Д.Бэнкса в характеристике поликультурного образования преобладает межкультурная компетентность и этнический плюрализм, то в подходе Ги Лефрансуа основной задачей провозглашается необходимость обеспечения качественного образования на основе учета различных культур, языков учащихся.

В Европейской педагогической традиции мультикультурность рассматривается как общестратегическая образовательная задача глобальной реформы образования. При этом в работах специалистов Совета Европы мультикультурное образование рассматривается как способ приобретения представителями различных культур в Европе социальной идентичности и сохранения свободы выбора. При этом основной акцент делается на:

Во-первых, среди видов образовательной деятельности, заслуживающих особого внимания, выделяется изучение прав человека и демократических ценностей - как в рамках отдельного школьного предмета, так и в рамках отдельного гуманитарного цикла. Однако введение подобного предмета возможно лишь при наличии в конкретной школе благоприятной атмосферы воспитания, основанной на равенстве и справедливости.

Во-вторых, особую роль в трансляции ценностей мультикультурного общества играет преподавание истории. Отмечается, что обучение истории не должно ограничиваться политическими аспектами, оно должно представлять собой синтез всех аспектов изучаемого общества, включая факты из религиозной, духовной, социальной, культурной жизни. Акцент должен ставиться на формирование и развитие человеческой цивилизации в целом, на развитие международных контактов, взаимозависимость наций, вклады различных культур, особенно через анализ исторических волн иммиграции.

В-третьих, предметом, представляющим необходимую почву для мультикультурного воспитания и обучения, является география. Историко-социальная обусловленность тех или иных географических понятий, прерывность и непрерывность территорий и границ, разное видение теми или иными народами мира в целом, отраженное в создаваемых ими географических картах, составляют основное содержание такой географии как школьного предмета [19, с. 30-35].

Одновременно, анализ некоторых практик мультикультурного образования в отдельных странах Европы зарубежными авторами показывает, что они не только не сглаживают этническую асимметрию, но и кодируют ее воспроизводство в учебных программах и пособиях: «Завет толерантности, имплицитно содержащийся в школьном учебном материале, оказывается источником асимметрии в структуре отношений в классе, он производит, воспроизводит и реинфицирует эту асимметрию» [10, с. 307-330].

Как уже отмечалось, в отечественной науке теория и методика поликультурного образования только начинает «осваиваться», хотя теоретическая «адаптация» западных концепций происходит практически параллельно с созданием собственных моделей, во-первых, отражающих специфическую этнокультурную среду; во-вторых, опирающихся на достаточно богатые традиции российского педагогического опыта. Как совершенно справедливо подчеркивает по этому поводу известный российский философ М.Т. Степанянц: «Необходимость поликультурного образования на университетском уровне начинает пока только осознаваться. Его реализация в полной мере возможна лишь при появлении нового поколения учебников и учебных пособий, соответствующих высоким стандартам. Поликультурное образование может быть эффективным лишь при условии дифференцированного подхода, зависящего от образовательного уровня обучаемых, а также от своеобразия поликультурной среды их обитания» [20, с. 241-293].

Несмотря на довольно недавнее начало разработки проблем поликультурного воспитания в отечественной педагогической науке, уже сформировались достаточно большие различия в подходах к определению его сущности. Например, упомянутый уже Г.Д. Дмитриев исходит из того, что понятия многокультурное, поликультурное, мультикультурное образование являются синонимами, а само многокультурное образование исходит из фундаментального методического принципа, гласящего, что у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, арго, акцента, диалекта, стиля одежды и прически, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родо-половых и физических данных, отношений, нравственных и этических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она – культура – разная [11, с. 9-37].

Другой известный российский автор, специалист по сравнительной педагогике А.Н. Джуринский в одной из глав учебного пособия о проблемах образования в современном мире подробно останавливается на характеристике поликультурного воспитания, которое, по его мнению, идентич-

но мультикультурной педагогике, исходящей из того, «... что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических различий) и должны включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения» [9, с. 196]. При этом содержание мультикультурного образования, по мнению автора, предусматривает строгий отказ от обучения лишь на языках и культуре доминирующего этноса. Предполагается приобщение к традициям субкультур, трансформация доминирующей культуры как базы образования за счет интеграции иных духовных ценностей [9, с. 199-200].

Несколько по иному понимает смысл поликультурного образования академик РАО В.П. Борисенков, который считает, что в отечественной литературе, к сожалению, под поликультурным понимают полиэтничное образование, тем самым подменяя общее частным. А полиэтничное образование, по его мнению, способствующее гармонизации отношений между этническими или национальными группами, не решает проблемы гармонизации отношений между людьми, принадлежащими к одной этнической группе и в ее границах – к различным социокультурным группам, имеющим разную культурную идентичность (политическую, половую, религиозную, возрастную и т.д.) [4, с. 3-10].

Почти идентичное вышеназванному, но более развернутое определение поликультурного образования дает в своей более ранней публикации Г.Д. Дмитриев, считая, что многокультурность даже должна стать всеобщим дидактическим принципом образования, а не только какой-либо узко направленной педагогической технологией. При этом автор считает, что многокультурность в педагогике непосредственно затрагивает не только этнокультурное различия, но и гендерные различия (мужскость и феминизм), полородовые идентичности (сексизм, гетеросексизм и т.д.), социокультурные (социально – стратификационные группы, классы, сословия и т.д.), конфессиональные группы и дети с альтернативным развитием. Одновременно Г.Д. Дмитриев выдвигает три группы целей поликультурного воспитания, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство» и «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия, во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание; в третьем – о формировании общенациональных политических, экономических, духовных ценностей [12, с. 6-10].

Весьма симптоматично и то, как показывает специальный анализ англоязычной литературы, что в американской педагогике термин «поликультурное образование», с момента своего возникновения в 1970-ые гг. XX века, постепенно изменял свое значение, расширяясь и вовлекая в себя не только полиэтничную педагогику, но и также «культурные, расовые, сексуальные, половые, этнические, религиозные характеристики, социальный статус и исключительность в образовательном процессе» [5, с. 175-178].

Проведенный нами анализ имеющихся российских публикаций о поликультурном воспитании, а также появившихся за последние годы диссертационных исследований, показывает, что сильное влияние на научное осмысление этой проблемы оказала постановочная статья Г.Г. Макаевой, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой, опубликованная в 1999 году в журнале «Педагогика». Не случайно, что во многих разработанных позднее и апробированных методиках осуществления поликультурного образования именно определение сущности, принципов, целей и задач поликультурной педагогики, сформулированные в указанной программной статье, практически заимствовались без больших купюр, с добавлениями лишь небольших авторских поправок [2, с. 29-33; 8, с. 81-84].

В упомянутой статье авторы выдвинули идею адаптации концепций поликультурного воспитания к российской действительности. Цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и 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, рас, верований. Из этой цели вытекают конкретные задачи поликультурного образования:

1. Глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;

2. Формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и в России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;

3. Создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;

4. Развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

5. Воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Содержание поликультурного образования многоаспектно и отличается высокой степенью междисциплинарности, которая позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического циклов и специальных курсах по истории и культуре отдельных народов. В процессе поликультурного образования осуществляется приобщение ребенка к родной культуре, а от нее – к российской и мировой [14, с. 3-10].

Своего рода «народно-педагогическую» модель характеристики мультикультурного образования пытается сформулировать Г.В. Палаткина, которая считает, что мультикультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных реалий, в том числе и народнопедагогических, существующих в обществе, на передачу этого наследия мо-

лодому поколению. В этнопедагогическом аспекте мультикультурное образование предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов и предусматривает адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии одних наций и народов в отношении других [17, с. 25-29].

Своеобразный подход в определении сущности и взаимодействия поликультурного, межкультурного и мультикультурного образования разработывает казанский педагог А.В. Шафикова. Под последним она понимает образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в обществе, и на передачу этого наследия молодому поколению. Основной идеей мультикультурного образования являются принципы диалога и взаимодействия разнообразных культур (в историческом и современном аспекте). Поэтому оно является более емким понятием, чем поликультурное и межкультурное образование [21, с. 8].

Наконец, одно из самых расширительных, на наш взгляд, толкований поликультурного образования предлагает ростовский профессор О.В. Гукаленко, которая считает, что поликультурное образование необходимо рассматривать как процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного мировоззрения, формирования толерантности, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде [7, с. 17]. Т.е., О.В. Гукаленко делает, в своем определении, акцент на двух составляющих. С одной стороны, она рассматривает усвоение учащимися этнической, а также общенациональной и других культур в целях формирования глобального мышления, то есть жестко расставляет приоритеты в направлении формирования сознания гражданина мира. А этническое, религиозное и другие формы культуры занимают при этом подчиненное положение. С другой стороны, (с этим мы тоже не можем согласиться), поликультурное образование автор трактует как процесс одностороннего освоения молодежью различных форм культур, то есть тот процесс, который называется в науке социализацией, понятием значительно более узким, чем воспитание, входящее в процесс образования и имеющее двусторонний характер.

Таким образом, разработка проблем поликультурного воспитания в российской педагогической науке достигла определенного уровня, когда: во-первых, сформировались уже различные трактовки этого понятия, основанные скорее не на уровне восприятия западных концептов, а на формах их адаптации к российской действительности; во - вторых, появились и более производные, раскрывающие смысл этого явления дефиниции. Так, например, один из российских авторов разработывает понятие «поликультурной компетентности педагога», которую он понимает как навыки межкультурной коммуникации в условиях поликультурной среды учащихся, т.е., иными

словами, знание культурных этнических и религиозных особенностей обучающихся, а также умение на основе этих знаний правильно конструировать учебно-методическую и воспитательную работу в аудитории [18, с. 13-15]. Тем не менее, необходимо согласиться с приведенным выше мнением, что и теоретическое осмысление и практическая реализация идей поликультурного воспитания в нашей стране только начинаются. Этот вывод подтверждает хотя бы проведенный нами анализ подходов к определению понятия этого педагогического феномена.

На наш взгляд, *поликультурное образование и воспитание представляет собой сложную и многоуровневую систему педагогики в многокультурном сообществе, основанную на формировании подрастающего поколения, не только хорошо знающего культурные и языковые особенности своего и иных народов, конфессий, гендерных и социальных групп, но понимающего эту специфику, а также проявляющегося в реальной жизни толерантное отношение к ним, осуществляющего установки мира и согласия в общении с ними. При этом, поликультурное воспитание относится не только к социокультурному миру и целом, но и к субэтническим, субконфессиональным и субсоциальным явлениям.*

Более всего подходит к выработанному нами определению и, так сказать, «разворачивает» его, с точки зрения взаимодействующих в нем акторов, и с позиций учета «пространственных характеристик», дефиниция, предлагаемая А.Г. Абсалямовой, которая, на основе личного опыта изучения мультикультурных моделей педагогики в нескольких странах мира, попыталась ее адаптировать к системе дошкольного воспитания: «мультикультурное пространство образования – динамичная система равновеликих и равносодержательных культурных полей взаимовлияний и взаимодействий субъектов образования, которые являются носителями определенного культурного и субкультурного опыта. Можно выделить «ядро» этого пространства – непосредственных участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей и других взрослых, взаимодействующих в обществе: группа, класс, школа, семья, среда. Кроме того, мультикультурное пространство создается условиями функционирования сфер культуры и образования в каждом данном населенном пункте, районе, стране в целом. Взаимодействуя друг с другом они формируют культурный и субкультурный опыт друг для друга. К мультикультурному пространству относятся конкретная семья, клуб, библиотека, национальные центры, дополнительные образовательные учреждения» [1, с. 12].

Библиографический список

1. **Абсалямова, А.Г.** Мультикультурное образование (программа спецкурса) [Текст] / А.Г. Абсалямова. - Уфа, БГПУ, 1997. - 38с.
2. **Бадманов, В.Н.,** Сокальский, А.А. Материалы для создания концепции поликультурного образования в школе [Текст] / В.Н. Бадманов, А.А. Сокальский // Практика административной работы в школе. - 2004. - №1. - С. 29-33.

3. **Большой** толковый социологический словарь: основные термины и понятия по социологии [Текст]. - Т.1 (А-О). (Collins). - Пер.с англ. - М.:Вече, АСТ, 2001. - 544с.
4. **Борисенков, В.П.** Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки [Текст] / В.П. Борисенков // Педагогика. - 2004. - №1. - С. 3-10.
5. **Гаганова, О.К.** Понятие «поликультурное образование» в американской педагогике: этапы становления и дефиниции [Текст] / О.К. Гаганова // Мир образования – образование в мире. - 2004. - №3. - С. 175-181.
6. **Ги Лефрансуа.** Прикладная педагогическая психология [Текст] / Ги Лефрансуа. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. - 416с.
7. **Гукаленко, О.В.** Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты мигрантов в поликультурном образовательном пространстве [Текст]: автореф. дисс. докт.пед.наук / О.В. Гукаленко. - Ростов-на-Дону, 2000. - 37с..
8. **Даутова, Г.** Поликультурные ориентиры в образовании [Текст] / Г. Даутова // Высшее образование в России. - 2004. - №9. - С. 81-84.
9. **Джуринский, А.Н.** Развитие образования в современном мире [Текст] / А.Н. Джуринский. - М., Владос, 2004. - 240с.
10. **Дим, Изабелл.** Воспитание толерантности: Импликации интеркультурной педагогики в аспекте теории действия [Текст] / Изабелл Дим // Мультикультуризм и трансформация постсоветских обществ. - М., ИЭА РАН, 2002. - С. 304-330.
11. **Дмитриев, Г.Д.** Многокультурное образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – М., Народное образование, 1999. - 208с.
12. **Дмитриев, Г.Д.** Многокультурность как дидактический принцип [Текст] / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. - 2000. - №10. - С. 6-14.
13. **Кларин, М.** Средство профилактики межэтнических конфликтов [Текст] / М.Кларин // Народное образование. - 1992. - №6. - С. 83-88.
14. **Макаева, В.В.,** Малькова, З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] / В.В. Макаева, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. - 1999. - № 4. - С. 3-10.
15. **Низамова, Л.Р.** Идеология и политика мультикультуризма: потенциал, особенности, значение для России [Текст] / Л.Р. Низамова // Гражданское общество в многонациональных и поликонфессиональных регионах. - М.: Московский центр Карнеги, 2005. - С. 12-24.
16. **Ноушабаева, С.У.** Проблемы поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) [Текст] / С.У. Ноушабаева // Педагогика – 1993. - №1. – С. 102-108.
17. **Палаткина, Г.В.** Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях [Текст] / Г.В. Палаткина // Педагогика. - 2002. - №5. - С. 25-29.
18. **Парагульгов, М.Б.** Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы: формирование поликультурной компетенции педагога [Текст] / М.Б. Парагульгов // Образование в современной школе. - 2004. - №3. - С. 13-16.
19. **Перотти, А.** Аргументы в пользу мультикультурного образования [Текст]: Подход Совета Европы / А.Перотти – М., 1995.
20. **Степанянц, М.Т.** Поликультурность; глобальный и российский аспекты [Текст] / М.Т. Степанянц // Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты. / Отв. ред. В.С. Степин, А.А. Гусейнов // Ин-т философии. - М.: Наука, 2005. - С. 241-293.

УДК 37

Мусаев Абдулкаир Омарович

Аспирант кафедры общей и теоретической педагогики ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», brain1974@mail.ru, Махачкала

Маллаев Джафар Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, ректор ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», brain1974@mail.ru, Махачкала

ИНТЕГРАЦИЯ ДАГЕСТАНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ В XIX В.

Musaev Abdulkair Omarovich

Post-graduate student of the chair of general and theoretical pedagogics of SEI of HPE «Daghestan State Pedagogical University», brain1974@mail.ru, Makhachkala

Mallaev Djafar Mikhailovich

Dr. of Pedagogy, professor, rector of SEI of HPE «Daghestan State Pedagogical University», brain1974@mail.ru, Makhachkala

INTEGRATION OF DAGHESTAN INTO THE EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA IN THE XIX CENTURY

Вхождение Дагестана в Российское государство было долгим, трудным и включало несколько этапов: военно-политический, административный, экономический и культурно-образовательный. Присоединение к России географической территории под названием Дагестан – это реализация восточной политики российской империи, успешное проведение которой сулило ей определенные военные, политические и экономические выгоды. Это расширение территории в стратегически важном направлении, обеспечение безопасности южных границ империи, свободное судоходство на Каспийском море, преследование экономических интересов, которые способствовали бы постепенному возрастанию и укреплению политического влияния России в Дагестане и др. Несмотря на свои «скромные масштабы, территория Дагестана занимала выгодное географическое положение, где сталкивались военно-политические интересы Ирана, Турции и России» [1, с. 188].

К началу XIX в. народы Дагестана находились больше в вассальной зависимости от России, чем в подданстве. Основной формой отношений царизма с местными владельцами являлось принятие их «под верховное покровительство России, сопровождаемое присягой владельцев на верность с одной стороны, наградами и присвоение военных званий» [1, с. 186]. С XIX в. начинается постепенный, прерываемый военными действиями России то с Ираном, то с Турцией, которые подстрекали отдельных дагестанских владельцев выступить против России, процесс обращения дагестанских ханов и беков, вольных обществ, отдельных больших селений к императору

с прошением о принятии в Российское подданство. Так, в 1801 г. к императору Александру I обратились владетели Дербента, Кайтага и Табасарана. В 1802 г. согласно Георгиевскому договору под покровительством России оказалась большая часть Дагестана. С просьбой о подданстве в 1808 г. начали обращаться представители разных вольных обществ и больших селений. Гюлистанский договор (1813 г.) между Россией и Ираном окончательно закрепил за Россией территорию Дагестана. Этим «дипломатическим соглашением Иран полностью отказывается от территориальных притязаний на Дагестан» и завершается длительный военно-политический этап присоединения Дагестана к Российской империи [1, с. 194]. Уже ни Иран, ни Турция не могли вмешиваться в дела Дагестана, так как это уже затрагивало интересы Российской империи.

