

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

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

4/2012

Новосибирск

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

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

Н. П. Абаскалова, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

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

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

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

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

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

R. I. Aizman, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Deserved worker the higher school of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасев, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

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

А. Н. Дзюринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

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

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

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

А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск

П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita

A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk

P. V. Lepin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлик, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, зав. отделом теории воспитания Института теории и истории РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Сinenko, член-корреспондент РАО, доктор наук, профессор, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. М. Сидоркин, канд. пед. наук, доктор философии образования, профессор, Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012

© Сибирский педагогический журнал, 2012

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk

A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow

V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk

E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo

G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia

N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul

V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg

F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati

A. M. Sidorkin, Professor, Rhode Island Collegel, USA

Richard W. Zinser, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Founder: FSБEE HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

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

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

Certi rate of registration PI №77 – 16812 on 20.11.2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientifi Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2012

© Siberian pedagogical journal, 2012

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

“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.

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические сообщения

- Сычева Л. С.* Педагогическая деятельность как система с рефлексией 10
- Бережнова Л. Н., Новожилков В. Ю.* Прогностическая функция аксиологического подхода к образовательной деятельности как рефлексивный процесс 15
- Кузнецова А. Я.* Философия образования в трудах исследователей XX века 21
- Исакова Н. В.* Традиционная культура и ценностные приоритеты мировоззрения .. 27
- Сбитнева Н. Н.* Развитие интеллектуальных основ педагогики в диалоге эпох 32
- Колесников А. К., Лебедева И. П.* Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании 38
- Глухова Т. П.* Теоретические аспекты формирования понятия «международная социальная коммуникация» 42

Социализация, воспитание

- Богданова А. И., Осипова С. И.* Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности 49
- Арапова П. И.* Формирование готовности старшеклассников к выбору жизненного пути средствами групповой воспитывающей деятельности 56
- Пилюгина Е. И., Ермолина Н. В., Зинчук Н. А.* Вопросы педагогического сопровождения физического совершенствования старшеклассников 61
- Нуттунен Е. А.* Формирование исторической культуры и социализация детей младшего школьного возраста в краеведческом музее 64
- Качала Т. В.* Церковная социально-педагогическая деятельность: определение, формы и методы 68
- Дмитриева М. Б.* Молодежный центр как сфера развития художественных интересов подростков 73

Theoretical messages

- Sycheva L. S.* Pedagogical activities as a system of reflections 10
- Berezhnova L. N., Novozhilov V. Y.* Forecasting Functions of the Axiological Approach to Education a Reflective Process 15
- Kuznetsova A. Y.* Philosophy of education research works XX-th century 21
- Isakova N. V.* A traditional culture and the values priorities of a world outlook 27
- Sbitneva N. N.* Integrative pedagogy development in a dialogue of centuries 32
- Kolesnikov A. K., Lebedeva I. P.* Structurally functional modelling in pedagogical research 38
- Glukhova T. P.* Theoretical aspects of defining the term «international social communication» 42

Socialization, education

- Bogdanova A. I., Osipova S. I.* Innovative multicultural educational medium in the context of forming a tolerant personality 49
- Arapova P. I.* The forming of readiness of senior pupil to the choice of life way at the process of organization of group educative activities 56
- Pilugina E. I., Ermolina N. V., Zinchuk N. A.* Problems of pedagogical convoy of physical perfecting of senior pupils 61
- Nuttunen E. A.* The formation of the historical culture and socialization of primary school age children in the museum 64
- Kachala T. V.* Social-pedagogical activity of the church: definition, forms and methods 68
- Dmitriyeva M. B.* The youth center as a sphere of teenagers art interests formation 73

Гукасова Г. С. Характеристики материнства и отцовства как педагогического феномена..... 78	Gukasova G. S. Socio-psychological and socio-educational characteristics of motherhood and fatherhood as a phenomenon 78
Профессиональное образование	Vocational training
Тельманова Е. Д., Романцев Г. М. Принципы функционального моделирования профессионального обучения магистров направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» 82	Telmanova E. D., Romantsev G. M. Principles of functional modelling Professional – practical training of masters of a direction of preparation Vocational training (on branches)..... 82
Дубровская М. Ю. Изучение музыкально-художественной культуры Японии как инновация российского высшего образования 89	Dubrovskaya M. Y. The learning of Japanese art music culture as innovation of High Education 89
Умбрашко К. Д. Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) 95	Umbrashko K. B. Classification of historical sources in vocational training of bachelors (culturological aspects) 95
Пилипчевская Н. В., Клянкина Т. П. Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения 102	Pililpchevskaya N. V., Kleyankina T. P. Professional development of future teacher in the process of tutor support..... 102
Жаксылыков Р. Ф. Роль и место военного образования и военной науки в строительстве вооруженных сил государства 108	Zhaksylykov R. F. The role and place of military education and military science in formation of armed forces of the state 108
Черкасова И. И., Яркова Т. А. Контекстно-задачный подход к представлению учебного материала по педагогике в рамках реализации ФГОС ВПО..... 112	Cherkasova I. I., Yarkova T. A. Contextual multitask approach to presentation of pedagogical material within the frameworks of FSS HVT..... 112
Ахметов Н. К., Нурахметова А. Р., Тапалова О. Б. Учебные игры: анализ и систематизация..... 117	Akhmetov N. K., Nurahmetova A. R., Tapalova O. B. Classification of educational games and modellings..... 117
Гаспарян Л. А. Видеоматериалы как средство формирования иноязычной коммуникативно-речевой компетенции студентов-медиков 122	Gasparyan L. A. Video materials for development of medical students' communicative competence..... 122
Фомин А. С., Фомин Д. А. Полифункциональное исследование танца в профессиональном педагогическом образовании 129	Fomin A. S., Fomin D. A. The polifuncional intelligent of dance in the professional pedagical education 129
Кондратьева О. Г. Структурно-функциональная модель поддержки самоуправления обучающихся в региональной системе профессионального образования 134	Kondratyeva O. G. Structural and functional model of support for self-management of students in a regional system of vocational education 134
Коновалова С. В. Роль педагога в организации самостоятельной работы студентов медицинского вуза..... 140	Konovalova S. V. Teacher's Place in Organizing the Independent Work of Medical University Students..... 140

- Климова Е. Д.** Формирование навыков принятия управленческих решений у студентов, будущих менеджеров, средствами иностранного языка 145
Klimova E. D. Managerial decision-making skills' building of students, future managers, by means of a foreign language 145
- Томчикова Н. С.** Педагогические условия формирования правовой культуры будущих специалистов дошкольного образования в вузе 149
Tomchikova N. S. Pedagogical conditions of forming of the legal culture of the future specialists of preschool education in the university 149
- Николаева Л. П.** Условия развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников в образовательном процессе учреждения среднего профессионального образования 154
Nicolaeva L. P. The conditions of development of social responsibility of students-future railway workers in educational process of the establishment of the secondary professional education 154

Непрерывное образование

- Яковлева Г. В.** Концепция развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ 161
Jakovleva G. V. The concept of development of innovative methodical activity SPO Teacher 161
- Башмакова В. А.** Условия развития универсальных учебных действий старших подростков в системе среднего профессионального образования 167
Bashmakova V. A. Conditions of development of universal educational actions of the senior teenagers in system of average vocational training 167

Модернизация общего образования

- Пичхадзе Г. М., Кадырова Д. М., Ким И. И., Айтжанова Г. Б.** Контроль знаний и умений студентов – один из факторов обратной связи и повышения эффективности обучения.. 170
Pichkhadze G. M., Kadyrova D. M., Kim I. I., Aitzhanova G. B. Control of knowledge and skills of students – one of factors of feedback and learning efficiency increase 170
- Иванова Т. И., Шаталова Е. В.** Активизация мотивационных состояний дошкольников в процессе формирования математических представлений 175
Ivanova T. I., Shatalova E. V. Activization of motivational conditions of preschool children in the course of formation of mathematical imaginations 175
- Лурье М. Л.** Технологическая реализация непрерывности математического образования в Болонском процессе 181
Lourie M. L. Technological realization of continuous mathematical education in the Bologna process 181
- Лаврентьева Л. А.** Региональный компонент в формировании экологической компетентности у младших школьников... 186
Lavrentyeva L. A. The regional component in the formation of environmental competence in primary school children 186
- Данилова Ю. А.** Анализ представлений учителей и организаторов образования о возможности современных технологий обучения (на примере СЗФО) 191
Danilova Y. A. An overview of teachers' and educational managers' knowledge concerning possibilities of usage of modern learning technologies (a case study in north-western federal district of russian federation) 191

Психологические исследования

- Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Дмитриева Н. В., Первозкин С. Б.,**
Agaveljan O. K., Agaveljan R. O., Dmitriev N. V., Perevozkin S. B., Perevozkina J. M.

<i>Перевозкина Ю. М.</i> Специфика проявления архетипических элементов у студентов гуманитарных профессий..... 197	Specificity of display of archetypical elements at students of humanitarian trades 197
<i>Каримова Р. Б., Аксакалова Я. К.</i> Психологические особенности личности, находящейся под влиянием нетрадиционных религиозных организаций 205	<i>Karimova R. B., Aksakalova J. K.</i> Psychological features of the person who are under the influence of the nonconventional religious organizations 205
<i>Романова Н. Н.</i> Эффективность комплекса педагогических условий развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов 211	<i>Romanova N. N.</i> The effectiveness of the complex of the pedagogical conditions of the development of emotional states of future teachers 211

Образование. Здоровье. Безопасность

<i>Иванов И. В.</i> Реорганизация физического воспитания на основе гуманистического подхода 216
<i>Палаткин И. В.</i> Формирование компетентности к сохранению и поддержанию здоровья в педагогическом университете 222
<i>Толышева С. В.</i> Становление профессиональной компетентности безопасности техников железнодорожного транспорта 227
<i>Нарзулаев С. Б., Семенов В. Н.</i> Профилактика заболеваний средствами физической культуры 234

История педагогической теории и практики

<i>Храпченков В. Г., Храпченкова И. В.</i> Проблемы подготовки преподавательских кадров в условиях современных образовательных реформ 239
<i>Колокольникова З. У., Лобанова О. В.</i> Особенности организации и деятельности педагогических музеев Сибири конца XIX – начала XX вв. 244
<i>Илалтдинова Е. Ю.</i> Направления взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности в истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренко (с 1939 г.) 249

Размышления. Обсуждения

<i>Чернобров А. А.</i> Жить не по лжи? (педагогические, лингвистические и философские аспекты понятий «ложь» и «истина») 255
--

Education health safety

<i>Ivanov I. V.</i> Reorganization of physical training on the basis of the humanitarian approach.. 216
<i>Palatkin I. V.</i> The form a competence for keeping and support health of pupil's teachers training university 222
<i>Tolpysheva S. V.</i> Rowing professional safety competence of railway technicians 227
<i>Narzulaev S. B., Semenov V. N.</i> Preventive maintenance of diseases by physical training means 234

History of the pedagogical theory and practice

<i>Khrapchenkov V. G., Khrapchenkova I. V.</i> Problems of preparation of teaching personnel in the conditions of modern educational reforms 239
<i>Kolokol'nikova Z. U., Lobanova O. B.</i> Features of organization and activities of the pedagogical museums of siberia at the end of xix – the first quarter of the twentieth century 244
<i>Ialtdinova E. Y.</i> Mastering and developing of A.S. Makarenko's heritage, formal pedagogy, pedagogical public, interaction, home pedagogy 249

Thought. Reflections

<i>Chernobrov A. A.</i> Truth good, lies bad! the problem of truth and lie in pedagogy, linguistics and philosophy 255
--

Из педагогического опыта	Pedagogical experience
<i>Птицина О. Н., Дмитриева С. Н.</i> Особенности метода портфолио в высшей школе в условиях перехода на ФГОС ВПО 263	<i>Ptitsyna O. N., Dmitrieva S. N.</i> Peculiarities of method portfolio of students in the conditions of transition to FSES 263
<i>Захарова Е. В., Посельская Н. В.</i> Основы формирования социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе 268	<i>Zalharova E. V., Poselskaya N. V.</i> Foundations of Students' Socio-Cultural Competence Formation in Foreign Language Teaching at University 268
Информация для авторов 274	Information for autors 274

УДК 13+37.0+371

Сычева Людмила Сергеевна

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Новосибирского Государственного университета, sls@academ.org, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМА С РЕФЛЕКСИЕЙ

Аннотация. Педагогическая деятельность как образование и воспитание это система с рефлексией. Это означает, что учителя способны, во-первых, описывать свое поведение в виде последовательности целенаправленных действий и, во-вторых, использовать полученные описания для дальнейшего воспроизводства этих действий. Показано, что для воспитания важны не столько словесные предписания, сколько образцы того нравственного поведения, которое педагог хочет видеть у своих учеников.

Ключевые слова: обучение, воспитание, нормы, дополнительность, системы с рефлексией.

Sycheva Ludmila Sergeevna

Doctor of Philosophy, professor of the chair of philosophy, Novosibirsk State University, sls@academ.org, Novosibirsk

PEDAGOGICAL ACTIVITIES AS A SYSTEM OF REFLECTIONS

Abstract. Pedagogical activity as teaching and upbringing is a system with a reflection. It means that teachers are capable to describe their behavior as a sequence of purposeful actions and to use these descriptions for further reproduction of these actions. It is shown that verbal instructions are important not so much for upbringing, but examples of moral behavior which the teacher wants to form.

Keywords: teaching, upbringing, norms, complementary, system with a reflection.

Было время, когда педагогической науки не существовало, она не была выделена ни в системе наук, ни как особое занятие людей. Знания передавались благодаря воспроизведению непосредственных образцов, хотя педагогические идеи могли существовать у отдельных людей. Со временем Песталоцци, Я. А. Коменский и другие поставили перед собой задачу экстерниоризировать знания умения, принципы обучения и в итоге в Европе возникла педагогическая наука, как совокупность представлений о том, как учить и что воспитывать в ребенке.

Педагогическая деятельность – это система с рефлексией. Наличие рефлексии в *обучении* хорошо осознано как учителями, так и представителями педагогической науки. Так, в учебном пособии В. В. Краевского и А. В. Хуторского [1] есть параграф «Рефлексия в обучении», где авторы дают определение рефлексии и показывают, какова методика организации рефлексии

ученика на уроке, есть методические указания, как научить школьника осознанно планировать свою деятельность, понимать цели деятельности других людей [1, с. 287–295].

Важно не просто зафиксировать, что в обучении присутствует рефлексия, но и осознать, что обучение есть *система с рефлексией*, ибо обучение – это «такое социальное образование, которое, осуществляя определенное поведение, способно это поведение описывать в виде последовательности целенаправленных действий и использовать полученные описания для дальнейшего воспроизводства этих действий» [2, с. 181]. Все социальные образования, в рамках которых люди реализуют определенное поведение, фиксируя при этом в языке цели и нормы этого поведения, – все это системы с рефлексией. Речевое общение людей, наука, производство, литература и т.п. – это системы с рефлексией.

Системой с рефлексией является также сама педагогическая наука, как и любая наука, которая фиксирует в языке цели и нормы своего исследования. Представления о системах с рефлексией развил М. А. Розов [2, гл. V]. Рассмотрим, что дает педагогической науке ее анализ как системы с рефлексией.

Одной из составных частей прикладного исследования в педагогике являются нормы. В. В. Краевский и Е. В. Бережнова пишут: «Нормы выступают как регулятивы педагогической деятельности, являющиеся одной из разновидностей социальных норм, которые фиксируются в педагогике в форме общих и частных указаний, предписаний к деятельности, принципов, правил, рекомендаций и т.п. Нормативные знания выступают также в виде методов обучения и воспитания, требований к учебным программам и учебникам ...» [3, с. 242]. В системе педагогических знаний они выделяют «особый их вид – нормативное (прескриптивное) педагогическое знание как отражение должного в отличие от всех остальных знаний, отражающих сущее» [там же].

В монографии «Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии» М. А. Розов анализирует такую нормативную науку, как этика, и показывает, что возможны два подхода к формулировке этических норм [2, с. 228–229]. Рассмотрим, каковы эти подходы применительно к педагогике, которая тоже отчасти является нормативной наукой. Традиционно противопоставляют науки объясняющие и нормативные. Нормативные науки рассматривают явления с точки зрения их объективной обусловленности, тогда как объясняющие – формулируют нормы, которым должно соответствовать поведение учащихся в тех или иных ситуациях. Применительно к нормативным наукам всегда возникает вопрос – каким образом и на каком материале формулируются нормы какой-либо деятельности? По отношению к этике профессор Г. И. Челпанов, автор широко известного в начале двадцатого века учебника по философии писал: «Если сказать, что задача этики заключается в определении того, что должно быть, то спрашивается, каким же образом создаются этические идеалы? Здесь возможен один ответ: из того, что есть, делается вывод к тому, что должно быть; законы долженствования получаются из за-

конов бытия при помощи идеализирования этих последних» (цит. по: [там же, с. 228]). Этику можно строить как вполне научную дисциплину, изучающую формирование и развитие этических норм, их разнообразие у разных народов и в разные исторические периоды. Правда, в таком понимании этика была бы частью не философии, а культурологии. Педагогику тоже можно строить как научную дисциплину, изучающую формирование и развитие педагогических приемов и норм, их разнообразие у разных народов и в разные исторические периоды. Применительно к педагогике можно еще рассмотреть разнообразие норм в зависимости от «степени» обучения – начальная школа, средняя и т.д. Утверждения научной и собственно нормативной педагогики отличаются друг от друга принципиальным образом. Первые претендуют на истину. Вторые – не являются ни истинными, ни ложными. Так, утверждение «такой-то новатор предлагает обучать школьников физике таким-то методом» может быть проверено действительно ли такой-то это предлагал. А утверждение – «обучать начальным понятиям арифметики надо так-то» нельзя ни доказать, ни опровергнуть, оно не является ни истинным ни ложным, а может быть успешным или нет.

Описанные два подхода или две парадигмы мышления дополнительные в том смысле слова, который вложила в этот термин квантовая механика. Для обоснования этого обратим внимание на то, что реально существующие нормы педагогической деятельности, в рамках которых тысячи учителей осуществляют свое поведение, представляют собой нечто достаточно неопределенное, хотя есть учебники по методике преподавания разных дисциплин. Часто там формулируются не столько нормы, сколько некие общие принципы. Эти нормы напоминают нормы языка, нарушение которых человек чувствует, но которые не способен четко зафиксировать ни один носитель языка, хотя есть словари, грамматики и т.д. Нормы такого рода существуют на уровне воспроизведения непосредственных образцов поведения и оценки, а образцы не задают четкого множества возможных реализаций. Иначе говоря, имея дело с реальной практикой педагогической деятельности, как и с практикой речевого или этического поведения, мы можем за-

фиксировать *механизмы* этого поведения, но никак не точные *правила*, ибо сам механизм противоречит их существованию.

Допустим теперь, что мы сконструировали такие правила путем идеализации. Указание на идеализацию очень важно здесь, ибо любая попытка сформулировать какое-либо *общее* утверждение, не учитывающее конкретных ситуативных обстоятельств, требует идеализации. Но это означает, что точным правилам невозможно следовать в практической деятельности. Например, в механике, которая формулирует свои законы для материальных точек, абсолютно твердых тел и т.п., т.е. для объектов, которых в эмпирической реальности не существует. Получается парадоксальная ситуация – при изучении реально существующих норм педагогики, как и грамматики и этики, мы не можем их точно сформулировать, (ибо не имеем для этого оснований), а попытки чисто теоретического построения таких формулировок приводят к невозможности их практической реализации.

Научный подход к педагогике, как и к этике, связан с *надрефлексивной исследовательской позицией*. Изучая систему с педагогическими установками, мы должны выявить реальные традиции, с одной стороны, и осознание содержания этих традиций, с другой. Мы при этом не должны сами претендовать на точную формулировку каких-либо норм, правил (систем ценностей – применительно к этике), понимая, что это несовместимо с реальным эстафетным механизмом жизни систем. Иными словами, мы должны мыслить в рамках принципа дополнительности, что и составляет суть надрефлексивной позиции [там же, с. 230].

Таким образом, можно исследовать механизм существования и воспроизведения педагогических норм, а затем поставить задачу их теоретического конструирования, реализуя, таким образом, два дополнительных подхода. Второй подход применительно к науке получил название методологии, в частном случае – методологии педагогики. Но педагогика, как и этика, и философия науки, не может изучать нормы в полной абстракции от их содержания, а методология, в свою очередь, должна осознавать природу и место создаваемых ей теоретических конструкций.

Проявления рефлексии и феномен дополнительности в гуманитарном познании можно обнаружить и анализируя обсуждения проблемы предмета науки. Эта проблема возникает как при выделении науки из философии, при классификации наук, так и при написании любого учебного курса. При этом хотят знать, каков объект данной науки, ее задачи, средства исследования, отношения с другими науками. Иногда идут длительные дискуссии о предметах конкретных наук, например, статистики, географии, картографии и т.д. Дискуссии чаще всего не приводят к какой-то единой формулировке предмета, которая бы всех устраивала. Однако и в том случае, когда такая формулировка предлагается каким-либо совещанием, и в том случае, когда каждая группа из противостоящих «лагерей» остается при своем мнении, развитие соответствующей науки продолжается, хотя точных определений и не было получено. Важно, что ученые испытывают трудности и при определении предметов давно возникших наук, таких, как физика, математика, а не только тех, которые только начинают формироваться.

«Непреходящий интерес к этой проблеме, дискуссии вокруг предметов самых разных наук обусловлены тем, что это, вероятно, одна из фундаментальных организационных проблем в развитии науки... Для организации научной деятельности нужно задать ее нормативы: представления о специфике объекта, о средствах и методах исследования, о характере задач и результатов и т.п. Очевидно, однако, что деятельность людей в науке организуется не только на таком абстрактном уровне. Есть и другие способы существования нормативов в науке – конкретные образцы работы и продуктов, закрепленные традицией и интуицией разграничения типов проблем и т.д.» [4, с. 100–101].

Сказанное здесь о проблеме предмета наталкивает на аналогии со словами Н. Бора – наука в данном случае подобна слову или понятию – наука – это куматонд, и представляет собой некоторую сложную программу, которая существует на уровне образцов. Ученый может либо работать в рамках соответствующих эстафет, либо описывать транслируемое содержание. Н. Бор писал о понятиях: «Строго говоря, глубокий анализ любого понятия и его непосредственное

применение взаимно исключают друг друга» (цит. по: [там же, с. 203]). Спустя двадцать лет он высказывает ту же мысль: «Практическое применение всякого слова находится в дополнительном отношении с попытками его строгого определения» [там же]. Понятие можно либо строго определять, тогда невозможно его применять к реальному миру, либо – можно использовать понятие в рамках сложившихся эстафет, традиций, но тогда нельзя дать его точного определения. Также обстоит дело и проблемой предмета. Мы можем либо работать в рамках соответствующих эстафет, т.е. вести научное исследование в конкретной науке в соответствии с имеющимися традициями, либо – описывать транслируемое содержание, т.е. давать определение предмета науки, что вовсе не означает, что реальная научная работа пойдет по указанному в определении пути. В соответствии со словами Н. Бора о понятиях, можно сказать: практическая работа в области той или иной науки находится в дополнительном отношении к попыткам строгого определения предмета этой науки.

Это происходит потому, что все даваемые определения никогда не схватывают и не могут схватить реальной динамики науки на данном этапе ее развития. И чем конкретнее и полнее такие определения, тем в большей степени они являются скорее проектами, чем фиксируют реальное состояние науки и характеризуют больше автора, чем науку в ее объективном движении. Из этого не следует, что определения предметов наук бесполезны. Они являются вспышками самосознания науки в те периоды, когда стихийно действующие механизмы регулирования либо еще не сложились окончательно, либо разладились по тем или иным причинам [4, с. 101].

М. А. Розов выделяет две возможных стратегии поведения рефлектирующей системы. Первая стратегия состоит в том, чтобы в ситуациях, когда рефлексивные предписания противоречат непосредственным образцам, отдавать предпочтение последним [2, с. 184].

Вторая стратегия состоит в том, что поведение определяет рефлексия, и рефлексивные предписания заглушают непосредственные образцы. Это позиция теоретика. При последовательном ее проведении она с не-

обходимостью порождает различного рода идеализации.

Первая стратегия, когда человек действует в соответствии с имеющимися образцами, и не обращает внимание на словесные предписания, проливает определенный свет и на вопросы воспитания. Сколько бы хороших советов ни давали старшие подрастающему поколению, сколько бы ни писали правильных лозунгов, дети в основном ведут себя в соответствии с *непосредственными образцами*. Таких образцов очень много – это и собственное поведение воспитателей и родителей, которые подчас нарушают свои же «правильные» предписания, и поведение окружающих (влияние улицы), и телевидение, которое транслирует отнюдь не только факты правильного поведения и т.д. Охватить все это множество образцов, окружающих детей, не представляется возможным.

Явление дополнительности в гуманитарном познании говорит о том, что есть глубокий изоморфизм естественнонаучного познания и гуманитарного. В дискуссии о статусе психологии, проведенной журналом «Вопросы философии» в 1993 г. [5], большинство авторов полагают, что психология в своем историческом формировании следовала образцу естествознания, и это привело ее к кризису. Выход из кризиса они видят в том, чтобы психология реализовала гуманитарную парадигму. М. А. Розов в этой дискуссии ратовал не за естественнонаучную парадигму для психологии, а – за научную, показывая, что физика в такой же степени сводима к гуманитарным наукам, как и гуманитарные науки – к физике, что мы уже видели, рассматривая вопрос о боровской дополнительности. Конечно, гуманитарные науки имеют свою специфику, связанную с тем, например, что «объект» социологии (респондент) – система с рефлексией, и может отвечать на вопросы, ответы на которые ученый зачастую присваивает, выдавая рефлексия за свой результат.

Библиографический список

1. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
2. Розов М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. – Смоленск: Смоленский государственный университет. 2006. – 439 с.

3. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 394 с.

4. Сычева Л. С. Современные процессы формирования наук: опыт эмпирического исследования. – Новосибирск: «Наука», Сибирское отделение, 1984. – 461 с.

5. Психология и новые идеалы научности (материалы «круглого стола») // Вопросы философии– 1993. – №5. – С. 25–33.

Бережнова Людмила Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, pvvvmvd@mail.ru, Санкт-Петербурге

Новожилов Валерий Юрьевич

Доктор исторических наук, генерал-лейтенант, заместитель главнокомандующего внутренними войсками МВД России по военно-научной работе, secretary@lyceum1.perm.ru, Москва

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. рассмотрено применение аксиологического подхода к процессу рефлексии образовательной деятельности. Выделена его прогностическая составляющая, позволяющая оценить творческие способности, индивидуальные особенности человека. Выявлены факторы возрастающей роли самообразования и формы его реализации. Дан анализ современному состоянию элитного образования с точки зрения процесса глобализации. Выделена совокупность целей, для которых может быть использована рефлексия проблем образования на основе методов прогнозирования в русле аксиологического подхода.

Ключевые слова: аксиологический подход, прогностическая функция, рефлексия проблем образования, ценностный принцип, автономное образование, образование как социокультурный феномен.

Berezhnova Lyudmila Nikolaevna

Doctor of pedagogical sciences, professor, senior researcher at the research and publishing department of the St. Petersburg Military Institute of the Russian Interior Ministry Internal Troops, pvvvmvd@mail.ru, St.-Petersburg

Novozhilov Valery Yurievich

Doctor of History, lieutenant-general, the deputy chief of russian interior troops on military research, secretary@lyceum1.perm.ru, Moscow

FORCASTING FUNCTIONS OF THE AXIOLOGICAL APPROACH TO EDUCATION A REFLECTIVE PROCESS

Abstract. The axiological approach used in the reflection process of educational activities is viewed in the article. The predictive component which helps evaluate creativity and personal characteristics is noted. Factors of the increasing role of self-education and forms of its realization are presented. The analysis of the current elite education in terms of the globalization process is described. The set of goals which may require the reflection of modern education problems using prediction methods of the axiological approach are given.

Keywords: axiological approach, the predictive function, reflection of educational problems, evaluative principle, autonomous education, education as a sociocultural phenomenon.

XXI век – эпоха конструктивной аксиологии.

Розов Н. С.

Образование как социокультурный феномен прогрессивного развития общества прошло длительный путь. На разных этапах этого развития формировались его своеобразные типы. Каждый тип образования характеризовался соответствующими

представлениями о социальном и природном мире, о человеке вообще и о человеке как познающем субъекте. Тип образования определялся мировоззренческими идеями эпохи, потребностями практики, которые расставляли разные акценты соотношению

«человек-мир», ставили вопросы о смысле жизни, о ценности бытия.

Ретроспективный взгляд на образование позволяет заметить, что в основе каждого типа образования присутствует идея ценностного отношения к человеку, который рассматривается как: мера всех вещей в Античном мире; образ и подобие бога в Христианстве; совершенное творение в эпоху Возрождения; существо, способное к безграничному познанию в Новое время, субъект свободного целеполагания, осуществляющий поиск универсальных законов нравственной жизни, представленный немецкой классической философией; личность, устремляющаяся навстречу своему будущему в творчестве и стремлении к глубинному самопознанию и самосознанию в XX веке [6].

В настоящее время в образовании складывается парадоксальная ситуация, когда общая кризисность сочетается с обилием новых идей и концепций, стремление к сохранению образовательных традиций – с ощущением грядущего неизвестного. Уже сегодня цели, содержание и методы образования не соответствуют сущности и потребностям информационного развития общества.

Информационным называют общество, в котором обеспечивается легкий и свободный доступ к информации по всему миру, где основным предметом труда большей части людей является информация и знание, а орудием труда – информационно-коммуникативные технологии. Одна из важнейших особенностей информационного общества заключается в установлении новой формы социальных отношений, суть которой определяется необходимостью людей «думать вместе и действовать сообща». Это новое явление называют «Коллективным Интеллектом», объединяющим людей информационными связями, благодаря чему им становятся доступными общие знания.