С одной стороны, Россия, более развитая в экономическом отношении, чем Иран и Турция, могла быстрее стимулировать экономическое и культурное развитие Дагестана, а с другой стороны интеграция Дагестана в Российское государство было результатом колониальной политики, от которой страдали дагестанские народы. Игнорирование интересов народов Дагестана вылилось через несколько лет в длительную Кавказскую войну, в которой Россия вела военные действия, чтобы окончательно закрепить свое политическое и экономическое господство над народами страны гор, которых объединяло сознание свободы, общей Родины, единой духовной жизни и совместной борьбы за свою самостоятельность. В середине XIX в. (1859 г.) завершилась почти полувековая борьба горцев за свое достоинство и национальную независимость. После окончания Кавказской войны начинается этап административного устройства территории Дагестана в целях обеспечения российского политического и экономического господства. Создается Дагестанская область, включающая девять округов. С образованием области сложилось народно-административное управление и Дагестан приобретает черты единого целого. В результате нового административного устройства стирается политическая и экономическая раздробленность, укрепляются связи между округами, растет подвижность населения. С вхождением в Российское государство меняется модель экономической жизни. Дагестан постепенно вовлекается в российское экономическое пространство. Проникновением в экономику капиталистических отношений способствует вовлечению народов Дагестана в культурно-образовательную орбиту России, распространению среди них светского образования. Новым этапом было становление светских русскоязычных учебных заведений. Начало этому было заложено в 1837 г. открытием в городе Дербенте уездного училища по «Уставу гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов». Выбор Дербента для открытия уездного училища был обоснован тем, что Дербент являлся самым древним и самым крупным городом области, центром торгово-экономических и культурных связей как внутри Дагестанских, так и с Россией и сопредельными странами Востока.

В 60-е гг. XIX в. в России начинается новый этап общественно-педагогического движения, который характеризуется поиском «другого метатекста, который позволил бы наполнить образование личностными смыслами, повернуть его к человеку» [2, с. 220]. В эти годы достаточно актуальной становится проблема образования нерусских народов России. Интерес к Дагестану со стороны русской научной и педагогической общественности, гражданской и военной интеллигенции, официальных лиц, прибывших работать в область, вылился в произведения научного и описательно-популярного характера о состоянии и путях распространения образования в этом горном крае. Русские ученые Е.И. Козубский, И.С. Костемировский, П.К. Услар, Н.Ф. Тарасевич, А.П. Скрабе и др. являлись «первооткрывателями, которые вносили светские знания и культуру в горный край» [1, с. 218]. Под непосредственным влиянием русской общественной мысли постепенно формируется новый тип национальной интеллигенции: Г. Амиров, Д. Бутаев, Б. Далгат, К. Зулпукаров, А. Черкеевский, М. Хандиев, С. Габиев, А. Селимханов и др., для которых было важным утверждение и развитие светской направленности в образовании и открытие светских русскоязычных школ. Большинство представителей дагестанской гражданской и военной интеллигенции, обучавших в учебных заведениях крупных городов России ориентировались на российскую демократическую мысль, участвовали в общественно-политической жизни.

В этот период в образовательном пространстве Дагестана одновременно сосуществуют арабо-мусульманские и русскоязычные светские учебные заведения. Преобладала традиционная арабо-мусульманская школа, которая в течение веков укоренилась в сознании и психологии горцев. К развивающейся, хотя и медленными темпами, русскоязычной светской школе горцы относились с интересом и подозрением, так как она была мало доступна большинству населения и не отвечала традиционному вероисповеданию. Официальная же позиция состояла в создании таких учебных заведений, которые позволили бы интегрировать народы Дагестана в российское образовательное пространство России. В то же время культурно-образовательное пространство в регионе отнюдь, не представляло единого социально-духовного явления.

Рассматривая культурную ситуацию, сложившуюся во второй половине XIX в., в которую был вовлечен Дагестан, можно отметить одновременное сосуществование национальной просветительской мысли с русской, и Ближне-Восточной образовательными традициями. К концу XIX в. постепенно доминирующее значение приобретают ориентация дагестанцев на русскоязычные светские образовательные учреждения и вхождение в российское образовательное пространство. Это способствовало формированию в Дагестане полиэтнического пространства с особенностями, вызванными одновременным функционированием арабо-мусульманских школ, которых было больше и русскоязычных светских образовательных учреждений.

В соответствии с общим характером реформ 60-х гг. XIX в. создаются условия для развития общественной и частной инициативы в деле организации образовательных учреждений. Еще в первой половине XIX в. появился «весьма полезный деятель на поприще народного образования – Кавказская армия, в свое время оказавшая в этом деле столь же важные услуги этому краю», которая для образования юношества создавала школы «при штабах полковых и при линейных батальонах» [3, с. 373]. Так, в 1836 г. «барон Розен изыскивая меры к распространению русского языка среди жителей Кавказа, предложил обучать в школах при войсковых частях кавказского края 864 местных жителя» [4, с. 27]. Школу для горских детей в 1856 г. организовал штаб-лекарь Дагестанского конно-иррегулярного полка И.С.Костемировский. В 1859 г. наместник Кавказа считая целесообразным учредить особые школы для обучения горских детей, поручил главному штабу разработать проект о них. По этому проекту в 1861 г. в городе Темир-Хан-Шуре была учреждена особая горская школа с пансионом. Одновременно, «были открыты школы при воинских подразделениях, дислоцированных с. Ахты (при линейном батальоне), Дешлагаре (при Самурском пехотном полку), Казикумухе (при Кавказском линейном батальоне), Темир-Хан-Шуре (при Апшеронском полку). Желаящих отдавать своих детей в школы при воинских подразделениях горцев было достаточно, что «очень показательно и свидетельствует о наметившемся уже в 60-х гг. XIX в. сдвиге в сознании горского общества о стремлении дагестанцев к получению современного образования» [5, с. 70].

Инициаторами открытия на общественных началах благотворительных частных учебных заведений с пансионом в основном были женщины - представительницы русской интеллигенции, которые открыли 10 школ, из них 5 - для девочек. Так, в 1864 г. А.М.Меликова в г. Темир-Хан-Шуре открыла училище для девочек из бедных семей всей сословий, а в г. Дербенте супруга градоначальника Е.Г.Джемурадзе организовала начальное училище для малолетних девочек-мусульманок. Единственной в сельской местности была школа для девочек, открытая в 1871 г. в укреплении Дешлагар С.Я.Петровой. Эта школа пользовалась популярностью, и её посещали около 50 девочек. Такие школы в основном работали в местах дислокации воинских частей и в связи с их передислокацией они закрывались. Открывая в области русскоязычные светские учебные заведения, царское правительство не всегда исходило из запросов местного населения, не всегда было последовательным и целесообразным, его действия подвергались колебаниям и частым изменениям. Правительство ставило цель постепенную интеграцию Дагестана в культурно-образовательное пространство российской империи «постоянным стремлением примирить местные умственные, религиозные и бытовые потребности края с общими духовными интересами России и постепенно без насилования, путем школы провести в жизнь диких сыновей гор и степей европейско-русские начала образования и истинной гражданственности» [3, с. 364]. В конце второй половины XIX

и начале XX вв. плодотворное влияние на развитие национально-просветительской мысли и просвещения в области оказало общественно-педагогическое движение в России. Дагестанская национальная интеллигенция в своих выступлениях с учетом особенностей края пропагандировала идеи всеобщего первоначального обучения на родном языке, поднимала вопросы разработки письменности на языках народов Дагестана, выступала за расширение сети русскоязычных светских школ, критиковала официальную школьную политику правительства, которая не всегда соответствовала интересам народов Дагестана.

Конкретный характер и темпы изменений в области образования во многом должны были определяться своеобразием местных условий, общие принципы развития образования претворяться в жизнь с учетом особенностей исторического прошлого географической среды и этнокультурной специфики области. К концу XIX в. в Дагестане функционировали 26 государственных светских и 862 общественных духовных учебных заведения, которые имели разные цели и задачи. В начале XX в. мы наблюдаем интенсивное развитие русскоязычных светских школ и рост контингента учащихся в них в сельской местности Дагестана. К началу 1917 г. количество школ в области достигло 93 (в том числе в сельской местности - 60), охватывающих 6981 учащегося (из них 2360 в сельской местности).

Количество школ увеличилось на 67 единиц, или на 72,9 процента, и контингент в них на 5085 учащихся или 72,2 процента. В том числе количество городских школ возросло на 19 и контингент в них на 3218 человек. Темпы роста школьной сети в сельской местности были выше, чем в городах. Так, в селе число школ увеличилось на 48 единиц, а контингент учащихся на 1867 человек. Одновременно росла средняя наполняемость одной сельской школы. К сельским общеобразовательным учебным заведениям в основном относились одноклассные училища, которые представляли собой низшую элементарную школу со сроком обучения 3 года. Перед Октябрьскими событиями 1917 г. двухклассные училища в Ахта, Дешлагаре и Кумухе были реорганизованы в высшие начальные училища. Одновременно, «в начале XX в. возникают школы и с профессиональным уклоном» [7, с.127].

Несмотря на темпы роста, школьная сеть не позволяла охватить обучением всех желающих. Русскоязычные светские школы в основном функционировали в городах, в окружных центрах и крупных населенных центрах. Пансионов при многих из них не существовало, для большинства родителей обучать и содержать детей в них при ограниченных материальных возможностях, было накладно, а более доступная арабо-мусульманская школа была рядом. Г. Каймаразов пишет, что «накануне Октябрьской революции в дагестанской области насчитывалось более 740 мусульманских и 20 горско-еврейских школ, охватывавших 7,5 тыс. учащихся» [5, с.138].

Во второй половине XIX в. были утверждены правила для учебных заведений Кавказского учебного округа на основе общих училищных уставов

Министерства народного просвещения России. Этими правилами «учебные заведения Кавказского края были окончательно введены в общую семью однородных с ними заведений империи и с этого времени им суждено было вместе с ними пережить общий и трудный период перерождения» особенно для тех образовательных учреждений, «в которых большинство учащихся, вместе взятых принадлежит к инородческому составу» [3, с.381]. Но это не означало, что в XIX в. Дагестан полностью вошел в образовательное пространство России. Фундамент был заложен, но процесс вхождения Дагестана в российское образовательное пространство продолжался и в течение XX в., при советской власти.

История показала, что вхождение Дагестана в российское культурно-образовательное пространство было объективно – исторической необходимостью, в результате которой расширилось образовательное пространство как России, так и Дагестана, и возросло количество образовательных услуг, предоставляемых учебными заведениями различных типов для дагестанцев.

Библиографический список

1. **История Дагестана** [Текст] / Отв. ред. М.Ш. Шигабудинов. – Махачкала: Изд-во «Юпитер», 1997. – 398 с.
2. **Борисенков, В.П.**, Гукаленко, О.В., Данилюк, А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. [Текст] / В.П.Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
3. **Модзалевский, Л.Н.** Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен [Текст] / Л.Н. Модзалевский // Под. общ. ред. В.П.Сальникова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 496 с.
4. **Школьное образование в Дагестане** [Текст] / Под ред. Г.Ш.Каймаразова – Махачкала: Изд-во «Дагучпедгиз», 1968. – 268 с.
5. **Каймаразов, Г.Ш.** Очерки истории культуры народов Дагестана [Текст] / Г.Ш. Каймаразов. – М.: Изд-во «Наука». 1971. – 476 с.
6. **Абдуллаев, М.А.** Из истории научной и педагогической мысли досоветского Дагестана [Текст] / М.А.Абдуллаев. – Махачкала: Изд-во «Дагучпедгиз» 1986. – 176 с.

РАЗДЕЛ VI

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.05

Гриневиц Ирина Марияновна

Начальник научно-методического отдела, Ставропольский ИПКРО, Gim-08@yandex.ru,
Ставрополь

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Grinevich Irina Marijanovna

The competitor of chair The North Caucasian social institute, GIM-08@yandex.ru Stavropol

REFORMING THE EDUCATION SYSTEM IN THE EARLY 20TH CENTURY

Конец XIX – начало XX в. – время интенсивного поиска в области более эффективного развития правового регулирования российского образования. «Впервые в истории русской школы не только административно-правительственные круги, но и общественно-педагогические объединения выступили инициаторами создания дошкольных, школьных и внешкольных учреждений», – указывают авторы «Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в.» [1].

Правовое регулирование в области начального образования строилось на основе предложенной в середине 90-х годов К.П. Победоносцевым теоретической концепции просвещения народа. [2, с. 101]. Идеалом народной школы для него была церковно-приходская школа, где учащиеся приобретали минимум элементарных знаний, но зато глубоко впитывали уважение к Богу, любовь к Отечеству и почитание своих родителей» [3, с. 49]. Церковно-приходская школа, способствовавшая воспитанию верноподданного населения, противопоставлялась им земской школе, дававшей народу знания, которые не могли быть применены на практике и являвшейся рассадником «вольнодумия».

По инициативе и при активном участии К.П. Победоносцева в 80-х – 90-х годах XIX века была проведена большая работа по совершенствованию деятельности церковно-приходских школ. В сентябре 1882 года при Священном синоде была создана специальная комиссия «для разработки вопроса об обеспечении за духовенством главенствующей роли в деле народного просвещения», в 1884 г. составившая «Правила о церковно-приходских школах». В 1891 г. в ведение церкви были переданы так называемые «школы грамоты». В феврале 1896 г. утверждается «Положение об управлении школами церковно-приходскими и грамоты ведомства православного

исповедания и штата Училищного совета при Святейшем синоде» и вводится стройная система руководства сетью церковных школ. Указанные процессы проходили на фоне увеличения количества церковных школ и роста числа учащихся.

На рубеже столетий некоторые земства приступили к реализации программы всеобщего обучения. Стремясь взять этот процесс под контроль, Министерство народного просвещения, во-первых, предложило земствам в обмен на субсидию для увеличения числа школ отказаться от права выбора кандидатов на учительские места, и, во-вторых, разработало инструкцию училищным советам, в соответствии с которым земства были ограничены в правах на расходование средств на образование [4]. Проект инструкции был вынесен на обсуждение съезда инспекторов, директоров народных училищ и представителей училищных советов Московского учебного округа, но был отвергнут [5, с. 190]. По инициативе Министерства в 1900 г. принимается закон, в соответствии с которым земства имели право увеличивать свой бюджет на образование не более чем на 3%. «Земство, доведшее школьный бюджет до 100000 рублей в год, могло ежегодно увеличивать его на 3000 р., т.е. могло открывать от 5 до 6 новых школ; земство, ассигновка которого на школы выражалась цифрой 10000 рублей, не могло открывать даже одной школы в год».

Остановив, таким образом, земские устремления к всеобщему обучению, Министерство народного просвещения активизировало работу по составлению своего проекта закона.

На рубеже XIX – XX вв. 57% населения составляли представители коренных народов империи, в отношении большинства из которых правительство проводило политику русификации. В связи с этим особое направление составляло нормативно-правовое регулирование школьного дела среди народов окраинных территорий Российской империи.

К началу XX века была сформирована учитывающая местные условия нормативно-правовая образовательная база для окраинных территорий. Кроме министерских актов, она включала в себя распоряжения попечителей учебных округов, уставные документы для различных типов школ, уставы отдельных учебных заведений и в целом обеспечивала развитие образования коренных народов [7]. Разнообразие типов народных школ, подчиненных различным министерствам и ведомствам, выдвинуло на повестку дня проблему координации их деятельности в учебном отношении. В интересах этого в 1897 г. Министерством были выработаны «Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных школах». После принятия программ для низших училищ аналогичная работа была начата в отношении высших училищ. Однако из-за русско-японской войны и революционных событий 1905 – 1907 гг. разработка общих программ продвигалась крайне медленно.

В 1906 г. министерство приступило к разработке проекта организации всеобщего обучения и 20 февраля 1907 г. его основные положения были

внесены в II Государственную Думу [8, с. 195-196]. В Государственной Думе проекты приняли форму двух документов: «Закона о введении всеобщего обучения» и «Правил о школьных сетях и расходовании кредитов на всеобщее обучение» [9, с. 197-198]. Однако II Дума была распущена, не успев рассмотреть указанных законодательных предложений, и только III Дума в 1908 году их утвердила.

В обстановке острой политической борьбы в 1909 г. III Государственной Думой были рассмотрены законопроект Министерства народного просвещения о начальных училищах, проекты октябриста В.К. фон-Антрепа и лиги народного образования (Г.А. Фальборка) о народном образовании.

Министерский проект представлял собой «своеобразную декларацию принципов, на которых должно строиться в будущем школьное дело в России» [10, с. 206]. Проект предполагал отмену всех названий училищ и предлагал объединить их под одним названием – «начальные училища»; упразднял звания почетных смотрителей, попечителей и попечительниц училищ; все частные учебные заведения предполагалось подчинить инспекции народных училищ и училищным советам. Указанный проект являлся шагом вперед по сравнению с Положением 1874 г., прежде всего, менявшего порядок управления училищами, где четко были разграничены сферы деятельности.

Практически неизменной оставалась до начала XX столетия средняя школа. Рассматривая гимназии как подготовительное к университетам и одновременно как нежелательное для народных масс учебное заведение, правительство посредством классической направленности подготовки и экономических рычагов сохраняло их сословный характер.

Доминирующей оставалась установка Министра народного образования Д.А. Толстого (1866 – 1880): «Если всегда русское дворянство стояло во главе просвещения в России, то в настоящее время, при великих внутренних преобразованиях и дабы быть в уровень с ними, дворянство должно стоять не ниже, а выше других сословий по своему образованию».

К концу XIX века в обществе постепенно сформировалось осознание несоответствия деятельности средней школы потребностям реальной педагогической практики.

Проведенный в 1899 году опрос профессоров Московского университета и Высшего технического училища выявил несоответствие подготовки выпускников средней школы, и особенно гимназистов, предъявляемым вузами требованиям. Среди характерных недостатков назывались: неспособность к обобщениям, к самостоятельным занятиям без руководителя, неумение пользоваться литературным материалом, отсутствие навыков наблюдения и анализа наблюдаемого, отсутствие любознательности, интереса к науке, недобросовестность, слабо развитое чувство долга и другие.

Министерство народного просвещения было вынуждено в конце 90-х годов приступить к поиску путей приведения ее в соответствие с требованиями жизни. 8 июля 1899 г. была создана министерская комиссия для

устранения недостатков в средней школе. Особым циркуляром были установлены нормы студентов для каждого университета, определены меры, ограничивающие поступление в столичные университеты молодежи, получившей образование в периферийных учебных заведениях. Параллельно была развернута деятельность по усилению контроля за внутренней жизнью университетов, значительно ущемляющего их самостоятельность.

29 июля 1899 г. были приняты «Временные правила об отбывании воинской повинности воспитанниками высших учебных заведений, удаляемые из сих заведений за учинение скопом недостатков». Их применение привело к отдаче в солдаты 183 студентов и стоило жизни министру народного просвещения Н.П. Боголепову, смертельно раненому студентом П.В. Карповичем 14 февраля 1901 г.

Назначенный на место Боголепова бывший Военный министр П.С. Ванновский попытался привнести армейские порядки в сферу образования. К лету 1901 года был разработан проект средней общеобразовательной школы с дифференциацией образования, начиная с 4 класса. Предполагалось введение в старших классах наряду с общими предметами дополнительных курсов естествоведения и графических искусств. В другом варианте, отводимое на изучение указанных предметов время отдавалось латинскому языку. Преподавание греческого языка становилось необязательным. Правом поступления на все факультеты университетов наделялись только выпускники гимназий с двумя древними языками. Для изучающих один латинский язык при поступлении на историко-филологические факультеты предполагалась сдача дополнительного экзамена по греческому языку. Прием в университеты выпускников школ, в которых не было классических языков, предполагалось проводить на основании специальных правил и программ.

Опубликование проекта вызвало неоднозначную реакцию педагогической общественности. Идеи Ванновского поддержали либеральные педагоги, тогда как консерваторы были настроены допускать в университеты лишь лиц, окончивших гимназии с двумя древними языками. На специальном совещании 13 декабря 1901 г. Николай II выказал недовольство Ванновскому по поводу студенческих беспорядков, обвинил его в либерализме. В своем рескрипте император предложил временно закрыть те заведения, где будут происходить беспорядки, и в конечном итоге отверг проект. На посту Министра Народного просвещения Ванновского сменил Г.Э. Зенгер (1902 – 1904).

Следующий проект модернизации среднего образования разрабатывал В.П. Мещерский. Суть его состояла в укреплении сословной направленности образования. Будущее устройство школы выглядело следующим образом: низшая школа с законченным курсом образования; средняя школа нескольких типов с законченным курсом образования без права поступления в университет; средняя школа с подготовительным для университета курсом¹. Каждый из типов школ предназначался соответствующим сослови-

¹ Записки Николая II о народном образовании // Былое. – 1918. – № 2. – С. 62.

ям. На усиление сословной направленности были направлены и введенные в 1903 году новые правила приема в высшие учебные заведения, согласно которым, окончившие средние учебные заведения представляли приемным комиссиям выписки из кондуитов за три последние годы обучения, позволяющие отобрать в число студентов наиболее благонадежных выпускников.

В течение второй половины 1905 г. было принято несколько документов, регламентирующих отдельные вопросы в деятельности школы. В ноябре министром Народного просвещения был назначен граф И.И. Толстой (1905 – 1906), предпринявший ряд мер к оздоровлению обстановки в сфере образования, был упразднен контроль за внеклассным чтением, и упрощены правила приема в дополнительные классы женских гимназий. 22 декабря принимается решение об освобождении от выпускных экзаменов по греческому языку экстернов и выпускников гимназий, в которых греческий язык не относился к числу обязательных предметов и т.п.

Подтверждением этому являлся циркуляр И.И. Толстого «О мерах, могущих обеспечить правильный ход занятий в средней школе» от 9 января 1906 г. об увольнении со службы и отдаче под суд «за нарушение необходимой в учебных заведениях дисциплины, порицание и недоверие к учебному начальству» группы педагогов 1-го С.-Петербургского реального училища, выказавших недоверие директору Пашковскому и инспектору Масальскому [11, с. 57].

Под влиянием революционных событий 1905 – 1907 годов наблюдался подъем общественно-педагогического движения, явившийся катализатором развития педагогической мысли страны в последующее десятилетие. Ранее разрозненные педагогические общества стали объединяться во влиятельные союзы. 7 июня состоялись первый, 26 декабря 1905 г. второй и в июне 1906 г. третий съезды Всероссийского союза учителей и работников образования. В феврале 1906 г. работал Всероссийский съезд учителей и деятелей средней школы. В январе 1907 г. прошла конференция Всероссийского училищного союза. Новой формой стали союзы учителей и педагогов, что свидетельствовало о крушении искусственно возведенных барьеров между школой и семьей и об активизации педагогического творчества масс. Важнейшим событием в культурной жизни страны явилось создание в марте 1906 г. Лиги образования. Во всех названных и других объединениях поднималась проблема реформирования народного образования.

В противовес педагогической общественности правительство предпринимало свои меры. После опубликования Манифеста от 3 июля о роспуске Государственной думы второго созыва, рассеявшего либерально-демократические иллюзии общества, уже 7 июля увидел свет министерский циркуляр «Об улучшении общей постановки учебно-воспитательного дела», обязывающий школьную администрацию установить в учебных заведениях порядки, исключаяющие всякое проявление свободомыслия среди учащихся.

Ряд министерских циркуляров был направлен на восстановление в школе дореволюционных порядков. 14 июня 1908 г. был введен запрет на

деятельность студенческого представительства в университетах. В мае того же года был отменен льготный прием в университеты выпускников семинарий, для которых были введены дополнительные экзамены по математике, физике и одному из иностранных языков; узаконен запрет на допуск в высшие учебные заведения женщин на правах слушательниц. По инициативе А.Н. Шварца в августе 1909 г. были восстановлены процентные нормы приема евреев в средние и высшие учебные заведения.

Из регулирующих учебный процесс в средней школе документов заслуживают внимания разработанные под руководством А.Н. Шварца проекты «Положения о гимназиях Министерства народного просвещения» и «Положения о приготовительных училищах Министерства народного просвещения». Указанные документы отражали деятельность Министерства по поиску путей вывода школы из создавшегося положения и являлись реакцией на непопулярность классических гимназий в обществе. Шварц предлагал объединить гимназии и реальные училища в одну образовательную группу с общими программами двух первых классов по ряду предметов с последующей дифференциацией обучения, а также организацию трехлетних приготовительных училищ. Особое внимание было уделено проблемам женского гимназического образования, и, в частности вопросу замены женских прогимназий высшими женскими народными училищами, а также возможности приема девушек на вакантные места в мужские гимназии.

Последняя в истории дореволюционной школы попытка реформирования среднего образования была предпринята в годы первой мировой войны. Традиционно наша средняя школа ориентировалась на немецкую классическую гимназию. «Критики подчеркивали, – отмечает Р.Б. Вендровская, – что русская школа не носит национального характера и поэтому не воспитывает молодежь в духе патриотизма» [12, с. 22]. Правительство, особенно в военное время, не могло игнорировать данное положение. Идеологом реформирования выступил Министр народного просвещения граф П.Н. Игнатьев (1915 – 1916). По его мнению, воспитание в подрастающем поколении национального сознания и чувства любви к Отечеству должно было стать одной из главных задач современной школы. Школа должна была стать национальной, «самодавлеющей», т.е. дающей общее образование и не имеющей непосредственной целью подготовку в высшие учебные заведения. Впервые целью среднего образования объявлялось развитие всех способностей молодых людей, приобретение ими необходимых сведений и навыков для дальнейшей практической деятельности. Не менее важной целью школы провозглашалось создание «здорового патриотизма», сознательной любви к Родине, и желание служить на её благо [13, с. 328-330].

Программа предусматривала деление предметов на образовательные (русский язык, математика, иностранные языки, география, отечественная и мировая история, словесность, естествознание, физика, химия), и воспитательные (рисование, черчение, физкультура практические занятия по фи-

зике, химии и естествознанию). Из состава общего образования исключались древние языки, освобождая часы для других предметов.

При отборе учебного материала и распределении его по классам учитывались возрастные особенности учащихся, были сделаны попытки приблизить учебный материал к жизни, исключить второстепенные детали. В интересах развития инициативы и самостоятельности разработчики программ акцентировали внимание на развитии самостоятельности и активности учащихся, на необходимости использования разнообразных методов преподавания. К сожалению, война, а затем и революции помешали воплотить задуманное в жизнь, и прекрасные, по отзывам специалистов, идеи остались нереализованными.

Библиографический список

1. **Антология** педагогической мысли в России второй половины XIX - начала XX века // Школа и педагогическая мысль России второй половины XIX века - начала XX в. (1861-1917) [Текст]. - М.: Педагогика, 1990.
2. **Чехов, Н.В.** Народное образование в России с 60-х годов XIX века. - С. 97-101.
3. **Богуславский, М.В.** Подвижники и реформаторы российского образования. - М.: Просвещение, 2005. - С. 49.
4. **Данная** инструкция должна была дополнить министерское положение 1874 года.
5. **Чехов, Н.В.** Народное образование в России. - С. 190.
6. **Там же.** - С. 192-193.
7. **Устав** горских школ от 20.10.1859 г.,
8. **Латышина, Д.И.** История педагогики, 1998. - С. 195-196.
9. **Чехов, Н.В.** Народное образование в России. - С. 197-198.
10. **Чехов, Н.В.** Народное образование в России. - С. 206.
11. **Г.Р.** Кто сеет смуту по ведомству народного просвещения? // Вестник воспитания. - 1906. - 1. - С. 57.
12. **Вендровская, Р.Б.** Школьная реформа 1915-1916 годов и преподавание истории [Текст] / Р.Б. Вендровская // Преподавание истории в школе. - 1995. - № 4. - С. 22.
13. **См.: Материалы** по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки. - Пг., 1915. - С. 328 - 330.

Гордина Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», g.o.v@rambler.ru, Иркутск

**ПРИНЦИПЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И ПУТИ
ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕЙ
НАРОДНОЙ ШКОЛЫ**

Gordina Olga Vasilievna

Candidate of pedagogics, associate professor of social pedagogy and psychology department at Eastern Siberia State Academy of Education, g.o.v@rambler.ru, Izhevsk

**PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION AND WAYS OF THEIR
REALIZATION IN ACTIVITIES OF FOLK HIGH SCHOOL**

Высшая народная школа (ВНШ) - это модель добровольческого объединения взрослых людей, ориентированных на саморазвитие в условиях активного социального взаимодействия. Родиной народной школы принято считать Данию (середина XIX в.). В России широкое распространение они получили в 70-е годы XIX в.. И в датском варианте, если обратиться к истокам этого явления, и в российском варианте, взятом в его ретроспективе, ВНШ является школой, свободной от опеки государства, доступной всем желающим, ориентирующейся на интересы своих учащихся. Андрагог Брита Лонstrup, определяя специфику народных школ Дании, подчеркивает их приверженность грюндтвиговской традиции: ВНШ - это «Школа для жизни» [4, с. 3]. В связи с данной позицией, сформулированной ещё в 30-е годы 19 века датским просветителем Николаем Грюндвигом, определился и фундаментальный принцип жизненной философии, на котором строится мировоззрение и практическая деятельность преподавателей и учащихся Высших народных школ: «прежде, чем понять, следует полюбить» [4, с. 3].

Пытаясь определить принципы образования взрослых, реализуемые в практике современных российских ВНШ, вдумаясь в этот удивительно яркий по своему гуманистическому содержанию принцип. По сути, он аксиоматичен. Еще со времен философских изысканий древних греков, звучала идея о том, что созидает любовь, а разрушает ненависть. Все начинается с любви.... Тем не менее, в каждом поколении гуманистические идеи переживают свое новое рождение. Полюбить, значит принять человека таким, каков он есть, поверить в него. Классический гуманизм, провозгласив абсолютную ценность человеческой личности (кантовская теория категорического нравственного императива: человек не средство, а цель), привёл к антропоцентризму. «Человек – это главная ценность» - такова по-

зиция и современного гуманизма. В духовной жизни Российского общества укрепляет свои позиции «новый гуманизм» (неогуманизм). Его основные положения находят отражение в различных направлениях педагогического поиска, активно осваиваются педагогической наукой. В соответствии с концепцией неогуманизма личность рассматривается не как некая данность, но как её *возможности*. Уходят её статичные характеристики. Под образованием понимается процесс, относящийся к общественной жизни, в ходе которой человек обретает способность к осознанному самопознанию и саморазвитию. Как подчеркивает С.Г. Вершловский, этот процесс «...не может быть ограничен какой-либо специфической деятельностью, а включает множество изолированных друг от друга сфер деятельности» [3, с. 45]. В неогуманистической концепции образование самоценно. С точки зрения неогуманизма, цель всегда локальна, а познание и саморазвитие бесконечны. Человеколюбие в современной интерпретации – это вера в возможности человека и создание условий для его непрерывного продвижения по пути самосовершенствования, пути, которому нет конца.

В современной социокультурной ситуации неогуманизм является методологической основой формирования нового образовательного пространства, адекватного велению времени. Анализируя ситуацию в российском образовании взрослых, будем двигаться в русле этой теории. Опираясь на неогуманизм, как стержневой принцип, рассмотрим остальные андрагогические принципы, которые будут лишь его уточнением и конкретизацией.

Определение принципов образования взрослых находилось в фокусе внимания разных ученых. Причем здесь прослеживается междисциплинарный подход, что соответствует современному вектору движения науки. Этой проблематикой занимались и андрагоги, и психологи, и социологи. А.М. Митина в книге «Дополнительное образование взрослых за рубежом» цитирует и подвергает анализу принципы успешного образования взрослых, сформулированные американским ученым Малькольмом Ноулзом. Предпосылками успешного обучения взрослого человека автор определяет огромный запас опыта, в том числе в исполнении разных социальных ролей, внутреннюю обусловленность мотивации к получению новых знаний и стремление к их немедленному использованию [6, с. 221].

Обратим внимание на то, что в этот период в Америке на смену термину «образование взрослых» (adult education) приходит новый термин «продолженное образование» (continuing education). Это было обусловлено необходимостью четко развести базовое и среднее (формальное) образование взрослых и образование, которое взрослый человек получает после окончания колледжа. Как пишет Грег Марселло: «...исследования, проводимые с 1970-х гг. и до наших дней, показывают, что наиболее вероятными участниками продолженного образования являются люди со степенью бакалавра» [5, с. 18]. Предполагается, что это люди, которые достаточно образованы для того, чтобы далее самостоятельно определять свои образовательные траектории.

М. Ноулз исходит из того, что взрослые обладают способностью к последовательному самообучению и рассматривает образование как процесс создания благоприятных условий для самоуправляемого обучения. Тезис о самоуправляемом обучении, нашел отражение в *принципе самонаправленности личности*, который автор формулирует как один из ключевых в организации обучения взрослых. Предполагается обязательное участие взрослых обучающихся в определении своих образовательных потребностей и предпочтений, в планировании и выполнении учебных заданий и их оценке, предоставляется возможность выбора программы, преподавателя и тд. Во многом, опираясь на идеи Ноулза, озвученные им в те же 70-е годы, определяли свои подходы к обучению взрослых и другие авторы. Например, Дженни Роджерс. Принимая тезис о самоуправляемом обучении, и опираясь на принцип самонаправленности личности, Роджерс формулирует ряд основополагающих принципов образования взрослых, таких, как: *адекватность содержания обучения запросам взрослых; поддержание и развитие мотивации; конструктивная постановка целей как проектируемых результатов обучения; использование имеющегося опыта для связи знаний с реальной жизнью; своевременная поддержка положительных результатов обучающихся; создание особой атмосферы, учет положительных и отрицательных переживаний учащихся; предпочтительное использование активных методов, моделирующих жизненные ситуации*. Важнейший тезис Дженни Роджерс - центром обучения является взрослый [6, с. 224].

Наши отечественные андрагоги также ориентируются на субъектную позицию взрослого учащегося в учебном процессе и адаптируют в российских условиях сформулированные нашими западными коллегами и проверенные временем принципы образования взрослых. При общей созвучности этих позиций, можно выделить то, что обогатило андрагогику, внеся в неё новые грани понимания сути образования взрослых. Например: *принцип контекстности обучения* (А.А.Вербицкий), предполагающий учет социокультурных условий жизни и деятельности взрослых) или *принцип элективности* обучения (избирательности, предоставления свободы выбора учащемуся всех компонентов учебного процесса: целей, содержания, форм и тд) (С.И.Змеев).

Обобщая опыт осмысления принципов обучения взрослых, позволим себе процитировать андрагогические принципы, предложенные сотрудником кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования С.Л. Братченко. Пожалуй, это наиболее полный и адаптированный к реалиям современной жизни, перечень основных позиций, на которых сегодня строится образование взрослого человека.

1. *Принцип самостоятельности* (максимальное участие учащихся на всех основных этапах учебы - от планирования до контроля и коррекции).
2. *Принцип императивности* (широкое применение совместной деятельности учащихся - как с преподавателем, так и между собой).

3. *Принцип опоры на опыт* (использование разнообразного опыта учащихся - социального, профессионального, житейского - в качестве одного из ресурсов обучения).

4. *Принцип индивидуализации обучения* (ориентация на конкретные образовательные потребности и цели учащихся, их уровень подготовки и другие особенности).

5. *Принцип инновационности* (постоянное обновление, расширение методического арсенала и доработка его под конкретные учебные цели и условия).

6. *Принцип контекстности обучения* (учет как индивидуально-личностных задач обучения, так и социально-профессиональных, деятельностных, временных, пространственных и других его аспектов).

7. *Принцип актуализации результатов обучения* (предоставление возможности безотлагательного применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств).

8. *Принцип элективности* (создание условий учащимся для свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения).