Ключевой тенденцией информационного общества закрепляется последовательное возрастание информации и знания. При этом спецификой является уменьшение надежности использования некогда актуального знания с учетом динамики вновь возникающих знаний. «Знание становится весьма недолговечным достоянием, которое быстро устаревает и в связи с этим требует постоянной

гибкой и точной переориентации и уточнения. В будущем, по-видимому, будут развиваться процессы *не накопления знания, а систематической выработки нового знания* достаточно традиционными путями, т.е. при помощи методов и средств интеллектуального труда, озарений, выдвижения и проверки гипотез, реализации идей» [6, с. 36].

Развитие информационного общества указывает на то, что человечество вступило в новое тысячелетие – в век глобализации, который оказывает огромное влияние на функционирование образования. *Глобализация* в целом представляет собой процесс преодоления отчуждения жизни отдельного человека от жизни человеческого рода. Глобализация, характеризующаяся процессами становления и гармонизации многомерного и многоаспектного мира, проявляется в локальных социальных и культурных контекстах или интеграционных процессах. Глобализацию связывают с процессами массовой социальной коммуникации, которая приводит к гармонизации рационального и гуманитарного познания окружающего мира, межкультурному диалогу в сфере образования.

Под глобализацией понимается также расширение и углубление социальных связей и институтов в пространстве и времени, что влечёт трансформацию всей системы социальных связей человека. Глобализация раскрепощает личность, освобождает её от привязки к определённой среде, открывает беспрецедентные возможности выбора жизненных стратегий.

Но с процессами глобализации, развития информационного общества и расширения научно-технического прогресса усложняется процесс духовного развития современного человека. Это отмечается и в Доктрине национальной безопасности Российской Федерации. Обращение к духовности становится утверждением ценности человека в реальной действительности, которая стремительно меняется. Каковы здесь могут быть прогнозы с позиции аксиологического подхода?

Рождение аксиологии (греч. *axia* – ценность и *logos* – учение, слово) – философское исследование природы *ценностей* было одним из выдающихся событий в науке конца XIX – начала XX века. Проблема ценно-

стей считается областью особого, внеаучного исследования, своеобразным способом видения мира. Аксиология представлена теориями ценности трех видов. Объективно-идеалистические теории трактуют ценность как потустороннюю сущность вне пространства и времени. Сторонники субъективно-идеалистических теорий рассматривают ценность лишь как явление сознания, видят в ней проявление психологического настроения, субъективного отношения человека к оцениваемым им объектам. Натуралистические теории ценности (теория интереса, эволюционная этика, космической телеологии этика) трактуют ее как выражение естественных потребностей человека или законов природы в целом [10].

Известно также, что кроме теорий представления о ценностях, каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием. Система личностных ценностей складывается в процессе деятельности распределения человеком содержания общественных ценностей. Личностные ценности отражаются в сознании человека в форме ценностных ориентаций, определяют содержание самосознания и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и их поведения. Всякая ценность характеризуется двумя свойствами – функциональным значением и личностным смыслом, определяющими соотношения к ведущим потребностям человека. Личностный смысл ценности, с одной стороны, определяется объектом, выполняющим функцию ценности, с другой – зависит от самого человека.

Понятие о ценности, таким образом, открывается во всей полноте в объективной реальности в целостном отношении человека «Я-Мир». Эти отношения, определяя жизнедеятельность человека, становление индивидуальности среди других людей, являют собой определенные ценности объективной реальности. Именно поэтому ценности как смыслы переводятся в принципы, выступают инструментами познания и сравнения, инструментами аксиологического подхода. *Ценностный принцип становится*

прогностической функцией аксиологического подхода и определяет стратегию и тактику познавательной (образовательной, преобразующей и др.) деятельности.

Аксиологический подход мы рассматриваем как направление, ориентацию на возвышение роли человеческого фактора, социальных ожиданий относительно «единичного человека», что позволяет по-новому и иными средствами акцентировать одну из заметных тенденций – «превращение проблемы человека в общую проблему всей науки в целом, всех ее разделов, включая точные и технические науки» (Б. Г. Ананьев). Ценностный принцип является вершиной иерархии принципов, главным объяснительным принципом и прогностической функцией познания, исследования, преобразования действительности. В подтверждение сказанного мы опираемся на утверждение Л. С. Выготского: «... первичная абстракция, лежащая в основе науки, определяет не только содержание, но и предопределяет характер единства отдельных дисциплин, а через это – способ объяснения фактов, главный объяснительный принцип» [4, с. 30]. Из утверждения следует, что основополагающий принцип оформляет специфику особого направления. С этих позиций ценностный принцип как прогностическая функция аксиологического подхода признает и утверждает приоритетной ценностью человеческую жизнь, его личностные смыслы и становится рефлексией проблем образования.

Рефлексия органично присуща природе человека как процесс осмысления чего-либо при помощи изучения и сравнения. Говоря о связи рефлексии с развитием, следует подчеркнуть важность перехода от систем одного уровня к системам другого уровня. С развитием тенденций гуманизации образования рефлексия как особый вид аналитической деятельности в периоды затруднений и решения проблем перешла в сферу педагогического знания и практики. Рефлексия обуславливает реконструкцию затруднений и обнаружению его причин, способствует осмыслению проблем образования вообще. А. М. Новиков, Д. А. Новиков выделяют рефлексивные фазы научного исследования, практической педагогической, учебной, творческой и других видов деятельности. «Ее суть состоит в том, что исследователь

(или коллектив исследователей), получив результаты, должен их отрефлексировать – «обратиться назад» и осмыслить, сравнить, оценить исходные и конечные состояния: объекта деятельности – самооценка результатов; субъекта деятельности, то есть самого себя – самооценка» [7, с. 227].

Для реализации прогностической функции аксиологического подхода и осмысления проблем образования важен выбор адекватных методов для рефлексии. В педагогике весьма широкое распространение получили идеи экстраполяции. Метод экстраполяции – это распространение каких-либо закономерностей или тенденций, наблюдавшихся в определенном временном интервале (его называют базовым), на другой временной интервал (прогнозный). Здесь сущность методов экстраполяции состоит в изучении истории прогнозируемого объекта и перенесении закономерностей его развития в прошлом и настоящем на будущее с учетом влияния многочисленных и многообразных факторов, среди которых различают явные, скрытые и случайные.

Но экстраполяции одних только явных факторов недостаточно для получения достоверных сведений. Значительное влияние здесь будут оказывать многочисленные скрытые факторы, действие которых в базовом периоде еще не проявляется. Для полного и всестороннего учета скрытых факторов необходимо их выявить и соответствующим образом оценить. Кроме того, немалое «возмущающее» влияние на конечные результаты прогнозирования могут оказать различные случайные факторы. «Каким бы ни прогнозировали будущее педагогического знание, в нем непременно выделяют такое направление, как педагогическая аксиология. Механизм выхода философии, образования, культуры из кризисных ситуаций ученые видят в интеллектуальном осмыслении всей сферы ценностей, в наступлении новой эпохи интеллектуальной культуры общества, связанной с аксиологизацией образования...» [3, с. 3].

В этом случае ценностный принцип становится способом объяснения фактов и главный объяснительным принципом рефлексии. *Прогностическая функция аксиологического подхода* существенно возрастает, если метод экстраполяции используется в

сочетании с другими методами прогнозирования, например, методами экспертных оценок, с помощью которых получают прогностическую информацию на основе выявления и специализированной обработки мнений специалистов.

Таким образом, рефлексия проблем образования на основе данных методов прогнозирования в русле аксиологического подхода позволяет получать информацию, которая может быть использована для разных целей:

- включена как составная часть в общий массив информации для комплексного прогноза;
- использована для расширения и углубления уже имеющихся знаний и обоснования их актуальности;
- применена в качестве критерия правильности выбора в соответствии с определёнными ценностями;
- способствовать формированию, уточнению и выдвижению новых гипотез.

Значимость прогностической функции аксиологического подхода ещё будет возрастать в связи с тем, что «глобальная информатизация общества инициирует формирование информационно-коммуникативной среды, в которой главным ее ресурсом становится человек, способный приобретать, сохранять, работать с информацией, творчески ее применять в жизни и в профессиональной деятельности, а также участвовать в процессах поиска и создания новых знаний» [2, с. 19].

В то же время глобализация обостряет перманентно возникающие проблемы образования. Так, глобализация как вызов времени предопределила расширение элитного образования и его распад в традиционных формах. В конце XX века тема элитного (и элитарного) образования стала предметом актуальных дискуссий. Известно, что элитарное образование соотносится с формой жизни и образом мировоззрения, оно аристократическое по сущности своей природы и духовно по направленности. «Духовность в образовании всегда базировалась на особых отношениях с окружающими, культивировалась в особом микроклимате, который поддерживался и вне учебных заведений (в домашнем окружении). Главное значение при этом придавалось гуманитарному знанию, усвоению теоретических и аб-

страктных концепций, а не овладению практическими знаниями в различных областях. Элитарное (избранное) образование не было массовым. Оно высоко ценилось во все времена и было оплачиваемым» [5]. Элитное образование доступно лишь для небольшой части населения – представителей высших слоев общества.

Однако во многих странах наблюдается распад элитного образования. Высшее образование получило широкое распространение в ответ на требования представить равные возможности для получения знаний представителям групп меньшинств и низших классов. Эта тенденция ярче всего проявилась в США, Канаде и Японии [9]. Все элитное (элитарное, избранное) в той или иной степени стремится «омассовиться», то есть выйти за рамки эзотерического, стать всеобщим достоянием. Однако, как только образование становится всеобщим, доступным, изыскивается новая возможность избранного образования. Именно поэтому образование никогда не бывает одинаковым для всех социальных групп. Пока существует социальная стратификация, образование на разных уровнях будет различным.

Очевидным становится, что элитное образование в его традиционных формах не подходит для массового распространения и тиражирования, его могут получить только те, кто способен и имеет возможность получить высокооплачиваемое образование.

Прогнозируя, тем не менее можно отметить, что общество будет продолжать поиски новых избранных форм образования во имя развития творческих способностей, индивидуальных особенностей личности. «И если попытаться выявить историческую тенденцию, можно отметить, что постепенно круг детей, получающих элитное образование, расширялся и изменялся структурно: все большую роль при этом играли способности, и все меньшую – знатность и богатство родителей. Можно сказать, что дифференциация обучения вообще и элитное образование как его момент и сторона соответствует важнейшей тенденции современной цивилизации – *процессу индивидуализации*» [1, с. 640]. Ориентация на развитие индивидуальности – это то, что в первую очередь должно отличать элитное образование от массового.

Новое направление индивидуализации личности в процессе обучения – *автономное образование*, которое может быть дистанционным (при опосредованной коммуникации) и стационарным (при непосредственной коммуникации). По данным педагогического прогнозирования *автономное образование* необходимо рассматривать *активно утверждающейся тенденцией*. Эта новая тенденция объективно обуславливается востребованностью во многих странах, характеризуется увеличивающейся степенью необходимости самообразования, возрастанием значения самостоятельного приобретения знаний.

Необходимость самообразования определяется многими причинами, среди которых можно отметить следующие.

В условиях резкого увеличения потока информации и расширения контактов между людьми требуются дополнительные, более глубокие предметные и общие фоновые знания, чтобы хорошо ориентироваться в стремительно изменяющемся мире и соответственно реагировать на изменения.

- Обществу требуются высококвалифицированные грамотные специалисты с постоянно обновляющимися знаниями, умеющие выдерживать условия жесткой конкуренции.

- Автономное образование удобно людям, которые не могут посещать образовательные учреждения по медицинским и социальным показателям (инвалиды, осужденные, многодетные матери).

В основу автономного образования положены *информационные и коммуникационные технологии*, однако их содержание далеко от специфических педагогических целей. К образованию эти технологии имеют то отношение, что используются лишь в той мере, чтобы обеспечить достижение педагогических целей, но не как самоцель. Независимо от сферы применения, это технологии сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. Для системы образования важны педагогические технологии автономного обучения средствами информационных и коммуникационных технологий со специальными методами их применения и сопровождения индивидуальной траектории достижений обучающегося.

Самостоятельное учение и самообразование применимы в условиях любой образовательной среды и в рамках любого образовательного учреждения. К самостоятельному получению знаний можно обращаться на любых уровнях обучения и независимо от возрастной категории учащихся. На практике концепция автономного образования воплощается в таких формах как дистанционное обучение и экстернат. Автономное образование – это реальная возможность для обучающихся любого возраста, без ущерба качества знаний значительно сократить время обучения, а также продолжить его в любое время по необходимости приобретения новых знаний.

Таким образом, осуществляя рефлексию проблем образования, можно прогнозировать, что ценность автономного образования будет повышаться. Во-первых, реализуется ориентация на индивидуализацию личности в образовании, во-вторых, соответствует требованиям информационного общества и вызовам времени, порождаемым глобализацией.

Библиографический список

1. *Ашин Г.* Элитное образование // *Общая и прикладная политология.* – М., 1997.
2. *Бордовская Н. В.* Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. – СПб.: Издательство РХГИ, 2001.
3. *Воронцова В. Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. – Псков, 1997.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 1. – М., 1982.
5. *Карабущенко П. Л.* Исторический взгляд на элитарное образование // *Триестр.* – 1997. – № 3 (5).
6. *Ленк Х.* Становление системотехнологического суперинформационного общества // *Общество и книга: от Гутентберга до Интернета.* – М., 2000. – С. 29–41.
7. *Новиков А. М., Новиков Д. А.* Методология. – М.: СИН-ТЕГ, 2007.
8. Образование человека в поликультурном обществе: междисциплинарное исследование: Монография / Под общ. ред. проф. Л. Н. Бережновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

9. *Смелзер Н.* Массовое и элитарное образование // *Социология*; пер. с англ. – М.: 1994.

10. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1991.

Кузнецова Альвина Яковлевна

Доктор философских наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета, phileducation@yandex.ru, Новосибирск

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ XX-ГО ВЕКА

Аннотация. Методологические преобразования науки 20-го века не нашли отражения в содержании образования. В результате обострилось противоречие между содержанием образования и содержанием современного научного знания. Попытки изменить содержание естественнонаучного образования, привести его в соответствие с новыми достижениями наук показали, что перемены должны начинаться с изменения отношения к субъекту образовательно-познавательной деятельности, к методам познания, к способности субъекта осознанно использовать метод познания. Осмысление образовательной деятельности, роли субъектов образования положило начало утверждению гуманистического подхода в философии образования и самой философии образования XX века.

Ключевые слова: философия образования, методология науки, культура, цивилизация.

Kuznetsova Alvina Yakovlevna

Professor of theory and methods of preschool education, Novosibirsk State Pedagogical University, phileducation@yandex.ru, Novosibirsk

PHILOSOPHY OF EDUCATION RESEARCH WORKS XX-TH CENTURY

Abstract. Methodological transformation of science of the 20th century were not reflected in the content of education. As a result, exacerbated the contradiction between the content of modern scientific knowledge and content of education. Attempts to change the content of science education, to bring it into line with new developments of Sciences showed that the change must begin with a change in attitude to the subject of educational-cognitive activity, the methods of knowledge, subject to the ability to consciously use the knowledge. Understanding the educational activity, the role of the subjects of education was the beginning of the statement of the humanist approach to philosophy of education and the philosophy of education of the XX century.

Keywords: philosophy of education, methodology of science, culture, civilization.

В условиях радикальных изменений общества, пересмотра основных ценностей бытия осмысление и освоение идей гуманизма как признания ценности человека становится центральной проблемой социальной философии. В новейшей социальной философии заметную долю занимают философские проблемы образования. В 80-е годы XX в. начинается тот этап развития отечественной философии образования, на котором она заявила о себе как отдельная, самостоятельная отрасль научно-философского знания. Философские знания внутри философии образования представлены отдельными самостоятельными направлениями, моделями, парадигмами.

Философское изучение целостного человека положено в основание гуманистической парадигмы: М. Бубер, В. Л. Гинзбург, В. Д. Жукоцкий, В. А. Кувакин, В. А. Лекторский, Д. А. Леонтьев, М. К. Мамардашвили, Н. Н. Моисеев, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Агацци, Г. Блэкхем, Р. Браун, Дж. Дьюи, П. Куртц, К. Ламонт, А. Маслоу, Ф. Перлс, П. Рикер, К. Роджерс, П. Тейяр де Шарден, Р. Тилман, Дж. Хаксли, М. Шелер и др. В 1960-е годы широкую популярность идеи гуманизации образования приобрели на Западе (Дж. Дьюи, А. Маслоу, А. Нейлл, К. Роджерс), а также в исследованиях, посвященных душе как проблеме философии личности (С. Т. Алишахбана, Л. Колберг,

В. Поссенти, Д. Фанк, В. Фостер, Дж. Фэй, Дж. Шаффер, А. Этциони). В отечественной науке гуманистические аспекты философии образования исследуются в контексте гуманизации образования (Н. Г. Алексеев, Г. С. Батищев, Ю. М. Бородай, А. П. Валицкая, П. П. Гайдено, С. С. Гусев, И. С. Ладенко, В. П. Лежников, М. Л. Лезгина, И. Б. Романенко, В. С. Стёпин, В. А. Светлов, В. Н. Турченко, Е. Н. Шиянов, В. С. Швырёв, О. Д. Шипунова и др.).

Философские основания социальной обусловленности образования целостного человека как социокультурного существа представлены работами зарубежных исследователей: А. Бергсона, Э. Браунмюля, К. Гельвеция, Г. Гегеля, Э. Дюркгейма, Т. Кампанеллы, И. Канта, О. Конта, Дж. Локка, К. Манхейма, Дж. Милля, Т. Мора, П. Наторпа, И. Песталоцци, Ж. -Ж. Руссо, А. Сен-Симона, Г. Спенсера, Ф. Фукуямы, Ш. Фурье, Г. А. Швейцера, Г. фон Шенебека, А. Шопенгауэра, Р. Эдвардса, Р. Юшера, и др. ; отечественных исследователей: П. П. Блонского, И. Ф. Богдановича, Ю. М. Бородая, Г. Н. Васильева, С. И. Гессена, Н. В. Голик, М. А. Данилова, Д. И. Дубровского, В. В. Зеньковского, А. В. Иванова, Т. А. Ильиной, П. Ф. Каптерева, В. Н. Келасьева, К. Г. Колтакова, И. С. Кона, А. М. Коршунова, В. А. Лекторского, А. В. Луначарского, Б. В. Маркова, В. М. Межуева, Н. В. Мотрошиловой, Л. И. Новиковой, В. Ф. Одоевского, К. С. Пигрова, Н. И. Пирогова, В. И. Разумова, В. М. Розина, М. М. Рубинштейна, П. А. Соколова, М. М. Сперанского, А. Г. Спиркина, В. С. Стёпина, А. И. Субетто, К. Д. Ушинского, В. И. Филатова, В. Н. Филиппова, И. Т. Фролова, А. С. Хомякова, М. В. Шакурова, С. П. Шевырёва, В. Р. Ясницкой и др.

Теория личности получила обоснование в трудах отечественной философии образования (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, И. А. Ильин, Л. П. Карсавин, А. Н. Леонтьев, А. Ф. Лосев, Н. О. Лосский, Н. А. Менчинская, А. В. Мудрик, С. Л. Рубинштейн, В. С. Соловьёв, В. И. Слободчиков, П. Флоренский, С. Л. Франк, Д. Н. Узнадзе и др.) и зарубежных психологов (Г. Айзенк, С. Гроф, У. Джеймс, А. Маслоу,

Г. Олпорт, Э. Эриксон, К. Юнг и др.) Формирование мировоззренческой целостности личности средствами общенаучной картины мира исследуется в трудах И. С. Алексеева, А. И. Ахизера, Е. Д. Бляхера, В. С. Барашенкова, Б. С. Галимова, П. С. Дышлевого, В. Г. Иванова, Б. Г. Кузнецова, Л. М. Косаревой, Л. Ф. Кузнецовой, И. Я. Лойфмана, С. Т. Мелюхина, Л. А. Микешиной, А. М. Мостепаненко, М. В. Мостепаненко, Б. Я. Пахомова, В. М. Розина, В. Н. Сагатовского, А. В. Солдатова, В. С. Стёпина, А. И. Субетто, В. Ф. Щербины, Л. В. Яценко и др.

На современном этапе смены методологических парадигм для решения проблем гуманизации образования исследователи обращаются к синергетике (В. И. Арнольд, В. Г. Буданов, П. П. Гайдено, Д. Глейк, И. С. Добронравова, С. П. Курдюмов, Э. Ласло, Е. А. Мамчур, У. Матурано, А. А. Печенкин, И. Пригожин, М. А. Розов, И. Стенгерс, Р. Том, А. Тьюринг, А. Д. Урсул, Дж. Форрестер, Г. Хакен, Д. С. Чернавский, В. С. Швырёв, М. Эйген, и др.).

В XX столетии были определены направления философии образования: эмпирико-аналитическое (В. Брезинка, Р. Лохнер, А. Фишер), гуманитарное (Э. Венигер, Т. Литт, Г. Ноль, В. Флитнер), диалогическая философия образования (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси), педагогическая антропология (О. Больнов, М. Лангевилд, Г. Рот). В исторической ретроспективе, начиная с 40–50-х годов XX в. можно говорить о первом этапе исследований в области отечественной философии образования (А. Н. Леонтьев, Э. В. Ильенков, С. Л. Рубинштейн). Одновременно с развитием гуманистических идей исследуются проблемы интеллектуального развития личности.

Целеполагание и обоснование практики образования в 1960-е годы имеет рационализаторский характер, а функция философии образования состоит в осмыслении и аргументации передового опыта. В это же время обосновывается необходимость алгоритмизации (Л. Н. Ланда) обучения, программированного обучения (П. Я. Гальперин, Н. Д. Никандров), осмысления оптимизации образования (Ю. К. Бабанский) и его управления (Н. Ф. Талызина), интеллектуально-деятельностного подхода (В. В. Давыдов, Н. И. Непомнящая).

В психологии и гносеологии (Э. В. Ильенков) в 1970-е годы в рамках философии образования было обосновано проблемное обучение, его основное положение: стимулирование познавательной активности в процессе обучения (Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв). В таком же направлении разрабатывался личностно-деятельностный подход в психологии (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский) и системно-деятельностный аспект в философии (Г. С. Батищев, Н. Г. Алексеев, Э. Г. Юдин).

Как особый этап развития философии образования исследованы диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер) и культурологическая (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) парадигмы. В 1980-е годы в философии образования начинается изучение взаимодействия технократической и гуманистической ориентаций в обучении (И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов) в ситуации его компьютеризации и одновременной гуманизации в рамках диалога культур.

Толчком к усилению внимания и рефлексивности в области гуманистических идей образования послужило начатое в 1980-е годы в рамках философии образования изучение взаимодействия технократической и гуманистической ориентаций в обучении (И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов) в ситуации его компьютеризации и одновременной гуманизации в рамках диалога культур. Дальнейшее развитие проблематики философии образования перевело ее в контекст развивающихся сред: семейной, школьной, вузовской, социально-психологической, профессионально-деятельностной. Исследования философии образования сосредоточились на проблемах взаимодействия социокультурного и социотехнического аспектов в рамках гуманизации образования в условиях трансформирующегося общества. Гуманистические идеи философии образования раскрываются в ходе разрешения проблем, вызванных противоречием между уровнем развития духовного потенциала человека и характером обострения глобальных проблем современности. Тенденции современного общества на этапе его перестройки и трансформации увеличивают долю ответственности индивида за согласование собственной жизни с жизнью общества.

С 1990-х годов философия образования как методологическая основа науки об образовании представлена в трудах Н. Г. Алексеева, Б. С. Гершунского, Л. В. Загрековой, Р. Б. Квеско, А. Т. Москаленко. Методологию интеллектуальных систем в образовании разработал И. С. Ладенко. Философия образования оформляется в особую область знания в методологических и теоретических трудах (О. С. Анисимов, Н. К. Асанова, В. Н. Гончаров, Б. С. Гершунский, Н. В. Наливайко, В. М. Розин, И. Н. Семёнов, А. И. Субетто). В 1990-е годы предложены решения проблемы гуманизации образования как для естественнонаучных, так и для гуманитарных дисциплин (В. Т. Петрова, Л. А. Минасян, В. Г. Воронцова).

Философско-гуманистические нравственные идеи, учения русских мыслителей стали той базой, на которой «выросла» российская теория личности [4]. Гуманистические традиции российского образования, особенно успешно развивавшиеся во второй половине XIX в. (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой), существенно обогатились в следующем столетии. Педагогическая мысль начала XX в. сконцентрировалась на глубоком и всестороннем понимании природы образования нового человека предстоящего столетия. Во второй половине XX в. проблемы, относящиеся к теории личности, перешли в область проблем гуманизации образования. Идеи гуманизации в современной теории образования разрабатываются В. В. Краевским, В. В. Давыдовым, Ш. А. Амонашвили [1], В. А. Слостёниным, Е. Н. Шияновым, В. Н. Турченко, А. И. Субетто [6]. В трудах отечественных философов, психологов и педагогов она основывается на исследованиях гуманистической психологии, ее личностной, ценностной ориентации.

Для решения проблем гуманизации образования использован метод диалога философии и естествознания (Л. В. Суркова и В. А. Яковлев). Была осознана необходимость в исследованиях по определению границ естественнонаучного образования и связи естественных, общественных и технических наук (И. В. Прокудин, В. В. Калинин, Н. К. Серов, С. М. Гой). Проведены исследования сущности, цели, путей гуманизации образования. Гуманизация образования представлена как философская про-

блема, как фактор культуры, как ценностное основание в трудах В. П. Лежникова, Л. С. Перевозчиковой, Н. А. Поволокиной, Д. В. Полежаева, М. С. Слуцкого, В. Н. Турченко, Е. В. Уваровой, В. А. Швец, М. В. Шмановой. Вопросы гуманизации естественнонаучного образования отнесены к методологической и миовоззренческой области теории образования (Н. Н. Моисеев, Е. А. Мамчур, Л. А. Минасян). Обоснована гуманистическая идея устойчивого развития цивилизации (В. А. Коптог). В 1997 г., подводя итоги разработанности философии образования, Н. Г. Алексеев, И. Н. Семёнов, В. С. Швырёв отмечают, что целью современного обучения и воспитания является формирование личности. В трудах по философии образования конца XX и начала XXI вв. гуманистические идеи получают продолжение и разрабатываются коллективами ученых Санкт-Петербурга (К. С. Пигров), Новосибирска (Н. В. Наливайко), Барнаула (Е. В. Ушакова, В. Н. Филиппов).

Исследования философии образования обнаруживают историческую связь методологий науки и образования. На практике мы имеем существенное отставание в освоении современной методологии науки теорией образования. Гуманизация образования на современном этапе развития общества включает в себя гуманизацию через раскрытие природного потенциала индивида, гуманизацию процесса его адаптации в современном обществе и гуманизацию процесса познания как адаптацию индивида на современном уровне познания. Понятая таким образом современная философия образования становится необходимой для создания оптимальной метатеоретической основы для осмысления гуманистического аспекта образования, реконструкции истории развития гуманистических идей образования. Именно философский подход сделает центром исследования мировоззренческие ориентиры и определяющие ценности культуры, общества, образования.

Наиболее общие философские основания едины для всех наук. В области методологии ведущим среди наук XX в. стало естествознание. В нем были выработаны как классические, так и неклассические научные методологические принципы. Это позволяет говорить об естественнонаучных основани-

ях современной методологии познания и об опережающей революционной роли практики естественнонаучного познания по отношению к методологии науки XX в. В свою очередь, методология естественнонаучного познания всё ещё выполняет функцию ведущей в условиях развития современного интегрированного познания. Изучение методологии науки показывает, что, несмотря на то, что в постнеклассической парадигме присутствует идея человекомерного объекта, в ней недостаточно развиты представления о человеке и его месте в общей научной картине мира. Рефлексия методологии современной науки направлена на включение в предмет изучения человека и исторически развивающегося общества.

Для современной теории образования характерно осмысление методов и способов мышления в условиях образовательной среды, усиление рефлексивности, расширение сферы приложения философских подходов, что свидетельствует о ее внутренней готовности к смене парадигм. Начиная со второй половины XX и в начале XXI вв. в науке назрела необходимость обновления методологии науки. Активизировались исследования человекомерных объектов. К этому времени методология естествознания уже получила опережающее развитие, что инициировало постановку методологических проблем в гуманитарном корпусе науки. Почва для новой теории образования была подготовлена как решением задачи совершенствования методологии, уже освоенной естествознанием, так и исследованиями досинергетического периода о «самоорганизующем начале» (Э. Кант), исследованиями, посвященными теории систем и системному анализу (А. Богданов) и др. Сложилась условия для того, чтобы они стали основой формирования постнеклассической парадигмы, объединяющей науки о материальном мире и человеке. В своем труде «Теоретическое знание».

В. С. Стёпин описывает общую структуру теоретического знания, которая выстраивается в результате коммуникативного междисциплинарного обмена парадигмальными установками. Здесь же происходит и обмен гештальт-образами отдельных наук. В результате становится возможным формирование гештальта более высокого уровня,

трансформирующего всю прежнюю иерархию научных представлений. Такой подход позволяет вырабатывать идеи, необходимые для понимания мирового цивилизационного процесса и места человека в нем [3]. Исторически эволюция естествознания ведет за собою эволюцию гносеологии. Исходя из предположения о том, что между природой физического и психического нет резкой разделяющей их границы, мы приближаемся к пониманию общности гносеологических оснований соответствующих научных знаний, методологий их познания. Гуманизация познания предполагает формирование представлений о том, что познавательная деятельность всегда заключает в себе и познание самого субъекта исследования. Для выявления этой составляющей необходима и рефлексия самопознания. представления о реальности, формируемые нами на основе опыта, с необходимостью включают в себя особенности нашего мышления, «... физическое и психическое содержат, очевидно, общие элементы, и, следовательно, между ними вовсе нет той резкой противоположности, которую обыкновенно принимают» [5, с. 16]. Гносеологическое единство физических и психических функций человека в процессе познания природы позволяет живому существу, обладающему памятью (Э. Мах), иметь в своем психическом поле зрения более обширную пространственную и временную среду, чем оно могло бы объять одними своими органами чувств. В результате, развитие культуры характеризуется тем, что все большие и большие пространственные и временные области попадают в сферу ведения человека.