9. *Принцип развития образовательных потребностей* (построение обучения на основе выявления и восполнения деятельностных «дефицитов» учащихся и развития у них новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется по достижении определенной цели обучения).

10. *Принцип рефлексивности* (постоянное осмысление учащимися всех основных параметров процесса обучения и своих действий) [1, с. 87].

Обращаясь к деятельности Высших народных школ в современной России, возьмем за основу именно эти десять андрагогических принципов и исследуем пути их реализации в практике образования взрослых. Обращает на себя внимание то, что в данной классификации принципов образования взрослых первые четыре принципа показывают разные грани одного явления: субъектного уровня участия слушателей школы в учебной и досуговой деятельности. Прежде всего, стоит сделать акцент на некоторой специфике отечественных школ - как показывает практика, их целевой группой являются в основном люди пожилого возраста. Школы ориентированы на поддержку людей старшего поколения в процессе их адаптации к сложным социально-экономическим реалиям российского общества. Кроме того, они решают важнейшую задачу преодоления возрастного кризиса, сопряженного с чувством одиночества, неостребованности, с переживанием очевидных физических изменений.

1. *Принцип самостоятельности.* Все, ныне действующие российские Высшие народные школы строят свою образовательную деятельность исключительно на демократических основах. С самого начала, с первых организационных встреч ставится задача формирования актива из числа слушателей, способного взять на себя решение целого комплекса проблем,

затрагивающих как организационные, так и содержательные аспекты деятельности школы. Модель Высшей народной школы г. Санкт-Петербурга, которая получила распространение в ряде регионов России, предполагает создание Совета самоуправления, выбор старост в учебных группах. В деятельности школы значительный объем работы осуществляется на волонтерской основе. В программе курсы, клубы и секции, которые выбраны или предложены самими слушателями. Более того, значительная часть курсов преподается слушателями школы.

Фрагмент интервью с Забелиной Инной Петровной, автором курса «Страноведение», слушателем ВНШ при РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге» с 2000 года.

«Я в Высшей народной школе 8-й год. Как только закончила свою медицинскую деятельность, я пришла в эту школу. Пришла, сказала, что пришла учиться. Меня спросили: «Что Вы можете для школы сделать?». Я говорю, что много путешествовала и у меня большой материал, я очень охотно делюсь с аудиторией, любой: от школьников до взрослых. И сразу перечень стран. До меня этот предмет назывался Евроведение. Кто-то про страны Европы рассказывал. А у меня Мексика, Филиппины, Индия, Япония и никак уже в Евроведение не записать. Мы назвали «Страноведение», 8 год и учусь и преподаю в Высшей народной школе. Я сразу начала и учиться, и преподавать...».

Это закономерный сценарий развития событий. Высшая народная школа дает человеку новый шанс в жизни, создает условия для реализации его творческих устремлений, актуализирует богатейший жизненный опыт. Состав слушателей школы чрезвычайно разнообразен, поскольку включает в себя представителей самых разных сфер деятельности. Это является мощным ресурсом для формирования учебных и досуговых программ, опытный руководитель обязательно будет его использовать. В результате в каждой Высшей народной школе есть свои эксклюзивные наработки. При абсолютной самостоятельности в выборе своего образовательного пути, слушатели самостоятельны и свободны в выборе сферы своей оптимальной самореализации.

2. Принцип императивности. Важнейшей особенностью Высшей народной школы является дух коллективизма (или соборности?). В отличие от любых семинаров или курсов, организуемых для взрослых, где участники так и остаются «попутчиками» на короткий отрезок времени, в народной школе создаются прочные дружеские связи, возникают группы единомышленников, каждый чувствует свою личную причастность делам школы.

Фрагмент интервью с Фершуковой Верой Павловной, заведующей учебной частью Высшей народной школы при РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге».

Вопрос: Вера Павловна, Вы у истоков были, давайте вспомним, как все начиналось, как людей собрали? Как темы определялись, как это происходило?

Ответ: *Мы провели работу, заполнили анкеты, познакомились со слушателями. Выяснили их направления, интересы. Интересно, оказалось, те, кто технари все, они кинулись в искусство и наоборот. В основном интересовались вопросами искусства... То есть определились какие-то направления. Получилось, что многие люди, потихоньку взяли на себя руководство секциями. Например, слушатель интересуется вопросами поэзии, сначала как староста этого направления работает, а потом берется руководить. Руководитель готовит обычно какую-то тему. Она рассказывает, есть какие-то записи, прослушивание, кто-то читает стихи. Все распределяется. Есть актив клуба, который готовит встречи.*

«Взаимодействие» в Высшей народной школе - одно из ключевых понятий. Здесь нет административных рамок, принуждения, люди изначально обо всем договариваются. Вот, например, как распределились функции между создателем ВНШ г. Санкт-Петербурга Н.П. Литвиновой и завучем школы Фершуковой В.П.:

Фрагмент интервью с Фершуковой Верой Павловной, заведующей учебной частью Высшей народной школы при РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге».

Мы очень тесно вместе работаем. Я знаю школу изнутри больше: кто к чему тянется, а у Нины Петровны взгляд шире, она видит перспективы. Какие программы взять, кого пригласить к сотрудничеству. Я тактик, она стратег.

3. Принцип опоры на опыт. Спецификой образования взрослых, безусловно, является богатый жизненный опыт учащихся. Именно он является основой мотивации к учебе и тем достоянием, которое каждый готов приумножить, и которым, как правило, хочется поделиться с другими. Вот как оценивает роль опыта в деятельности школы Н.А. Яковлева, стоявшая у истоков создания ВНШ Алтая (АлтГУ).

В работе ВНШ есть огромный элемент творчества. Люди образованные, имеющие опыт большой в разных сферах. Зачастую управленческих. Они сами выражали желание сотрудничать, составлять планы, свои связи подключать. Сделаем это, откроем то... «Я работала секретарем в администрации. Я могу помочь ...» и тд. Так много интересных проектов! Здесь тоже огромный резерв, который не требует больших вложений, а требует просто поддержки организационной. Т.е. дайте помещение людям, дайте возможность им где-то встречаться. Они могут, опираясь на свой опыт, горы свернуть.

Высшая народная школа для взрослых - саморазвивающаяся социально-педагогическая система. Её мощный синергетический потенциал заложен в жизненном, профессиональном опыте слушателей школы, которые, как уже отмечалось выше, со временем сами становятся её преподавателями.

4. Принцип индивидуализации обучения. Реализация данного принципа является логическим продолжением всех предыдущих. Опыт и самостоятельность лежат в основе индивидуализации обучения. Уровень подготовки

и направленность образовательных потребностей взрослых учащихся исследуется при поступлении в ВНШ и далее учитывается при формировании учебных и досуговых программ, выборе форм обучения. Приоритет, конечно, отдается активным методам обучения, поскольку слушатель ВНШ – это априори человек, ориентированный на взаимодействие, общение, актуализацию полученных знаний в деятельности. Но круг интересов разный. Анкета, с которой обязательно начинается знакомство с каждым слушателем, позволяет выявить его образовательные цели и предпочтения. Кроме этого, уже в анкете поступающий в школу может предложить свои образовательные услуги, написать о желании войти в состав актива и др. В ряде ВНШ (гг. Санкт-Петербург, Владивосток, Астрахань, Барнаул и др.) практикуется исследовательская деятельность слушателей, им предоставляется возможность провести исследование и сделать доклад на университетской научной конференции, опубликовать результаты исследования в сборнике и тд.

5. Принцип инновационности. Введение понятия «образование взрослых» в педагогическую лексику все еще носит дискуссионный характер. Образование взрослых – это сложный, полифункциональный социально-педагогический феномен (сегодня специалисты выделяют формальное, неформальное, информальное образование взрослых). Данное явление в силу своей обособленности, не разработанности, даже альтернативности институализированной системе образования, по сути, является полигоном для апробации новых педагогических идей. В этом сложном образовательном пространстве рождается и получает свое воплощение педагогическая альтернатива. Для нашего отечественного образования сама по себе деятельность ВНШ является безусловной инновацией. И то, что эта «школа для жизни» благодаря общественной инициативе пробивает себе дорогу, на деле реализуя принципы гуманной педагогики, которые все еще пока только декларируются, но никак не приживаются в системе формального Российского образования, уже заслуживает внимания. Думается опыт российских Высших народных школ, формирующийся сегодня, нуждается в поддержке, оценке и глубоком анализе специалистов.

6. Принцип контекстности обучения. Высшая народная школа – открытая система. Пространство, в котором она создается, конечно, оказывает влияние на её деятельность. Например, ВНШ, созданная на базе университета (Астрахань, Барнаул, Владивосток, Иркутск, Казань...). Возможности университета в данной ситуации становятся возможностями Высшей народной школы. Это существенно обогащает её образовательное пространство. Здесь создается площадка для самореализации не только слушателей, но и преподавателей. Еще один важный момент, помогающий Высшей народной школе укрепить свои позиции в образовательном пространстве университета. ВНШ становится базой практики для магистрантов и аспирантов. Специфика организации деятельности и содержательные аспекты образования в ВНШ обусловлены социокультурной ситуацией в целом, региональной спецификой. Например, школа в селе Михайловское, которая является филиалом ВНШ Алтая, строит свою деятельность исходя из возможностей села.

Фрагмент интервью с Герасимовой Галиной Александровной, заведующей Михайловским филиалом Высшей народной школы Алтая

Начали определяться, какие же мы курсы откроем? Нельзя объять необъятное, мы же село. И решили, группа здоровья остается. Православие батюшка сказал, буду вести Православный лекторий, организовали «Домашнюю академию», в ней у нас и садоводы, и врачи выступали, и юристы. И психологи... Банк приглашали, сами ходили, смотрели, как пользоваться банкоматом, пластиковыми картами. В общем: «Домашняя академия». Косметолога приглашали. Библиотеки делали обзорные уроки. Хорошая у нас была «Домашняя академия». Много мы полезного почерпнули.

Сегодня представить Михайловское без Высшей народной школы трудно. Её деятельность, безусловно, является значимой, поскольку снижает уровень социальной напряженности, вносит мощный позитивный, жизнеутверждающий заряд в социум.

7. Принцип актуализации результатов обучения. Взрослый учащийся достаточно четко представляет какими должны быть результаты его обучения. Причем он ориентируется на безотлагательное применение на практике полученных в ВНШ знаний. Опыт показывает, что все курсы, которые предлагают для них организовать слушатели, являются практико-ориентированными. Если это психология, то обязательно с выходом на взаимоотношения с близкими, если это финансовая грамотность, то с конкретными примерами и профилактикой возможных финансовых рисков, если посещение театра, выставки, то обязательно с последующим обсуждением и возможностью высказать свое мнение. Сама ситуация погружения взрослого (в ВНШ часто пожилого) человека в мир новой, современной информации позволяет не только обогатить круг общения, но и сделаться интересным собеседником для своих близких, друзей. Слушатель школы всегда является носителем новой и актуальной информации.

8. Принцип элективности. Данный принцип, предполагающий свободу выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, реализуется в ВНШ в полной мере. Он вытекает из субъектной позиции слушателя. В каждой народной школе, действующей в современной России, взрослым учащимся предлагается большой выбор программ. В расписание входят как общие лекции, так и групповые и индивидуальные занятия. Все по выбору слушателей.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Дискуссия о том, что должно быть приоритетным в образовании взрослых: удовлетворение запросов учащихся или предложение им развивающих курсов со стороны преподавателя, т.е. некоторое навязывание им информации с целью их дальнейшего роста и совершенствования, продолжается. Думается, здесь уместен разумный компромисс, и он в практике ВНШ найден. Как уже отмечалось выше, образовательные потребности слушателей исследуются и учитываются руководителями школы. Однако, получение новой, ранее не

доступной информации формирует и новые образовательные запросы. Следовательно, постоянное повышение планки и движение вперед необходимы. Это объективный процесс, который протекает и развивается в ВНШ естественным образом, поскольку круг преподавателей, как правило, расширяется, открывая доступ к новой информации.

10. Принцип рефлексивности. Осознанное, ответственное отношение взрослого учащегося ко всему, происходящему в ВНШ, предполагает постоянное осмысление им учебной ситуации и своих действий в ней. В ВНШ организации обратной связи со слушателями всегда уделяется самое серьезное влияние. Эта связь осуществляется через актив, который анализирует учебный процесс совместно с руководством школы, доводя до него информацию о степени удовлетворенности уровнем преподавания учебных курсов. Кроме этого, рефлексивный анализ проводится в непосредственном общении слушателей с преподавателем, через анкетирование, выпуск газеты и т. д.

Подводя краткий итог исследованию реализации основных принципов образования взрослых в практике Высших народных школ, заметим, что все принципы успешно реализуются и региональная специфика не меняет их сути. ВНШ как самобытная модель педагогического взаимодействия, ориентированная на саморазвитие личности взрослого человека, постепенно укрепляет свои позиции в российском образовательном пространстве. Думается, сегодня стратегической задачей является теоретическое осмысление ВНШ как социально-педагогического феномена, наблюдаемого в жизненной практике и определение перспектив её развития в современной России.

Библиографический список

1. **Братченко, С.Л.** Экспертиза в образовании взрослых-андрагогическая и гуманитарная.. Андрагогика. Материалы к глоссарию [Текст] / С.Л. Братченко. - СПб.: СПбАППО, 2004, С. 87.
2. **Вербицкий, А.А.** Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербитский // Новые знания. – 2001. - № 1
3. **Вершловский, С.Г.** Гуманистический смысл образования [Текст] / А.А. Вербитский // Гуманитарная культура как фактор преобразования России: Материалы ежегодной международной научно-практической конференции. 20-21 мая 1999. - СПб.: СПбГУП, 2000. - С. 44-46.
4. **Марселло, Г.** Продолженное образование: Основы [Текст] / Г. Марселло. – М.:LEARN Books, 2009. - С. 18.
5. **Митина, А.М.** Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие [Текст] / А.М. Митина. – М.: Наука, 2004. - С. 221-224.

РАЗДЕЛ VII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923

Осмина Елена Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Социальной и инженерной психологии» Ижевского государственного технического университета, evosmiy@mail.ru, Ижевск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДОКСЫ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ: БЕССУБЪЕКТНАЯ ЛИЧНОСТЬ ИЛИ ОБЕЗЛИЧЕННЫЙ СУБЪЕКТ?

Osmina Elena Viktorovna

Associate Professor, Cand. Sc. (Psychology), Head of «Social and engineering psychology» department, Izhevsk State Technical University, evosmiy@mail.ru, Izhevsk

PSYCHOLOGICAL PARADOXES OF PERSONALITY SUBJECTIVITY: SUBJECTLESS PERSONALITY OR IMPERSONAL SUBJECT?

Категория субъекта оказалась парадигмальной именно для отечественной психологии, а ее использование в качестве базовой психологической категории за последние годы стало общепризнанным положением. Свое теоретико-методологическое рождение обсуждаемая категория получила в немецкой классической философии в значении трансцендентально-регулирующего начала для эмпирического бытия индивида [1; 9; 10], дальнейшее ее научное освоение позволило осуществить «гносеологический синтез» традиционно оппозиционных категорий: идеальное / материальное, видимое/невидимое, тело / душа. Тем самым в философии категория субъекта объединила несоединимое – «конечность» человека и бесконечность всеобщего бытия, воплощая собой предельные онтологические характеристики индивидуальной жизнедеятельности, значительно превосходящие эмпирические границы действительности. Вместе с тем, идея трансцендентального субъекта зафиксировала невозможность преодоления этих границ, используя лишь актуальные функциональные (личностные) ресурсы. В этом контексте трансцендентальность (в своем классическом оформлении) выступала как своеобразный призыв к преодолению наличного статуса посредством актуализации потенциальных ресурсов, субъектных по своей природе. Психологическое значение философской идеи субъекта было реализовано двумя функциями: продуктивной (постановка субъектной задачи на порождение собственного «Я») и экзистенциальной (ориентация индивида на реализацию его потенциальных возможностей) [10]. Проблема приобщения индивида к бесконечности (вечности) психологически была осмыслена в контексте сознательного способа существования, что составило содержание философско-психологической концепции личности как субъекта жиз-

ненного пути С.Л. Рубинштейна [9]. Тезис философской антропологии о субъекте как имманентном источнике активности был дополнен автором такими свойствами как самодетерминация, саморазвитие и самосовершенствование.

Работа С.Л. Рубинштейна и время, в которое она писалась, наводит на парадоксальную мысль: тоталитаризм как форма государственной организации, обеспечивающей полный контроль над всеми сферами жизни, провоцирует в большей степени (по сравнению с демократическим устройством общества) субъектный способ индивидуальной жизнедеятельности. Причина этого – в предельной постановке задачи адекватной самореализации личности в условиях тотального социального принуждения, которая, по С.Л. Рубинштейну, решается посредством сознательного контроля личности над «стихией собственных влечений». Определение субъектности через личностную способность ценностным образом реагировать на собственную жизнь и объективировать себя в ней вопреки обстоятельствам возвращало к традиционной теме соотношения актуального и потенциального в личности. Отсюда – такие авторские критерии субъектности, как уровень организации индивидуальной жизни и психологический масштаб личности [9].

Потенциальная субъектность личности как психологический феномен (в отличие от субъекта как данности) предполагает дифференциацию этого понятия с другими категориями структурного анализа отечественной психологии – личность и индивидуальность, – которые часто используются как синонимы субъекта. Последнее служит основанием возникающего часто напряженного непонимания между представителями разных психологических школ. Причиной смешения этих понятий, по мнению К.А. Абульхановой, стало идеологическое господство в советской психологии «бессубъектной» методологии [1]. Последствия очевидны: нельзя не признать ограниченность имеющихся исследовательских схем для решения задачи эмпирической операционализации субъектности человека как «причины себя» [8].