В постклассическом естествознании совместное рассмотрение мышления и опыта стало частью научного метода. Именно это гуманистическое направление философских взглядов, а не потрясающее воображение развитие техники обеспечило прогресс в естествознании XX в. Развитие и становление научно-технической цивилизации поставило особые задачи перед человеком и человечеством. В связи с этим особое значение приобретает и осмысление роли естественнонаучного образования при определении философского смысла и сущности гуманизации современного образования. От понимания закономерностей развития

человека и общества, коэволюционных процессов цивилизации зависит то, каким будет новое образование [2].

Изучая проблему здоровья нации, ее связь с просвещением и образованием, В. П. Казначеев в своих трудах разработал глубокие гуманистические философские идеи. Отмечая тот факт, что в конце XX в. соотношение различных социально-экономических, политических и других структур человечества на поверхности Земли испытывает не только количественные, но и качественные изменения, он пришел к выводу о том, что человекопотребление и человековоспроизводство должно учитываться в основании всех больших проектов. Другими словами, должны быть достаточно глубоко осмыслены духовная сторона, душевные, семейные, клановые и другие отношения. Такой подход требует от философии образования выхода в такие системы, как наука, культура, цивилизация. Это сказывается и на подготовке специалистов, в которой кроме социализации должна присутствовать и культурологизация. В обозначенном аспекте актуальны исследования явления экологического перенапряжения, осмысление двух противоположных тенденций в развитии человеческой цивилизации: – первое направление обусловлено естественнопланетарным историческим процессом и состоит в конвергенции этногенеза с экологией планеты; – второе направление – на дивергенцию, поскольку в каждой цивилизации сохраняются присущие ей духовные силы. Это противоречие со временем может усиливаться.

В результате философского осмысления становится понятным, что гуманизация образования тесно связана с эволюцией современных философских воззрений, ставящих человека в центр своего внимания [7], противопоставляющих новый тип мышления классической ньютоно-картезианской парадигме, исходящих из объективности знания и отчуждающих индивидуальность от науки. Представления о творчески познающем человеке ставят вне сомнения необходимость творческой активности в процессе образования.

Проблемы философии образования мы рассматриваем в контексте исторической структуры культуры, в которой образование связано с научным знанием, его трансляци-

ей, особое значение придаем предметным курсам, содержащим парадигмы различных областей знания. С позиции такого подхода для нас существенно, что проблема субъекта в философии естественнонаучного образования была осмыслена как проблема личностно-ориентированного образования и инициировала, в дальнейшем, постановку проблемы гуманизации образования. Более того, выявление факта усиления рефлексивности методологии естествознания позволяет обосновать гуманистический характер периодов смены научных парадигм и методологических принципов науки и показать, что гуманизация образования XX–XXI вв. инициирована прогрессом естествознания XX в.

Современные философские гуманистические идеи легли в основу философии образования XX века. В контексте современной философии образования человек – это первая ценность. Характерные для Нового времени процессы формирования картины мира и осознание человеком самого себя становятся теми особенностями, которые позволяют говорить об образе современного человека, о создании им в процессе образования собственной мировоззренческой картины мира. Изучение философии образования лежит в контексте развития гуманитарного теоретического знания, но ее проблемы – это проблемы, формирующиеся в контексте развития цивилизации и культуры, поэтому предметом философии образования является осмысление как гуманитарного, так и естественнонаучного образования.

Библиографический список

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышление о гуманной педагогике. – М., 1996. – 494 с.
2. *Беляева Л. А.* Философия образования в начале третьего тысячелетия // XXI век: будущее России в философском измерении. – Екатеринбург, 1999. – С. 121–125.
3. *Геращенко И. Г.* Философия образования Л. Н. Толстого в контексте современных представлений // Искусство, образование, наука в преддверии III тысячелетия. – Волгоград, 1999. – С. 73–76.
4. *Лекторский В. А.* Идеалы и реальность гуманизма / Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 22–29.
5. *Мах Э.* Познание и заблуждение. – М.: Изд-во С. Скир-мунта, 1909. – 471 с.

6. *Субетто А. И.* Философия образования через призму здоровья Российского этноса / Образованная Россия: специалист XXI века. Проблемы Российского образования на рубеже третьего тысячелетия. – СПб., 1997. – С. 118–124.

7. *Третьяков О. В.* Философия образования и проблемы духовного возрождения России // Центральная Россия на рубеже XXI века: матер. Междунар. науч. конф. (Орел, 2–6 июля 1995 г.). – Орел, 1996. – Т. 4. – С. 221–224.

*Исакова Надежда Всеволодовна**Доктор философских наук, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии НГПУ, nvisakova@ngs.ru, Новосибирск***ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ
МИРОВОЗЗРЕНИЯ**

Аннотация. В работе рассматриваются ценности традиционной культуры, выраженные в пословицах. Свод пословиц анализируется как совокупность семантических единиц, которая структурируется на «ядро» (содержательные тематические группы с наибольшим количеством семантических единиц) и «периферию». Это позволяет определить ценностные приоритеты, формировавшиеся в традиционной культуре веками. Они могут послужить ориентирами в переходный социальный период, что особенно важно при реформировании образования.

Ключевые слова: традиционная культура, ценностное ядро, ценностные приоритеты.

*Isakova Nadezhda Vsevolodovna**Doctor of philosophy, professor of the chief of the theory, history and museology (Novosibirsk State Pedagogic University), nvisakova@ngs.ru, Novosibirsk***A TRADITIONAL CULTURE AND THE VALUES PRIORITIES
OF A WORLD OUTLOOK**

Abstract. The values of a traditional culture are regarded in this article. They are expressed in the form of the proverbs. The Abstract of the proverbs is analysed as a total combination of the semantic units the structure of which consists of “a values substance” (content thematic groups with the most number of the semantic units) and “an outlying area”. Thus it is possible to determine the values priorities, which were forming in a traditional culture by the many ages. They can be the reference points in the transition social period. This is important specially for reforming of an education.

Keywords: a traditional culture, a values substance, the values priorities.

Переходный социальный период характеризуется тотальной переоценкой ценностей, в очередной раз «до основания». Особенно тяжело это сказывается на образовании, где ценностные приоритеты являются центрирующим компонентом целого ряда гуманитарных наук.

Пример равновесного отношения человека к миру, когда изменения осуществляются ровно настолько, чтобы адекватно отреагировать на вызовы времени, и где очевидна забота о сохранении баланса человека и мира, являет собой традиционная культура. Это отразилось в пословицах – формулах народной мудрости – которые использовались веками в прошлом, не теряют своей актуальности в настоящем и имеют явные перспективы в будущем.

Ценностные приоритеты традиционного мировоззрения можно выявить структурированием совокупности ценностей, выра-

женной в своде пословиц и поговорок, поиском целостности во множестве их. Наиболее адекватным вариантом в данном случае являются сведенные воедино пословицы в работе В. И. Даля «Пословицы и поговорки русского народа» [1]. Исчисляемые тысячами, эти пословицы – как семантические единицы – у Даля уже прошли первоначальную классификацию, т.е. сгруппированы по темам.

Далее логически очевидным шагом является сопоставление выделенных групп по количеству семантических единиц, их составляющих. Согласно предположению о корреляции между значимостью некоторого объекта в жизнедеятельности человека и количеством семантических единиц (пословиц, поговорок), выражающих его, можно выявить наиболее существенные темы (и группы тем), относящиеся к смысловому ядру (ценностным приоритетам) традиционной культуры.

Таким образом, в центре внимания – ценностные приоритеты как структурообразующие характеристики традиционного мировоззрения. (Ранее анализировались нормы, стереотипы культурного поведения человека, т.е. ценностные приоритеты в динамическом аспекте, в русле рассмотрения модели поведения человека. [См., в частное [2]]. Тем самым идеи, высказанные в еще более ранних работах автора, начинают встраиваться в разные исследовательские контексты.) Здесь акцент делается на мотивациях поведения человека.

Мотивации поведения – гораздо более сложное, уровневое образование, чем привычно констатируемая в литературе стереотипность традиционных норм его деятельности. По своей функциональной роли – адаптации к миру – та аналогична инстинктивному поведению животных. Но специфическая биосоциокультурная природа человека [там же, с. 23], обуславливает наличие следующих слоев в мотивации деятельности. Прежде всего, это – животные инстинкты выживания, жизни (или биологическое в человеке), связанные с владением территорией, ресурсами, с продолжением рода и взаимодействием с себе подобными. Они проявляются и в «чистом» виде (в меньшей степени), и, главным образом, в снятом – в ценностях и стереотипах поведения. Кроме того, это – обширный слой ценностей, опосредующих витальные потребности (социальное в человеке): закрепленные в сознании вербальные информационные сообщения о разных сторонах человеческого существования. Они и имеют прямое практическое отношение к проблеме выживания, как и могут быть «избыточными» (имеющими символическое или не непосредственно утилитарное, познавательное значение, например, об устройстве Вселенной). Данный слой, в свою очередь, дифференцирован на подуровни. И, наконец, третий слой мотиваций: принципы и цель деятельности (культурное среди множества социального), коррелируемые с представлением о сущности культуры – развитием человека как разумного существа. Он не формализован, но пронизывает другие уровни традиционной культуры.

В отличие от динамического аспекта, где акцент делается на родовой специфике че-

ловека (культурном уровне мотивации поведения человека в сопоставлении с социальным и биологическим), здесь речь идет о единстве мотивационных слоев: о сочетании собственно культурных, отличительных и общих, биосоциальных детерминант деятельности. Закрепленные в ценностях, они имеют сквозной характер во времени – за века существования общества (изначально этнического сообщества) прочно «осели» среди базовых ценностей: зафиксированы в сознании человека в числе наиболее важных. Вместе с культурными биосоциальные детерминанты возглавляют ценностную иерархию традиционной (этнической) культуры: образуют ее ценностное ядро. Выделением ядра структурируется иерархически выстроенное множество ценностей.

Количественный анализ тематических групп, выделенных В. Далем, позволяет распределить их по уровням, каждый из которых вмещает то или иное количество тематических групп в некоторых фиксированных пределах, например, каждой сотни семантических единиц (в частности, в диапазоне от 200 до 300 единиц и т.п.). Применяв этот критерий, можно обнаружить большие различия между уровнями. Так, уровень от 200 до 300 единиц содержит 17 названий (тем), от 300 до 400 – уже 8, а от 400 до 500 – только 5. Остальные 7 тематических групп (из числа всех анализируемых) располагаются в рамках 5 уровней (общей суммой 500 единиц: в диапазоне от 500 до 1000 единиц).

Столь большое отличие последних семи упомянутых групп – и по высоте занимаемого каждой из них уровня (все – выше 500 единиц), и по небольшой плотности самих уровней, вмещающих не более трех групп (от 0 до 3) – может служить основанием для объединения данных семи тематических групп в искомое ядро совокупности ценностей. При этом следует иметь в виду, что вся совокупность не может быть жестко разделена на «ядро» и «периферию». Более адекватными для фиксации занимаемой той или иной темой количественной (уровневой) позиции является выражение: «далее отстоящие от ядра слои» или «более периферийные тематические группы».

Сделав эти предварительные замечания можно перейти к рассмотрению содержательных связей уже между самими

тематическими группами, составляющими ядро. Сюда вошли следующие темы. 1. «Месяцеслов» (978 единиц), где отражаются взаимоотношения человека со средой обитания. 2. «Достаток – убожество» (717 единиц), где описываются отношения владения (в широком смысле, как владения ресурсами). 3. «Свое – чужое» (644) как различные варианты взаимоотношений «Я – другой/другие» (здесь в образной форме описывается самоидентичность индивида, воспринимаемого как самость, и целый спектр его взаимоотношений с себе подобными). 4. «Воля – неволя» (618) включает содержание, близкое идее «свободы как осознанной необходимости», но с акцентированием психологического момента – потребности живого существа в воле. 5. «Пища» (602) как свод изречений по поводу одной из основополагающих сторон жизнедеятельности человека – материальных ресурсов его существования в рамках более широких взаимоотношений с природой в целом. 6. «Земледелие» (576) – конкретное проявление деятельностной специфики человека, обусловленное своеобразием данного пространства/среды. 7. «Двор -дом – хозяйство» (522) как разновидность отношений владения: владение территорией, неким личным пространством и его организация в рамках общего пространства взаимоотношений с себе подобными.

Очевидна, прежде всего, корреляция 1, 5 и 6 групп. Здесь фиксируются различные стороны отношения человека к природе – территории, ресурсам и способу существования в данном пространстве. Суммарная численная величина этой группы составляет 2156 единиц, а среднеарифметическая 718 полных единиц (усредненная значимость каждой из тем, отражающих срез отношения человека к природе).

Аналогично строится другое объединение коррелирующих между собой 2, 3 и 7 групп, где отражаются отношения владения как такового -отстаивание всякого рода своих границ (территориальных, имущественных, позиционных) и прав (на субъектность, самость, инициативность), сопровождающиеся ответственностью за организацию, управление своим владением (хозяйствование). Суммарная величина здесь 1883 единицы, среднеарифметическая – 627 полных единиц (усредненная значимость каждой из

тем, отражающих ту или иную сторону владения/хозяйствования).

Причем, в данном, втором объединении фиксируются и витальные, и престижные стороны отношений владения. Как та, так и другая стороны роднят человеческое общество с сообществами животных – стадных приматов и многих других млекопитающих [3, с. 233]. Иными словами, ценности традиционной этнической культуры, относящиеся к ее сердцевине -ценностному ядру, аналогичны базовым признакам существования высших животных.

К этому следует добавить, что аналогии между человеком и животными могут быть проведены и по третьему, последнему слою ядра, куда входит одна тематическая группа «Воля – неволя» (618 единиц).

Итак, структурированное ценностное ядро придает устойчивость, равновесность традиционной этнической культуре. Оно включает установленный анализом эмпирического материала ряд отношений человека с миром. Во-первых, это связь его с пространством, средой обитания (слой из трех содержательно близких тематических групп, среднеарифметическая величина которых относится к уровню от 700 до 800 единиц). Ее можно обозначить как интегрированность человека в природу. Во-вторых, это -отношения владения/хозяйствования (слой из трех групп, также содержательно близких, среднеарифметическая величина которых соответствует уровню от 600 до 700 единиц). Эту черту взаимоотношений человека и мира можно охарактеризовать как субъектность (владение, хозяйствование). И в-третьих, отношения свободы-несвободы или воли-неволи (занимающие более низкую позицию в рамках того же – от 600 до 700 единиц -уровня), которую целесообразно обозначить как субъектность (воление). Закономерно в данном контексте считать, что поскольку некоторые из установленных отношений содержат аналогии с неотъемлемыми характеристиками поведения животных (в частности, по выражению С. А. Арутюнова, «стремление к престижу древнее самого человека» [там же]), то они концентрируют в себе и базовые признаки жизнедеятельности человека. Поэтому они не должны быть подвержены частичной, тем более полной, нивелировке.

Оппозиция «ядро – периферия» предполагает рассмотрение и последующих слоев в движении от одного полюса к другому. Следующий уровень (от 500 до 600 единиц) не занимает никакая тематическая группа. Здесь как бы проходит граница, отделяющая ядро от остальной иерархизированной совокупности ценностей.

Уровень от 400 до 500 единиц, соответственно, занимают 5 тем: 487 единиц – у темы «Работа – праздность» (характеристика основополагающего вида социальной деятельности); 433 – «Звания – сословия» (характеристика социальной структуры и социальных диспозиций); 429 – «Суеверия – приметы» (описание прогностической информационной сети о системных связях человека и мира); 415 – «Помощь – кстати» (установление границ адекватного поведения человека через определение меры); 408 – «Гость – хлебосольство» (отражение коммуникативности, открытости образа жизни этнического сообщества).

Как видно, на этом уровне фиксируются достаточно общие признаки жизнедеятельности человека, но не komponующиеся между собой по содержанию, то есть в одинаковой мере разнопрофильные как расходящиеся от центра сегменты.

Уровень от 300 до 400 единиц (аналогично тому и последующие уровни) включает в себе совокупность частных тем – все более узких по содержанию в зависимости от степени удаленности от ценностного ядра.

При структурировании традиционных ценностей на «ядро» и «периферию» выявляются такие приоритеты среди фундаментальных связей (взаимодействий) человека и мира: человек (общество) природа, социальные контакты и межличностные.

Устанавливается следующее. Во-первых, ценности, в которых отражаются взаимоотношения человека с природой, сконцентрированы преимущественно в ядре, они принадлежат к числу базовых. Во-вторых, самым обширным слоем ценностей является тот, где фиксируются отношения социальные. В него входит подавляющее большинство тем всей совокупности ценностей (об этом свидетельствует приведенный выше краткий перечень ранжированных тематических групп), и он сам может быть структурирован по разным основаниям. Тем не менее,

ценности этой группы занимают более периферийные уровни общей иерархии (имеют более мелкие членения) по сравнению с предыдущим слоем, ибо общественные отношения более дифференцированы. Созданная человеком огромная «вторая» – социокультурная – природа способствует появлению иллюзии легкого переноса социальных моделей, выработанных в одном социокультурном контексте, в другой. Тем не менее, эта «вторая природа» прочно сцеплена с первой, изначальной. В-третьих, ценности, характеризующие личную, интимную сторону жизнедеятельности человека (темы «муж – жена», «любовь – нелюбовь») занимают среди двух других выделенных здесь категорий ценностей самый узкий сегмент из всей совокупности (и по количеству тематических групп, и по числу семантических единиц, их составляющих).

Из этого можно заключить, что интеграция в данную природную среду (ландшафт, климат, ресурсы и т.п.) выступает доминантным фактором, базовой детерминантой образа жизни этнического сообщества со всей его сложной структурой социальных взаимоотношений, образовавшейся в результате данного процесса интеграции и где контакты индивидуумов (социальные и межличностные) играют подчиненную роль. Этот вывод только подтверждают современные попытки трансляции социальных моделей (например, образования) из одного социоприродного контекста в другой, порождаемые иллюзией возможности легкого переноса в силу огромных масштабов социокультурной, «второй», природы, уже будто бы независимой, но реально прочно сцепленной с первой.

Нельзя не обратить внимание еще на один аспект в постижении семантики традиционной этнической культуры. Речь идет о теме, распределенной по целому спектру других и просматривающейся даже при простом прочтении пословиц. Так, практически в большинстве тематических групп, выстроенных в вертикальную иерархию, присутствует сквозная тема двойственной, духовно-материальной природы человека и/или сквозная же тема «Бога», «божественного» как высшего для человека авторитета или ориентира (помимо отдельной содержательной группы «Бог – вера»). Технически пока не представ-

ляется возможным определить количество семантических единиц, свидетельствующих о значимости божественно-духовного начала в жизнедеятельности человека. Но судя по широте охвата данной тематикой других групп, ее следует отнести к ценностному ядру традиционной культуры.

Анализ содержания пословиц, в которых фиксируется божественное начало (в том числе тема двойственности природы человека), показывает, что эта тематика содержит тройной смысл. Прежде всего, это – констатация непреходящей – материальной – связи человека с природой, животным миром. Кроме того, это – характеристика разумно-духовной специфики человеческого существования. Наконец, это – обозначение вектора движения: от материального к духовному, от животного (состояния) к божественному, устремленность человека к Богу (или осознание необходимости встроиться в «божественный» порядок) как его, человека, путь по гармонизации отношений с миром.

Сквозной характер этой темы имеет принципиальное значение: ею проникнуты, в той или иной мере, все стороны жизнедеятельности человека. Присутствие «божественного» начала, пронизывающего обыденную жизнь реальных индивидов, т.е. уже осмысленного этническим сознанием как внутренние вертикальные ориентиры поведения индивида, свидетельствует о проявлении в деятельности конкретного субъекта – в процессе его «встраивания» в окружающий мир – родовых свойств человека.

Итак, рассмотрение статической стороны традиционной этнической культуры дало возможность сделать следующее. Во-первых, выделить ядро совокупности ценностей, куда вошли (1) интегрированность в природу, (2) отношения владения/хозяйствования, (3) психологическая потребность в свободе и определение ее границ, а также (4) атрибутивность разумно-духовного начала в жизни человека. Во-вторых, установить доминантность – как изначальную детерминированность – пространственного (территориального, природного) фактора над временным (историческим, общественным) в характеристике этнической формы жизнедеятельности. В-третьих, акцентировать логический приоритет субъектности

человека над его общинностью, коммунальностью. В-четвертых, определить вектор развития человека (в направлении разумно-духовного – «божественного» в нем) и тем самым вектор целеполагания.

Анализ эмпирического материала позволяет отнести данные положения к числу существенных, константных величин в традиционной этнической культуре. Выявленное индуктивным путем знание о ценностных приоритетах в традиционной культуре может быть использовано в качестве методологического (методологических ориентиров) в современных социальных исследованиях или социальной практике, в частности, при реформировании образования, дабы избежать очередной революционной ломки. Преемственность, эволюционное движение есть более оптимальное направление социальных перемен.

Библиографический список

1. *Даль В.* Пословицы и поговорки русского народа – Йошкар-Ола: Марийский полиграфическо-издательский комбинат, 1996. – 672 с.
2. *Исакова Н. В.* Моделирующие возможности гуманитарного знания // *Фундаментальные проблемы культурологии: В 4 т. – Т. II.* – СПб.: Алетей, 2008. – С. 17–31.
3. *Арутюнов С. А.* Народы и культуры: развитие и взаимодействие/ – М.: Наука, 1989. – 247 с.

Сбитнева Наталья Николаевна

Преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, аспирантка Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, honey.sbitneva@mail.ru, Рязань

РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЛЬНЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ В ДИАЛОГЕ ЭПОХ

Аннотация. В статье предпринята попытка раскрыть исторические предпосылки и показать дальнейший путь развития феномена интегральности в педагогике. В фокусе внимания автора оказываются педагогические и философские концепции мыслителей разных эпох, ставивших всестороннее, гармоничное развитие личности на первое место.

Ключевые слова: гуманитарное знание, гармоничное развитие личности, целостное представление, интегративный курс, тесная взаимосвязь предметов, духовно-нравственное воспитание.

Sbitneva Natalia Nikolaevna

The department of russian and foreign languages teacher in Ryazan Higher Airborne School named by the General of the Army V. F. Margelov, graduate of Ryazan State University named by S. A. Yesenin, honey.sbitneva@mail.ru, Ryazan

INTEGRATIVE PEDAGOGY DEVELOPMENT IN A DIALOGUE OF CENTURIES

Abstract. The paper deals with the aspect of integration idea development in pedagogy. The article analyzes philosophical and pedagogical conceptions of different epochs, which consider integrative, harmonious development of a personality the main priority.

Keywords: humanity, harmonious development of a personality, integral idea, integrative course, a close cooperation of subjects, spiritual and moral education.

Вошедшее в XX веке в научный оборот понятие «интеграция», почти сразу же получило популярность и теперь широко используется в современном мире в различных отраслях жизнедеятельности.

Соглашаясь с Б. М. Бим-Бадом, который говорил о том, что «история педагогики позволяет нам найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения» [4, с. 12], мы считаем, что обращение к истории помогает лучше понять настоящее. Поэтому прежде, чем говорить о состоянии «интегральности» в педагогике на сегодняшний день и дальнейших ее перспективах, вначале следует уточнить, каковы истоки и пути развития данного феномена.

Понятие интегральности (от лат. «integer» – «целый») в педагогической науке появилось во второй половине XX века в рамках активно развивающегося взаимопроникновения всех сфер социальной жизни и трактовалось, как «способ формирования

всесторонне гармонично развитой личности советского человека» [7, с. 11].

В научной литературе сложилось несколько представлений рассматриваемого понятия. Так, исследователь Н. В. Груздева определяет интеграцию как «принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности и создающий возможности для становления личностно-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире» [6, с. 72]. Семенова Н. М. понимает интеграцию как «восстановление, восполнение, состояние связности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [15, с. 211]. Многие ученые делают акцент на процессе, и только некоторые исследователи подчеркивают, что интеграция – это не только процесс объединения элементов, но и получаемый при этом результат.

Таким образом, под интеграцией следует понимать процесс, способ и результат целостного видения мира, построенного на сопряжении разных форм постижения действительности.

Понимание того, что человек развивается согласно своей природе, целостно, гармонично, в соответствии с физическим и духовным началом, возникло еще на заре становления идей интегральности в педагогике. Древними философами выдвигается идея всестороннего (интегрального) развития личности, провозглашается необходимость следовать своим индивидуальным способностям, тому, что заложено в человеке природой.

Фундаментом философского мировоззрения античности провозглашается принцип единства бытия, единства природы и человека. В античных мифах фигурируют идеи о генетическом единстве мира, родившегося в результате организации первобытного хаоса.

Огромный интерес представляет работа древнего римского писателя Гая Плиния (23 г. н. э. – 25 августа 79 г. н. э.) «Естественная история», представляющая собой энциклопедию всевозможных знаний, накопленных древним миром о природе и её произведениях [14]. Этот труд, на наш взгляд, можно считать первой известной миру интегрированной формой знаний о природе, человеке и обществе.

На наш взгляд, одним из первых идей интеграции начал пропагандировать Сократ, крупнейший представитель школы софистов. Его методология диалога являлась ранней формой интегрированного обучения, направленного на познание природы человека. По Сократу, «не знать самого себя и полагать, что мы знаем то, чего в самом деле не знаем, – вот, что ближе всего граничит с безумием» [10, с. 101].

Мысль о связи различных наук уже прослеживается в сочинении Платона «Государство», где он писал о необходимости изучения арифметики, геометрии, астрономии, музыки, диалектики: «Я думаю, что и занятия всеми названными науками, если оно приводит к объединению их между собой и родству и принимает в соображение то, что их сближает, ведёт к нашей цели и тогда труд затрачивается не бесполезно; иначе же он бесплоден» [13, с. 121]. Именно

труды Платона и его ученика и последователя Аристотеля стали первыми попытками систематизации теоретической педагогики. Им же принадлежит наиболее содержательное в античной философии обоснование идеи «пайдейи», как «вообще образование: гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующего все свои способности и возможности, приведение человека к его истинной форме, форме человека как такового» [8, с. 22].

Особая роль в становлении педагогики как науки принадлежит Я. А. Коменскому, Д. Локку, Ж. Ж. Руссо. Идея взаимосвязанного обучения ставится в их трудах на первое место. На большом дидактическом материале раскрывается мысль о взаимодействии в преподавании отдельных предметов.

Во второй половине XVIII–XIX веках педагогические вопросы рассматриваются не только в плане общей методологии, но и в поиске путей их конкретного решения в практике школы. В обучении всё шире используются межпредметные связи.

Развитие идей целостного отношения к пониманию вещей и явлений жизни стало предметом пристального внимания И. Г. Песталоцци. Его педагогическая концепция базировалась на идее трудового обучения. Стремлением педагога-философа было включить производительный труд в учебный процесс, сочетать его с обучением, осмыслить детский труд и сделать его средством всестороннего развития. Обеспечить гармоническое развитие ребёнка в полном согласии с его природой И. Г. Песталоцци рассчитывал посредством разработанной им теории элементарного (элементного) образования, включающей физическое, трудовое, нравственное, эстетическое и умственное воспитание. Все стороны воспитания считалось необходимым осуществлять в тесной связи и взаимодействии: «систематизируй все существующие на свете предметы по их сходству» [12, с. 50].

Педагогика, таким образом, постепенно тяготела к объективному обоснованию педагогических явлений, к поискам закономерностей, их связи с общими законами развития природы и человека. Эволюция в понимании природосообразности, как главного принципа педагогики, отразила общее движение педагогической мысли. Природо-

сообразность, по Я. А. Коменскому, – это ещё весьма абстрактное соответствие педагогических средств законам духовной жизни человека и общим законам природы. У Ж. Ж. Руссо природосообразность воспитания означала помощь свободному и естественному развитию ребёнка. И. Г. Песталлоцци видел в указанном принципе соответствие воспитания особенностям природы человека, законам её вечно саморазвития.

Поставил задачу изучения и раскрытия природы человека во всех ее сложных аспектах К. Д. Ушинский. Антропологический принцип, перенесенный им в педагогику, требовал признания целостности человека, неделимости духовной и телесной его природы, сочетания умственного и нравственно-го воспитания с воспитанием физическим.

Известно, что ученый обосновал значимость объединения школьных предметов для формирования у учащихся системы знаний, что является необходимым условием развития личности ребёнка. Называя анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю в качестве важных антропологических наук, Ушинский писал: «Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека» [17, с. 14].

К. Д. Ушинский, объединив в педагогике усилия антропологических наук, осуществил поразительный по своему объёму педагогический синтез научных знаний о человеке, раскрыл коренную особенность функционирования педагогического знания – зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека.

На Западе в XIX–XX веках возникает ряд реформаторских педагогических течений. Это – движения сторонников введения в школьный курс ручного труда (Шенкендорф, Гетце, Шерер, Пабст, Зейниг), а также педагогические течения «свободного воспитания» (Г. Шаррельман, Л. Гурлитт, Ф. Гансберг и другие), экспериментальной педагогики (Сикорский, Бинэ, Холл, Лай), гуманистической педагогики (Р. Бернс, М. Уорник, Дж. Холт, М. Эйнскоу), рассматривающие в качестве основной за-

дачи обучения всестороннее, гармоничное развитие личности. Все эти направления внесли немалый вклад в развитие интеграционных процессов в педагогической науке.

Говоря о формировании гармонично развитой личности, как главной задачи интегрированного обучения, о связи образования с реальными общественными потребностями и поворачиваясь от концепций Запада к Востоку, важно отметить великое наследие общественно-педагогической мысли Индии конца XIX–XX веков. Так, идеи Рабиндрнаты Тагора и Мохандаса Карамчанды Ганди об осуществлении всеобщей гармонии находят выражение в практике многих школ на сегодняшний день.

Идеалом образовательной модели Тагор считал систему Гурукул (дом учителя), сложившуюся в древней Индии, характерными чертами этой системы был акцент на морально-этический аспект образования, связь образования с природой, окружающей действительностью, самостоятельное овладение знаниями, взаимоуважение и сотрудничество учителя и учеников [16]. Наиболее полное выражение идея обучения посредством труда получила в разработанном Ганди в конце 30-х годов «Проекте базового образования», суть которого заключается в том, чтобы реализовать цели и задачи образования на основе обучения детей ремеслу [5]. А. Гхош предпринял попытку раскрыть ведущие направления формирования совершенного человека на основе взаимосвязи нравственного, умственного, эстетического и физического образования в своей концепции интегральной педагогики [2].

Ведущей тенденцией в развитии педагогики отечественной школы начала XX века признается соединение обучения с трудом. Об этом писали П. А. Кропоткин, С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская, П. П. Блонский, Б. Г. Ананьев, М. М. Рубинштейн, П. В. Атутов, И. О. Зверев и др. Получает свое дальнейшее развитие идея ориентации общего образования на условия крупного промышленного производства. Выдвигается и обосновывается комплексный подход к построению программ, заключающийся в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному

туду. Это создание С. Т. Шацким педагогического общества «Сетлемент», организация «Первой опытной станции» и «комплексных программ» для единой трудовой школы. И, хотя, отечественная школа была тогда еще не готова к принятию такого рода преобразований, все же они оказали значительное влияние на дальнейшее развитие идей интеграции в образовании.

В 80-х годах XX века начинается новый этап развития идей интеграции в педагогике. Широкий спектр использования идей интеграции в педагогике предлагают в своих научных исследованиях Ш. А. Амонашвили, В. В. Белоус, А. В. Брушлинский, А. Я. Данилюк, В. С. Мерлин, А. И. Щебенко и др. Тенденции развития данного явления в это время имеют определённые особенности. Было накоплено, в частности, достаточно знаний и опыта, позволяющих рассматривать межпредметные связи как самостоятельный принцип дидактики. Понятие межпредметности при этом уступает место понятию интеграции. Причем, ученые приходят к мысли о том, что интеграция между учебными предметами не отрицает предметной системы, а является возможным путем ее совершенствования, преодоления недостатков и направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами.

В 90-е годы XX века приобретает популярность идея «глобального образования» [18], развитая коллективом кафедры теории и методики естественнонаучного образования СПбГУПМ, возглавляемым И. Ю. Алексашиной. По мнению педагогов «концепция глобального образования исходит из той основополагающей идеи, что современная школа существует в быстро меняющемся, но взаимосвязанном мире, и что она призвана воспитать у учащихся новое, целостное видение этого мира и места человека в нем, гармоничных отношений человека с самим собой» [1, с. 5].

В начале XXI века заметна тенденция к расширению аспектов изучения проблемы интеграции психолого-педагогического знания, появлению новых интегральных образовательных технологий, интегрированных уроков, курсов, интегральных гуманитарных образовательных пространств. Идеи интегральной педагогики на практи-

ческом уровне уже нашли своё воплощение в интегрированном курсе для школьников «Экология экстремальных ситуаций» [11], в интегративном инновационном проекте «Акмеологическая школа – школа здоровья» [3], в интегрированном курсе «Психолого-педагогическая антропология» [9] для студентов и специалистов в области педагогики и психологии и многих других проектах.

Таким образом, современная образовательная действительность характеризуется широким спектром интеграционных процессов, проявляющихся на разных уровнях образовательных систем. Стала актуальной темой и международная интеграция в сфере образования, воспринимаемая как целостная, полиструктурная, многоаспектная и многозначная социальная система, выступающая фактором преобразования общества.

Говоря об интеграции учебных предметов в высшей школе, необходимо отметить недостаточную разработку её теоретических оснований и в связи с этим недостаточную её распространённость.

На наш взгляд, основной недостаток связан с трудностями реализации модели в вузе с позиций целенаправленного формирования целостной системы знаний у обучаемых. Формальная разобщённость родственных дисциплин в учебных планах вузов, различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование межпредметных связей в учебном процессе – всё это приводит к тому, что синтез транслируемой учебной информации возлагается на самих студентов.

Практика преподавания нами иностранного языка в военном вузе показывает, что он успешно интегрируется со всеми остальными предметами. С помощью иностранного языка курсант может осваивать знания из области литературы, истории, техники, различных сфер практической деятельности. Обучение иностранному языку в интегрированном виде ориентировано на разностороннее развитие учащихся, которое достигается за счёт объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов. Создавая целостную картину мира, иностранный язык выступает основным средством познания и общения. Интегративные курсы строятся с учетом специфики связи и характера вза-

имодействия иностранного языка с той или иной сферой жизнедеятельности, с актуальными проблемами сегодняшнего дня. В них иностранный язык выступает не только как средство, но и как равноправная цель обучения. Комплексный подход к организации интегративных курсов позволяет выявить и сформировать круг понятий и умений, общих для разных предметов.

Выявив эффективность применения интеграции в процессе преподавания иностранного языка в вузе и проанализировав действующие программы по иностранному языку, мы пришли к выводу, что нет такой программы, которая позволяла бы реализовать идею интеграции английского языка, истории и литературы в военном вузе, обеспечивая, таким образом, формирование целостного гуманитарного знания курсантов военного заведения и создание целостного восприятия картины мира. Поэтому мы разработали собственную программу «Интегрированный курс» по теме «Москва» в рамках программы по английскому языку, которая акцентирует внимание на изучении специфики историко-культурного развития столицы России, что, в свою очередь, находит отражение в произведениях отечественной литературы. На примере изучения литературы и истории курсанты осознают важность, необходимость сохранения культурных традиций в современном мире. Используя на занятиях тексты отечественной литературы о Москве разных временных эпох, применяя стилистику, лексику и грамматику английского языка, обучаемые военного вуза восполняют недостаток гуманитарного обучения.

В ходе изучения темы «Москва» по разработанной нами программе произошла не только актуализация знаний о столице России у курсантов, которые они получили на занятиях по английскому языку, но и сформировалось целостное представление о Москве, как культурном и историческом центре страны. Также в ходе изучения данной темы проводилась систематическая работа по закреплению особенностей использования грамматического и лексического материала по английскому языку. Формирование у курсантов представления о Москве, как самобытном историческом центре России производилось на интегрированных занятиях на основе сравнения образов в литературных

исторических произведениях и привлечения дополнительных сведений из истории города. Курсанты лучше освоили лексико-грамматический материал по теме и получили более полное представление об истории и культуре столицы.

Итак, проведенный нами историографический анализ развития интегральных процессов в педагогике позволяет отметить тот факт, что на протяжении длительного времени рассматриваемый феномен находился в зоне пристального внимания педагогической мысли, принимая разный исторический облик и обретая и совершенствуя соответствующий понятийно-терминологический аппарат. Причем на каждом последующем этапе своего развития изменяющийся феномен интегральности не только ничего не терял, а, напротив, в преобразованном виде переносил имеющееся содержание на новую, более широкую предметную область.

Библиографический список

1. *Алексашина И. Ю.* Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы. – СПб.: СПбГУИП, 1995. – 104 с.
2. *Ауробиндо Гхош* Человеческий цикл. – Казань, 1992.
3. *Березина М. Г.* Педагогические условия реализации интегративного инновационного проекта «акмеологическая школа – школа здоровья»: Дисс. канд. пед. наук. – СПб.: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, 2009. – 221 с.
4. *Бим-Бад Б. М.* Очерки по истории и теории педагогики. – М., 2003. – 272 с.
5. *Ганди М. К.* Моя жизнь – М.: «Наука», 1969.
6. *Груздева Н. В.* Интеграция как методологический и дидактический принцип // Гуманистический потенциал естественнонаучного образования. Сб. науч. тр. / под ред. Алексашиной И. Ю. – СПб.: 1996. – С. 70–80.
7. *Данилюк А. Я.* Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. – №2. – 1998. – С. 11.
8. *Йесер В.* Пайдейя: воспитание античного грека – М., 2001. – Т. 1. – 393 с.
9. *Ключко О. В.* Психолого-педагогическая антропология: Программа и методические рекомендации / Мордовский гос. пед. ин-т. – Саранск, 2003. – 18 с.
10. *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён – СПб.: Алтейя, 2000. – 429 с.
11. *Назарова Т. С., Шаповаленко В. С.* «Экология экстремальных ситуаций» – новый интегри-

рованный курс для школы / Педагогика, 1996. – №6. – С. 46–51.

12. *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1981. – 213 с.

13. *Платон.* Собр. Соч. – Т. 1. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2000. – 480 с.

14. *Плиний Старший.* Естествознание. Об искусстве. / Изд. подготовлено Г. А. Таронян. – М.: Ладомир, – 1994. – 941 с., ил.

15. *Семенова Н. М.* Новый краткий словарь иностранных слов. – М., 2007. – 795 с.

16. *Талгор Рабиндранат.* Собрание сочинений: В 4 т. – Т. 3. – М., 1981.

17. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. –Т. 5. – 528 с.

18. *Hanvey R.* An Attainable Global Perspective. – N-Y: Center for Teaching. 1975. – 325 p.

Колесников Андрей Константинович

Ректор Пермского государственного педагогического университета, профессор, *kafmos2011@yandex.ru*, Пермь

Лебедева Ирина Павловна

Заведующая кафедрой моделирования образовательных систем Пермского государственного педагогического университета, профессор, *irina_l2005@perm.ru*, Пермь

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Аннотация. В статье ставится проблема поиска целесообразного сочетания содержательного (качественного) и формально-логического (количественного) подходов в педагогическом исследовании. В качестве соответствующего методологического инструментария предлагается структурно-функциональное моделирование. Приводится пример его реализации в процессе исследования обучаемости.

Ключевые слова: структурное моделирование, функциональное моделирование, педагогическое исследование, математические модели, системный подход.

Kolesnikov Andrei Konstantinovich

Rector of Perm State Pedagogical University, professor; *kafmos2011@yandex.ru*, Perm

Lebedeva Irina Pavlovna

Head of the department of educational system modeling of Perm State Pedagogical University, professor; *irina_l2005@perm.ru*, Perm

STRUCTURALLY FUNCTIONAL MODELLING IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The article considers a problem of search of an expedient combination with-derzhatel'nogo (qualitative) and is formal-logic (quantitative) approaches in pedagogical research. As corresponding methodological toolkit structurally functional modeling is offered. The example of its realization in the course of educability research is resulted.

Keywords: structural modeling, functional modeling, pedagogical research, mathematical models, system approach

Математические модели широко используются в научной и практической деятельности людей, поскольку они позволяют точно фиксировать структурные изменения любой системы и отражать их в количественной форме. Важное значение эти модели имеют и для педагогического исследования, эффективность которого в значительной мере определяется разумным сочетанием *содержательного* (качественного) и *формально-логического* (количественного) подходов при приоритетном положении первого. В большинстве диссертационных исследований по педагогике авторы ограничиваются реализацией содержательного подхода, проводя качественный анализ предмета исследования

(в лучшем случае вычисляются процентные отношения или оценивается достоверность различий в средних показателях). При этом не достигается необходимый уровень логической строгости и научной объективности полученных результатов, поскольку не проводится характерное для формально-логического подхода фиксирование и теоретически обоснованное представление в структурно-количественной форме основных связей и отношений педагогической системы [4; 5].

Приветствуя все чаще появляющиеся диссертационные исследования, в которых используются различные формы математизации педагогического знания, следует указать на их недостаток. Он заключается в ги-

перболизации роли формально-логических средств, что приводит к поверхностным выводам, потере важной части качественного содержания, излишнему огрублению изучаемого процесса или явления в результате его моделирования. Нередко богатый арсенал математических методов применяется в исследовании ради решения простейшей педагогической задачи, усвоения обучаемыми на несколько алгоритмов больше, чем раньше. Причем моделируется чаще всего ситуация оперативного контроля знаний, проверяющего воспроизведение материала. А возможности развития личности, ее профессионального становления остаются вне сферы использования математического аппарата в силу объективной сложности предмета исследования. Кроме того, специально не сопоставляется эффект от применения построенных математических моделей в реальной педагогической практике и объем необходимых для этого дополнительных ресурсов.

В этой связи актуализируется проблема рационального сочетания указанных подходов в педагогическом исследовании, которая может быть решена при условии корректного построения математических моделей в соответствии со всеми этапами моделирования, учитывающими специфику педагогических систем. На наш взгляд, это возможно благодаря использованию в единстве структурных (неметрических) и функциональных (метрических) математических моделей.

Неметрические модели фиксируют определенные структуры образовательного процесса (логическую структуру учебного материала, структуру познавательной деятельности учащихся, структуру урока и т.д.). Они характеризуют устойчивость динамических систем и отражают качественную сторону исследуемых явлений на основе сравнения, упорядочения, выбора или предпочтения и т.д. их структурных характеристик.

Функциональные модели используются для описания динамики исследуемых процессов, предсказания происходящих в них изменений. С помощью этих моделей в математической форме представляются педагогические закономерности. Наибольший интерес представляют модели, выполняющие методологическую роль в педагогическом исследовании. К ним относятся взаимосвязи между показателями сложности и трудности

учебной информации, оценками эффективности учебного процесса и факторами обучаемости или познавательной активности учащихся и др. Такие модели позволяют углубить дидактический анализ системы важнейших факторов успешности обучения. Подобный анализ может проводиться, например, по отношению к типичным ситуациям учебного процесса: решение задач, работа с текстом, доказательство утверждений и т.д. Соответствующие количественные соотношения в математических моделях, полученные для разных учебных ситуаций, помогают рационально подобрать комплекс дидактических средств, оптимизирующих взаимодействие ученика и объекта изучения в конкретных условиях обучения. Поэтому такие модели раскрывают дополнительные резервы повышения эффективности управления познавательной деятельностью учащихся, а в некоторых ситуациях создают возможности и для ее прогнозирования.

Получение математической модели, обладающей определенной научной новизной, может служить целью разнообразных педагогических исследований. Важно иметь в виду, что ее построение начинается с качественного анализа предмета исследования, который должен привести к разработке системы его объективных признаков. К этой системе предъявляются следующие требования: полнота описания; экономность описания; четкая структурированность системы признаков; их количественная определенность.

Выделение таких признаков осуществляется на основе анализа структур объекта и определения его основной структуры с точки зрения решаемой исследователем задачи. Это неразрывно связано со структурным моделированием, позволяющем в наглядной форме (например, в виде графа) представить основные структуры и их иерархическую последовательность. Построение структурной модели является важным методологическим средством познания процесса или явления, поскольку сопряжено с глубоким осмыслением свойств и отношений объекта, выявлением наиболее важных и значимых из них и формальным описанием этих свойств с помощью выбранной символики (соответствующего метаязыка). Адекватность структурной модели сути предмета исследования – необходимое условие полу-

чения его количественных показателей в соответствии с обозначенными требованиями и залог успешности решения научно-педагогической задачи. Кроме того, подобные модели способны открыть новые горизонты исследовательского поиска и создать конструктивные ориентиры в его проведении [6].

В результате оказывается возможным полноценно реализовать такие этапы функционального моделирования как построение и анализ модели. Следует заметить, что различие структурных и функциональных моделей в определенной мере условно и подчеркивает лишь форму их представления. В одном случае основное внимание уделяется упорядочиванию структур (что можно выразить и количественно, установив определенное соответствие с числовым множеством). В другом случае приоритеты отдаются количественным соотношениям между параметрами, которые могут быть введены только после соответствующей структуризации предмета исследования. Таким образом, термин «структурно-функциональное моделирование» отражает неразрывную взаимосвязь структурного и количественного анализа в педагогическом исследовании, который является важнейшим методологическим инструментарием в процессе решения любой научной задачи.

Очевидно, что прямая трансляция математического аппарата точных наук в педагогику неэффективна и вредна. Требуется, во-первых, специальная разработка теоретико-методологических основ математического моделирования в педагогическом исследовании и глубокий научный анализ исследовательской функции структурных и функциональных моделей. Во-вторых, необходимо усовершенствовать математический аппарат, в частности, – за счет разработки комплексных схем анализа предмета исследования в соответствии со спецификой педагогических процессов.

Приведем пример исследования, в котором предусматривалось структурно-функциональное моделирование. Оно прослеживается сразу в начале исследования при разработке основополагающих содержательных идей, которые конкретизированы и формализованы с помощью специальной структурной схемы взаимодействия ученика с учебным материалом, выполняющей в

данном случае методологическую роль. Затем с помощью этой схемы углубляется содержательный анализ основных структур этого взаимодействия, частным логическим продолжением которого служит системная концепция обучаемости. В соответствии с ней взаимодействие ученика с предметом изучения определяется нами как одновременное функционирование систем, которое представлено в виде специальной структурной схемы. Пусть при функционировании системы S остается инвариантной (зафиксированной) некоторая подсистема W_0 для каждого W из всего множества возможных на данный период времени воздействий. Состояние S, W_0 называется «памятью» системы S . Следует обратить внимание на то, что в отличие от ее традиционного толкования, «память» – это фиксированное состояние системы, включающее исходные познавательные структуры ученика и структуры, возникшие в результате воздействия W_0 на него. Тогда обучение можно интерпретировать как изменение «памяти» ученика, которое сопровождается моделированием в его психике структур объекта изучения. Каждая живая система обладает индивидуальными возможностями таких изменений. Поэтому обучаемость – это способность к изменению «памяти» ученика, определяемая процессом преобразования воздействий при взаимодействии с объектом изучения.

Если учитывать приобретенные учеником познавательные возможности после взаимодействия с предметом изучения, можно выделить три уровня обучаемости: детерминированный (запоминание материала, действие по заданным алгоритмам), технологический (овладение методами использования новых знаний в разных практических ситуациях), методологический (овладение методологией применения полученных знаний). За счет детерминированной обучаемости формируются элементарные познавательные структуры ученика, с помощью технологической – комбинаторные структуры, на основе методологической – креативные структуры.

Приведенная выше системная трактовка обучаемости стала теоретической основой экспериментального исследования, имеющего целью поиск взаимосвязей показателей обучаемости математике с характеристиками качеств личности ученика. В экспе-

рименте приняли участие учащиеся 6–8-х классов средних школ г. Перми. Учитывая природу обучаемости, естественно предположить, что ее уровень зависит не от отдельного фактора, а от комплекса факторов, гармонично взаимосвязанных друг с другом и относящихся к различным сферам (интеллектуальной, мотивационной и др.). Очевидно, что влияние этих факторов на разные компоненты обучаемости может существенно различаться. Сравнительные оценки этого влияния были получены на основе регрессионного анализа. В результате выяснилось, что ведущую роль для методологической обучаемости играют познавательный интерес, компоненты невербального интеллекта и качество знаний. Для детерминированной и технологической обучаемости значимость указанных факторов другая: на первый план выступает качество знаний, затем – познавательный интерес и показатели интеллекта. Причем теснота связей для методологической обучаемости меньше, чем для детерминированной и технологической, что, естественно, объясняется большей стохастичностью закономерностей, связанных с высшими уровнями функционирования психики. В данном случае получены статистически точные математические модели соответствующих взаимосвязей, поэтому можно говорить об определенных тенденциях действия факторов обучаемости.

Авторами предприняты исследования, в которых структурно-функциональное моделирование тесно связано с комплексным использованием математических методов [2, 3]. В рамках таких исследований разработаны подходы к формированию специальных схем комплексного анализа педагогических процессов, основанных на целесообразном сочетании качественных и количественных методов. Примером может служить исследование мониторинга качества образовательных услуг высшей школы [1].

Таким образом, проведенный исследовательский поиск свидетельствует о перспективности применения структурно-функционального моделирования при изучении педагогических систем как методологического инструментария, обеспечивающего единство качественного и количественного подходов.

Библиографический список

1. Колесников А. К. Концепция измерения сложности образовательных программ (на примере высшего профессионального образования) // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №9. – С. 29–41.
2. Колесников А. К., Лебедева И. П. Дисперсионный анализ в психолого-педагогическом исследовании: проблема интерпретации // Образование и наука. – 2010. – №7. – С. 29–38.
3. Колесников А. К., Лебедева И. П. Комплексное применение математических методов в педагогическом исследовании // Профильная школа. – 2011. – №5. – С. 49–54.
4. Плотинский Ю. М. Математическое моделирование динамики социальных процессов. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 133 с.
5. Рузавин Г. И. Математизация научного знания. – М.: Мысль, 1984. – 207 с.
6. Штофф В. А. Проблемы методологии научного познания. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.

Глухова Татьяна Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и педагогических технологий Алтайской государственной педагогической академии, tpg7777@gmail.com, Барнаул

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «МЕЖДУНАРОДНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Аннотация. Статья предлагает сопоставительный анализ понятий «межкультурная коммуникация», «международная коммуникация» и «международная социальная коммуникация», выявляющий их различия. Несмотря на схожесть, ни одно из них не совпадает по своему понятийному содержанию, научной разработанности, научным традициям, проблематике исследований, участникам процесса, общественным системам, или прикладному значению. В связи с чем, представляется целесообразным выделение «международной социальной коммуникации» в отдельную понятийную единицу коммуникативного знания.

Ключевые слова: международная социальная коммуникация, межкультурная коммуникация, международная коммуникация, образование.

Glukhova Tatiana Pavlovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Social Pedagogy and Pedagogical Technologies of Altai State Pedagogical Academy, tpg7777@gmail.com, Barnaul

THEORETICAL ASPECTS OF DEFINING THE TERM «INTERNATIONAL SOCIAL COMMUNICATION»

Abstract. The article presents a comparative theoretical analysis of the following terms: “intercultural communication”, “international communication”, and “international social communication” and serves to define their differences. Despite the similarity the analyzed terms misalign in conceptual contents, research development, traditions, problematic, participants of their processes, social systems, and applications. As a result, it seems reasonable to define “international social communication” as a separate conceptual category in communication studies.

Keywords: international social communication, intercultural communication, international communication, education.

Экономические, финансовые, технологические, информационные и иные направления интеграции делают мировое сообщество всё более унифицированным. Особенно ярко это проявляется в интеграционных процессах, связанных с международной деятельностью организаций, где унификация любых форм взаимодействия приобретает всеобъемлющий характер. Глобальное сближение народов и миграция населения привели к тому, что международное сотрудничество, поиск контактов для налаживания международных отношений, участие в международных проектах начали занимать особо значимую нишу и в развитии образовательных учреждений. Данные процессы повлияли на все уровни образования, и постепенно становятся нормой развития всех учебных за-

ведений. В вузах отчётливо прослеживается необходимость введения международного измерения, позволяющего определить их вклад в развитие международного образовательного пространства, их успешность в подготовке выпускников, готовых работать в межкультурной среде. Школьные и студенческие обмены, международные конференции, участие воспитателей, учителей, преподавателей и исследователей в международных академических программах и инновационных педагогических проектах ведут к новой деятельности внутри учебного заведения, междисциплинарному взаимодействию, кооперации между сотрудниками и созданию среды открытого образования. В таком глобальном контексте введение международного измерения предполагает

появление новых стратегий развития образования, нового видения осуществления учебной, воспитательной и исследовательской деятельности, где «международность» выступает в качестве одного из приоритетных направлений и указывает на необходимость модернизации учебно-воспитательных и административных систем.

Успешность попыток в таком особом виде деятельности зависит от различных условий, одним из которых является наличие научной базы, предоставляющей понятийный аппарат, методологию, теоретические и эмпирические методы для проведения соответствующих исследований. Изучение явлений и процессов, возникающих в международном пространстве, привлекает учёных из самых разных областей знаний. Особый интерес здесь вызывают коммуникативные процессы и коммуникационные системы. Это объясняется тем, что коммуникация включает всевозможные процессы и формы получения, обработки, передачи, хранения или распространения информации, а эти процессы являются ключевыми в развитии человеческой цивилизации. В современном обществе, где информационные потоки переходят в разряд особо ценной субстанции, такие исследования становятся, несомненно, актуальными. Какое научное знание или направление может предоставить достойную научную основу для изучения коммуникативных процессов и коммуникационных систем, рассматриваемых через призму международных отношений и осуществляемых в международном пространстве?

Для поиска ответа на поставленный вопрос следует учитывать то, что изучение коммуникативных феноменов на протяжении всего пути становления научной истины сопровождается столкновением с общей для всех исследователей проблемой: отсутствием общепринятой теории коммуникации. По этому поводу Василькова В. В. пишет следующее: «Современная теория коммуникации представляет собой, скорее, не единое парадигмальное знание, а сложный, многомерный ландшафт, на котором представлены самые разные теории, парадигмы, исследовательские традиции, подходы и методы» [3, с. 11]. Причиной этому служит междисциплинарность коммуникативного знания, затрудняющая возможность нахождения

общего языка, договорённости по поводу интерпретации коммуникации и методов её исследования. Однако, с другой стороны, междисциплинарность – это признак любой современной теории, отражающий её передовые позиции и социальную востребованность.

Многоаспектность научного понимания коммуникации отмечает и Гнатюк О. Л. в учебном пособии «Основы теории коммуникации» [2], в котором она изложила одно из наиболее широких и универсальных определений коммуникации, позволяющих объяснить её сущность в живой природе (биокоммуникация), в обществе (социальная коммуникация или социокommunikация) и в технических устройствах и машинах (технические коммуникации). В понимании Гнатюк О. Л. коммуникация – это средства и способы связи любых объектов материального и духовного мира, обмен информацией между системами разного типа (биологическими, техническими, социальными). Гнатюк О. Л. рассматривает теорию коммуникации как гуманитарно-социальную коммуникологию, которая возникла на стыке целого ряда социогуманитарных и технических наук, в результате чего имеет межотраслевой предмет исследования и характеризуется методологическим плюрализмом, без которого невозможно приращение междисциплинарного коммуникативного знания. Предметом исследования гуманитарно-социальной коммуникологии служит социальная коммуникация, означающая «осознанный или неосознанный, с намерениями или без намерения процесс, в котором чувства или идеи выражаются в вербальных или невербальных сообщениях на внутриличностном, межличностном и общественном (социальном) уровнях» [там же, с. 21–23, 192].

Вероятно, в качестве одной из наиболее согласованных точек зрения по вопросу объединения самых разнообразных теоретических и практических представлений о коммуникации в одно научное знание можно предложить позицию Шаркова Ф. И. [5; 6], который рассматривает теорию коммуникации в качестве составляющей более широкого научного знания. Этому знанию он отводит термин «коммуникология», обозначающий систему сформированных знаний и деятельность по получению новых

знаний о коммуникации, синтезирующих в единую науку теорию коммуникации, теории различных коммуникаций, науки и научные направления по изучению различных коммуникаций, теорию и практику коммуникативной деятельности в различных сферах общества с помощью различных средств и различными субъектами [6, с. 281].

По мнению Шаркова Ф. И., коммуникология как наука ещё только формируется и её более уместно называть преднаукой, предназначение которой состоит в объединении множества теоретических систем, так или иначе связанных с коммуникационной проблематикой [там же, с. 283]. Шарков Ф. И., далее, отмечает, что «с самого начала не следует пытаться выделить её в качестве научного направления или отрасли какой-либо другой науки», поскольку «никакая наука (философия, социология, экономика и др.) не в состоянии выделить из себя коммуникологию в качестве научного направления или отрасли» [там же, с. 285]. Исследователи-коммуникологи изучают виды, модели коммуникации; функции коммуникационных систем и коммуникативных процессов; структуру и содержание коммуникации в различных социальных сферах. Кроме того, проблематика включает межкультурные, этнические, национальные, территориальные, социальные принадлежности коммуникантов, их личностные характеристики; лингвистические, психологические, психолингвистические, семиотические, семиосоциопсихологические составляющие межкультурной коммуникации.

Терминологический аппарат коммуникологии переживает стремительное развитие, в связи с чем, ряд понятий, определений и концепций постоянно нуждаются в уточнении и тщательном критическом анализе. По сути, сегодня это сфера постоянного появления новых понятийных единиц, коммуникативных технологий, концепций и моделей, формирующих новый облик научного знания. В области теории и практики коммуникологии ожидается динамичный и постоянный процесс обновления терминов.

Понятие «международная социальная коммуникация» (МСК) относится именно к таким терминам. С позиций коммуникологии предлагается рассматривать МСК в качестве составляющей социальной комму-

никации. Если социальная коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств [2, с. 17], то международную социальную коммуникацию можно определить как *социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного, группового и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств, где средой взаимодействия является международное социальное пространство, а взаимосвязи осуществляются между представителями разных стран.*

Сложность выделения данного термина в отдельную понятийную единицу коммуникологии состоит в том, что в научном знании уже представлены близкие по значению к МСК понятия, которые имеют достаточно высокую степень разработанности. Речь идёт о межкультурной коммуникации (МКК) и международной коммуникации (МК). Рассмотрим подробнее каждое из представленных понятий.