Теоретическая реконструкция семантических полей «личности» и «субъекта» позволила определить их множественные пересечения и ряд дифференциальных признаков: предметные границы проблемной области (природное / социальное – сознательное / бессознательное), способ организации (изначальная целостность – последовательная интеграция), тенденции в развитии (интериоризация общественных ценностей – реализация собственной интенции) [5]. В трактовке С.Л. Рубинштейна личность как методологический принцип раскрывает связь сознания и деятельности, и может быть операционализирована через триединство мотивов, способностей и характера. Субъект в логике философско-психологической антропологии есть высший уровень развития личности, поскольку проявляется в способности последней к свободному самоопределению в условиях жесткой необходимости внешних обстоятельств. Напомним, что концепции человекознания Б.Г. Ананьева, высший уровень развития личности выражается ее индивидуальностью [2].

Согласно результатам категориально-семантического анализа, обе категории – индивидуальность и субъект – имеют интегрирующее значение, отражают автономный характер субъективного пространства и утверждают творческую природу человека [5]. Между тем, К.А. Абульханова настаивает на существенных различиях в психологических механизмах индивидуальности и субъектности: если первая отражает особые свойства личности, то вторая (субъектность) отражает уровень этического развития личности [1].

Неконгруэнтность личностных и субъектных свойств – общепризнанное положение в отечественной психологии. Тезис «личностью не рождаются, личностью становятся» выражает наиболее важное качество личности – опосредованность ее возникновения / формирования и развития социальной ситуацией (по Л.С. Выготскому). Личность как социальное качество человека представлена свойствами и характеристиками, отражающими ее принадлежность к определенным общественным группам: «для этих характеристик не всегда существенны свойства человека как субъекта и почти не имеют значения природные свойства человека как индивида» [2, с. 255]. Как «материальный носитель» социальных ролей и культурных моделей поведения личность изначально адаптивна: она функционально обеспечивает и поддерживает социальный статус индивида, а потому личностные черты (свойства, особенности) имеют демонстративный характер. Личность как маска («личина») – всегда на сцене, всегда наблюдаема и существует «для зрителя», а потому в этом значении личность представляет собой искусственное образование на «теле» индивида, неслучайно все психологические кризисы развития имеют личностную природу с выраженными признаками субъективного дискомфорта и психологической напряженности.

Обращение к категории субъекта оправдано в случаях несоответствия личностных возможностей требованиям реальной ситуации (общения и жизненных обстоятельств), приобретающего характер противоречия между личностью и социальной действительностью [1]. Однако ограниченность индивидуальных ресурсов (психофизиологических, психологических, социально-психологических, нравственных) становится одной из основных причин психологического «избегания» личностью субъектного статуса. На эмпирическом уровне это выглядит как отказ личности от необходимости принятия решений и субъективного игнорирования актуального несоответствия индивидуальных моделей поведения (как устойчивого и личностно специфического набора когнитивных, эмоциональных и характерологических свойств) объективным требованиям деятельности, социальной ситуации, жизненным обстоятельствам. Центральным симптом подобной ситуации – личностная стагнация (не исключены также фрустрация, деформация, деградация), отличительным признаком которой является неподлинность личностных проявлений, свидетельствующая о субъектной отстраненности личности от собственной жизнедеятельности. Переживание личностью причастности к собственной жизни (как проявление его субъек-

тности) может быть выражено в категориях аутентичного/неаутентичного бытия [1]. В этом контексте индивидуальная жизнедеятельность может разворачиваться как непрерывное переструктурирование своей жизни (и, соответственно, самого себя) в соответствии с системой личностных смыслов, либо как воспроизводство и трансляция в социальную среду формально освоенных личностью социально-ролевых предписаний. Важно отметить, что социально-психологическая неадекватность индивидуальных способов деятельности и жизнедеятельности в целом не умаляют индивидуального своеобразия личности, которая, тем не менее, постепенно утрачивает «способность быть субъектом» (по К.А. Абульхановой).

Социальный мир (в его представленности индивидуальному сознанию) является гарантом воспитания и совершенствования личностных свойств, поэтому индивид «обречен» стать личностью (разносторонней или неразвитой, слабой или харизматической, делинквентной или законопослушной). Социокультурная среда несет в себе колоссальный образовательный потенциал, реализуемый идеологическими, информационными, педагогическими и другими, чаще всего институализированными, технологиями воздействия на индивида и его сознание на протяжении всей жизни. Такие психологические механизмы как имитация, идентификация, отождествление обеспечивают воспроизводство социально адекватных моделей поведения, коммуникации, познавательной деятельности и т.п. В этом аспекте личность «формируется» (как бы это директивно ни звучало), и результаты подобного социокультурного воздействия доступны экспертной оценке. Личностные феномены многообразны и охватывают широкий спектр индивидуальных проявлений: от нейродинамических свойств темперамента, «ограниченных» системой воспитания, до уникальных специальных навыков, отражающих продолжительность становления и развития профессионального самоопределения. Однако общим знаменателем всех личностных черт является их доступность объективной регистрации, или очевидность.

Совсем другое дело – субъектность, которая переживается, а не демонстрируется. Приоритет субъективного отражения в субъектности становится основной причиной множественных случаев «несовпадения» деятельности (доступной внешнему наблюдению) и ее субъекта, когда исполнитель определенных действий (человек, занятый каким-либо делом) не реализует соответствующую деятельность (не является ее субъектом). В теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) подобные случаи описываются в терминах несоответствия собственно деятельностных мотивов целям, которые ставит перед собой человек. При этом индивидуальное целеполагание может регулироваться как внешними воздействиями, так и субъективными предпочтениями.

Двойную детерминацию действий человека – ситуацией самой по себе («внешние причины») и потребностями человека (его «спонтаннейность») – подчеркивал и С.Л. Рубинштейн. Вопрос о приоритете источников индивидуального поведения разрешается тезисом о действии внешних причин

посредством внутренних условий [9], который разрушает жесткий детерминизм личностных проявлений: выбор личности обусловлен внешними воздействиями, но непосредственно из них не выводим. В психологическом аспекте это означает наличие в пространстве жизнедеятельности личности своеобразных «зазоров», возникающих в местах отсутствия непосредственных реакций на социально-ситуативные раздражители. Следует признать, что только в подобных «точках» индивидуальной жизнедеятельности и можно прогнозировать проявление свободного выбора личности – между ситуативной адекватностью поведения, спонтанностью индивидуальной активности (отвечающей эго-тенденциям) и личностным разрешением противостояния внешнего и внутреннего посредством субъектного статуса. В таком случае проявления субъектности приобретают стохастический характер, а сложности ее эмпирического обнаружения и объективного подтверждения позволяют проблематизировать тему субъектности личности.

Отсутствие жестких причинно-следственных связей в реализации субъектного статуса получило математическое подтверждение в модели морального выбора В.А.Лефевра [6]. Речь идет о приоритетном действии для индивида одного из двух ведущих принципов его жизнедеятельности – рациональности (максимизация собственной выгоды в конкретной ситуации) или саморефлексии (минимизация несоответствия внешнего поведения внутренней модели актуальной ситуации). По мнению автора, моральный выбор всегда имеет вид нелинейного уравнения вследствие простого факта – осуществленный выбор в виде индивидуального решения неизбежно трансформирует структуру исходной ситуации. С.А. Анисимова показала, что в осуществляемом выборе можно выделить два компонента – интенцию и готовность, – соотношение которых составляет величину индивидуального «индекса оптимизма». Последний позволяет определить доминирующую стратегию индивидуальной жизнедеятельности: реактивную (актуальные обстоятельства являются единственной детерминантой адаптивной для данной ситуации стратегии поведения) или рефлексивную (осознание жизненной ситуации является отражением многовариантности возможных стратегий поведения в ней) [3].

Таким образом, «эмпирическая недоступность» состояния субъектности реализуется как невозможность его однозначной детерминации внешней системой правил. Перефразируя тезис М.К. Мамардашвили о том, что культура требует усилия человека быть человеком, можно сказать: субъектность, как состояние личности, предполагает определенные усилия для воспроизводства «соответствующего способа существования» (по С.Л. Рубинштейну) и его удержания. В обсуждаемом контексте субъектность имеет функциональный характер, свойственный психике в целом. Элиминация субстанционализма в анализе субъекта позволяет не только усомниться в очевидности (и в этом смысле – объективной данности) субъектных характеристик, но и аргументировать невозможность субъектности при определенных обстоятельствах, или феномен бессубъектной личности. По мнению

автора психологической концепции субъекта, не все выдерживают испытания в своем притязании на ранг субъекта вследствие онтологической невозможности сочетания в этом статусе ортогональных свойств, позволяющих субъекту одновременно «изменяться и пребывать, длиться и переходить» [9].

Рассмотрим подробнее тезис С.Л.Рубинштейна о преобразующем воздействии субъектного статуса на личность. Личность как относительно устойчивый психический склад человека в субъектном статусе выступает в своем функционально-динамическом качестве. Обращает на себя внимание системный характер личностной трансформации: психические процессы, личностные свойства и функциональные состояния приобретают значение психологических средств деятельности и жизнедеятельности в целом. Отмечается повышение регуляторного уровня в общей структуре деятельности: от принципа обратной связи (приоритетного для личностных форм поведения) к смысловым, или надситуативным образованиям, обеспечивающим трансцендентность личности к самой себе и наличным обстоятельствам. Перечисленные изменения свидетельствуют о повышении уровня реализации деятельности в целом и трансформации ее внутреннего плана – процессах, отражающих «самодвижение деятельности» [8] и «творческую самодеятельность» личности как источника объективности образа мира [9]. В таком случае мы имеем дело с «заданностью» субъектности как личностного статуса, вскрывающего потенциальные возможности личности и предполагающего усилия в виде личностной активности для своего претворения в «данность» ее актуального состояния.

По-видимому, субъектность может проявляться в разнообразных формах жизненной активности личности как определенный (для данного уровня личностного развития) статус этой активности. Оспаривая тезис об активности как определяющей критерии субъектности, В.А. Петровский отмечает, что только «надситуативная» активность (превышающая по энергозатратам требования наличной ситуации) может рассматриваться как эмпирический признак актуальной субъектности личности [8]. Только таким образом человек своими действиями «взрывает, изменяет ситуацию, в которой он находится, а вместе с тем, непрерывно выходит за пределы самого себя» [9, с. 344]. Самоотрансценденция как феномен человека (по В. Франклу) получает свое эмпирическое подтверждение в субъектном статусе самоосуществления последнего.

Психологическим механизмом надситуативной активности является мотивация, выходящая за пределы предметной наполненности актуального пространства, и в этом смысле имеющая прагматический характер. Приходится признать приоритет для современного мира прагматических интересов и утилитарных установок, поэтому, как отмечает В.А. Петровский, в большинстве случаев мы имеем дело с «отблеском субъектности» в жизни индивида, нежели с ней самой. В этом аспекте прагматичность индивидуальных поступков и действий становится показателем преодоления личностью диктата объектно-вещного мира и тотальной обусловленности ее

психической жизни внешними воздействиями, и из объекта и пассивного участника личность становится субъектом и автором происходящего (по М.М. Бахтину). Используя традиционное различие внешнего и внутреннего (видимого и переживаемого, субъективного и объективного), основу которого составляет психологическая фиксация «несовпадения» элементов пары в большинстве случаев индивидуального поведения, попробуем предложить рабочее определение субъектности. Субъектность есть такой вид личностного статуса, который обеспечивает ортогональное «соприкосновение» объективной и субъективной реальностей (аналог синхронистичности К.Г. Юнга), обуславливающей сочетание адекватности личностного поведения ситуации (объектно-вещным обстоятельствам и социальным отношениям) и внутренней модели себя в наличной ситуации.

Феноменологические аспекты субъекта, безусловно, имеют личностную природу [1] и могут быть сопоставлены с основными характеристиками деятельности: энергетическими, операциональными и смысловыми. В этом контексте можно обсуждать энергетические и операциональные ресурсы субъекта, ставить вопрос о его нравственности. Однако результаты наших собственных исследований субъектных феноменов на разных этапах онтогенеза и жизнедеятельности позволяют утверждать, что субъектный статус – как свидетельство тождественности личностных смыслов осуществляемой деятельности и ее психологической структуре – всегда реализуется «на пределе» индивидуальных возможностей личности [7]. Указанная предельность имеет отчетливое субъективное опознавание в виде прилагаемых (совершаемых) усилий, а потому становится необходимым условием (внутренним условием, по С.Л. Рубинштейну), свершения подлинной деятельности, реализующей полноту субъектного бытия и получающей свое дальнейшее развитие посредством него. В заключении хочется отметить одну важную особенность, которую автор лично отмечала в разных экспериментальных схемах проявления субъектности – субъекты различных деятельностей утрачивают черты личностного своеобразия. Ответственность и участие в собственной жизни стирает различие между нами, и обнаруживает единую родовую сущность – сущность «быть человеком».

Библиографический список

1. **Абульханова, К.А.** Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта [Текст] / К.А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 56–74.
2. **Ананьев, Б.Г.** Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384с.
3. **Анисимова, С.А.** Рефлексивные модели субъекта, совершающего моральный выбор [Текст] / С.А.Анисимова // Предпринт Института прикладной математики им. М.В. Келдыша РАН, 2003. – № 60. – 28с.
4. **Бахтин, М.М.** Автор и герой в эстетической деятельности [Текст] / М.М.Бахтин // Работы 20-х годов. – Киев: «Next», 1994. – С. 69–255.

5. **Богданович, Н.В.** Субъект как категория отечественной психологии [Текст]: автореф. дисс. Канд. псих. наук / Н.В.Богданович. – М., 2004.
6. **Лефевр, В.А.** Рефлексия [Текст] / В.А.Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496с.
7. **Осмина, Е.В.** Жизнь на пределе возможностей, или невозможная определенность субъекта [Текст] / Е.В.Осмина. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2007. – 242с.
8. **Петровский, В.А.** Психология неадаптивной активности [Текст] / В.А. Петровский // Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224с.
9. **Рубинштейн, С.Л.** Человек и мир [Текст] / С.Л.Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255–385.
10. **Суркова, Н.А.** Экзистенциальная функция понятия «трансцендентальный субъект» [Текст] / Н.А.Суркова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 2. – С. 31–36.
11. **Пак, Л. Г.** Категория субъектности в контексте социализации личности [Текст] / Л. Г. Пак // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 4. - С. 32 – 41.

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

УДК 378.014.54+378.013

Тягунова Юлия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, ule44ka74@mail.ru, Челябинск

**РЕТРОСПЕКТИВА ТРАНСФОРМАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ
ОСНОВАНИЙ МАРКЕТИНГА УНИВЕРСИТЕТА**

Tyagunova Uliya Vladimirovna

Candidate of Peda-gogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Professional Education of the South Ural State University, ule44ka74@mail.ru, Chelyabinsk

**RETROSPECTIVE OF METHODOLOGICAL BACKGROUNDS
TRANSFORMATION OF UNIVERSITY MARKETING**

При решении маркетинговых проблем вуза возникает необходимость не только связать воедино усилия специалистов разного профиля: педагогов, экономистов, менеджеров, юристов, построив для этого соответствующий предмет изучения, но и объединить теоретические выводы и интуитивно-практические решения, получаемые в условиях принципиальной неполноты и неопределённости информации об объекте маркетинга, то есть описать его методологию.

В современных словарях и исследованиях представлены самые разнообразные дефиниции понятия «методология». В данном изыскании мы опираемся на позицию Г.П. Щедровицкого.

Г.П. Щедровицкий попытался обобщить встречаемые в науке дефиниции и придать им большую строгость и определил методологию – как учение, метадисциплину об организации деятельности охватывающая все дисциплины и перестраивающая их, форма организации, рамка всей мыслительной и жизнедеятельности людей [18]. Это определение однозначно детерминирует и предмет методологии – организацию деятельности.

Следуя уже имеющимся традициям описания методологии исследовательской деятельности, в данной статье представлен следующий порядок описания методологии маркетинга в научно-образовательной деятельности вуза:

- состав процесса маркетинга: субъект, объект, предмет, формы, инструменты, методы маркетинговой деятельности, технологии и методики маркетинга научно-образовательной деятельности вуза, сло-

жившиеся в практике, ее результат;

- внешние по отношению к процессу характеристики деятельности: принципы, условия, нормы маркетинговой деятельности, подходы к маркетингу вуза в различных областях научного знания;
- временная структура предполагающая описание стадий и этапов маркетинговой деятельности, динамику изменений его состава.

Как свидетельствуют теоретические изыскания исследователей А.П. Егоршина, В.А. Кручинина, Л.Н. Мельниченко, Т.В. Тальниковой, В.А. Трайнева на протяжении всей, почти вековой, истории формирования методологических оснований в теории и практике маркетинга научно-образовательной деятельности происходила их эволюционная смена, обусловленная теоретическими, научно-практическими, но в большей степени социально-экономическими предпосылками [10; 12; 15].

Имевшее место в практике мировой рыночной экономики на протяжении всего XX в. развитие маркетинговой методологии отразилось в аналогичных процессах в маркетинге российских университетов. Следует отметить, что наблюдается стадийное отставание развития российского маркетинга в образовании от мирового.

Вся история коммерческой деятельности и, в особенности, торговли активно искала и генерировала оригинальные приемы воздействия на потребителей, мотивирующие покупательскую активность. Принимая форму правил успешной торговли и секретов предпринимательства, эти исторические прототипы маркетинговых инструментов, даже бессистемно, интуитивно используемые приносили прибыль предпринимателю. Они и стали главным результатом «донаучного» этапа эволюции маркетинга.

В отечественной истории развития университетов интуитивный маркетинг возник одновременно с глобальными социально-экономическими переменами 80-90-х годов XX в.. На начальной стадии данного этапа, в начале 90-х годов, государство, утратив возможность нести финансовую ответственность за развитие образования и науки, поставило университеты перед задачей самостоятельного поиска путей сбыта своего продукта. Университеты, оказавшись в результате реформ в конкурентной среде и ощутив первые признаки проблем сбыта, первоначально испытывали интуитивный интерес лишь к отдельным маркетинговым приемам. Как правило, это были наиболее известные практикам и описанные в теории такие инструменты маркетинга, как реклама и ценовые приемы и др. [2; 3; 7; 11; 14]. Такая история возрождения маркетинга в России привела к его трактовке как действию, направленному на покупателя для более эффективного сбыта производимого продукта. То есть, объектом маркетинга стали факторы воздействия на покупательскую активность в процессе сбыта [4; 6].