Межкультурная коммуникация (intercultural communication) является частью общей теории и практики коммуникации, включающей методы и научные традиции различных дисциплин [1, с. 9]. По определению Садохина А. П. [4] межкультурная коммуникация – это процесс общения и взаимодействия, осуществляемый между представителями различных культур или культурных сообществ [4, с. 277]. Потребность во внимательном и обстоятельном рассмотрении проблемы общения и взаимопонимания различных народов и культур привела не только к рождению практико-ориентированной дисциплины, в которой основное внимание уделяется выработке практических навыков межкультурного общения, но и к рождению самостоятельной науки – науки межкультурной коммуникации (cross-cultural communication) [там же, с. 10]. Введение понятия «межкультурная коммуникация» в научный контекст произошло в 1950-х годах, когда стали востребованы программы адаптации дипломатов и бизнесменов к проживанию в условиях иного культурного окружения во время работы за границей. Впервые было рассмотрено общение как

вид деятельности, поддающийся анализу. Практические нужды представителей различных культур, связанные с адаптацией и успешным общением друг с другом, и сегодня требуют внимания, многие подходы и концепции до сих пор находятся в стадии научной разработки, а исследователю нередко приходится использовать неустоявшиеся концепции и теоретические предпосылки проводимых исследований [5, с. 203].

Развитие новых направлений МКК связывают со значительным расширением внутригосударственного культурного разнообразия (*cultural diversity*). Поликультурное (мультикультурное) пространство, многонациональность в условиях одного жилого пункта, одного рабочего места стали нормой многих европейских и североамериканских государств, а увеличение потока иммигрантов, работа в транснациональных и международных корпорациях инициировали новый толчок исследований в области МКК. Динамическое понимание культуры, как образа жизни и системы поведения, отношений, норм, ценностей любой социальной группы, позволило рассматривать городскую культуру, культуру поколений, культуру организаций и др. в межкультурном аспекте, что играет важную роль в регуляции взаимоотношений внутри страны. Такое понимание культуры не предполагает наличие строго стабильной совокупности элементов культурной системы [там же, с. 206] и предоставляет возможность исследователям устремлять свой взгляд на изучение межкультурной коммуникации внутри социальных групп, например, между представителями городской и сельской культуры.

Рассмотрим феномен международной коммуникации (*international communication*) и его место в коммуникативном знании. В отечественной науке понятие международная коммуникация ещё не закреплено, в ряде источников указывается, что это «система взаимосвязей, осуществляемых между представителями различных стран» [6, с. 275], однако, как отдельное научное направление или теория международная коммуникация не рассматривается.

Анализ ряда зарубежных источников позволяет сделать вывод о существовании противоречивых мнений по поводу пред-

метного поля, теоретического и концептуального наполнения международной коммуникации. Предмет исследований МК весьма специфичный, во-первых, трудно вообще определить точку отсчёта начала изучения данного феномена, во-вторых, контуры и предметное поле чрезвычайно широки и междисциплинарны [Приводится по: 8, с. 5]. Тем не менее, необходимо указать на существование исследовательских направлений МК в рамках более широкого научного контекста геополитики, экономики, культуры, международных отношений. Любые попытки раздвинуть границы МК следует согласовывать с той динамикой и логикой, которые уже сформировали концептуальные, теоретические и тематические контуры своего научного направления [Приводится по: 8, с. 5].

Авторы монографии «Международная коммуникация и глобализация» считают, что МК как предмет исследования является рецентным (недавним, недавно появившимся) феноменом и определяется как комплексная и быстро-развивающаяся суб-область в русле исследований коммуникации и средств массовой информации. Она включает исследовательские проблемы, связанные с культурой и товаризацией культуры (превращение продуктов культуры в товар), монополизированным распространением информации и новостей мировыми трансляционными империями, созданием нового порядка мировой информации (*New World Information Order*); вопросами власти, цензуры, прав человека, свободы информации и информационных технологий; изучает международные организации, например ЮНЕСКО [7, с. 1].

В исследовании проблем международной коммуникации изначально выделяется две научные традиции: европейская и американская. В европейском научном сообществе популярность приобрели вопросы, связанные с более широким исследованием культурологического компонента международного общения, основанного на внутригосударственных нуждах и интересах. До относительно недавнего времени такие исследования были достаточно фрагментарны и нередко оставались вне поля научных интересов [там же, с. 7]. Геополитические изменения в современной Европе, направленные на унификацию и интеграцию евро-

пейской экономики, а также на интернационализацию коммуникации, стимулировали изучение международной коммуникации, что сегодня проявляется в быстром развитии теорий коммуникации, научного коммуникативного знания, поиске целостного системного представления о коммуникологии.

В США международная коммуникация привлекла пристальное внимание ещё в первой четверти XX века. Её изучение связано с развитием геополитических направлений: геополитики, политической экономики, пропаганды, психологии ведения военных действий и др. Как учебный предмет международная коммуникация появилась в американских университетах в 50-х годах и освещала «американизированные» взгляды на теории Маркса и нео-марксизма. В 80-х годах под влиянием британского междисциплинарного подхода к культурным явлениям произошла смена приоритетов в сторону изучения влияния телекоммуникаций на развитие цивилизации, с 90-х годов и по настоящее время исследователи в области международной коммуникации поглощены эмпирическими и теоретическими последствиями глобализации.

Следует отметить, что современное научное общество, занимающееся исследованиями МК, использует опыт не только европейских и американских, но других, как центральных, так и периферийных территорий и экономик всего мирового сообщества. Это позволяет говорить о зарождении истинно настоящих исследованиях международной коммуникации и о появлении по-настоящему новой области научного знания.

Семати М. в коллективной монографии «Новые перспективы теории международной коммуникации» [8], размышляя об определении МК, высказал следующую точку зрения: «международная коммуникация» это метод организующего исследования, где область исследования, скорее, тематическая, нежели дисциплинарная. Такая концепция, по сравнению с другими вариантами определения термина, является более обтекаемой и динамичной. Преимуществом данной концепции служит то, что существует возможность рассуждать о «методе организующего исследования» как о континуальном

процессе, который позволяет непрерывно обновлять границы данной области научного знания. Проблематика исследований МК, предложенная Семати М., организована в формате следующих кластеров: развитие/модернизация общества, журналистика в международном пространстве, видео- и телекоммуникации, культура и международная коммуникация, глобальный доступ к средствам массовой информации, геополитика и коммуникация [там же, с. 2–5].

Перейдём к сопоставлению понятий «межкультурная коммуникация», «международная коммуникация» и «международная социальная коммуникация», которое представим в виде таблицы (см. табл.), позволяющей проследить отличительные характеристики каждого из анализируемых терминов относительно их научной разработанности, практической значимости и социального назначения.

На основе представленного материала и данных таблицы, можно выявить очевидные различия исследуемых терминов. Несмотря на значительную схожесть, ни одно из них не совпадает по своему понятийному содержанию, научной разработанности, научным традициям, проблематике исследований, участникам процесса, общественным системам, или прикладному значению. В связи с чем, представляется целесообразным выделить термина «международная социальная коммуникация» в отдельную понятийную единицу коммуникативного знания.

Более того, необходимо указать на перспективность изучения явлений МСК, поскольку социальная коммуникация является не только предметом научного исследования, но служит и направлением профессиональной деятельности, например, в сфере образования. В таком контексте изучение и исследование международной составляющей социальной коммуникации может быть направлено, как на формирование и развитие практических навыков по общению в международном пространстве всех участников образовательного процесса, так и на фундаментальные исследования в различных областях педагогики, психологии и коммуникологии.

Сопоставление понятий «межкультурная коммуникация», «международная коммуникация» и «международная социальная коммуникация»

Межкультурная коммуникация	Международная коммуникация	Международная социальная коммуникация
1	2	3
Определение понятия как процесс или система		
– процесс общения и взаимодействия, осуществляемый между представителями различных культур или культурных сообществ.	– система знаний, синтезирующих следующие кластеры: геополитика и коммуникация, пропаганда, развитие общества, культура и международная коммуникация, журналистика в международном пространстве, телекоммуникации, глобальный доступ к СМИ, глобализация.	– социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного, группового и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств, где средой взаимодействия является международное социальное пространство, а взаимосвязи осуществляются между представителями разных стран.
Научная разработанность		
– используется как отдельная область научного знания (некоторыми рассматривается как наука); – имеет теорию межкультурной коммуникации; – является учебной дисциплиной с 50-х г. XX в.	– формируется (по отдельным источникам сформирована) как отдельная область научного знания; – имеет теорию международной коммуникации; – является учебной дисциплиной с 50-х г. XX в.	– требуются научные исследования; – отсутствует теория международной социальной коммуникации; – предлагается в качестве отдельной понятийной единицы коммуникативного знания для выделения нового направления коммунологии.
Научные традиции		
– имеет научные традиции и терминологический аппарат.	– имеет научные традиции; – терминологический аппарат находится в стадии разработки	– научные традиции и терминологический аппарат находятся в стадии разработки.
Проблематика исследований/предметная сфера		
культура и личность, культурная модель личности, культура как коммуникация, проблемы межкультурных различий, взаимоотношения и коммуникация между культурами, характерное поведение носителей культуры, описание, интерпретация и оценка культурных различий и др.	политическая экономика, пропаганда, общественное развитие, культура и средства массовой информации, глобальный доступ к сети, геополитика, международные организации, международные отношения, глобализация и др.	процессы международного социального взаимодействия, коммуникативные технологии, технологии международной социальной коммуникации, коммуникативные практики, социальная коммуникация в международном пространстве, интернационализация коммуникации, стратегии международного взаимодействия и др.
Участники процесса		
– представители разных культур, проживающие как в разных странах, так и внутри одного государства. – необходимое условие – различие культур.	– государства, страны, независимые державы; – участники информационных сетей (индивидуальные, групповые, массовые) и др.	– представители разных стран / государств; – различие культур не является необходимым условием; – представительство разных стран является необходимым условием.
Общественные системы		
– культура, системное рассмотрение культуры и её функционирование как подсистемы бытия.	– политическая; – экономическая; – социальная; – телекоммуникационная.	– социальная система, рассматриваемая в рамках международного взаимодействия.

1	2	3
Прикладное значение и практическая значимость исследований		
– приобретение навыков и умений межкультурного общения с учётом культурных особенностей других стран; – приобретение навыков межкультурной восприимчивости; – успешная адаптация к жизни в условиях иной культуры и др.	– разработка стратегий и технологий массовой коммуникации, пропаганды, ведения боевых действий; – развитие международных коммуникационных сетей; – регулирование международных отношений; – разработка стратегий и технологий мирного сосуществования в условиях глобализации и др.	– приобретение навыков и умений организации и ведения международного общения с представителями иных стран; – разработка технологий и стратегий международного обмена; – использование лучших коммуникативных практик профессионального общения в международном пространстве и др.

Библиографический список

1. Боголюбова Н. М., Николаева Ю. В. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбКО, 2009. – 416 с.
2. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2010. – 256 с.
3. Коммуникативные практики в современном обществе: сборник статей / под ред. В. В. Васильковой, И. Д. Демидовой. – СПб.: Скифия принт, 2008. – 344 с.
4. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа-М: ИНФРА 2010. – 288 с.
5. Шарков Ф. И. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник. – М.: ИТК Дашков и К°, 2010. – 592 с.
6. Шарков Ф. И. Коммуникология: Энциклопедический словарь-справочник. – М.: ИТК Дашков и К°, 2010. – 768 с.
7. International communication and globalization / edited by A. Mahammadi. – London, Thousand Oak, New Delhi: SAGE Publications, 2005. – 231 p.
8. New frontiers in international communication theory / edited by M. Semati. – USA, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2004. – 306 p.

УДК 378+316.7+159.923

Богданова Алла Ивановна

Доцент кафедры «Иностранные языки для естественнонаучных направлений» Сибирского федерального университета, boalliv@rambler.ru, Красноярск

Осипова Светлана Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Высшей математики» Сибирского федерального университета, osisi@yandex.ru, Красноярск

ИННОВАЦИОННАЯ ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья актуализирует проблему формирования толерантной личности обучаемого в условиях поликультурной образовательной среды высшего учебного заведения на примере Сибирского федерального университета. Опираясь на дефиниции и типологизацию образовательных сред, а также на характеристики инноваций в образовании, нацеленных на изменение качественного состояния социальной системы, выделяются основания для определения инновационности локальной поликультурной образовательной среды и ее потенциала в контексте воспитания толерантности.

Ключевые слова: образовательная среда, поликультурная среда, инновационная образовательная среда, толерантная личность.



Alla Ivanovna Bogdanova

Senior lecturer at the Department of Foreign languages of The Siberian Federal University, boalliv@rambler.ru, Krasnoyarsk

Svetlana Ivanovna Osipova

Doctor of Pedagogics, Professor, Chief of the "Higher Mathematics" Department of The Siberian Federal University, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk

INNOVATIVE MULTICULTURAL EDUCATIONAL MEDIUM IN THE CONTEXT OF FORMING A TOLERANT PERSONALITY

Abstract. The article shows the topicality of forming a tolerant person taught in the framework of a multicultural educational medium of a higher educational establishment, namely – Siberian Federal University. Based on the definitions and typologization of educational media, as well as the characteristics of innovations in education aimed at changing the qualitative state of the social system, the authors determine the innovative characteristics of the local multicultural educational medium and its potential in the context of teaching tolerance.

Keywords: multicultural medium, innovative educational medium, tolerant personality.

Признание расового, национального и социального многообразия современного мира, поликультурности мирового пространства ставит актуальную для современной педагогики проблему формирования человека готового и способного жить в этом мире, базовым качеством которого является толерантность – *интегративное личностное качество человека, основанное на ценностном*

отношении к людям как представителям иных социокультурных групп и проявляющееся (выражающееся) в активной позиции человека, предполагающей расширение личных ценностей за счет позитивного взаимодействия с другими культурами [9, с. 114–131]. В данной работе намереваемся раскрыть потенциал поликультурной среды в контексте решения поставленной проблемы, исходя

из логики исследования и отталкиваясь от последовательности рассмотрения родового понятия «среда» и его видовых понятий: «образовательная среда», «поликультурная среда», «инновационная среда», а также выявления их существенных характеристик и потенциальных возможностей в развитии толерантной личности студента.

Понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» часто синонимично используются в научной литературе. При этом «пространство» интерпретировалось как «существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. Также возможно и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого» [8, с. 63].

Дефиниция пространства в настоящее время отражает следующие представления:

- освоенная человеком среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения соответствующих задач;

- пространство (образовательное, воспитательное и др.), образованное в результате специально организованной человеческой деятельности [10].

Таким образом, пространство представляет собой набор определенным образом связанных между собой условий самой различной природы, которые могут оказывать влияние на субъекта – человека. Однако его включенность в пространство необязательна, поскольку пространство может существовать и независимо от него. В данном исследовании *образовательное пространство понимается как целый спектр определенным образом связанных между собой отношений и условий, которые могут оказывать влияние на образование индивида, не подразумевая включенность в него самой личности обучающегося. Образовательное пространство существует/ может существовать и независимо от обучающегося*

Понятие «образовательная среда» трактуется в научном сообществе в соотношении к его родовому понятию «среда»: окружающие социально-бытовые условия, обстанов-

ка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, Ф. Ф. Ушаков). В этом смысле к среде можно отнести непосредственное окружение индивида, которое чаще всего *оказывает* наиболее сильное *влияние* на *становление и развитие человека*.

Исходя из этого, ряд исследователей характеризует образовательную среду как:

- целостную *систему воздействий* на человека (М. Я. Басов);

- совокупность *влияний*, которые изменяют и определяют развитие жизни индивида (В. Я. Нечаев);

- специально-организованные в образовательном учреждении психолого-педагогические *условия*, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности (Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов);

- система *влияний и условий* формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В. А. Ясвин);

- совокупность *педагогических условий* для воспитания личности культуросозидающей, способной к творческому преобразованию окружающей среды, обеспечивающей единство обучения и творчества, становления и развития человека (Е. А. Александрова);

- функционирование конкретного учреждения образования, так как образовательная среда составляет *совокупность материальных факторов*; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений, которые взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга (В. А. Козырев, И. К. Шалаев, А. А. Веряев);

- *внешнее* содержание образования, заключающее в себе *условия для развития личности*; при этом внутренним содержанием является преломление внешних условий среды через опыт субъекта как результат его деятельности (А. В. Хуторской).

Анализ приведенных выше определений среды позволяет выделить ее функциональные возможности.

Среда является *существенным условием развития личности*, которая в процессе деятельности *меняет среду* для достижения своих целей. В то же время, измененная им и/или другими субъектами внешняя часть среды оказывает обратное влияние на субъек-

екта. Эти процессы взаимообусловлены всей структурой общественных, материальных и духовных условий, в которых происходит формирование личности и реализуется ее деятельность.

Понятие «образовательная среда» таким образом воспринимается как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности, предполагая обязательное присутствие обучающегося в образовательной среде, и следовательно, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом.

В основе создания того или иного типа образовательной среды лежат ценностно-смысловые доминанты восприятия мира и человека. Обучение и воспитание через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование, рассматривается Б. М. Бим-Бадом в качестве одного из наиболее эффективных принципов педагогики. *Человек меняется в среде и посредством среды.* «Самостоятельное взаимодействие человека со средой, в которую заранее заложена необходимость правильного мышления, – вот что дает прочное и глубокое образование. Обучающая и воспитывающая среда, – отмечает ученый, – это постоянно расширяющаяся сфера деятельности <...> человека. Она включает в себя все большее богатство его связей с природой и культурными объектами – вещами, созданными человеком для человека, социальной средой» [3, с. 23]. Характер образовательной среды определяется целями образования, которые формируются в соответствии с внешними требованиями к современным образовательным институтам и учреждениям. Образовательная среда, в свою очередь, «выдвигает» набор требований к образовательному процессу – внутренние требования. Следовательно, любая образовательная среда должна постоянно изменяться в соответствии с внешними и внутренними требованиями [5, с. 23].

При обосновании свойства и сущности инновационности поликультурной образовательной среды будем опираться на будем следовать пониманию инноваций в образовании как *актуально-значимых прак-*

тико-ориентированных новообразований, получивших воплощение в виде нового или улучшенного продукта и позитивно влияющих на развитие образования и субъекта в этом образовании.

Таким образом, инновация в образовании как система характеризуется:

- нацеленностью на изменение качественного состояния инновлируемой социальной системы;
- проявлением интегральных системных качеств, рождаемых деятельностно-коммуникационным пространством;
- качественная определенность измененного состояния системы становится ее системным изменением [7].

Опираясь на интерпретацию технологического и личностного подходов, представленных в исследовании Л. С. Гавриленко [6, с. 12–13], в данном исследовании мы предлагаем использовать личностный подход в понимании инновации в образовании как формирование нового сознания и мышления субъектов этого процесса. Странники технологического подхода (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова Н. Р. Юсуфбекова) рассматривают инновации как разработку и внедрение самого новшества, а инновационный процесс – как массовое распространение новшества. Личностный подход (О. А. Зоткин А. И. Пригожин П. Г. Щедровицкий) предусматривает активное участие субъекта в инновационном процессе с качественными изменениями его личностных характеристик. При этом исследователи акцентируют важную для гуманистической образовательной парадигмы *необходимость формирования самого субъекта инновационного развития* – нового субъекта в образовании.

Рассмотрение внешних требований к образовательной среде показывает, что большая часть современного мира представлена поликультурными государствами, в которых происходит становление поликультурного образовательного пространства в результате активизации контактов между разными культурами. Образовательная среда становится инновационной, которая являясь подсистемой существующей социокультурной среды, представляет собой целостность специально организованных психолого-педагогических условий развития личности, *иначе* (по-другому, по-новому) *организующих*

«мир человека» в новом поликультурном обществе: расширяет горизонты образовательной деятельности; способствует формированию полифонического видения мира; ставит своей целью воспитание «неоднородного» человека; культивирует толерантность как нравственный идеал. Именно это не только нацеливает на качественное изменение среды, но и определяет самого субъекта инновационного развития. Интенсивное развитие современного поликультурного общества как новой формы и стадии развития человечества, в котором культурная составляющая жизни человека приобретает все больший удельный вес, обуславливает необходимость становления современной поликультурной образовательной среды как пространственно-временной организации объективного мира, внешней по отношению к субъекту, но оказывающей влияние на его состояние и развитие, а также обеспечивающей разнообразные возможности для всестороннего личностного совершенствования посредством новой формы диалога – диалога культур, обеспечивающего взаимодействия многих равноценных культур, в которой раскрывается и реализуется взаимосвязь личности и культуры разных народов, взаимосвязь, которая регулирует динамику нравственных отношений человека к культуре других народов [4].

Признание поликультурности мира и образовательной среды как объективной реальности ставит проблему определения педагогических условий формирования личности способной к безконфликтной жизни в этой среде. Опираясь на исследования С. Ф. Антуфьева [1], выделяем следующие этапы в процессе вхождения субъекта в иную социокультурную среду:

- овладение норм, установок, ценностей;
- принятием их для создания собственной линии поведения в новой среде.

При этом период собственно адаптации делится на две стадии: *ориентировочную*, когда индивид знакомится с новой средой и вырабатывает ориентацию в предметно-вещных элементах, осознает осваиваемые фрагменты чуждой культуры; и *оценочную* стадию, характеризующуюся интенсивной познавательной-критической отборочной деятельностью, рефлексией по поводу содержания чужой культуры, «переформули-

рование» чуждой культуры в терминах своего культурного опыта. Затем следует период долговременной *адаптации*.

Воздействие новой среды на индивида предложено в виде классификации ответной реакции индивида на подобное воздействие А. Фернхемом и С. Бочнером [12, с. 193–200], которые отмечают эти проявления на эмпирическом уровне и полагают, что индивиды, подверженные влияниям новой поликультурной среды, могут либо стать поликультурными (мультикультурными), либо противостоять этому:

1. «Переход» – отвержение собственной культуры и принятие новой, в особенности, если она имеет более высокий статус (концептуально это похоже на ассимиляцию на групповом уровне).

2. Шовинизм – отвержение новой культуры и возврат к собственной культуре, сопровождаемый воинствующим национализмом и шовинизмом (реакция, противоположная переходу).

3. Маргинальность – колебания между двумя культурами.

4. «Посредничество» – реагирование на воздействие второй культуры путем отбора, комбинирования и синтезирования черт, культурных особенностей или «мифов»; «личности-посредники» обнаруживают способность осуществлять связи между различными культурными системами, в частности, они заполняют культурные «бреши» путем ознакомления, перевода на понятный всем язык, представления друг другу и примирения взаимодействующих культур.

Сопоставление приведенных выше двух подходов в характеристике процесса вхождения человека в поликультурную среду показывает их содержательное совпадение. На наш взгляд, именно образование принимает на себя роль «посредничества», поскольку современные инновационные процессы, протекающие во всех системах образования, принимают качественно новую форму существования в новой образовательной среде.

Из этого следует заключение о инновации как системном, целенаправленном изменении, возникающем в результате особой организацией деятельности. «Деятельность есть специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, – утверждает Э. Г. Юдин, – содержание кото-

рой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [11, с. 267–268]. Образовательный процесс и его инновации создают своеобразное *поле взаимного обмена деятельностью, то есть взаимодействия. При этом деятельность каждого из его участников непосредственно воспроизводит содержание, рождающееся этим взаимодействием.* Формируется среда субъект-субъектного взаимодействия, где монологическая культура уступает место диалоговой, а содержание диалога рождается равно-совместными усилиями. В таком случае, образ жизни всей системы в целом обретает качество инновационности.

Инновационность локальной образовательной среды Сибирского Федерального университета (СФУ), одной из миссий которого является создание центра «учебной миграции», определяется его поликультурностью. Общее количество обучаемых составляет 35 700 студентов, среди которых 348 иностранных учащихся. Все большее количество студентов составляют представители как дальнего зарубежья (Китай, Киргизия, Казахстан и др.), так и представители всех этносов– культур Сибири (Якуты, Тывинцы, Хакасы и др.); значительное количество учащихся представлено выходцами из армянской и азербайджанской диаспор. Культурное многообразие среды университета как базовая ее характеристика не только подтверждает ее поликультурность, являясь содержательно-инновационной, но и определяет актуальность и значимость практико-ориентированных новообразований: развитие культурного плюрализма, основанного на диалоге культур, способного предоставить возможность человеку расширить собственное пространство становления посредством интеграции в своем сознании различных культурных сред. Наиболее характерным термином – определением данной среды является термин «поликультурализм», который подразумевает культурный плюрализм, т.е. не только констатацию наличия разнокультурных групп, но и признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих общество, а также недопустимость их национально– культурно– религиозной дискриминации. Такое понимание новообра-

зований в поликультурной инновационной среде определяет гуманистические изменения в ее развитии и изменение самих субъектов образования.

Поликультурная образовательная среда как совокупность условий реализации образовательного процесса является *инновационной* только тогда, когда в ней обеспечивается формирование ответственной толерантной личности, способной успешно организовать свою деятельность в проблемных ситуациях, обладающей профессиональной и лингвосоциокультурной компетентностью, нравственным сознанием, творческой, способной конструктивно адаптироваться в многообразном и многокультурном окружающем мире. Инновационность не исчерпывается системой факторов или условий, непосредственно связанных с процессом обучения. Очень важна общая университетская среда жизнедеятельности, к которой относят традиции, морально-эмоциональный климат, атмосферу доброжелательности и взаимной ответственности, общие дела, формирующие имидж университета и причастность к нему, корпоративная образовательная политика самого вуза. Сюда же относится и внеучебная деятельность (участие в работе творческих центров, творческих коллективов, клубов по интересам), которая часто служит условием личностного и профессионального развития обучающихся.

Приведенные характеристики инновационной поликультурной среды университета порождают деятельностно-коммуникативное пространство и формируют ее интегрально-системные качества.

Способствовать построению инновационной поликультурной образовательной среды призвана концепция поликультурного или интеркультурного образования, определяющая принципы организации и управления образовательным процессом, в котором представлены разные этно– и национальные культуры. Такое образование формирует среду, которая в свою очередь способствует становлению и развитию у субъекта одного из ценностных личностных качеств, необходимых и наиболее востребованных поликультурной средой – толерантности и инициирует формирование самой поликультурной толерантной личности. По нашему мнению, поликультурная среда обладает достаточ-

ным потенциалом, чтобы обеспечить связь с конкретными национальными культурами, представленными в этой среде и их национальными традициями, которые выступают интегрирующей основой общественного целого, а также способна обеспечить гармоническое сочетание обучения и воспитания, результатом которого должно стать формирование личности как сознательного носителя своей национальной культуры, готового и способного вступать в диалог с представителями других культур. Образовательное пространство становится, таким образом, *инновационным пространством диалога культур*, в котором происходит становление определенной поликультурной среды, воспитывающей диалогического человека, который в свою очередь, под воздействием многообразной среды, приобретает способность воспринимать и воссоздавать мир в гармонии его многообразия. Значительную помощь в моделировании диалогических обучающих и воспитывающих стратегий оказывает концепция «Школы диалога культур» крупнейшего отечественного философа и культуролога В. С. Библера, который определяет саму культуру как диалог культур, как форму: «... одновременного бытия и общения индивидов различных культур» [2, с. 427]. Эти условия способствуют познанию не только другой культуры, но и ранее неизвестных особенностей своей культуры, что при соответствующей организации совместной деятельности ведет к позитивному опыту решения многих проблем. В такой среде большое внимание уделяется межкультурным различиям, специфике представленных в ней культур, которые рассматриваются как устойчивые факторы их взаимодействия. В предлагаемых условиях между субъектами образовательной среды возникают отношения сотрудничества и взаимная коммуникативная заинтересованность. Общеизвестно, что контакт с иной культурой обуславливает процесс принятия или непринятия других культурных ценностей и традиций; однако знакомство с иным мировоззрением позволяет по-новому оценить и собственную культуру. Таким образом, поликультурная среда, являясь условием эффективного межличностного общения, не только способствует развитию новой творческой личности, но и сама инициирует

инновационные процессы.

Цель образования и, прежде всего, воспитания в современной гуманитарной парадигме представляется в осмыслении личностью своего места в мире и в овладении различными способами взаимодействия с ним. Это положение становится особенно актуальным в поликультурной образовательной среде инновационного вуза, которым является сегодня СФУ: в качестве приоритетной ценности образования рассматривается толерантное межличностное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в ходе которого происходит как самоопределения человека в окружающем мире, но и определение в этом мире (образовательной среде) другого человека.

Признание поликультурности образовательной среды как объективной реальности, проявляющейся в современной образовательной практике, определяет необходимость формирования в образовании человека способного конструктивно адаптироваться в многообразном и многокультурном мире. В свою очередь, поликультурность в образовательной среде не только ставит проблему формирования ответственной толерантной личности, но и определяет эту среду как инновационную. Культурное многообразие дает импульс и способствует распространению толерантности, гуманному взаимодействию с другими людьми и другой культурной средой. Признаки инновационности присутствуют в самой среде, поскольку источник инновационности находится внутри среды. Создается инновационная поликультурная образовательная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и выступающая как условие развития интеллектуальных и личностных качеств нового «человека культуры», способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации.

Библиографический список

1. Антуфьев С. В. Социальная адаптация мигрантов как фактор стабильности российского общества: дисс. . на соиск. уч. ст. канд. социолог. наук. 22. 00. 04. – Москва, 2005. – 178 с.
2. Библиер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 423 с.

3. *Бим-Бад Б. М.* Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. – 2001. – №3. – С. 28–48.

4. *Буттаева А. М.* Специфика духовного развития человека в условиях поликультурной среды: автореф. дисс. ... канд. философ. наук. – Махачкала, 2003. – 26 с.

5. *Войнова Н. А.* Формирование ИКТ-компетентности учащихся начального профессионального образования в образовательной среде учебного заведения: дисс. канд. пед. наук. СФУ. – Красноярск. – 2009. – 198 с.

6. *Гавриленко Л. С.* Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 25с.

7. *Герасимов Г. И.* Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы – Ростов-на-Дону, 1999. – 136 с.

8. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Редактор-сост. Крылова Н. Б. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований. – Выпуск 1. – 1995. – 110 с.

9. *Осипова С. И., Богданова А. И.* Генезис сущности и содержания понятия «толерантность» // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №6. – С. 114–131.

10. *Шендрик И. Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКИ-ПРО, 2003. – 156 с.

11. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

12. *Furnham A., Bochner S.* Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. – L. -N. Y, 1986. / Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности. Под ред. Г. У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.

Арапова Полина Иосифовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, arapovap@mail.ru, Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ СРЕДСТВАМИ ГРУППОВОЙ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная психолого-педагогическая проблема – формирование готовности старшекласников к выбору жизненного пути. Анализируются качества старшекласников, востребованные в современной социальной ситуации. Проблема выбора личностью жизненного пути в соответствии с идеями В. Франкла раскрывается посредством выделения двух типов свободы – позитивной и негативной. Выбор напрямую связан с осознанием как основой свободы. Анализируются психологические особенности малых групп, особое внимание уделяется феномену групповой динамики. Рассматриваются возможности формирования осознанного выбора в процессе использования технологии групповой воспитывающей деятельности в школе.

Ключевые слова: школьник как субъект жизненного пути, выбор жизненного пути, малая группа, технология организации групповой воспитывающей деятельности.

Arapova Polina Iosifovna

The candidate of pedagogical sciences, The senior lecturer of chair of the theory and pedagogics history titude of pedagogics and formation psychology The Moscow city pedagogical university, arapovap@mail.ru, Moscow

THE FORMING OF READINESS OF SENIOR PUPIL TO THE CHOICE OF LIFE WAY AT THE PROCESS OF ORGANIZATION OF GROUP EDUCATIVE ACTIVITIES

Abstract. In article the actual psihologo-pedagogical problem – formation of readiness of senior pupils to a choice of a course of life is considered. The qualities of senior pupils claimed in a modern social situation are analyzed. The problem of a choice the person of a course of life according to V. Frankla's ideas reveals by means of allocation of two types of freedom – positive and negative. The choice directly is connected with comprehension as freedom basis. Psychological features of small groups are analyzed, the special attention is given to a phenomenon of group dynamics. Possibilities of formation of the realized choice in the course of use of technology of group bringing up activity at school are considered.

Keywords: the schoolboy as the subject of a course of life, a choice of a course of life, small group, technology of the organization of group bringing up activity.

Проблема выбора жизненного пути актуальна для каждого человека, так как от выбора направления и содержания жизни зависит процесс смыслообразования и успех самореализации.

Выбор жизненного пути старшекласников зависит от их избирательной активности и запросов общества.

Задача взрослых и, прежде всего, педагогов – содействовать осознанию жизни как ценности, способствовать повышению

личностной значимости старшекласников, создавать условия для формирования жизненной позиции, построенной на осознанном выборе собственного жизненного пути и выходе на собственную стратегию жизни.

Как полагает К. А. Абульханова-Славская: «От стихийного способа жизни человек может перейти к такому, который он будет определять сам. Но суть этого определения в выборе условий, направления жизни, в выборе того образования, той профессии, кото-

рые максимально отвечали бы особенностям его личности, его желаниям, его способностям, в построении соответствующей стратегии жизни» [1, с. 7].

Стратегия жизни человека имеет три основных признака. Первый – выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинения этих этапов. Стратегия, возникая сначала как замысел жизни, как ее смысл, идеальный план, затем требует реализации на практике.

Второй признак стратегии жизни – это решение противоречий жизни, достижение своих жизненных целей и планов. Он (человек) должен решать возникающие противоречия, определять пути самореализации, создавая для этого условия, которых нет в наличии.

Третий признак стратегии жизни состоит в творчестве, в созидании ценностей жизни, в соединении своих потребностей со своей жизнью в виде ее особых ценностей. Ценность жизни, состоящая в интересе, увлеченности, удовлетворенности и новом поиске, и есть продукт определенного способа жизни, индивидуальной стратегии жизни, когда они определяются самим человеком [там же, с. 8].

Стержневыми, системообразующими качествами школьника, востребованными в современной социальной ситуации, и необходимыми для определения стратегии жизни являются следующие:

- готовность к смыслообразованию;
- готовность к самоизменению и самообновлению;
- готовность к самостоятельному выбору и ответственности за свой выбор;
- готовность к толерантности;
- готовность к креативности;
- готовность к интернальности;
- готовность к поликультурному диалогу;
- готовность к развитию рефлексивности сознания;
- готовность к нравственной устойчивости личности.

Обладая данными характеристиками, старшеклассник сможет осуществить осознанный выбор жизненного пути, свою стратегию в соответствии с ценностными ориентирами.

Проблема выбора личностью жизненного пути в учении В. Франкла раскрывается

посредством выделения двух типов свободы – позитивной и негативной. Позитивная свобода – это один из экзистенциальных психических механизмов, обеспечивающих жизнестворчество. Негативная свобода – это свобода от каких-либо детерминант и зависимостей (биологических, социальных, психологических), которые ограничивают свободу выбора человеком жизненного пути. Негативная свобода нужна человеку именно для того, чтобы сбросить с себя груз судьбы. «Вечная борьба духовной свободы человека с его внешней и внутренней судьбой и составляет, по сути, человеческую жизнь» [5, с. 210].

Выбор напрямую связан с осознанием как основной свободы. Осознание детерминант, влияющих на активность личности, является фактором контроля и преодоления этих детерминант. Практически во всех психологических концепциях свобода личности ассоциируется с ее способностью рационализировать воздействующие на нее стимулы. Например, Эрих Фромм полагает, что свобода – это акт принятия сознательного решения в отношении условий жизни. Это решение всегда касается вопроса: подчиниться или не подчиниться жизненным обстоятельствам [6]. В свою очередь, Д. А. Леонтьев пишет: «Я не могу быть свободным, если не осознаю силы, влияющие на мои действия. Я не могу быть свободным, если не осознаю имеющиеся здесь и теперь возможности для моих действий. Я не могу быть свободным, если не осознаю последствия, которые повлекут те или иные действия. Наконец, я не могу быть свободным, если не осознаю, чего же я хочу, не осознаю моих целей и желаний» [3, с. 23]. Таким образом, осознание следует рассматривать как одну из психологических предпосылок свободы личности.

Субъектная позиция старшеклассников во многом определяется характером взаимодействия с ближайшим окружением, прежде всего, с семьей, педагогами и одноклассниками. В то же время необходимо учитывать огромное влияние виртуального пространства. Профессионально организованная групповая воспитывающая деятельность в классе как на уроке, так и во внеурочной деятельности, напрямую влияет на развитие субъектности старшеклассников и готовности их к осознанному выбору.

Для успешной организации групповой воспитывающей деятельности педагогу необходимо знать психолого-педагогические закономерности функционирования малых групп и технологию организации групповой воспитывающей деятельности.

Обратимся к психологическим особенностям малых групп. В отечественной и зарубежной социальной психологии предлагаются самые различные определения малой, или контактной, группы. Так, Ш. Бюлер относит к типичным особенностям группы:

- взаимоотношения, взаимовлияния ее членов, без чего группа не существует;
- определенность ролей, которые исполняют отдельные индивиды;
- обособление лидеров, влияющих на остальных;
- общность целей, деятельности и организации;
- наличие у членов группы чувства «мы», единства группы;
- сплоченность (степень которой зависит, с одной стороны, от силы взаимного притяжения между ее членами, а с другой – от интереса, вызываемого деятельностью в группе).

Согласно Х. Томе и Х. Фегеру, основной признак группы – взаимодействие ее членов.

Организуя взаимодействие, педагог должен учитывать и характеристику малой группы как совокупности субъектов общения. Общение в группе как специфический вид взаимодействия с помощью разнообразных коммуникативных средств выполняет следующие основные функции:

- восприятие и понимание друг друга в совместной деятельности;
- обмен экспрессивной и познавательной информацией;
- достижение цели группового общения в ходе диалога.

Кроме того важна двуплановость существования субъектов общения, которая раскрыта Ю. М. Лотманом как атрибутивный признак игры. Суть его в том, что субъект общения, оставаясь самим собой (личностный план), действует согласно принятой роли (ролевой план).

Именно игра создает особые условия для самораскрытия каждого члена группы и сплоченности самой группы. Ситуации общения в групповом игровом взаимодействии

задаются через следующие компоненты: игровую атмосферу, игровые нормы, игровые роли, игровые действия, игровой алгоритм, игровое пространство, игровую цель. Выделение члена группы в качестве субъекта общения, как показывает практика, возможно, если выполняемая роль принимается школьниками осознанно, и в группе организовано реальное игровое взаимодействие.

Выбор напрямую связан с осознанием как основы свободы, который, как правило, остается без должного внимания педагогов. В современном понимании групповая динамика – это развитие или движение группы во времени, обусловленное взаимодействием и взаимоотношениями членов группы между собой, а также внешним воздействием на группу. Понятие групповой динамики включает в себя пять основных элементов: цели группы, нормы группы, структура группы и проблема лидерства, сплоченность группы, фазы развития группы.

Организуя работу в группах, педагог меняет их состав, побуждая школьников к общению со всеми одноклассниками. Групповая динамика представляет несомненный интерес для практической педагогики, так как научившись управлять ее механизмами, педагог может ускорить переход от диффузной группы к коллективу как совокупному субъекту общения.

Понятие «совокупный субъект» относится прежде всего к общности людей, занятой совместной деятельностью. Совместная деятельность служит основанием формирования группы как совокупного субъекта общения. Выделяются следующие основные признаки совместной деятельности:

- наличие единой цели для всех участников деятельности;
- общее стремление действовать сообща;
- объединение, совмещение или сопряжение индивидуальных деятельностей;
- разделение единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные операции и их распределение между участниками;
- координация индивидуальных деятельностей;
- заинтересованность всех участников деятельности в едином конечном результате.

Анализируя результат групповой воспитывающей деятельности, следует обратить

внимание на соотношение предметного и воспитательного (отношенческого) результатов, когда определяющим является именно воспитательный результат, который вбирает в себя предметный.

Как отмечает Н. Е. Щуркова, отношенческий результат педагогически обусловлен следующими операциями:

- мотивировать деятельность с позиции ценностей жизни;
- осмысливать социальное значение произведенного;
- интерпретировать полученный результат как продукт совместных усилий;
- осмысливать результат с точки зрения будущей жизни;
- формулировать ценностное отношение как норму достойной Человека жизни [7, с. 92].

На практике нами разработана следующая технология организации групповой совместной деятельности:

- актуализация мотивов, которая способствует мотивационной включенности;
- проблематизация, которая способствует осознанию противоречивости явлений жизни;
- осмысление, которое способствует выстраиванию личностных смыслов, как правило, в игровом пространстве;
- групповой анализ, который способствует выявлению причинно-следственных связей;
- рефлексия, самоанализ, который способствует формированию собственного образа действий.

Для повышения мотивационной включенности педагогов и школьников нами используются дискуссии, конструирование практических проблемных ситуаций, сюжетно-ролевые игры, которые помогают пересмотреть прежний сценарий профессиональной или учебной деятельности, раскрыть новое поле смыслов, выстроить собственные мотивационные установки. Типичные трудности, которые возникают в ходе занятий с педагогами, следующие:

- преодоление авторитарных стереотипов во взаимоотношениях со старшеклассниками;
- организация игрового взаимодействия;
- снятие установок на бинарные оппозиции в ситуациях оценивания: «плохо-хорошо»; «правильно-неправильно».

Как показывает практика, классные руководители, организуя групповую воспи-

тывающую деятельность, недостаточно внимания уделяют целеполаганию в воспитывающей деятельности, прогнозированию отношений старшеклассников и структурированию времени в процессе групповой деятельности.

Коротко проанализируем эти моменты. Целеполагание позволяет предвидеть результат своей деятельности, когда воспитательное дело проектируется, и видеть реальный результат, когда проект воплощен в конкретной форме. Целеполагание в конкретном воспитательном деле позволяет выстроить тактические задачи, которые должны быть достигнуты в ходе этого дела. Умение педагога четко формулировать цели и задачи воспитывающей деятельности в немалой степени обеспечивает создание творческой атмосферы, необходимой для освоения ценностей и самовыражения старшеклассников на уровне культуры.

Прогнозирование отношений свидетельствует о гуманной позиции педагога, когда на передний план выступают отношения детей, а деятельность совершается для того, чтобы поднять эти отношения на новый качественный уровень: от предметного восприятия мира к отношенческому и символическому.

Структурирование времени позволяет и педагогу, и школьникам формировать ценностное отношение ко времени. В этом случае важна не скорость, кто быстрее, а разумное распределение обязанностей членов группы в соответствии с заданным временем, развитие навыков самоорганизации.

Задача педагога – организовать групповую работу, выступая в роли координатора. Проблемы, которые поднимаются, могут решаться по микрогруппам: “разработчики”, “аналитики”, “эксперты”; в кругу; по диадам; по командам.

Логика работы выстраивается в соответствии с актуальными потребностями старшеклассников и необходимостью решения задач формирования позитивного отношения к миру, человеку и себе самому. С нашей точки зрения, целенаправленная работа по осмыслению актуальных проблем жизни может способствовать конструктивному выходу из проблемных ситуаций, которые возникают на данном этапе жизненного пути старшеклассников.

Например, логика воспитывающей деятельности в девятом классе, определяется целью – способствовать формированию ценностного отношения к обществу, к Родине, формированию гражданской позиции. Темы – «Жизненная позиция»; «Защита проекта справедливого сообщества»; триптих «Моя Родина» подчинены рассмотрению проблемы «Я и общество» в первом полугодии; во втором полугодии обсуждалась проблема «Я и коллектив», в рамках которой рассматривались темы: «Я в семье»; «Я в классном коллективе»; «Я в группе сверстников»; «Мои жизненные перспективы».

Сначала проводились занятия с педагогами, на которых были проанализированы типичные трудности в общении со старшеклассниками, условия выстраивания диалога как основы взаимопонимания, технологические приемы, а затем были организованы практикумы по обучению педагогов технологии организации групповой воспитывающей деятельности. В результате у педагогов наметилась позитивная тенденция в овладении технологиями диалогового общения; появился практический опыт в организации групповой деятельности, что способствовало созданию самими педагогами новых форм. Профессиональный рост педагогов в овладении технологиями общения со старшеклассниками способствовал психологическому раскрепощению старшеклассников.

Логика воспитывающей деятельности в десятом классе направлена на достижение цели – способствовать развитию личностной зрелости и принятию ответственности за свой выбор. В первом полугодии групповая воспитывающая деятельность посвящена проблеме «Я и социальные роли», в русле которой рассматривались следующие темы: «Выбор в жизни человека»; «Свобода в жизни человека»; «Культура поступка»; «Характер человека»; во втором полугодии анализировалась проблема «Мои личностные качества» и рассматривались темы: «Ответственность человека»; «Самоуважение»; «Самоорганизация»; «Самосовершенствование».

Технология групповой воспитывающей деятельности позволяет создать творческую среду для самовыражения старшеклассников, так как соблюдаются следующие условия:

- апелляция к достоинству старшеклассников;
- расширение способов удовлетворения актуальных потребностей;
- развитие креативности, самостоятельности мышления и ответственности;
- развитие рефлексивности сознания.

Развивая субъектность современных школьников средствами групповой воспитывающей деятельности, педагог создает условия для формирования готовности старшеклассников к самостоятельному выбору и ответственности за свой выбор.

Библиографический список

1. *Абульханова – Славская К. А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 1976. – 350 с.
3. *Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.
4. *Руденский Е. В.* Социальная психология. Курс лекций. – М. – Новосибирск, 1997. – 222 с.
5. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. *Фромм Э.* Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
7. *Щуркова Н. Е.* Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 249 с.

Пилюгина Елена Иозовна

Старший преподаватель кафедры спортивных игр Астраханского государственного университета, pusik412@rambler.ru, Астрахань

Ермолина Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных игр Астраханского государственного университета, tomara-72_64@mail.ru, Астрахань

Зинчук Нина Аркадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных игр Астраханского государственного университета, nina-zinchuk@mail.ru, Астрахань

ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Проблема физического совершенствования подрастающего поколения всегда являлась существенно важной на этапах общественного развития. Чёткое видение педагогом личности физического совершенствования старшеклассников, его влияния на развитие их личности, позволит ему адекватно ориентироваться в целенаправленности логических воздействий, научно – обоснованно осуществлять основные организационные, управленческие и педагогические воздействия, раскрывать школьникам необходимость занятий физической культурой и спортом.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, старшеклассники, физкультурная деятельность, воздействия педагога, индивидуальные возможности.

Pilugina Elena Iozovna

Older teacher sports games Astrakhan state university, pusik412@rambler.ru, Astrakhan

Ermolina Natalia Vladimirovna

Candidate of science, the state pedagogic chair sports games Astrakhan state university, tomara-72_64@mail.ru, Astrakhan

Zinchuk Nina Arkadievna

Candidate of science, the state pedagogic chair sports games Astrakhan state university, nina-zinchuk@mail.ru, Astrakhan

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL CONVOY OF PHYSICAL PERFECTING OF SENIOR PUPILS

Resume. Problem of physical perfecting of oncoming generation have always been the important problem in different stages of social development. If the teacher realizes the physical perfecting of senior pupils, its influence to the personal development it gives him the possibility to orientate in purposefulness of logical action and to realize with scientific approach main organizational, managemental and pedagogical influences, to explain pupils the necessity of physical training and sport lessons.

Keywords: pedagogical convoy, senior pupils, physical training activity, pedagogical influence, individual possibilities.

Проблема физического совершенствования подрастающего поколения всегда являлась существенно важной на этапах общественного развития. Это связано с тем, что сложные социальные и природные условия

предъявляли серьезные требования к физической подготовке человека, который с раннего возраста испытывал потребность в увеличении своей силы, быстроты, ловкости, выносливости, приобретении жизненно

важных двигательных умений и навыков [5].

Различные научные подходы и рекомендации по физическому совершенствованию человека, излагавшиеся философами, педагогами, методистами на различных этапах социального развития, существенно обогатили представление и смысл физического совершенствования учащихся общеобразовательных школ и профессиональную подготовку учителей физической культуры, тренеров, инструкторов и позволили им учитывать это в педагогической практике [8].

«Физическое совершенствование» школьников – это педагогический процесс, направленный на всестороннее физическое развитие и формирование физической культуры личности в соответствии с социальными потребностями общества [1]. В таком случае школьная система физического воспитания – это множество взаимосвязанных педагогических элементов, образующих в своем единстве целостность, обеспечивающую последовательные действия педагога и ученика для достижения целей и задач физического совершенствования.

Однако в ходе анализа специальных литературных источников установлено, что недостаточно осмыслены некоторые аспекты структуры физического совершенствования старшеклассников общеобразовательной школы [2; 7; 9]. Чёткое видение педагогом сущности физического совершенствования старшеклассников, его влияния на развитие их личности, позволит ему адекватно ориентироваться в целенаправленности логических воздействий, научно – обоснованно осуществлять основные организационные, управленческие и педагогические воздействия, раскрывать школьникам необходимость занятий физической культурой и спортом.

Очевидно, что решение проблемы видится через педагогическое сопровождение физического совершенствования старшеклассников общеобразовательной школы.

Наличие множества определений подтверждает наше предположение, что в настоящее время в научной литературе отсутствует единое определение категории «сопровождение» применительно в учебно-воспитательном процессе и, в частности, в процессе физического совершенствования школьников.

Исследователи отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности [см. напр., 2]. Более того, успешно организованное сопровождение открывает перспективы личностного роста. В педагогике сопровождение понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора, а любая программа сопровождения в педагогике представляет собой технологию разрешения проблем развития, обучения, совершенствования личности школьников.

Как всякая педагогическая система педагогическое сопровождение включает в себя следующие структурные компоненты: цель, задачи, методы, виды, принципы, этапы деятельности, формы ее реализации и прогнозируемый результат деятельности.

Педагогическое сопровождение, по нашему мнению, направлено на устранение или сглаживание одной из проблем современной педагогики, т.е. феномен сопровождения высвечивает и выявляет наиболее актуальные с точки зрения учёных проблемы образовательного процесса в целом и его отдельных элементов в частности.

Педагогическое сопровождение физического совершенствования старшеклассников общеобразовательной школы располагает к сотрудничеству, раскрытию физических, а так же и творческих возможностей учеников и учителей. Нами оно рассмотрено как система педагогических воздействий, которая даёт возможность старшеклассникам реализовывать и повышать свой физический и интеллектуальный потенциал, направленный на раскрытие и сохранение индивидуальности каждого.

Отсюда следует, что в качестве средств и приемов педагогического сопровождения физического совершенствования старшеклассников следует обозначить те, которые будут базироваться на его предпочтениях и личных интересах.

В современных условиях практически каждый старшеклассник, включённый в образовательный процесс, в той или иной мере нуждается в педагогическом сопровождении. Это обусловлено неоднородностью детей в классах по половому, социальному

признакам, по психофизическим особенностям, разным уровням подготовленности и развития и т.д. Разработанные в литературе методы сопровождения детей требуют создания «кинститута сопровождения», включающего в себя специально созданные службы сопровождения. Такой подход имеет свои положительные и отрицательные стороны. К положительным сторонам можно отнести обращение внимания педагогической общественности на необходимость сопровождения, а к отрицательным – трудности в подготовке такого количества служб сопровождения (в первую очередь – экономических и организационных).

Мы считаем, что педагогическое сопровождение физического совершенствования старшеклассников через разработку содержательно-технологического обеспечения данной проблемы позволяет каждому учителю, взаимодействующему с учащимися на уроке, сопровождать каждого ребенка, развивая его жизненный потенциал.

Библиографический список

1. *Бальсевич В. К.* Перспективы модернизации современных образовательных систем физического воспитания на основе интеграции национальной физической и спортивной культуры. – М.: Теория и практика физической культуры, 2002.
2. *Выдрин В. М.* Физическая культура – вид культуры личности и общества (опыт историко-методологического анализа проблем). – Омск, 2003.
3. Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.09.2005, № 1433-р).
4. *Комков А. Г., Кириллова Е. Г.* Организационно-педагогическая технология формирования физической активности школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 1. – С. 2–4.
5. *Комков, А. Г.* Социально-педагогические основы формирования физической активности детей школьного возраста: автореф. докт. дис. – СПб., 2000.
6. *Лубышева Л. И.* Спортивная культура как учебный предмет общеобразовательной школы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 4. – С. 2–6.
7. *Фильченков Д. А.* Методика реализации индивидуального подхода в физическом воспита-

нии старшеклассников: автореф. канд. дис. – М., 1995.

8. *Якимович В. С.* Проектирование системы физического воспитания детей и молодежи на основе личностно ориентированного образования: автореф. докт. дис. д-ра пед. наук. – М., 2002.

9. *Янсон Ю. А.* Уроки физической культуры в школе. Новые педагогические технологии – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 432 с.

Нуттунен Елена Александровна

Старший преподаватель кафедры социально-культурных технологий СПбГУП, аспирантка кафедры социально-культурных технологий СПбГУП, elena@nutttunen.com, Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КРАЕВЕДЧЕСКОМ МУЗЕЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются социализация детей младшего школьного возраста в краеведческом музее. Выделено приоритетное направление в социализации школьника-формирование исторической культуры в краеведческом музее.

Ключевые слова: Формирование исторической культуры, социализация, историческое сознание, музей, агент социализации.

Nuttunen Elena Aleksandrovna

Senior lecturer in socio-cultural technologies SPbUHSS, postgraduate department of socialculturaltehdho logiesSPbUHSS, elena@nutttunen.com, St. Peterburg

THE FORMATION OF THE HISTORICAL CULTURE AND SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN THE MUSEUM

Abstract. This article discusses the socialization of primary school age children in the museum. Allocated to priority in the socialization of student-formation history of culture in the museum.

Keywords: Formation of historical culture, socialization, historical consciousness, the museum, the agent of socialization.

Воспитанию молодого поколения на протяжении многих веков, уделяется пристальное внимание. В различные периоды истории на ведущие институтами и аспектами социализации становились семья, государство, педагоги, а также различные учреждения: детские клубы, театры, дворцы, кружки. Одним из таких учреждений является музей, деятельность которого направлена на формирование у школьников определенной системы ценностей, системы взглядов с целью адаптации их к жизни в современном обществе. Формирование исторической культуры в краеведческом музее, есть управление процессом социализации детей младшего школьного возраста, который заключается в целенаправленном влиянии на интеллектуальное, духовное и культурное развитие. В этом возрасте ребенок погружается в социальное пространство окружающей среды, где закладываются основы его формирования как личности, сущностью которого является процесс взросления и вхождения его в социальный мир взрослых.

Социализация представляет собой многоаспектный процесс развития человека во взаимодействии с окружающим миром. Социализацию имеет смысл рассматривать как двухсторонний процесс в силу единства спонтанного и целенаправленного влияния на все процессы становления человека как субъекта общественных отношений.

Социализация младших школьников характеризуется новизной социального статуса ребенка, впервые вступившего в систему ответственных взаимосвязей. В этот период начинает формироваться собственное видение отношений, свои критерии оценок поступков и поведения окружающих, возникает требовательность и избирательность в отношениях со сверстниками, развивается познавательное отношение к социальному миру. Социализация детей осуществляется посредством целенаправленного образования, содержанием которого является различные аспекты социальной культуры.

Историческая культура воспитывается под влиянием множества факторов и является с одной стороны, компонентом личност-

ной идентичности ребенка, а с другой – результатом его социализации. Формирование исторической культуры это ступень к историческому сознанию, которое, в свою очередь, во многом предопределяет духовную жизнь человека, и в первую очередь его гражданские качества. Особое место в формировании исторического сознания, исторической культуры принадлежит музейным учреждениям, которые хранят и экспонируют достоверные, первичные источники познания истории и культуры. Опираясь на национально-культурные раритеты, музеи могут воссоздать исторические реалии, вовлечь человека в мир ожившей истории, вызвать высокие чувства сопричастности к значимым событиям минувшего времени.

Исследователи (С. Н. Иконникова, В. Исаченко, В. Лисовский, В. П. Максаковский, М. Б. Пиотровский, Л. М. Шляхтина и др.) рассматривают музей как культурный центр и социальный инструмент. Музей включен в педагогический процесс общества. Невозможно рассматривать процесс социализации ребенка в отрыве от использования культурно-исторических знаний, культурно-исторической среды где проживает и воспитывается ребенок как личность. Учитывая роль музеев в воспитании личности, необходимо осмысленно подходить к организации и включенности ребенка в этот социум. Классик педагогической науки К. Д. Ушинский, активно развивал идею применения наглядности в обучении, именно это послужило стимулом для создания школьных музеев. Как отмечал Л. С. Выготский, труды которого, подтверждают концепцию социализации детей в музее, что для школы является не столько то, чему ребенок уже научился, сколько то, чему он способен научиться. Зона ближайшего развития и определяет ближайшим образом, каковы возможности ребенка в смысле овладения тем, чем он еще не владеет под руководством, с помощью, по указанию, в сотрудничестве [3]. В русле нашего исследования учение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития важно. Работа с детьми в музее, строится так, чтобы школьники сами старались открывать мир музея для себя. В музее есть уникальная возможность наглядного постижения истории и культуры на материалах экспозиции и фондов музеев,

формирования у подрастающего поколения целостного представления о вековых традициях культуры русского народа, богатства духовной жизни. Отношение к культурно-историческому пространству, способствует приобщению к истории культуры, а через них и к общественной жизни в целом, что и приводит к взаимодействию ребенка с социумом, а в целом ребенок учиться жить и эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Таким образом, у школьника происходит адаптация в социально-культурном пространстве через апробацию традиционных форм поведения в музейном пространстве, ориентация на исторические ценности как условие понимания и закрепления поведенческих тенденций личности.

Феномен исторической культуры влияет на процесс социализации ребенка, который возможен при условии построения определенной системы воздействия на ребенка с целью формирования исторической культуры. Одна из основных функций музея трансляция накопленного опыта новым поколениям. Музей стремится обеспечить успешную социализацию личности, передавая ей культурный опыт и ценности для полноценного выполнения различных социальных ролей. Сегодня музейное пространство должно способствовать формированию духовного образа своего «Я»; открытости собственного внутреннего мира ребенка, в представлении возможности детям разобраться в знании таких понятий, как прекрасное и безобразное, добро и зло, когда ребенок познает ценности и антиценности.

Таким образом, социализирующая роль деятельность краеведческого музея заключается в следующем.

1. Музей представляет собой центр средоточия материальных свидетельств (документов) развития истории, культуры или природы, которые став музейными предметами, несут в себе подлинную (аутентичную) информацию, имеющую большое научное и культурное значение.

2. Музей один из центров научно-исследовательской деятельности региона, так как отбор, исследование и использование музейных предметов в качестве экспонатов требует серьезной исследовательской деятельности и полученные результаты часто

являются научными открытиями (пусть местного характера), проливающим свет на развитие культурных или природных процессов, происходящих в «пространстве музея».

3. Музей – это учреждение культурного представительства региона, так как представленные в экспозиции музейные экспонаты являются образцами культурного наследия. В свою очередь, музейные экспозиции есть новая культурная реальность, в которой оказываются аккумулированными культурные нормы, доминирующие в данном обществе в данное время, а деятельность музейных сотрудников осуществляется с учетом их профессиональной культуры.

4. Документальная, научная и культурная ценность музея дают возможность считать его и образовательно-воспитательным центром, осуществляющим процесс передачи культурных норм, лучших традиций, опыта поколений с учетом тех требований, которые общество выдвигает в различные исторические периоды [8, с. 44].

С точки зрения коммуникативного межличностного взаимодействия в музее дети младшего школьного возраста проходят этапы социализации, через принятие исторической информации и социальных ролей исторических персонажей. Опыт и уроки истории служат целям освоения настоящего и прогнозирования будущего.

Школьник социализируется через функциональное использование ценностей истории. Таким образом, функции исторической культуры в процессе социализации заключаются в:

- выработке социального самопознания различных общностей людей, превращение индивида в личность. В индивидуальной памяти проявляется часть исторического сознания;
- социальной потребности общества в создании условий для культурного, социально-этнического самоопределения народов – общезначимая социальная память;
- социальном воспитании через образцы социально-значимого поведения.