В университете, в рамках данной методологии, субъектами маркетинга стали все, кто отвечал за сбыт продукта: приемная комиссия вуза, кафедры, заинтересованные в хорошем наборе абитуриентов, институты дополнительного образования, коммерческие службы вуза, НИИ в составе вуза и

др.. Каждый из субъектов осуществлял маркетинг в соответствии со своими представлениями о нем. При такой организации маркетинговой деятельности, предметом маркетинга выступили привлекательные для сбыта свойства продукта и средства их иллюстрации. В истории развития маркетинга вуза данный этап оправдано был назван донаучным этапом интуитивного маркетинга, поскольку для него характерны:

- стихийность, фрагментарность;
- яркая сбытовая ориентация;
- отсутствие осознания себя ответственным субъектом рынка;
- интуитивное использование инструментов маркетинга;
- отсутствие теоретического основания маркетинговой деятельности.

Главная цель на данном этапе продать производимый университетом научно-образовательный продукт, а задача - довести до покупателя информацию о продаже вузом данных продуктов. Поэтому основным (часто и единственным) инструментом маркетинга является реклама продукта. Смутное представление о потребителе приводит к тому, что реклама ограничивается информированием потенциальных покупателей.

С течением времени и накоплением опыта, как показывает анализ источников, университеты начинают целенаправленно заниматься изучением и прогнозированием потребительского спроса на имеющийся продукт, путей, по которым предложения поступают к адресатам [1; 4; 6; 12]. Эти исследования приводят к появлению новых инструментов маркетинга: правильно подобрать место для проведения занятий, организовать транспортную связь, обеспечить питание, размещение, принятие решений о длительности мероприятий, о времени сбыта продукта и т.д. Новообразованием данного этапа становится описание содержания маркетинга в университете:

- Разработка сбытовой программы;
- Планирование рекламы и рекламного бюджета.
- Планирование цены продажи.
- Окончательное формирование плана сбыта игровой [13].

Хотя вузы в конце этапа интуитивного маркетинга применяют его в основном в сбытовых целях, уже наблюдаются системность в планировании, аналитичность в изучении и анализе спроса, в поле зрения попадает сегмент рынка и его характеристики. Осознание вузами факта значимого содействия маркетинга достижению финансовых целей вуза дает им возможность увеличения прибыли. Вместе с тем, стоит сказать, что на данном этапе некоторые вузы использовали маркетинговые инструменты крайне безнравственно, вызвав недовольство социума и его опасения «товаризации» всего образования.

Противоречия и тенденции, осознанные университетами на донаучном этапе (80-90 е годы XX в.) маркетинга привели университеты к необходимости теоретического осмысления и фиксации уже имеющихся знаний о воздействии на покупателя, поиске нового инструментария. Поэтому следующий этап в методологии маркетинговой деятельности университета

отождествляется с исследованием разнообразных сторон экономических отношений университета с покупателем в целях уточнения дальнейшего направления коммерческой деятельности вуза.

Решение задачи становления маркетинга на системную основу привело к появлению в структуре вуза нового единого субъекта маркетинга - службы маркетинговых исследований, чьи функции подробно охарактеризованы в теоретических исследованиях как отечественных [10; 11; 12; 14; 15; 16], так и зарубежных исследователей [2; 3; 7; 8]. На начальной стадии исследовательского этапа перед службой стоит задача прогноза спроса. Вуз в состав объекта маркетинга научно-образовательной своей деятельности впервые включил не параметры сбыта, а сами научно-образовательные продукты: научно-образовательные услуги и товары (другие на данном этапе вне поля зрения), их свойство быть коммерциализируемыми, покупателей, а также своих конкурентов. На протяжении всей начальной стадии этапа субъект маркетинга осваивает новую важнейшую функцию маркетинга – аналитическую, в основе которой лежит исследование, анализ и прогнозирование конъюнктуры рынка, выявление перспективных продуктов, имеющих в вузе, определение оптимальных значений объема, ассортимента и сервиса, ценообразование, продажа продуктов.

Под маркетингом на исследовательском этапе понимается систематический сбор, классификация и анализ данных по различным аспектам коммерческой деятельности университета [1]. По мере прохождения этапа, уже на промежуточной стадии цель маркетинговых исследований расширяется: в нее включается проверка конкретных гипотез и прогнозирование покупательского поведения. Маркетинговое исследование начинает определять сбор, обработка и анализ данных о рынке, конкурентах, покупателях, ценах, в целях уменьшения неопределенности, сопутствующей принятию маркетинговых решений об ассортименте производимой продукции вузом (таблица 1). В этой связи стоит отметить, что зачастую службы маркетинга не знали, что делать с полученной маркетинговой информацией, поскольку управленческих рычагов корректировать ассортимент вуза у них не было. Тем не менее, именно службы продолжали отвечать за сбыт продукта. Это приводило к конфликту в управленческой структуре вуза.

Впервые в рамках данной методологии маркетинга понятие качества продукта, уже осмысленное в теории [9; 10; 11; 17], возникает как предмет практического маркетинга и фактор успеха на рынке. Однако, на данном этапе оно понимается узко, как соответствие свойств продукта представлениям самого вуза о качестве, его внутреннему стандарту качества. Поэтому критерии качества достаточно субъективны и формализованы, а механизмы его оценки противоречивы.

Таблица 1 - Направления маркетинговых исследований в вузе

Объект исследования	Предмет исследования	Ожидаемый результат
рынок	тенденции и процессы развития рынков образования. труда и новаций изменения экономических, научно-технических, демографических, экологических, законодательных и других факторов, структура и география рынка, его емкость, динамика продаж, барьеры рынка, состояние конкуренции, сложившаяся конъюнктура, возможности и риски	прогнозы развития рынка, оценка тенденций, выявление угроз и возможностей во внешней среде, осуществление сегментации и выбор целевых сегментов, определение наиболее эффективных способов ведения конкурентной политики и выхода на новые рынки.
покупатель	индивидуальные покупатели, семьи, а также организации как покупатели	комплекса побудительных факторов, которыми руководствуются покупатели при принятии решения о покупке продукта
конкуренты	возможности получения конкурентного преимущества на рынке, а также сотрудничества и кооперации с предполагаемыми конкурентами.	выбор путей и средств достижения наиболее выгодного положения на рынке относительно конкурентов.
цена	себестоимость услуги и ее структура, ценовая политика конкурентов, возможная реакция потребителей на рост цены (эластичность спроса)	наиболее эффективное соотношение «затраты - цена», «цена - качество»
каналы продвижения	каналы распределения, посредники, формы и методы оказания образовательных услуг и сопутствующих им товаров и услуг	возможности увеличения оборота услуг образовательных учреждений, разработать критерии выбора эффективных каналов продвижения услуг, приемы оказания их конечным потребителям
методы стимулирования продаж	стимулирование продаж	повысить авторитет образовательного учреждения на рынке, успешно осуществлять рекламные мероприятия
ассортимент	хорошо продаваемые и не пользующиеся спросом продукты вуза	Номенклатура и объем ассортимента

Особенность данной методологии, по нашему мнению в том, что аспекты маркетинговой деятельности определяются еще на ощупь, интуитивно, но этот поиск приводит не только к определению перечня направлений исследования, но и появлению новых инструментов маркетинга.

Выявленные нами из практики новые инструменты касаются не только стимулирования сбыта, но и механизмов продвижения образовательных продуктов на рынок: это конкурсы, скидки и другие льготы, сопутствующие, услуги, уточнение рыночного предложения. При формировании пред-

ложений университеты, впервые осознают «эхо-эффект», свойственный именно научно-образовательным продуктам. Суть его в том, что особенно известные, пользующиеся спросом и признанием образовательные программы дополняются родственными по содержанию, на них основанными или параллельными предложениями. С помощью таких дополнительных по содержанию предложений удерживается потребитель. Вузы начинают предлагать похожие продукты (образовательные программы, товары, исследовательские работы) но иные по организации, срокам или специализации, чтобы сделать возможным участие дополнительных групп [6, 10, 14, 16]. Т.е. обращают внимание на вариативность ассортимента в связи с предпочтениями потребителей.

Более крупные вузы постепенно подразделяют свои предложения по специализированным целевым группам в различных линиях предложений. Матрица предложений и сегментация потребителей выступает здесь также в виде нового инструментария. Множество маркетинговых возможностей предоставляет такой новый инструмент как организационное оформление мероприятий и в поле зрения маркетинга попадают условия производства и сбыта продукта. Полями для принятия решений являются, формы полного или частичного отвлечения от работы, дидактико-методическая организация, квалификация преподавателей, используемые средства, место сбыта продукта.

На данном этапе, безусловно, по сравнению с первым этапом расширяются представления о маркетинге и его методологии. Можно сказать, что первоначальный способ организации маркетинга, обогащен основаниями для принятия решений. Вместе с тем, к завершающей стадии этапа исследовательского маркетинга возникли и обострились некоторые противоречия, на которые указывают исследователи Т.М. Лысенко, А.А. Рыбалкин, О.В. Сагинова, Д.А. Харлашкин, В.С. Шаврин. Новые эффективные инструменты, мотивирующие покупательскую активность потребителей, и их бессистемное применение приносило лишь временный эффект и решало лишь проблемы сбыта, но никогда не устраняло причины этих проблем [9, 14, 17]. Пришло понимание, что:

- эффективнее применять на практике не один инструмент, а набор маркетинговых инструментов, так называемый маркетинг–микс, но правильно определиться с составом университеты не могли;
- не все новые и имеющиеся маркетинговые инструменты управляемы самим университетом.
- что служба маркетинга должна обладать управленческими полномочиями и влиять на характеристики процесса производства, то есть маркетинг, как исследование с целью устранения неопределенности при принятии решений, нуждается в управлении.

Данные противоречия и сложности привели к переходу от описанной методологии исследовательского маркетинга к необходимости наделения маркетинга управленческими функциями и рассмотрения его как аспекта управления [12; 15; 17].

Начальная стадия управленческого этапа методологии маркетинга началась в конце 90-х гг. XX в начале XI века. На рынке образовательных учреждений в России конкурентная борьба достигла такого значения, что маркетинг, обладавший уже к тому времени эффективным инструментарием, стал определяющим звеном в теории и практике управления. Это проявилось в смене субъекта маркетинга. Так функциональный субъектов управления — отдел сбыта, постепенно трансформировавшийся в структуре менеджмента в отдел маркетинга, на данном этапе вырастает до функционального управления маркетинга. По мере того как маркетинг становится определяющим направлением системного планирования научно-образовательный процесса университета, в его структуре появляется должность проректора по маркетингу, что фактически соответствовало высшему управленческому уровню, ответственному за маркетинг в вузе. Маркетинг в вузе начинает носить воинствующий характер.

На наш взгляд, в рамках возникшей на данном этапе методологии маркетинг понимается его субъектами как особая функция организационного управления и преследует как старые цели: прогноз спроса, предложение объемов сбыта, так и новые: корректировку производственного процесса и уточнение номенклатуры и свойств ассортимента.

Основными объектами маркетинга вуза впервые выступают предпочтения всех контактных аудиторий, попавших в поле зрения вуза: не только покупатель продукта, но и потребитель продукта, а также посредники и лица, причастные к принятию решения о покупке продукта вуза. Предметом маркетинга становятся качество, понимаемое как комплекс конкурентных преимуществ продукта научно-образовательной деятельности вуза, качество процесса производство продукта и условий его сбыта.

Для гарантированной прибыли вузу требуется гарантированный сбыт всего ассортимента. Поэтому на данном этапе основным инструментом маркетинга становится набор средств маркетингового воздействия на контактную аудиторию, управляемых субъектом маркетинга, получивший в науке название комплекс маркетинга. Его Ф. Котлер определил как набор поддающихся контролю переменных факторов маркетинга [7].

Эти инструменты маркетинга, воздействующие на потребителя, Джером Маккарти впервые в 1959 г. условно объединил в четыре группы инструментов, или «4 P»: продукт (product), цена (price), место, т.е. маркетинговые каналы распространения (place), и продвижение (promotion) [7; 8].

На промежуточной стадии управленческого этапа методологии маркетинга университеты осваивают «4 P», осуществляя поиск такого «рецепта» пропорциональности системных инструментов маркетингового управления, который бы обеспечил субъекту устойчивое конкурентное преимущество и соответствующую позицию на рынке, то есть экспериментирует с параметрами комплекса маркетинга с целью наиболее эффективного воздействия на рынок. Однако структура комплекса маркетинга при этом не меняется. Подобные эксперименты в мировой практике привели к возник-

новению и распространению в образовании известных в экономике концепций управления маркетингом:

- совершенствования производства (production concept), [7, с. 32];
- совершенствования продукта (product concept), [8, с. 33];
- концепцию интенсификации коммерческих усилий (selling concept), [7, с. 33].

Характерно для всего этапа то, что маркетинг рассматривается администрацией вуза как:

- управленческая концепция в «масштабе» отдела маркетинга, а не всей организации субъекта;
- функциональная инфраструктура, подчиненная интересам производства и сбыта продукта, а не нуждам целевого рынка;
- управленческая концепция, обладающая системным инструментарием (как правило, в этом качестве выступают продукт, цена, продвижение, каналы распределения), воздействующим на потребителей и увеличивающим их покупательскую активность [14; 15; 17].

По мере смены стадий этого этапа происходило усиление доминирования маркетинга над производством, то есть над научно-образовательным процессом, что приводит к снижению качества последнего. В качестве компенсации в вузах появляется «общая маркетинговая концепция», которая позволила сбалансировать конфликтующие требования маркетинга и производства. Мы согласны с мнением Л.В. Мельниченко, что наступил исторический этап, когда управленческая концепция маркетинга университета, которую формировал и реализовывал его отдел маркетинга, кардинально поменяла свой управленческий «масштаб» [29]. Она стала «общей», т.е. единой, — не только для маркетингового отдела или управления, но и для всей организации, приоритетной в его менеджменте, трансформировавшись, таким образом, из управления маркетингом в организации в маркетинговое управление субъектом.

Масштаб маркетингового управления и его рост привели к новообразованиям не только в способах организации маркетинга, но и в инструментарии. Появились, помимо «4 Р» новые инструменты, такие как контроллинг и сертификация, свойственные управлению.

Это фундаментально изменило всю методологию маркетинга. Такое смене способствовало и развитие в России теории управления, практики применения ее отдельных принципов системно-планового, программно-целевого, ресурсного и концепции процессного и ситуационного, управления [4; 6; 10; 14]. Наибольшего расцвета на данном этапе достигли программно-целевой подход и концепция процессного управления маркетингом.

Качество продукции вузов начало определяться качеством процессов его деятельности. Перед управлением маркетинга ставится новая задача: определить выходы процессов и идентифицировать необходимые входы и виды научно-образовательной деятельности, обеспечивающие результативность и эффективность выходов процессов (рисунок 1). В отличие от

предыдущего этапа, в данном случае качество образования понимаются как степень соответствия результатов, процессов производства и предложения научно-образовательного продукта на рынок требованиям стандартам вуза, связанную с удовлетворенностью покупателя, имиджем университета.

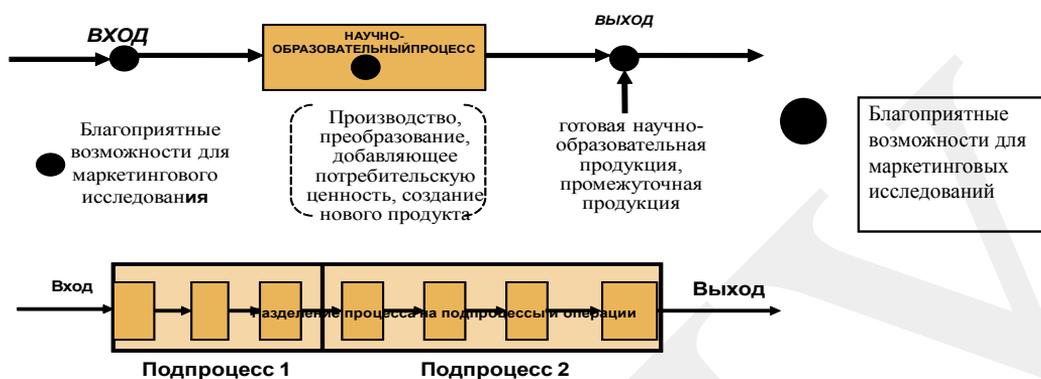


Рисунок 1 - Место маркетинга в деятельности вуза.

На наш взгляд, это поворотный момент, меняющий цели маркетинга университета с финансовых (связанных с прибылью) на экономические (связанные с анализом и коррекцией конъюнктуры рынка).

Впервые на данном этапе эволюции методологии маркетинга университеты обращаются к имеющемуся мировому опыту установления качества рыночного предложения посредством независимого его контроля.

Этим завершается третий методологический этап, в котором маркетинг, приобретя производственно-сбытовую ориентацию и понимаемый университетами, таким образом, пока остается функциональной инфраструктурой, подчиненной интересам вуза, а не нуждам целевого рынка.

К началу XXI века управленческий маркетинг породил разнообразные наборы системного маркетингового инструментария, получив распространение практически во всех крупных вузах на рынке. По мере апробации каждого инструментария и соответствующей управленческой концепции менялся характер и масштаб маркетингового планирования: от тактического планирования управления маркетинговой деятельностью до стратегического маркетингового управления деятельностью университета, с особым статусом, размером маркетингового бюджета, управленческим масштабом, системным инструментарием.

То есть маркетинг стал пониматься как суть управленческой деятельности, ориентированный на исследование потребностей всех клиентов и их учет при производстве и продвижении продукта на рынок и его сбыт [5; 6].