В краеведческом музее процесс социализации ребенка осуществляется в основном на примерах истории и может быть осуществлен только на смысловом понимании исторических реалий, в ориентации на исторические ценности.

Известно, что общественные ценности автоматически не становятся личностными,

и задача музея в том и состоит, чтобы научить подрастающее поколение понимать и принимать ценности, которые на протяжении многих веков формировали и воспитывали ни одно поколение россиян. Многие аспекты исторического опыта отражают развитие ценностных оснований жизни в историческом измерении.

Таким образом, через активное освоение музейного пространства можно приобщить ребенка к важнейшим историческим этапам и событиям его малой Родины, к природе его родного края, к явлениям общественной жизни, науки и искусства. Усвоение ценностных ориентаций в музее обеспечивает становление индивидуальности школьника, которая проявляется в качествах человека, в его позициях, нормах, регулирующих его социальное поведение. Через исторические персонажи, через образы, созданные литературой и искусством, школьник стремится познать свое «я», окружающих его людей, сформировать свою линию поведения, приобрести жизненный опыт. П. Г. Постников выделяет различные виды деятельности по накоплению, изучению, систематизации исторических фактов, которые формируют историческую культуру в контексте социализации школьника:

- Первое направление связано с включением учащихся в различные виды деятельности по накоплению, изучению, систематизации исторических фактов. Это может быть создание музейного кружка, сбор устных свидетельств и создание исторических источников, участие в исторических конкурсах и олимпиадах.
- Второе направление связано с показом значимости истории для понимания современной общественно-политической жизни и активного участия в ней. Для его реализации необходимо показать школьникам, что история учит анализировать социально-экономические проблемы на каждом этапе развития общества, выясняет зависимость сегодняшнего дня от вчерашнего и будущего от современности.
- Третье направление связано с детализацией важных исторических фактов, показом духовного мира личностей и мотивации их существенных поступков. Для этого можно использовать методы художественной и научно-популярной литературы, концентриру-

ющей внимание на исторических личностях. Это и будет наиболее глубокий анализ истории, одновременно дающий возможность не только понять, но и эмоционально пережить исторические события [6, с. 145–146].

Резюмируя выше сказанное, можно предположить, что краеведческий музей имеет больше возможностей в предоставлении доказательной базы, которая не только вербальна, но и творчески преобразована через квазиисторическую обстановку музейных залов, мифологичную глубину истории. В этой связи краеведческий музей выступает для ребенка концентрированным, наглядно-образным выразителем особенностей местной культурно-исторической среды и воспитывает понимание важности каждого изучаемого события.

Современная парадигма образования определила в качестве приоритетной цели – формирование исторической культуры детей младшего школьного возраста. Сегодня остаются неразрешенными проблемами как социокультурное и социальное воспитание детей. Благодаря коммуникативной деятельности школьника в краеведческом музее происходит гармонизация мира ребенка в культурно-исторической среде, что способствует накоплению социального опыта и социализирует ребенка.

Таким образом, формирование исторической культуры в контексте социализации младшего школьника является результатом, отражающим способность ребенка к успешной жизнедеятельности в качестве субъекта общественных отношений.

Библиографический список

1. *Блюхер Ф. Н.* Философские проблемы исторической науки. – М., 2004. – 197с.
2. *Бочарова В. Г.* Социальная педагогика. – М., 2004. – 196 с.
3. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 144 с.
4. *Клюкина А. И.* Естественнонаучные музеи в духовной жизни России. – СПб., 2009. – 540 с.
5. *Мухаев Р. Т.* Социология. – М.: Проспект, 2012. – 176 с.
6. *Постников П. Г.* Профессиональное поведение учителя истории в контексте технологической культуры: монография – Нижний Тагил: Нижнетагильский госуд. социально-пед. академия, 2011. – 168 с.

7. *Фролов С. С.* Общая социология: учебник – Москва: Проспект, 2011. – 384 с.

8. *Шляхтина Л. М.* Основы музейного дела: теория и практика: учеб. -пособие. – 2-е изд. – М.: Выш. шк., 2009. – 183 с.

*Качала Татьяна Вадимовна**Соискатель степени кандидата наук кафедры социальной педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, tvk03@ya.ru, Москва***ЦЕРКОВНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:
ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ¹**

Аннотация. В статье рассмотрены различные трактовки понятия «социальная педагогика» применительно к церковной социально-педагогической деятельности, приводится определение церковной социально-педагогической деятельности, обозначены ее основные современные формы и методы.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, церковная социально-педагогическая деятельность, религиозная социализация, формы и методы.

*Kachala Tatiana Vadimovna**Applicant for a candidate's degree of the Department of Social Pedagogy at the St. Tikhon's Orthodox University, tvk03@ya.ru, Moscow***SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE CHURCH:
DEFINITION, FORMS AND METHODS**

Abstract. This article discusses various treatments of concept «social pedagogy» with reference to social-pedagogical activity of the church, gives the definition of church social-pedagogical activity, designates its main modern forms and methods.

Keywords: social-pedagogical activity, social-pedagogical activity of the church, religious socialization, the forms and methods.

Социальная педагогика в России является достаточно молодой наукой, в настоящее время не существует однозначного понимания ее сущности. Среди ученых ведутся острые дискуссии о теории и практике социальной педагогики, разные научные школы по-своему определяют понятийно-категориальный аппарат этой науки.

Понятие «социальная педагогика» появилось в Германии в середине 19 века. С этого момента в немецкой литературе существуют две его различные трактовки, определившие различные подходы в развитии этой науки [14]. Согласно первой трактовке, представителем которой является известный немецкий философ П. Наторп, социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества в развитии личности. Этот подход позволяет «рассматривать социальную педагогику как отрасль знания о

воспитании человека на протяжении всего жизненного пути» [6, с. 5]. Согласно другой трактовке (Ф. Дистервег, Г. Ноль, Г. Боймер, К. Молленгауэр и др.), социальная педагогика «выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях» [14, с. 22]. Социально-педагогическая деятельность соответственно направлена на оказание «преимущественно различных видов помощи лицам, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях» [там же, с. 24].

В социально-педагогической деятельности Церкви можно обнаружить оба выше обозначенных подхода. С одной стороны, Церковь занимается религиозным воспитанием своих членов на протяжении всей их жизни. Это воспитание осуществляется преимущественно духовенством, а также общиной храма, отдельными верующими, социально-педагогическими приходскими

¹ Статья подготовлена в рамках Федеральной целевой программы Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг. Госконтракт на выполнение научно-исследовательских работ 14.740.11.0790 от 30 ноября 2010 г. Исполнитель: Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет. Шифр заявки: 2010-1.1-300-151-107.

учреждениями. С другой стороны, Церковь имеет особое попечение о людях, страдающих различными телесными и душевными недугами, детях-сиротах, престарелых и других категориях граждан, находящихся в трудных жизненных обстоятельствах.

В общественном сознании развитых стран в конце XX века утверждается в качестве полноправного течения социально-педагогическая мысль, что «основу практики социально-педагогического составляет социальное воспитание, как средство решения проблем социализации личности» [там же, с. 26]. Теория социального воспитания наиболее разработана в трудах А. В. Мудрика.

Воспитание, осуществляемое религиозными организациями, носит название религиозного или конфессионального. По определению А. В. Мудрика, «в процессе религиозного воспитания верующих индивидам и группам целенаправленно и планомерно внушаются (индоктринируются) мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие вероучительным принципам определенной конфессии (вероисповедания)» [6, с. 102].

В настоящее время в России существуют несколько различных научных школ социальной педагогики. В. С. Торохтий в рассмотрении понятия социально-педагогической деятельности выделяется три основных подхода:

1) социально-педагогическая деятельность как педагогическая составляющая социальной работы (В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик, Л. В. Мардахаев, В. Г. Тетерский)

2) социально-педагогическая деятельность как педагогическая деятельность в социальной среде (М. А. Галагузова, А. В. Иванов, В. А. Никитин)

3) социально-педагогическая деятельность как активность специалистов педагогического профиля по привлечению потенциала социума для решения проблем личности (В. Д. Семенов, Б. З. Вульф, И. А. Липский, В. С. Торохтий).

В. М. Басова отмечает, что сегодня имеет место неопределенность категории «социально-педагогическая деятельность», ее подмена понятиями «социально-педагогический процесс» или «социально-педагогическая работа» [1].

Нами было обнаружено порядка десяти различных определений социально-педа-

гогической деятельности. Они представлены в учебных пособиях Л. В. Мардахаева, В. И. Загвязинского, М. А. Галагузовой, Ю. В. Васильковой, М. В. Шакуровой, Н. И. Никитиной, а также в исследовательских работах В. С. Торохтия, Л. А. Беляевой, М. И. Рожкова, Р. В. Овчаровой, Б. П. Дьяконова. Определений церковной социально-педагогической деятельности выявлено не было. Существует рабочее определение А. О. Сергеева приходской социально-педагогической деятельности как «совокупности приходских видов деятельности, в которых явно или имплицитно содержится воспитательная цель» [11, с. 7]. Он характеризует приходскую социально-педагогическую деятельность как весь комплекс приходского воспитания, организации досуга и приходской благотворительности.

Церковную социально-педагогическую деятельность можно определить как деятельность, направленную на оказание помощи человеку в процессе его религиозной социализации, освоения им религиозного опыта, приобщение его к христианскому служению под руководством Церкви. Церковные структуры, наряду с соответствующими светскими организациями, осуществляют также социально-педагогическую деятельность по социальной защите, социальной адаптации, самореализации, разрешению текущих и хронических проблем людей, находящихся в сложных жизненных ситуациях.

Религиозную социализацию в православии большинство исследователей отождествляют с процессом воцерковления (В. Г. Безрогов, Л. П. Ипатов, В. Ф. Чеснокова) [12]. По мнению В. Г. Безрогова, «религиозная социализация – это воцерковление, становление членом прихода, общины, вписанной в этноконфессиональные рамки» [2, с. 115].

Под воцерковлением понимают «ограниченный по времени педагогический процесс вхождения человека в Церковь, имеющий конечной целью самостоятельное, свободное и ответственное построение человеком своей духовной жизни под руководством Церкви» [3].

Т. В. Скларова дает рабочее определение религиозной социализации как «процесса вхождения человека или группы людей в религиозный уклад жизни, усвоение ими религиозных ценностей и норм поведения и, как

следствие этого, изменение взаимоотношений с обществом, обусловленных исповедуемыми религиозными законами» [12, с. 16].

Анализ принятых 27 декабря 2011 г. Священным Синодом Русской Православной Церкви документов «О религиозно-образовательном и катехизическом служении в Русской Православной Церкви» и «Об организации миссионерской работы в Русской Православной Церкви» позволяет выделить четыре уровня церковной социально-педагогической деятельности: общецерковный, епархиальный, благочиннический и приходской.

Перечень видов деятельности церковных канонических подразделений представлен в «Положении о епархиальных викариатствах Русской Православной Церкви» [10]. Социально-педагогическую направленность из них имеют следующие: пастырская, богослужебная, духовно-просветительская, образовательная, социальная, молодежная, миссионерская деятельности.

Вышеперечисленные виды церковной социально-педагогической деятельности имеют различные формы.

Основные формы *пастырской деятельности* – это внебогослужебные беседы, проповеди на общественных и частных богослужениях.

Просветительское служение Церкви включает в себя катехизацию и религиозное образование. «Катехизация – это содействие уверовавшему в Бога человеку в сознательном и ответственном вхождении в жизнь Церкви. Религиозное образование – это наставление православного христианина в истинах веры и нравственных нормах христианства, приобщение его к Священному Писанию и церковному Преданию, в том числе к литургической жизни Церкви, к святоотеческому молитвенному и аскетическому опыту» [8]. Формами церковной просветительской деятельности являются: огласительные беседы и беседы перед таинствами, воскресные церковно-приходские школы для детей и взрослых, катехизаторские курсы, духовно-просветительские центры, приходские библиотеки, лектории, библейские беседы и кружки, уроки курса «Основы православной культуры», православные информационные ресурсы в интернет-пространстве, издание и распространение духовно-просветительской литературы,

консультативные службы по вопросам православной веры и церковной жизни, паломнические поездки, летние детские лагеря, православные консультации по вопросам семьи и брака и проч. Православное образование осуществляется в православных детских садах, общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, вузах.

Православная миссия имеет целью «приведение человека к вере Христовой, приобщение его к православному образу жизни, передачу ему опыта богообщения и вовлечение его в таинственную жизнь евхаристической общины» [9]. Формами миссионерской деятельности, кроме указанных выше, являются: размещение миссионерских материалов в СМИ, на улицах городов и общественных местах; проведение миссионерской работы в учебных заведениях, на предприятиях и в рамках общественных объединений; миссионерские акции в образовательных, молодежных, социальных, культурных и иных подобных учреждениях; мониторинг раскольнической, сектантской, оккультной и атеистической деятельности, противодействие ей, ограждение людей от ее пагубного влияния; распространение просветительских листовок, литературы и видеофильмов духовно-просветительского содержания среди невоцерковленных людей; выполнение миссионерских поручений; участие в дискуссиях в интернете, теле- и радиопередачах и др.

Социальное служение Русской Православной Церкви – это «исторически сложившаяся совокупность организованных форм социальной деятельности, являющаяся неотъемлемой частью практической реализации вероучения, и заключающаяся в актах милосердия и благотворительности в отношении конкретных лиц как носителей образа и подобия Божия» [5, с. 11]. Церковная социальная работа может включать в себя медицинскую, реабилитационную, социальную, психологическую, консультационную, духовную деятельность, а также материальную помощь. Церковная социальная деятельность осуществляется в следующих формах: окормление различных лечебных, социальных, пенитенциарных и иных подобных учреждений, адресная социальная помощь отдельным людям и семьям, а также приходские группы милосердия, патро-

нажные службы, медслужбы, сестричества, братства, центры реабилитации алкогольно- и наркозависимых, службы помощи заключенным, благотворительные столовые, пункты сбора и распределения пожертвований, юридические службы, церковные детские дома и богадельни и проч.

А. В. Мудрик отмечает, что в процессе религиозного воспитания используются формы, многие из которых аналогичны по внешним признакам формам социального воспитания (урочная система, семинары, лекции и пр., клубы для различных групп верующих, праздничные мероприятия, экскурсии и т.д.) [6, с. 103]. Они наделяются сакральным смыслом, наполняясь специфическим для религиозного воспитания содержанием.

Нами не было обнаружено общепризнанной классификации методов социально-педагогической деятельности. Т. И. Зубкова, например, выделяет следующие методы: обучения и воспитания, организационно-управленческие, проектировочные, коррекционные, аналитические [4]. В. С. Торохтий методы социально-педагогической деятельности подразделяет на три группы: методы разрешения проблем личности, группы; методы реализации потенциала социума в деятельности и общении; методы развития, восстановления потенциала социума [14].

По наблюдению Е. А. Никитской, методы православной педагогики обладают некоторыми особенностями, но большинство из них номинально имеет сходство с методами воспитания, хорошо известными общей педагогике: методы убеждения, положительного примера, упражнения, требования, поощрения и наказания и другие [7].

Т. В. Скларова выделяет следующие методы и технологии социально-педагогической деятельности в религиозной общине: коммуникативные; исследовательские; конфессиональные; юридические; социально-педагогические [13]. Она указывает на то, что в общине могут создаваться собственные формы и методы социально-педагогической работы, которые обусловлены потребностями прихода и окружающего социума, а также наличием специалистов соответствующего профиля.

Рассмотренная характеристика форм и методов церковной социально-педагогической

ческой деятельности не охватывает всю сложность проблем этой деятельности как социально-педагогического явления. Эти вопросы могут быть предметом дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Басова В. М.* Подготовка студентов к социально-педагогической деятельности в новых условиях: проблемы и пути их решения // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: Материалы первой международной научно-практической конференции, 27–28 октября 2011 г.; под ред. В. С. Торохтия. – М.: Граница, 2011. – С. 79–84.
2. *Безрогов В. Г.* Религиозная социализация и осуществление права на веру в межпоколенных отношениях: XX век и перспектива // Развитие личности. – 2002. – № 4. – С. 115–136.
3. *Белановский Ю. С., Ракушин А. В., Шестаков А. А.* Катехизация в Русской Православной Церкви на современном этапе. Учеб. пособие для слушателей курсов по подготовке катехизаторов, миссионеров и церковных педагогов. – М., 2007. [Электронный ресурс]. URL: http://azbyka.ru/dictionary/10/katehizatsiya_v_russkoj-pravoslavnoj_tserkvi-all.shtml (дата обращения: 09.11.2011).
4. *Зубкова Т. И.* Социально-педагогическая деятельность: институт, профессия, специальность, должность. [Электронный ресурс]. URL: <http://do.teleclinica.ru/184711/> (дата обращения: 28.03.2012)
5. *Моисеева Е. Н.* Система социального служения Русской православной церкви в регионе: автореферат дис. ... канд. филос. наук. – Саранск, 2010. – 26 с.
6. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 200 с.
7. *Никитская Е. А.* Православная воскресная школа как воспитательная организация: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 199 с.
8. О религиозно-образовательном и катехизическом служении в Русской Православной Церкви // Офиц. сайт Московского Патриархата. – 2011. – 28 декабря. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1909451.html> (дата обращения: 10.01.2012).
9. Об организации миссионерской работы в Русской Православной Церкви // Офиц. сайт Московского Патриархата. – 2011. – 28 декабря. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1909481.html> (дата обращения: 10.01.2012).

10. Положения о епархиальных викариатствах Русской Православной Церкви // Официальный сайт Московского Патриархата. – 2011. – 28 декабря. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1909320.html> (дата обращения: 10.01.2012).

11. *Сергеев А. О.* Социально-педагогическая деятельность современных христианских приходов (на материале России и Германии): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 262 с.

12. *Склярова Т. В.* Религиозная социализация: проблемы и направления исследований // Вестник ПСТГУ. Серия 4, «Педагогика, психология». – 2009. – № 4 (15). – С. 7–17.

13. *Склярова Т. В.* Специфика профессиональной деятельности социальных педагогов в религиозных общинах // Вестник ПСТГУ. Серия 4, «Педагогика, психология». – 2007. – № 1 (4). – С. 58–86.

14. *Торохтий В. С.* Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: Материалы первой международной научно-практической конференции, 27–28 октября 2011 г.; под ред. В. С. Торохтия. – М.: Граница, 2011. – С. 20–38.

Дмитриева Мария Борисовна

Соискатель кафедры фортепиано Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, специалист по работе с молодежью МУМЦ «Диалог», trum_07@list.ru, Самара

МОЛОДЕЖНЫЙ ЦЕНТР КАК СФЕРА РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности развития художественного интереса у подростков в условиях молодежного центра на материале музыкального искусства; раскрываются понятия «художественный интерес» и «музыкальный интерес»; представлены формы и методы работы, способствующие развитию музыкального интереса подростков.

Ключевые слова: досуг, молодежный центр, подростки, художественный интерес, музыкальный интерес.

Dmitriyeva Maria Borisovna

Post-graduate student of piano department, Volga State Social and Humanitarian Academy, the expert in work with youth in the youth center «Dialogue», trum_07@list.ru, Samara

THE YOUTH CENTER AS A SPHERE OF TEENAGERS ART INTERESTS FORMATION

Abstract. The article considers the possibilities to develop an art interest among teenagers in the youth centers using the musical art materials; the notions of «art interest» and «musical interest» are considered; the methods stimulating the teenagers' musical interest are also considered.

Keywords: leisure, the youth center, teenagers, art interest, musical interest.

Молодежные центры – муниципальные учреждения досуговой сферы, основным направлением деятельности которых является создание среды общения, благоприятных условий для адаптации и личностного развития молодого поколения, развитие гражданской позиции, организация досуга. Именно организация досуга – наиболее важная задача молодежных центров, поскольку досуг играет большую роль в жизни человека, и особенно велико его значение в подростковом возрасте – периоде интенсивного роста и формирования личности человека. Неумение молодых людей правильно распорядиться своим свободным временем нередко приводит к социальным проблемам. Напротив, грамотно организованный досуг сосредотачивает в себе значительные ресурсы для личностного роста и творческой активности.

В научной литературе мы встречаемся с различными толкованиями понятия «досуг». Одни ученые связывают досуг с внеучебным временем (Т. В. Сорокина, Л. К. Балясная и др.), другие – с внешкольной и внеклассной работой (Л. Н. Николаева, Б. Э. Вульф,

М. М. Поташник и др.), некоторые ученые – со свободным временем (А. Т. Куракин, Ф. С. Махов и др.). На наш взгляд, досуг – время свободного выбора занятий, направленных на духовное или физическое развитие человека. Обратимся к этимологии данного понятия.

Слово «досуг» имеет греческие корни. В Древней Греции «scholē» (досуг) означало серьезную деятельность без давления необходимости. Английское слово «school» произошло от греческого слова «scholē», что говорит о тесной связи между досугом и образованием. Слово «досуг» в русском языке известно с XIV в. и происходит от глаголов «досягать», «достигнуть», буквально оно означает возможность что-то совершить, достичь, а также «время отдыха от работы» [5, с. 264] либо «свободное от работы время» [4, с. 158]. Таким образом, досуг можно определить как свободное время, которое может быть использовано для достижения каких-либо личных целей.

Досуговая деятельность базируется на определенных принципах, где следует вы-

делить принцип интереса. Побуждение человека к тому или иному виду досуговой деятельности и включение в нее должно исходить из учета интересов, поскольку «неучтенный интерес – это неудовлетворенная потребность», – подчеркивает И. Ю. Исаева [2, с. 31]. Интерес не просто удовлетворяет потребность, он способен породить ее. То, к чему человек ранее проявлял поверхностный интерес, может настолько увлечь его, что превратится в объект постоянной деятельности, т.е. потребность.

Подростка несложно увлечь чем-либо, сложнее поддержать и развить этот интерес. Если юношам или девушкам будет неинтересно в досуговом учреждении, они не пойдут в него. Именно поэтому учреждениям досуговой сферы, с одной стороны, необходимо строить свою работу с учетом конкретных интересов и запросов своих посетителей, а с другой – развивать и направлять их интересы, создавать условия для формирования личностных качеств. Такими заведениями досуговой сферы, учитывающими в своей работе интересы подрастающего поколения, являются молодежные центры. Именно здесь подростки порой находят то, что не могут найти в школе, в семье, на улице – общение по интересам, поддержку и понимание взрослых, воплощение творческих замыслов, реализацию своих естественных потребностей в свободе, независимости, активной деятельности, самовыражении.

Молодежный центр «Диалог» Куйбышевского района г. о. Самара был открыт в 1997 г. как Муниципальное учреждение «Подростковый центр «Куйбышевский», а в 2000 г. был переименован в Молодежный центр «Диалог». Центр ориентируется на интересы и запросы подрастающего поколения, учитывает тенденции развития современного мира. В центре «Диалог» молодые люди могут найти занятие по душе более чем в десяти клубах различной направленности (военно-патриотической, танцевальной, театральной, спортивной, журналистской, музыкальной и т.д.); получить индивидуальную психологическую консультацию и юридическую помощь; узнать о различных профессиях и сориентироваться в их выборе.

Основным контингентом, посещающим Молодежный центр «Диалог», являются подростки. Подростковый возраст – сложный

и противоречивый – неповторимый период поиска, бурной энергии, жажды познания. Л. С. Выготский, видный отечественный психолог, подробно рассматривавший проблему интересов в переходном возрасте, указывает на особую роль искусства в жизни подростка, подчеркивая, что «именно данный возраст наиболее оптимален для воспитания умения слышать, видеть, чувствовать и понимать прекрасное», т.е. для развития художественного интереса [1, с. 232].

Само понятие «художественный интерес» является важной областью категории интереса и широко рассматривается в научных трудах. Этой проблеме посвящены работы Г. Гегеля, Л. С. Выготского, Г. И. Щукиной, Е. С. Громова, Е. В. Квятковского, В. С. Кузина, Н. Г. Морозовой, Ю. У. Фохт-Бабушкина и др. Как любое сложное понятие, «художественный интерес» не имеет единого определения в научной литературе. Одни исследователи считают его разновидностью познавательного интереса (В. Н. Банников, В. В. Путиловская и др.), другие относят к разряду эстетических интересов (Л. С. Выготский, В. С. Кузин, А. А. Сергеева и др.). На наш взгляд, художественный интерес, являясь побудительным стимулом духовного развития личности, тесно связан с эстетическим интересом и направлен на приобщение к духовным ценностям и целостное восприятие искусства.

Предметом художественного интереса выступают различные виды искусства: литература, театр, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, музыка и т.д. Художественный интерес служит мощным двигателем развития потенциальных возможностей человека, стимулирует познавательную и творческую деятельность по овладению каким-либо видом искусства. Поскольку особое место в подростковом возрасте занимает восприятие музыки и именно подростки и юношество, как отмечает В. С. Мухина, «наиболее сензитивны к воздействию музыки» и способны воспринимать ее «на пределе возможного», необходимо не упустить это время для вовлечения молодых людей в мир искусства [3, с. 387].

Музыкальный интерес является специфической разновидностью категории художественного интереса. В настоящее время проблема развития интереса к музыке является

одной из наиболее актуальных в теории и практике музыкального образования. Данное понятие не имеет устойчивого определения, это относится как к терминологии, так и к сущности самого понятия. Относительно терминологии мы полагаем, что правомерно и целесообразно будет использовать термин «музыкальный интерес», поскольку он, как и «художественный интерес», представляет собой направленность личности на целостное восприятие музыкального искусства, а также логично сочетается с широко употребляемым в настоящее время термином «музыкальная педагогика».

Анализ психолого-педагогических работ позволяет нам выделить две точки зрения по вопросу определения данного понятия. Одни исследователи понимают музыкальный интерес как мотивационное состояние, как движущую силу обучения и средство побуждения к продуктивной познавательной деятельности (Э. Б. Абдуллин, Ю. В. Таланова, Т.П. Плеснина и др.); другие – как способ удовлетворения музыкальных потребностей (А. Н. Сохор, В. Л. Яконюк, Р. А. Тельчарова и др.). Исследуя возможности развития музыкального интереса у подростков в процессе досуговой деятельности, мы опираемся в первую очередь на положение, где данное понятие рассматривается с позиции мотивационного состояния, и вводим следующее рабочее определение: музыкальный интерес – мотивационное состояние, побуждающее к познавательной, продуктивной, музыкально-творческой деятельности, которая является основой для самостоятельного приобретения знаний и ведет к целостному восприятию музыкального искусства и культурному обогащению личности в целом.

С целью получения информации о музыкальных интересах и предпочтениях современных подростков, их знаниях в области музыкального искусства, отношении к различным музыкальным направлениям нами было проведено анкетирование юношей и девушек подросткового возраста, посещающих молодежный центр «Диалог». В анкетировании приняли участие около 100 человек. Обработка полученных ответов позволила констатировать, что музыка для 95% современных подростков является любимым видом искусства, тем не менее 90% юношей

и девушек равнодушны к академической музыке и предпочитают слушать такие направления, как рок, рэп, поп и т.д.; 83% респондентов не смогли вспомнить ни одного классического произведения; 78% никогда не были на концертах академической музыки; только 10% опрошенных отметили, что хотя и не посещают концерты академической музыки, но могут с удовольствием ее послушать. Подростающее поколение видит в музыке возможность отдохнуть, снять повседневное напряжение, потанцевать (60%); относится к ней как к фону повседневной жизни (25%); считает музыку поводом для общения (15%). Как показало исследование, в домашней фонотеке современных подростков отсутствуют записи академической музыки. Более половины респондентов никогда не слышали о таких композиторах, как С. Рахманинов, Д. Шостакович, Ф. Шуберт, Ф. Шопен, К. Дебюсси и т.д. А в ответе на вопрос: «Какие из перечисленных деятелей искусства, по вашему мнению, имеют отношение к академической музыке», 42% опрошенных подростков причислили известного художника И. Айвазовского к ряду композиторов.

Полученные результаты лишней раз подтверждают, что, отдавая предпочтение музыке среди различных видов искусства, у подростков наблюдается практически полное отсутствие интереса к серьезной академической музыке. На наш взгляд, это вызвано прежде всего тем, что в нынешних условиях, когда активно развивается шоу-индустрия, ориентации подростков в области музыкального искусства формируются под воздействием средств массовой коммуникации, что, как правило, приводит к потреблению музыкальных образцов не лучшего качества, отличающихся незамысловатой мелодией, элементарностью гармонического языка, однообразным ритмом, лишенными смысла текстами. Такие разновидности современной музыки, как эстрадная песня, диско, рок, рэп, выполняющие не столько эстетическую, сколько коммуникативную и фоновую функции, пользуются в подростковой среде широкой популярностью, в то время как академическая музыка, несущая значительную смысловую нагрузку, остается за пределами внимания подростков.

Восполнить этот пробел и направить интересы подростков на лучшие образцы

академического искусства способны учреждения досуговой деятельности, а именно молодежные центры. В нашем молодежном центре уже пятый год существует музыкальный клуб, где на занятиях вокалом помимо развития навыков пения, умения держаться на сцене и т.д., мы постепенно подводим ребят к пониманию академической музыки, расширяя привычный для них эстрадный репертуар музыкой из кинофильмов, близкой по содержанию романсовой лирике, несложными джазовыми произведениями, со временем переходя к исполнению классических романсов.

На музыкальных занятиях мы стараемся направить силы подростков на добро, созидание, творчество и выстраиваем свою работу с учетом особенностей данного противоречивого возрастного периода и происходящих сегодня в мире социальных перемен. Мы используем такие формы и методы, которые с одной стороны интересны подрастающему поколению, а с другой – оказывают положительное влияние на становление личности подростков, развитие их художественных интересов, общей и музыкальной культуры. Обогащать занятия, сделать их художественно-содержательными помогают такие формы работы, как: совместные просмотры кинофильмов, работа с креативной группой; а также методы: академические минутки, музыкальный обмен, создание видеоклипов.