Решение проблемы целостного и эффективного маркетингового воздействия на всех потенциальных участников обмена на рынке понимается в связи со стратегией вуза и сменой его целевых ориентиров: усилением социально-экономического эффекта. Уже в начальной стадии нового (стратегического) этапа методологии экономические цели маркетинга вуза стали трансформироваться в социально-экономические

Данный этап характеризуется осознанием вуза, что кроме него на рынке вновь действует важнейший субъект маркетинга – государство, которое оказывает влияние на продвижение продуктов вуза на рынок, взаимодействует, содействует, а иногда и препятствует вузу в этом процессе. Университету становится нужна информация не только о конкурентах, поставщиках, об организациях, оказывающих посреднические услуги, но и о государственной политике, тенденциях развития мирового рынка научно-образовательных продуктов.

Участие государства в маркетинговой деятельности вуза в ее организации и обеспечении, уже не встречает сопротивление вузов, как на предыдущих этапах. Стратегический маркетинг предполагает отказ органов власти от диктата сверху прямолинейных и однозначных решений и переход к квалифицированному, объективному ориентированию всех заинтересованных субъектов к взаимодействию, которые присущи рыночным отношениям спроса и предложения научно-образовательного продукта

Кроме государства и университета субъектами маркетинга, но не столь инициативными выступают все субъекты рынка: производители, посредники, потребители-личности и потребители-организации, конкуренты и пираты. То есть субъект-объектные отношения вуза с его контактной аудиторией стали приобретать субъект-субъектный характер. Такая совокупность субъектов маркетинга приводит к представлению о нем как о концепции ориентации всей научно-образовательной деятельности вуза на потребности контактной аудитории, государства и самого вуза, с целью обеспечения качества продукта, качества его производства и условий, в соответствии с государственным стандартом и ожиданием вуза. Основным объектом стратегического маркетинга университета являются возможные стратегии формирования и управления системными маркетинговыми инструментами, различные варианты тактических решений конкретных маркетинговых проблем и их взаимосвязь, которая появляется как результат использования аналитической, плановой, организационной работы на всех имеющихся уровнях субъекта в процессе маркетингового управления в целях улучшения.

Анализ предпосылок становления маркетинговой методологии, позволил автору статьи выработать позицию по отношению к направлению ее дальнейшего преобразования. По нашему мнению, современная методология предполагает управление научно-образовательной деятельностью университета на рынке построенное, во-первых, на принципах программно-целевого планирования, когда системное управление осуществляется

в соответствии с целевой программой; во-вторых, на принципах ресурсной теории управления, когда каждое направление деятельности вуза, или его бизнес-процесс, обладает своим потенциалом получения прибыли, принимаемым за основу распределения ресурсов всего университета; в-третьих, на принципах процессной концепции маркетинга, позволяющего оценить перспективы реализации решений, принимаемых на основе первых двух принципов, и непосредственно планировать, организовывать и контролировать их исполнение, используя системный маркетинговый инструментарий.

Одним из новых инструментов стратегической методологии становится внутренний маркетинг, использующий источники внутренней информации, учет статистических данных и внутренний бухгалтер предприятий, имеющий особое значение для анализа ситуации.

Результаты исследования дадут возможность университету разработать стратегический план производства собственного, отличного от конкурентов ассортимента, систему менеджмента качества, стратегию сбыта продукции на рынке.

Предмет маркетинга при этом существенно меняется за счет появления в составе субъектов и общества. Им становится средство иллюстрации вузом ответственности за качество продукта, а государственная аккредитация используется как конкурентное преимущество на рынке. Анализируется спрос работодателей и их отношения к практической значимости дисциплин, пожелания по структуре и организации процесса производства научно-образовательных продуктов, способы сбыта продукции, а также зарубежный и отечественный опыт на рынке науки и образования, а также правовая база государства и межгосударственные соглашения, имеющие отношение к рынку научно-образовательных продуктов.

Подвод итогов можно свидетельствовать, что к началу XXI века большинство университетов осознают необходимость в стратегическом планировании, без которых, невозможно осуществлять полноценное маркетинговое управление. Эта черта характерна как для коммерческих, так и для некоммерческих российских вузов. Вместе с тем, стоит отметить, что данная методология освоена пока лишь ведущими вузами страны. Остальные находятся на этапе инструментального или управленческого маркетинга, что на наш взгляд не соответствует вызовам времени.

Библиографический список

1. **Авсянников, Н.М.** Маркетинг в образовании : учебное пособие. [Текст] / Н.М. Авсянников. М : РУДН, 2007. – 158 с.
2. **Ансофф, И.** Стратегическое управление: [пер. с англ.] [Текст] / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1998. – 519 с.
3. **Армстронг, Г., Сондерс, Дж., Вонг, В.** Основы маркетинга. Второе Европейское издание. Киев, Москва, Санкт-Петербург, Вильямс, 1998. - С. 32.
4. **Голубков, Е.П.** Основы маркетинга : Учебник для вузов по экон. специальностям [Текст] / Е.П. Голубков – М. : Финпресс , 2003. – 687 с. : ил.

5. **Игнатов, В.Г.**, Батурич, Л.А, Бутов, В.И. и др. Экономика социальной сферы: учебное пособие. [Текст] / В. Г. Игнатов, Л.А. Батурич, В.И. Бутов. - Ростов н/Дону: «МарТ», 2001. – 416 с.
6. **Корчагова, Л.** Управление маркетингом образовательных услуг [Текст] / Л. Корчагова // Маркетинг. – 2004. – № 6. – С. 69-75.
7. **Котлер, Ф.** Маркетинг для государственных и общественных организаций [Текст] : пер. с англ. / Ф. Котлер, Н. Ли – СПб. и др. : Питер , 2008. – 376 [1] с.
8. **Ламбен, Жан-Жак.** Стратегический маркетинг. Европейская перспектива. [Текст] / пер. с англ. - СПб, Наука, 1996. - 389 с.
9. **Лысенко, Т.М.**, Харлашкин, Д.А., Шаврин, В.С. Мониторинг удовлетворенности потребителей качеством подготовки специалистов [Текст] / Т.М. Лысенко, Д.А. Харлашкин, В.С. Шаврин: материалы научно-практической конференции «Менеджмент качества высшей школы». – Екатеринбург, УГТУ-УПИ. - 2006. - 156 с.
10. **Менеджмент, маркетинг и экономика образования** [Текст]: учеб. пособие для системы повышения квалификации и переподгот. пед. работников / А.П. Егоршин, В.А. Кручинин, Т.В. Тальникова и др.; Под ред. А.П. Егоршина – Н. Новгород : НИМБ , 2001. – 618 с. : ил.
11. **Миляева, Л.Г.**, Волкова Н.В. Маркетинговый инструментариий для оценки соответствия содержания и качества образовательных услуг потребностям обучающихся [Текст] / Л.Г. Миляева, Н.В. Волкова // Маркетинг в России и за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 90-101.
12. **Мельниченко, Л.Н.** Эволюция маркетингового управления: основные этапы и современные тенденции [Текст] / Л.Н. Мельниченко// Маркетинг в России и за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 67-75.
13. **Панкрухин, А.П.** [Маркетинг образовательных услуг](#) [Текст] / А.П. Панкрухин // [Маркетинг в России и за рубежом. – 1997. – Июль-август. – С. 79-85.](#)
14. **Сагинова, О.В.** Управление процессами глобализации образования в высшей школе России: теория, методология, практика [Текст]: автореф. дис. ... д-ра эконом. наук / О.В. Сагинова. – М. : Рос. эконом. акад. им. Г.В. Плеханова, 2006. – 49 с. : ил.
15. **Трайнев, В.А.** Менеджмент и маркетинг в образовании, науке и производстве и его информационное обеспечение : Методология и практика [Текст] / В.А. Трайнев, С.А. Дмитриев, И.И. Пинчук ; под общ. ред. В.А. Трайнева ; Ун-т информатизации и упр. (ННОУ «УИ и У») – М. : Дашков и К , 2008. – 266 с.
16. **Тягунова, Ю.В.** Маркетинг образовательных услуг как аспект управления образовательным учреждением [Текст] / Ю.В. Тягунова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 1. - Вып. 1. – С. 50-52.
17. **Шевченко, Д.А.** Особенности стратегии маркетинга образовательных услуг [Текст] / Д.А. Шевченко // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. – № 4. – С. 108-116.
18. **Щедровицкий Г.П.** О методологии [Текст] // Мир образования - образование в мире», М., 2008. - № 1. – 11 с.**Бутакова, О. А.** Качество дополнительного образования: формальный или аксиологический подход? [Текст] / О. А. Бутакова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 4. - С. 334 – 337.

Кочнева Елена Николаевна

Аспирант кафедры инновационных образовательных теорий и технологий Уральского государственного педагогического университета, заместитель директора Камышловского педагогического колледжа, kochnevaelenanik@rambler.ru, Камышлов

**МОДУЛЬНО - КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К
СОЗДАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ*****Kochneva Elena Nikolayevna***

A postgraduate of innovative educational theories and technologies faculty of the Ural State Pedagogical University, a deputy director of Kamyshlov Teacher Training College, kochnevaelenanik@rambler.ru, Kamyshlov

**A MODULE AND COMPETENCE-BASED APPROACH TO
CREATING PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMMES IN THE
SECONDARY TEACHER EDUCATION SYSTEM**

Современный этап модернизации среднего профессионального образования характеризуется обновлением содержания подготовки специалистов, приведением его в соответствие с требованиями общества и рынка труда для достижения результативности и эффективности системы образования, повышения конкурентоспособности выпускников. Названные приоритеты обуславливают необходимость изменения концептуальных подходов к созданию профессиональных образовательных программ. Методологической основой разработки профессиональных образовательных программ выступает модульно-компетентностный подход [1; 4; 6; 7; 9].

Модульно-компетентностный подход в профессиональном образовании рассматривается как интегрирующий в себе идеи компетентностного и модульного подходов (работы В.И. Блинова [1], Г.В. Ярочкиной и С.А. Ефимовой [9]). Вместе с тем можно выделить характеристики, присущие модульно-компетентностному подходу и являющиеся его отличительными чертами.

Во-первых, ключевым принципом модульно-компетентностного подхода выступает ориентация на цели, значимые для сферы труда.

Во-вторых, для модульно-компетентностного подхода характерно определение результата профессионального образования через категорию компетенции. Комплексное освоение умений и знаний в рамках формирования конкретной компетенции осуществляется в пределах отдельного модуля.

В-третьих, основной единицей структурирования содержания подготовки специалистов выступает модуль, обладающий целостностью, определенной внутренней структурой, направленностью на достижение конк-

ретных образовательных результатов (освоение компетенций). Содержание модуля формируется вокруг профессиональных функций, задач профессиональной деятельности на основе междисциплинарного подхода к конструированию учебного материала, использования принципа интеграции.

В-четвертых, оценка образовательных достижений обучающихся базируется на заранее заданном стандарте качества при однозначных критериях. Таким образом, модульно-компетентный подход к профессиональному образованию представляет собой единую систему определения целей, отбора и структурирования содержания учебного материала, организационного и технологического обеспечения подготовки специалиста на основе выделения компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессиональной деятельности; средством достижения результата выступает модульное построение структуры и содержания профессионального образования.

Образовательная программа представляет собой совокупность (комплекс) организационно-педагогических условий реализации требований ГОС и вариативной составляющей профессиональной подготовки, сформированной образовательным учреждением самостоятельно с учетом образовательных потребностей обучающихся и кадровых потребностей территории. Образовательная программа, созданная на основе модульно-компетентного подхода, индивидуализирует процесс подготовки специалиста в конкретном образовательном учреждении, формирует имидж социально-ориентированного, востребованного учреждения образования, обуславливает вариативность предоставляемых образовательных услуг.

Для разработки профессиональных образовательных программ на модульно-компетентной основе нами выделено три группы принципов. Все принципы рассматриваются как взаимосвязанные и взаимообусловленные, поэтому они представлены как система, которая состоит из:

- принципов, определяющих результативно-целевую направленность программ (принцип социального партнерства, ориентации на компетенции как результат профессионального образования, вариативно-личностной направленности образовательной программы);

- принципов, характеризующих особенности отбора и структурирования содержания профессионального образования (принцип целостности образовательной программы, комплексного подхода в формировании компетенций, структурно-функционального соответствия технологии профессиональной деятельности, функциональной полноты компонентов модуля и образовательной программы, модульного построения образовательной программы, гибкости, научности и практикоориентированности, междисциплинарности и интеграции, минимальной достаточности, опоры на знания, умения, компетенции, формируемые основной образовательной программой (принцип взаимосвязи с основной образовательной программой));

- принципа адекватности и взаимообусловленности ресурсного обеспечения образовательных программ.

Данные принципы представляют собой взаимосвязанную и взаимообусловленную совокупность концептуальных взглядов на образование в конкретном образовательном учреждении, которые обеспечивают особенности проектирования образовательных программ.

В рамках статьи представляется возможным только кратко охарактеризовать сущность каждого принципа.

Принцип социального партнерства заключается в установлении взаимовыгодного сотрудничества, которое проявляется в том, что учреждения профессионального образования должны прогнозировать потребности рынка труда с целью определения перспективных направлений своего развития, формирования профессионально-квалификационной структуры подготовки специалистов, обновления содержания профессиональных образовательных программ, а социальные партнеры заинтересованы в повышении качества профессионального образования. Таким образом, принцип социального партнерства позволяет совместно определить перспективы развития отрасли и подготовки квалифицированных кадров для решения новых профессиональных задач и/или переподготовки имеющихся кадров.

Взаимосвязь принципов показана в виде схемы на рисунке 1.

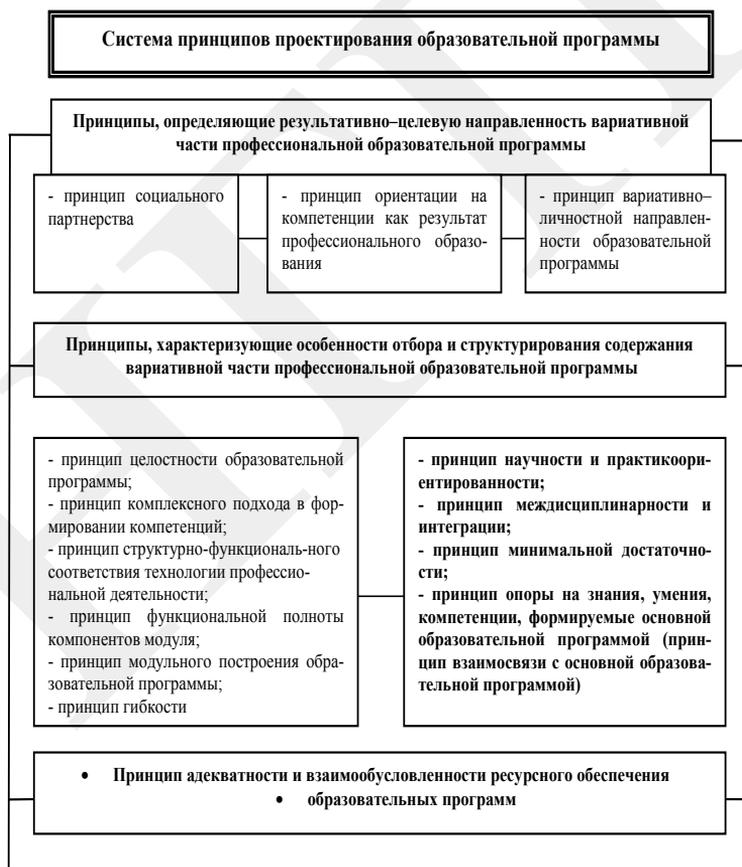


Рисунок 1 - Система принципов проектирования профессиональной образовательной программы.

При разработке профессиональных образовательных программ принцип социального партнерства проявляется в наличии постоянной связи образовательных учреждений и субъектов рынка труда. Эта связь может устанавливаться посредством анализа рынка труда, изучения требований работодателей к специалистам. Требования работодателей представляют собой их ожидания относительно компетенций специалистов. На основе исследования рынка труда и выявления необходимых специалисту компетенций система профессионального образования получает представление о том, какой выпускник будет востребован на региональном рынке труда, какими профессиональными компетенциями он должен обладать. Проведенный анализ выступает начальным этапом разработки профессиональных образовательных программ на модульно-компетентностной основе.

Принцип ориентации на компетенции как цель и результат профессионального образования предполагает, что в качестве основной идеи разработки образовательной программы выступают цели и результаты, выраженные в форме компетенций. В связи с этим основная цель программы заключается в овладении выпускниками определенной совокупностью компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, решения профессиональных задач и выполнения функций, обеспечивающих перспективы трудоустройства и успешности в выбранной профессии.

Принцип вариативно-личностной направленности образовательной программы заключается в адаптивности программы к личностным индивидуальным особенностям обучающихся. Вариативно-личностная направленность понимается как возможность для студента определять собственную образовательную траекторию с точки зрения выбора дальнейшей специализации и расширения возможностей трудоустройства. Вариативно-личностная направленность программы учитывает профессиональные интересы студентов, способствует формированию необходимых компетенций будущих специалистов, определяемых ценностно-целевыми установками личности.

Таким образом, принцип вариативно-личностной направленности образовательной программы позволяет обучающимся выбирать образовательный маршрут в соответствии с профессионально-личностными планами и индивидуальными особенностями.

Итак, рассмотренные принципы, составляя одну группу, характеризуют основную цель и ожидаемые результаты реализации образовательной программы с точки зрения содержательного наполнения, источников появления и механизмов формирования.

Вторая группа принципов характеризует особенности отбора и структурирования содержания профессионального образования и содержит две подгруппы взаимосвязанных принципов. Первую подгруппу составляют принципы целостности образовательной программы, комплексного

подхода в формировании компетенций, структурно-функционального соответствия технологии профессиональной деятельности, функциональной полноты компонентов модуля и образовательной программы, модульного построения образовательной программы, гибкости. Данные принципы взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Принцип функциональной полноты требует необходимого и достаточного количества компонентов каждого модуля и компонентов образовательной программы в целом с точки зрения их назначения. Принципы структурно-функционального соответствия технологии профессиональной деятельности и комплексного подхода в формировании компетенций объясняют компонентный состав модуля и программы. Принцип целостности указывает на единство и взаимосвязь составляющих компонентов образовательной программы. Принципы модульного построения образовательной программы и гибкости также определяют структурные особенности образовательной программы.

Принцип целостности предполагает построение образовательной программы на основе единства и взаимосвязи составляющих ее компонентов.

Целостность образовательной программы базируется на следующем.

1. «Стержнем» образовательной программы, определяющим характеристику всех остальных структурных компонентов, выступают цели и ожидаемые результаты.

2. Значимость целей и ожидаемых результатов предопределяют особую роль контрольно-диагностического компонента, который позволяет зафиксировать результативность реализации образовательной программы.

3. Содержание образования, реализуемые педагогические технологии должны быть ориентированы на достижение целей и результатов образования и обеспечены необходимыми ресурсами.

Таким образом, принцип целостности позволяет рассматривать все компоненты образовательной программы как единое целое с четко определенными внутренними связями между ними и согласованными с ведущей образовательной целью.

Принцип комплексного подхода в формировании компетенций определяет логику и структуру модуля на основе понимания сущности и составляющих компетенции. Мы рассматриваем компетенцию как сложную структуру, состоящую из следующих компонентов: когнитивного (знания), функционально-деятельностного (операционально-технологического) (умения, навыки, способы деятельности), ценностно-смыслового (отношение к осуществляемой деятельности). Ядро компетенции составляет операционально-технологический компонент. Знания необходимы для качественного усвоения умений, которые проявляются в профессиональной деятельности и характеризуются определенным отношением к выполнению профессиональных действий (Разные модели компетенции представлены в работе Вербицкой Н.О., Котовой Д.И., Романцева Г.М., Федорова В.А. [3]). В связи с этим модуль содержит компоненты, позволяющие сформировать

компетенцию в единстве ее составляющих. Характеристика компонентов модуля представлена в таблице 1 «Структурно-функциональная характеристика компонентов модуля».

В образовательной программе указанные компоненты модуля располагаются последовательно, взаимодополняя и взаимообуславливая друг друга, составляя целостный процесс овладения компетенцией. В пределах модуля осуществляется комплексное освоение умений и знаний в рамках формирования определенной компетенции, обеспечивающей выполнение конкретной трудовой функции, определяемой требованиями рынка труда.

Таблица 1 - Структурно-функциональная характеристика компонентов модуля

название компонента	функциональное назначение	содержание	результат
1	2	3	4
пропедевтический (теоретический)	- обеспечивает формирование знаниевой составляющей компетенции: системы базовых знаний, гарантирующих возможность осуществления определенного вида деятельности (проявления компетенции); - ориентирован на формирование системы знаний, умений и отношений, необходимых для освоения базового компонента модуля; - как правило, представлен теоретическими дисциплинами междисциплинарного характера	- основные понятия модуля; - ведущие идеи изучаемой технологии (исходные научные идеи); - целевое назначение технологии; - понятие о педагогическом инструментарии реализации технологии	сформированность знаний и отношений как структурных компонентов (составляющих) компетенции
базовый	обеспечивает освоение обобщенных способов действий, необходимых для выполнения определенного вида профессиональной деятельности, формирования компетенции	- сущность проектирования как вида профессиональной деятельности педагога; - проектирование педагогического процесса как технология	сформированность функционально-деятельностного (операционально-технологического) компонента компетенции, педагогических норм реализации педагогического процесса
инструментальный (конструктивно-операциональный)	способствует формированию конкретных умений, приемов и способов деятельности, позволяющих человеку на практике реализовать свою компетенцию	- педагогическое конструирование: сущность, формы и требования к ним; - создание конструкта	
конструктивно-методический	способствует формированию конкретных умений, приемов и способов разработки методического обеспечения реализации изучаемой технологии	- теоретические основы методической работы учителя; - практикум по созданию методических материалов	

Окончание таблицы

1	2	3	4
внедренческий (реализационный)	способствует приобретению опыта практической деятельности в реальных условиях	осуществление педагогического процесса на основе изученной технологии	проявление компетенции в деятельности
рефлексивный	обеспечивает анализ и оценку результатов освоения модуля – овладения компетенциями	осуществление рефлексии собственной профессиональной деятельности, проявления компетенции	вывод об освоении компетенции

Принцип структурно-функционального соответствия технологии профессиональной деятельности позволяет определить содержательное наполнение компонентов модуля с точки зрения анализа трудовой деятельности и понимания ее строения. Таким образом, необходимым условием проектирования образовательной программы является проведение функционального анализа профессиональной деятельности, который представляет собой методику описания трудовой деятельности через функции и результаты, выделения функций, выполняемых работниками в рамках профессиональной области [1, 7, 9]. При этом вид деятельности определяется необходимостью осуществления определенного этапа технологического процесса и представляет собой сочетание используемых функций. Под функцией понимается реализация (осуществление) технологии преобразования предмета труда для достижения конкретной задачи, имеющая законченный результат.

Трудовая деятельность педагога может быть рассмотрена сквозь призму используемой совокупности приемов и способов целостного осуществления педагогического процесса, т.е. представлена как технология педагогической деятельности, которая предполагает процесс решения педагогических задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Таким образом, технология педагогической деятельности представляет собой реализацию приемов и способов управления педагогическим процессом. Данный подход к пониманию технологии педагогической деятельности представлен в работах И.Ф. Исаева [3], В.А. Сластенина [5], в педагогическом менеджменте (Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.П. Симонов, Т.И. Шамова [8] и др.).

Профессиональная деятельность педагога включает три взаимосвязанных этапа: проектирование педагогического процесса, осуществление педагогического процесса и контроль и оценка результатов педагогической деятельности.

Функциональный анализ профессиональной деятельности педагога позволяет определить структурно-логическую схему построения образовательной программы, содержательно наполнить выделенные выше компоненты модуля (См. Рисунок 2).

Принцип модульного построения образовательной программы позволяет структурировать содержание подготовки специалистов в соответствии с четко определенными целями и результатами профессионально-

го образования. В основе построения образовательной программы понимание модуля как относительно самостоятельного и завершенного компонента образовательной программы, направленного на формирование определенных профессиональных компетенций.

Принцип модульного построения образовательной программы предполагает соблюдение ряда требований к созданию образовательных программ.

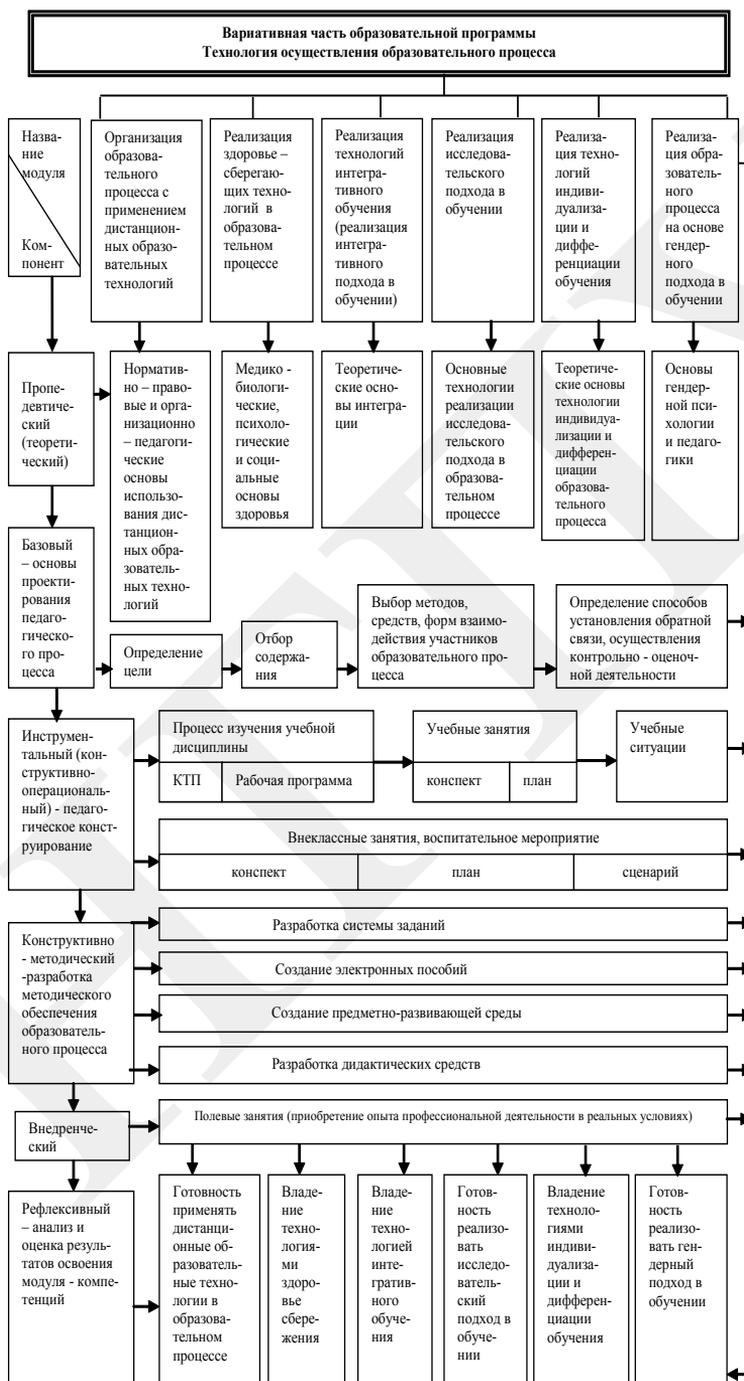


Рисунок 2 - Структурно-логическая схема построения образовательной программы.

Во-первых, рассматриваемый принцип обуславливает иерархичность и согласованность целей образовательной программы в целом, модулей, составляющих образовательную программу и программ учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, входящих в модули.

Во-вторых, содержание модуля обеспечивает освоение обучающимся определенной компетенции. В-третьих, модуль позволяет систематизировать, интегрировать и концентрировать содержание подготовки специалистов вокруг разных видов профессиональной деятельности, предполагает соблюдение логической последовательности при продвижении от одного вида деятельности к другому. В-четвертых, модуль включает инвариантную составляющую (цели и результаты) и вариативную (содержание, методы и средства обучения и контроля). В-пятых, модули должны быть автономными и периодически обновляться и дополняться независимо друг от друга.

Таким образом, принцип модульности позволяет концентрировать содержание подготовки в одном структурно-содержательном блоке вокруг конкретной профессиональной компетенции.

Принцип гибкости характеризует структурные особенности программы и определяет как внешние, так и внутренние условия формирования содержания подготовки специалистов и организации процесса обучения. По отношению к внешней среде принцип гибкости позволяет обеспечить непрерывную адаптацию образовательных программ к изменяющимся условиям рынка труда и новым тенденциям и требованиям профессиональной среды, расширить практику целевой подготовки кадров по заказам конкретных организаций. Гибкость позволяет оперативно обновлять или заменять модули при изменении требований к специалисту, обеспечивая качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне.

Принцип гибкости позволяет создавать образовательные программы не только с учетом заинтересованных работодателей и организаций, но и образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся. В данном случае гибкость может быть структурной, содержательной и технологической. Структурная гибкость позволяет индивидуализировать процесс обучения для обучающихся путем комбинирования необходимых модулей и/или отдельных единиц модуля, изменять количество и последовательность освоения модулей. Содержательная гибкость отражается в дифференциации содержания образования с учетом уровня знаний, умений и опыта обучающихся или предыдущего обучения, с учетом интересов студентов. Технологическая гибкость включает в себя вариативность методов и средств обучения и контрольно-оценочной деятельности. И наконец, принцип гибкости позволяет применять одни и те же модули как элементы основных профессиональных программ разных специальностей.

Принцип функциональной полноты компонентов модуля и образовательной программы выступает логическим завершением рассматриваемой подгруппы принципов и является требованием наличия всех обязательных компонентов модуля и программы, обусловленных особенностями профессиональной деятельности педагога и составляющими компетенции.

Вторая подгруппа, включающая принципы научности и практикоориентированности, междисциплинарности и интеграции, минимальной достаточности, опоры на знания, умения, компетенции, формируемые основной образовательной программой (взаимосвязи с основной образовательной программой), определяет особенности отбора содержания профессиональных образовательных программ.

Принцип научности и практикоориентированности требует установления целесообразного соотношения объективного научного знания современных достижений и перспектив развития отрасли и направленности на подготовку к профессиональной практической деятельности.

Принцип междисциплинарности и интеграции ориентирует проектирование содержания образовательной программы на синтез знаний широкого круга наук, сопряженных с профессиональной деятельностью педагога. Процессуальная сторона интеграции представляет собой установление связей между объектами и создание новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом.

Принцип минимальной достаточности требует такого объема содержания при подготовке специалиста, который обеспечивает освоение профессиональных компетенций и мобильность выпускников, проявляющуюся в способности адаптироваться к изменяющейся ситуации в сфере труда, готовности продолжать профессиональное образование. Данный принцип предполагает тщательное обоснование выбора теоретических знаний, необходимых для освоения компетенций и удовлетворения потребностей сферы труда.

Принцип опоры на знания, умения, компетенции, формируемые основной образовательной программой, означает, что проектируемая программа рассматривается как составная часть основной профессиональной программы, подчиняясь общей цели профессионального образования, развивая, углубляя, дополняя результаты образования. Знания, умения, компетенции, освоенные в процессе изучения основной профессиональной образовательной программы, выступают базой для формирования компетенции в рамках модуля.

Выводы:

1. Методологической основой создания профессиональных образовательных программ нами рассматривается модульно-компетентностный подход, который представляет собой единую систему определения целей, отбора и структурирования содержания учебного материала, организационного и технологического обеспечения подготовки специалиста на основе выделения компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессиональной деятельности; средством достижения результата выступает модульное построение структуры и содержания профессионального образования.

2. Образовательная программа представляет собой совокупность (комплекс) организационно-педагогических условий реализации требований ГОС и вариативной составляющей профессиональной подготовки, сформированной образовательным учреждением самостоятельно с учетом

образовательных потребностей обучающихся и кадровых потребностей территории. Образовательная программа, созданная на основе модульно-компетентностного подхода, индивидуализирует процесс подготовки специалиста в конкретном образовательном учреждении, формирует имидж социально-ориентированного, востребованного учреждения образования.

3. Создание профессиональных образовательных программ на модульно-компетентностной основе базируется на единстве трех групп принципов, которые представлены как система, состоящая из принципов, определяющих результативно-целевую направленность программ, принципов, характеризующих особенности отбора и структурирования содержания профессионального образования, а также принципа адекватности и взаимообусловленности ресурсного обеспечения образовательных программ. Выделенные принципы представляют собой взаимосвязанную и взаимообусловленную совокупность концептуальных взглядов на образование в конкретном образовательном учреждении, обеспечивающих особенности проектирования образовательных программ.

Библиографический список

1. **Блинов, В.И.** Компетентностный подход как методологическая основа разработки федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования [Текст] / В. И. Блинов // Образовательная политика, 2008. - № 9. – С. 21-25.

2. **Вербицкая, Н.О.** К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций [Текст] / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. Изв. Урал. отд. РАО. - 2007. - № 5 (47). – С. 119-125.

3. **Исаев, И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / И.Ф. Исаев. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

4. **Научные** подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования [Текст] / Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова. – Режим доступа: [http:// www. msu.ru/ innovation/nmo/oor.pdf](http://www.msu.ru/innovation/nmo/oor.pdf)

5. **Педагогика** / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [Текст] / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.

6. **Проектирование** современных образовательно-профессиональных программ по направлениям педагогического образования: Методические рекомендации. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 187 с.

7. **Разработка** модульных программ, основанных на компетенциях [Текст] / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, Е. В. Сартакова. – М.: Альфа – М, 2005. – 288 с.

8. **Шамова, Т.И.,** Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

9. **Ярочкина, Г. В.** Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования [Текст]: методическое пособие / Г. В. Ярочкина, С. А. Ефимова. – М. : Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. – 177 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки - через полуторный интервал. Основной кегль - 14, размер шрифта для списка литературы - 12 кегль, начертание шрифта - Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Аспиранты с рукописью направляют справку об обучении в аспирантуре, заверенную по форме.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;
- д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspru@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии - либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту - курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н.И. Петрова [13;14].

Ссылка при цитировании: Н.М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с.53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С.Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С.Н. Иванов.- Тверь: Русь, 1995. -300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А.Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А.Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. - С. 6-15:

в) статья из журнала, газеты:

1. Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В.Н. Домогаков // Психологический журнал.- 1987. - № 4. - С.51 - 60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS

For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval.
- Main font size - 14,
- Font size in Bibliography - 12,
- Font - Times New Roman,
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File)

Brief items of information about the author:

- First name, middle name, last name (completely),
- Scientific degree and post,
- Place of work,
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3-4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

3. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ball-point (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

4. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

5. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S.N. Petrov's works [13,14].

Or:

S.N. Petrov writes "they were facing constant problems of unfavorable community environment" [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. - 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D.A., Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts // Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. - Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. - P. 289-306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В.Н. Домогаков // Психологический журнал.- 1987. - № 4. - С.51-60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. - www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

3/2010

Главный редактор: В.А. Беловолов
Ведущий редактор: С.П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н.В. Кергилова
Оператор электронной верстки: С.В. Изотова
Программисты: Е.В. Ильенко, Н.Н. Касенова
Технический секретарь: Н.В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55
<http://www.sp-jornal.ru>
E-mail: jornal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70*108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ.л. 24. Уч.-изд. л. 20,4.

Подписано в печать: 25.03.2010. Тираж 1000 экз. Заказ № 531.
ООО «Зет», 630007, г. Новосибирск, ул. Фабричная, 55, офис 802.
Тел.: 8 (383) 210-18-09, e-mail: print_zet@mail.ru