Совместные просмотры кинофильмов. В молодежном центре устраиваются совместные просмотры кинофильмов, в программу которых мы стараемся включать мюзиклы, оперетты, оперы, фильмы о композиторах. Это способствует повышению интеллектуально-духовного потенциала подростков, становлению их ориентации на культурные ценности, развитию творческой направленности.

Работа с креативной группой. На базе молодежного центра создана «креативная группа» молодежи, которая участвует в организации и проведении круглых столов и творческих мастерских, где общение с известными музыкантами, художниками, поэтами происходит в неформальной обстановке. Помимо развития художественного интереса, в процессе этой деятельности у подростков формируются такие соци-

ально значимые качества, как коммуникабельность, умение сотрудничать на основе общих интересов, увлечений, совместной деятельности.

Академические минутки. На занятии отводится 3-5 минут, в процессе которых мы знакомим подростка с каким-либо академическим произведением, беседуем о нем, делимся впечатлениями, стараемся рассказать интересные факты из истории создания произведения и жизни композитора. Мы начинаем знакомство с академической музыкой с более доступных пониманию подростка произведений вокальной или программной инструментальной музыки, при обсуждении проводим параллели с современностью. Многие подростки уже с первых занятий проявляют интерес к предлагаемым произведениям и активно участвуют в дискуссии.

Музыкальный обмен. Учащемуся предлагается принести на занятие понравившееся ему произведение и рассказать о нем (вначале это, как правило, эстрадная музыка), в ответ мы знакомим его с музыкой академической направленности, которая нравится нам, увлеченно рассказываем о ней, постепенно вовлекая подростка в мир академического искусства.

Создание видеоклипов. Этот метод работы, основанный на взаимосвязи различных видов искусства, позволяет расширить спектр художественных интересов подростков, создает пространство для фантазии и воображения, способствует развитию творческого потенциала. В создании видеоклипов можно выделить несколько этапов. Сначала подростки выбирают произведение (из предложенного нами ряда академической музыки); затем следует обсуждение возможного видеоряда, подходящего данной музыке; далее снимается или подыскивается фото– или видеоряд и на заключительном этапе монтируется клип. В сегодняшнее время информационного бума и компьютерных технологий создание видеоклипов вызывает большой интерес у подростков. Они с увлечением работают, а лучшие работы принимают участие в ежегодном, проводимом на базе центра, кинофестивале.

Исходя из таких важных особенностей подросткового возраста как стремление к самостоятельности, чувствительность к оценке окружающими и большое значение

результатов деятельности, мы стараемся, чтобы все созданные подростками в процессе занятий творческие «продукты» обязательно находили реализацию. С этой целью нами проводятся концерты, круглые столы, кинофестивали и молодежные музыкальные ассамблеи.

Досуг, как время свободного самоопределения, саморазвития, сосредотачивает в себе значительные ресурсы для развития подростков. Учреждения досуговой деятельности, в частности молодежные центры, которые подрастающее поколение посещает по собственному желанию и интересам, должны стать важной частью культурного бытия подростков, живительной средой для приобщения к миру искусства.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. *Исаева И. Ю.* Досуговая педагогика: учебное пособие. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010. – 200 с.
3. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
4. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1984. – 816 с.
5. *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: 13560 слов – М.: Русский язык, 1993. – 623 с.

Гукасова Гаянэ Сергеевна

Соискатель кафедры воспитания, социализации и развития личности, ГБОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт, *gaya.86@hotmail.com*, Ставрополь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАТЕРИНСТВА И ОТЦОВСТВА КАК ФЕНОМЕНА

Аннотация. В данной статье рассмотрены понятия феномена материнства и отцовства в современной педагогической и психологической науке. Детальное рассмотрение понятия родительства дает возможность социальным педагогам ознакомиться с особенностями понятийного аппарата родительства в современной науке.

Ключевые слова: материнство и отцовство; готовность к материнству и отцовству; родительство; осознанное родительство; естественное родительство.

Gukasova Gayane Sergeevna

Competitor the Department of Education and the socialization of the individual, GBOU VPO the Stavropol State Pedagogical Institute, *gaya.86@hotmail.com*, Stavropol

SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF MOTHERHOOD AND FATHERHOOD AS A PHENOMENON

Abstract. This article discusses the concept of the phenomenon of motherhood and fatherhood in modern pedagogical and psychological science. A detailed analysis of the concept of social parenthood allows teachers to become familiar with the conceptual apparatus of parenting in modern science.

Keywords: motherhood and fatherhood; ready for motherhood and fatherhood, parenting, conscious parenting, natural parenting.

Понятие материнства и отцовства рассматривается как исторический и социальный комплекс установок и практик, связанных с планированием семьи, отношением к детям, самоотношением взрослых к себе как к родителям [2]. Материнства и отцовство – феномен и микро-, и макросоциальный: он подразумевает не только идентичность «буквальных» отцов и матерей, но и принципы, определяющие отношение взрослых к детям в целом и тесно связанные с гражданским самосознанием.

Изучению семьи как воспитательного института посвящено большое количество исследований в отечественной и зарубежной специальной и научной литературе [1; 2; 4–6]. В них раскрыты различные характеристики семьи, оценена роль родителей в воспитании ребенка, исследованы взаимоотно-

шения детей и родителей, выявлены стили и стратегии семейного воспитания и многое другое. При большом научном интересе к развитию детей в семье самим родителям уделяется намного меньше внимания.

Материнство и отцовство можно понимать как социально-психологический феномен, который представляет собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, которая реализуется во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Оно включает обоих супругов, которые решили дать начало новой жизни.

Важно остановиться на понятии «готовность к материнству и отцовству», под которой понимают, в первую очередь, готовность к воспитанию ребенка после того, как он ро-

дится, к тому, чтобы быть ему родителями в течение всей его жизни. Но начинается эта совместная жизнь гораздо раньше самого акта рождения. На разных этапах соотношение ролей «природного обеспечения» и самостоятельных усилий самих родителей, как сознательных личностей, неодинакова. И одна, и другая сторона этого тандема могут обладать большей или меньшей «готовностью», могут быть «подкорректированы» извне (помощь медицинская, психологическая, педагогическая) и изнутри. С одной стороны, физиологические механизмы беременности, родов, грудного вскармливания помогают формированию родительских чувств и компетентности, а с другой стороны, сознательные усилия помогают справиться с неполадками в физиологии.

Выделяют следующие критерии, по которым можно определить степень этой готовности к материнству и отцовству [1–3; 5; 6].

1. Должны хотеть ребенка на уровне потребности в заботе, уходе, которая будет удовлетворяться при появлении малыша. Материнство (отцовство) должно занять в системе ценностей достойное место, ведь оно всегда требует чем-то поступиться, от чего-то отказаться ради ребенка, особенно когда он полностью зависит от родителей.

2. Должны уметь заботиться о ребенке. Готовиться к родительству (не путать с родами) нужно заранее, после рождения будет уже не до этого.

3. Будущая мама должна достичь эмоциональной автономии от своих родителей, иметь собственные взгляды и ценности, чтобы растить своим ребенка.

4. Способность самим обеспечить ребенка.

5. Иметь позитивный опыт любви, полученный в своей семье. Если его нет, нужно осознать и переработать негативный опыт, освободиться от обид на своих родителей.

Итак, когда стать мамой (папой), решать, конечно же, только самим будущим родителям. Необходимо понимать, что с появлением малыша на свет забот существенно прибавится, придется полностью поменять ритм жизни, отказаться от каких-то привычек, поступиться своими интересами.

Материнство и отцовство изучается с позиций разных наук (медицинских, культурологических, генетических и т.д.). Предметом изучения стала и роль отца, фигура

которого в научных исследованиях первое время оставалась в тени. Благодаря этим работам оформилась еще одна часть психологии родительства – психология отцовства. В научной и научно популярной литературе рассматривалась общность родителей и детей. Обсуждение результатов исследований спровоцировали рост психолого-педагогической грамотности населения, интерес к возможной помощи, подготовке к родительству, раннему развитию детей и т.п. [3; 4].

Современная концепция материнства и отцовства основывается на идее о том, что оно должно рассматриваться с двух позиций:

– роль, которую оно исполняет (обеспечение условий для развития ребенка);

– часть личности женщины и мужчины (их потребности, ценности, мотивы, переживания и поступки, связанные с родительством) [1].

Психология материнства и отцовства – молодое направление в науке, которое имеет междисциплинарную направленность и характеризуется системностью подхода. Становление ее теоретической модели и подтверждение экспериментальным материалом продолжается.

Важная особенность концепции материнства и отцовства состоит в ее профилактической направленности: подготовка подростков и молодых людей к родительству; супружеских пар – к зачатию, беременности, родам и воспитанию ребенка; а также профилактика с самых ранних этапов развития ребенка проблем, которые становятся причиной нарушения репродуктивной системы.

Ряд теоретических вопросов материнства и отцовства еще не до конца прояснен, ситуация усложняется бурным развитием и нестабильностью в научно-психологической парадигме в целом. Практическое применение, несмотря на спрос, находится на первичных стадиях развития, не все практические методы работы объяснены с точки зрения теории.

Стало популярным называть рождение и возвращение детей «родительством» в сопровождении различных эпитетов, которые отражают культурную, политическую, экономическую или социальную среду родителей. Как правило, «родительство» означает осознанный подход к рождению и воспита-

нию. В современных журналах о детях и родителях популярно выражение «осознанное родительство» [4], оно включает информированность молодых людей об ответственности, которую они берут на себя. Об этом написано очень много на данный момент, учитывая любые предпочтения (религиозные, социальные, экономические, духовные) [5].

Следующей составляющей «осознанного родительства» является информированность «беременной молодой пары» обо всех особенностях беременности на каждом ее этапе: что происходит с организмом будущей мамы, с организмом ребенка, и даже папы. Существенной характеристикой «осознанного родительства» является ответственное отношение к родам, включающей психологическую и физическую подготовку (лекции, гимнастика, бассейн, покупка принадлежностей для ребенка и мамы).

После родов «осознанное родительство» – это информированность об уходе за младенцем, особенностях его развития в первые дни и месяцы жизни. А дальше нужно изучить и принять решение по следующим вопросам: плавание и ныряние с грудничком или купание в кипяченой воде в пеленке, закаливание или шапочка и носочки даже дома, динамическая или пестовальная гимнастика, иммунизация или отказ от нее, грудное или искусственное вскармливание, кормление по часам или по требованию, пеленание или нет, одноразовые подгузники («памперсы»), многоразовые экологичные подгузники или бабушкины марлевые подгузники и обычные пеленки, натуральный или готовый прикорм (из магазина) и многое другое.

А дальше – выбор развивающих занятий и методик развития в зависимости от предпочтений, выбор детского сада или няни, школы, кружков, секций, учитывая врожденные задатки ребенка и современные модные тенденции развития общества. Многие пары выбирают этот подход, даже не подозревая, что именно их такое отношение можно назвать словосочетанием как «осознанное родительство».

В настоящее время зафиксированы многочисленные Интернет-сообщества семей, которые называют свой подход воспитания детей словосочетанием «естественное родительство». Он основывается на желании родителей уберечь детей от вмешательства

внешней среды в развитие своего ребенка, в том числе нянь, новомодных развивающих занятий для дошкольников, детских садов, школ, собственных бабушек и дедушек; телевидения, мультфильмов, книг; а также питания, традиционного лечения, традиционного родовспоможения в роддомах, традиционного ухода за младенцем и т.д. [6].

Если углубится в историю становления данной группы родителей на путь «естественного родительства» (по их собственным рассказам), то становится понятным, что их привело к частичному или полному отказу от принятых в обществе схем вынашивания, рождения и возвращения детей. Как правило, это собственный негативный опыт лечения, воспитания в семье или школе, то есть большинство из них описывают очень подробно и красочно, как они пострадали от неопытного доктора, учителя, собственных родителей употребления тех или иных продуктов и т.д.

Чаще всего, принцип естественности означает отказ от наблюдения в женских клиниках по беременности или сведенные до минимума, больше формально для получения в дальнейшем документов или материальной помощи, отказ от плановых ультразвуковых исследований в виду их вреда организму ребенка, отказ от приема каких-либо неорганических витаминов или микроэлементов при беременности, диета во время беременности. Очень часто это также роды самостоятельные дома или в присутствии духовной акушерки. В последствие это отказ от прививок, неэкологичных игрушек, лечение нетрадиционными методами, приверженность какому-либо из инновационных подходов развития детей (Вальдорфская педагогика, метод Монтессори, Никитина, Зайцева, Щетинина), либо отказ от какого-либо узконаправленного подхода вообще, вплоть до домашнего образования и еще многое другое.

Однако, во-первых, в родительстве не все поддается осознанию, и невозможно от всего застраховаться. Благодаря этому есть вероятность того, что ребенка можно вырастить не односторонней личностью (не только рационально ориентированной). Есть процессы, которые почти или вовсе невозможно осознать или проконтролировать. Например, обида на ребенка, гнев или слезы от бессилия и т.д. Все это, по мнению

рационального подхода в воспитании детей, следует сдерживать и переводить в другую плоскость отношений – игру, беседу, переключение внимания, расслабление.

Во-вторых, как ни готовь себя к родительству, а ситуаций неопределенности каждый день хватает для того, чтобы пребывать в состоянии постоянного поиска решений и ответов. Поэтому информация по воспитанию, уходу, лечению ребенка, советы опытных родителей, консультации докторов, психологов, нутрициологов и т.д. – это большая помощь. Но каждая новая ситуация неопределенности заставляет родителей переоценивать весь свой опыт, знания и умения, накопленные в период подготовки к родительству.

В заключении можно сказать, что феномен родительства, отцовства и материнства – представляет как сугубо теоретический, так и практический интерес. Практическая составляющая обусловлена тем, что диагностика и помощь семье неразрывно связана с выполнением родителями функций, взаимодействии родителей и детей. Изучение родительства нельзя оторвать от совокупности всех объективных и субъективных характеристик личности родителей. Именно в материнстве и отцовстве реализуются важнейшие социально-личностные потребности взрослых мужчин и женщин. Готовность к отцовству и материнству, при этом, являются важными условиями благоприятного семейного взаимодействия.

Библиографический список

1. *Борисенко Ю. В.* Родительство в контексте личной зрелости // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2008. – №4. – С. 41–57.
2. *Жарикова Ж. В.* Отношение к беременной в народной традиции. – М.: «Рожана». – 1995. – С. 15.
3. *Корчагина Ю. В.* Семьи группы риска социального сиротства: характеристика, диагностические критерии, методы профилактики: Методическое пособие для специалистов системы профилактики и преодоления социального сиротства. – М.: МГПИ, 2008. – 106 с.
4. *Меццьякова-Замогильная С. Ю.* Путь к материнству начинается с младенчества // Дошкольное воспитание, – 2002. – № 11. – С. 3–5.
5. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства. – М.: Гардарики, 2002. – С. 45–53.

6. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева В. В. Столина – М., 1989. – С. 32.

УДК 37.0+378

Тельманова Елена Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГА ОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Институт электроэнергетики и информатики, кафедра автоматизированных систем электроснабжения, Telmanova_rsvpu@mail.ru, Екатеринбург

Романцев Геннадий Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru, Екатеринбург

ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ (ПО ОТРАСЛЯМ)

Аннотация. В статье раскрывается опыт разработки содержания программы «Практическое (производственное) обучение» для студентов направления подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) обучающихся по магистерской программе «Управление системой подготовки ремесленников-предпринимателей для объектов городского энергохозяйства». В статье представлена функциональная модель этапов обучения, на основе которой и посредством анализа компетентностной модели выпускника были определены цели, задачи и содержание рабочей программы «Практическое (производственное) обучение».

Ключевые слова: функциональная модель, профессионально-специализированные компетенции, практическое (производственное) обучение.

Telmanova Elena Dmitrievna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of The Russian state vocational-pedagogical university, faculty of automated electric power supply, Telmanova_rsvpu@mail.ru, Yekaterinburg

Romantsev Gennady Mihailovich

Doctor of pedagogy, professor, Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru, Yekaterinburg

PRINCIPLES OF FUNCTIONAL MODELLING PROFESSIONAL – PRACTICAL TRAINING OF MASTERS OF A DIRECTION OF PREPARATION VOCATIONAL TRAINING (ON BRANCHES)

Abstract. In article experience of working out of the maintenance of the program «Practical (industrial) training» for students of a direction of preparation 051000.68 Vocational training (on branches) trained on магистерской to the program «Management of system of preparation of handicraftsmen-businessmen for objects of a city power economy» reveals. In article the functional model of grade levels on which basis and by means of the analysis компетентностной models of the graduate were definite purposes, problems and the maintenance of the working program «Practical (industrial) training» is presented.

Keywords: functional model, professionally – specialized the competence, practical (industrial) training.

Образовательным стандартом магистра по направлению подготовки Профессиональное обучение (по отраслям) предусмотрены виды учебных занятий ориентированные на профессионально-практическую подготовку:

- Практическое (производственное) обучение;
- Научно-педагогическая практика;
- Научно-исследовательская практика;
- Научно-исследовательская работа.

Для определения наиболее оптимального варианта этапов профессионально-практического обучения, осознания результатов всего процесса практической подготовки магистров, необходимо знать характеристику профессиональной деятельности магистров, увидеть и оценить функционирование разрабатываемой образовательной системы до ее реального воплощения [4].

На базе российского государственного профессионально-педагогического университета разработана магистерская программа «Управление системой подготовки ремесленников-предпринимателей для объектов

городского энергохозяйства». Эта программа позволяет решать задачи подготовки педагогических кадров, способных участвовать в реформирование социально-психологической составляющей системы подготовки ремесленников-предпринимателей. Смысл реформы – в обеспечении формирования у выпускников наряду с профессиональными знаниями, навыками и умениями, профессиональной системы ценностей и социально-ролевого поведения характерного для ремесленников-предпринимателей. Осуществить же такую реформу по силам только педагогам владеющим механизмами социализации будущих ремесленников-предпринимателей.

Средством описания системы подготовки магистров по программе «Управление системой подготовки ремесленников-предпринимателей для объектов городского энергохозяйства» направления подготовки Профессиональное обучение (по отраслям) является функциональная модель, представленная на рисунке 1.

Данная модель позволяет не только разработать график учебного процесса магистров,

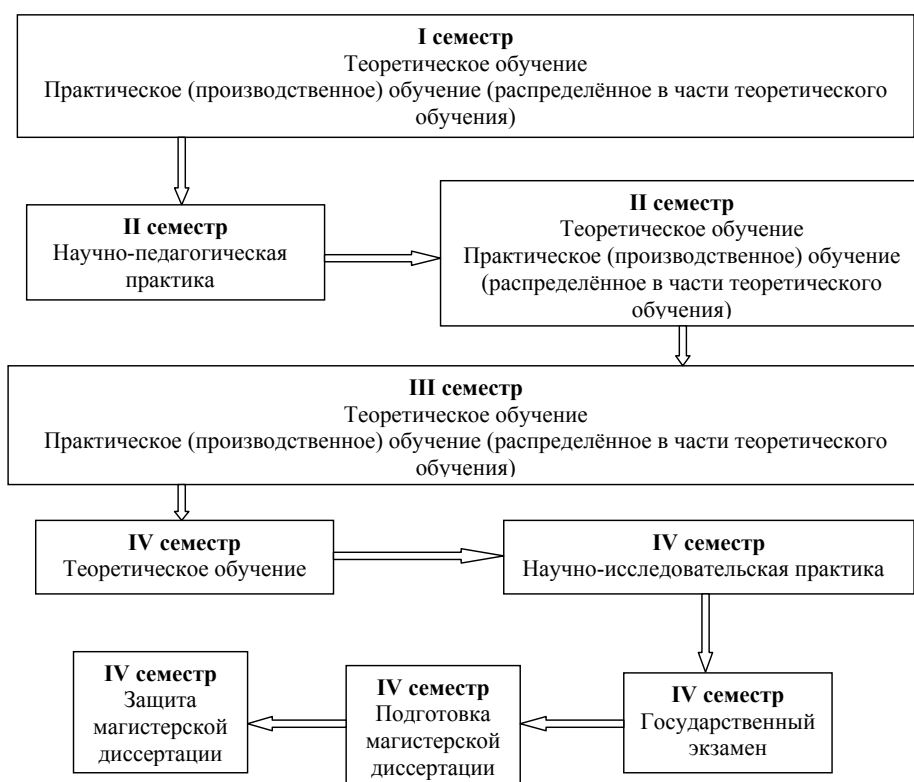


Рис. 1. Функциональная модель этапов обучения

но и увидеть содержательные линии, объединяющие программы практических учебных занятий [1]. В совокупности с таблицей распределения компетенций по семестрам, и таблицей распределения компетенций по программам практик, научно-исследовательской работы и практического (производственного) обучения, функциональная модель позволяет аргументировано наполнить содержанием программы научно-исследовательской и научно-педагогической практики, практического (производственного) обучения и научно-исследовательской работы.

Учитывая то обстоятельство, что суммарное количество компетенций (общекультурные, профессиональные, профессионально-специализированные) занимают большой объем, в таблице 1 представлено распределение по программам практик, научно-исследовательской работы и практического (производственного) обучения только профессионально-специализированных компетенций. Данное распределение соот-

ветствует распределению компетенций по семестрам.

Как видно из таблицы 1 в семестрах с первого по третий отсутствуют некоторые профессионально-специализированные компетенции, что откладывает процесс их формирования на последний семестр. Объясняется это тем, что распределение компетенций по семестрам выполнялось на основании анализа содержания теоретического обучения в каждом семестре [2]. Поэтому отсутствующие компетенции социально-психологического вида деятельности в первом семестре вполне можно восполнить, выстроив содержание первого семестра дисциплины практическое (производственное) обучение под компетенцию «способен осуществлять социально-психологическую диагностику развития личности и малых групп (ПСК-5)». Тогда во втором семестре социально-психологическая составляющая компетентностной модели магистра может быть усилена за счет компетенций «способен организовывать и проводить тренинги, направленные на усво-

Таблица 1

Распределение компетенций по программам практик, научно-исследовательской работы и практического (производственного) обучения

Семестр	Профессионально-специализированные компетенции
1	2
I	Практическое (производственное) обучение <i>Управление образовательными системами подготовки ремесленников-предпринимателей</i> готов разрабатывать и внедрять социальную и профессиональную идеологическую концепцию ремесленного образования в России (ПСК-1); Предпринимательская способен организовать и осуществлять руководство ремесленным предприятием, содержанием деятельности которого является выполнение работ по монтажу, эксплуатации, наладке, ремонту и энергетическому обследованию объектов городского энергохозяйства (ПСК-6).
II	Практическое (производственное) обучение Научно-педагогическая практика Научно-исследовательская работа
	<i>Управление образовательными системами подготовки ремесленников-предпринимателей</i> готов разрабатывать и внедрять социальную и профессиональную идеологическую концепцию ремесленного образования в России (ПСК-1); Социально-психологические способен осуществлять социально-психологическую диагностику развития личности и малых групп (ПСК-5). <i>Предпринимательская</i> способен организовать и осуществлять руководство ремесленным предприятием, содержанием деятельности которого является выполнение работ по монтажу, эксплуатации, наладке, ремонту и энергетическому обследованию объектов городского энергохозяйства (ПСК-6).

1	2
III	Практическое (производственное) обучение Научно-исследовательская работа
	<p><i>Управление образовательными системами подготовки ремесленников-предпринимателей</i> способен организовывать и проводить тренинги, направленные на усвоение социальной роли и социальных ценностей, присущих ремесленнику-предпринимателю (ПСК-3). Социально-психологическая готов управляет процессом социализации ремесленников-предпринимателей на социально-психологических тренингах (ПСК-4); способен осуществлять социально-психологическую диагностику развития личности и малых групп (ПСК-5).</p> <p><i>Предпринимательская</i> способен организовать и осуществлять руководство ремесленным предприятием, содержанием деятельности которого является выполнение работ по монтажу, эксплуатации, наладке, ремонту и энергетическому обследованию объектов городского энергохозяйства (ПСК-6).</p>
IV	Научно-исследовательская практика Научно-исследовательская работа
	<p><i>Управление образовательными системами подготовки ремесленников-предпринимателей</i> готов разрабатывать и внедрять социальную и профессиональную идеологическую концепцию ремесленного образования в России (ПСК-1); способен выполнять диагностику проблем и разрабатывать прогнозы по их решению и дальнейшему развитию учреждения образования ремесленного профиля (ПСК-2); способен организовывать и проводить тренинги, направленные на усвоение социальной роли и социальных ценностей, присущих ремесленнику-предпринимателю (ПСК-3). Социально-психологическая готов управляет процессом социализации ремесленников-предпринимателей на социально-психологических тренингах (ПСК-4); способен осуществлять социально-психологическую диагностику развития личности и малых групп (ПСК-5).</p> <p><i>Предпринимательская</i> способен организовать и осуществлять руководство ремесленным предприятием, содержанием деятельности которого является выполнение работ по монтажу, эксплуатации, наладке, ремонту и энергетическому обследованию объектов городского энергохозяйства (ПСК-6).</p>

ение социальной роли и социальных ценностей, присущих ремесленнику-предпринимателю (ПСК-3)» и «готов управляет процессом социализации ремесленников-предпринимателей на социально-психологических тренингах (ПСК-4)».

В третьем семестре содержание дисциплин теоретического обучения почти совсем не ориентировано на профессионально-специализированную компетенцию «способен организовать и осуществлять руководство ремесленным предприятием, содержанием деятельности которого является выполнение работ по монтажу, эксплуатации, наладке, ремонту и энергетическому обследованию объектов городского энергохозяйства (ПСК-6)». Поэтому, исключив социально-психологическую составляющую компетентностной модели магистра, в производственное

обучение в третьем семестре можно ввести практические занятия по проектированию систем электроснабжения объектов городского хозяйства.

С учетом вышеизложенного рабочая программа дисциплины «Практическое (производственное) обучение» для студентов направления подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) обучающихся по магистерской программе «Управление системой подготовки ремесленников-предпринимателей для объектов городского энергохозяйства» имеет следующее содержание.

Целью изучения курса «Практическое (производственное) обучение» является усвоение студентами основных положений социальной психологии, освоение психологического мышления, состоящего из анали-

за, оценивания и объяснения психических явлений, получение практических навыков в применении психологических знаний для решения задачи социализации ремесленников-предпринимателей в учреждениях ремесленного образования, получение навыков проектирования систем электроснабжения жилых домов, бизнес и офис-центров.

Задачи дисциплины:

- сформировать у студентов социально-психологические знания, умения и качества, необходимые будущему руководителю образовательными системами подготовки ремесленников-предпринимателей, осуществляющему обучение с применением активных методов групповой психологической работы, позволяющей реализовать социализацию будущих ремесленников-предпринимателей;

- раскрыть основные психологические закономерности развития системы ценностей личности в процессе группового психологического тренинга;

- применить на практике основные виды психодиагностики мотивационных потенциалов личности и группы;

- обучить студентов приемам проектирования систем электроснабжения жилых домов, бизнес и офис-центров.

По окончании изучения курса студент должен:

Знать:

- методы социальной психологии;
- динамические процессы, происходящие в малых группах в ходе их формирования и развития;

- ценностные ориентации личности и профессиональную систему ценностей ремесленников-предпринимателей;

- основные принципы конструирования программы социально-психологического тренинга;

- содержание деятельности ремесленника-предпринимателя связанное с выполнением работ по монтажу, эксплуатации, наладке и ремонту объектов городского энергохозяйства.

Уметь:

- организовывать тренинги;
- создавать и развивать обучающиеся команды;

- выполнять проекты электроснабжения жилых домов, бизнес и офис-центров.

Владеть:

- приемами исследования системы ценностей личности и профессиональной группы;

- некоторыми приемами психодиагностики мотивационных потенциалов личности и профессиональной группы;

- приемами проектирования и расчета систем электроснабжения помещений и зданий с использованием современных программных средств.

Несмотря на то, что изучение данной учебной дисциплины направлено на формирование у обучающихся общекультурных (ОК), профессиональных (ПК) и профессионально-специализированных компетенций (ПСК) в совокупности, мы приводим только те компетенции, которые представлены в таблице распределения компетенций.

В первом семестре студенты должны овладеть профессионально-специализированной компетенцией:

- способен осуществлять социально-психологическую диагностику развития личности и малых групп (ПСК-5).

Во втором семестре:

- способен организовывать и проводить тренинги, направленные на усвоение социальной роли и социальных ценностей, присущих ремесленнику-предпринимателю (ПСК-3);

- готов управлять процессом социализации ремесленников-предпринимателей на социально-психологических тренингах (ПСК-4);

- способен осуществлять социально-психологическую диагностику развития личности и малых групп (ПСК-5).

В третьем семестре:

- способен организовать и осуществлять руководство ремесленным предприятием, содержанием деятельности которого является выполнение работ по монтажу, эксплуатации, наладке, ремонту и энергетическому обследованию объектов городского энергохозяйства (ПСК-6).

Содержание и тематическое планирование дисциплины представлены в таблице 2.

Содержание магистерской образовательной программы «Управление системой подготовки ремесленников-предпринимателей для объектов городского энергохозяйства» направлено на формирование у студентов наддисциплинарных интегративных ком-

Содержание и тематическое планирование дисциплины

№ п/п	Семестр	Наименование раздела учебной дисциплины
1	1-й	Методы социальной психологии
2	1-й	Социальная психология малых групп
3	1-й	Теоретические аспекты исследования системы ценностей личности и профессиональной группы
4	1-й	Психодиагностика мотивационных потенциалов личности и профессиональной группы
5	2-й	Организация и проведение тренинга
6	2-й	Социально-психологический тренинг.
7	2-й	Универсальные и специализирующие тренинги
8	2-й	Создание и развитие команд
9	3-й	Деятельностная характеристика ремесленника-предпринимателя выполняющего работы по монтажу, эксплуатации, наладке, ремонту и энергетическому обследованию объектов городского энергохозяйства
10	3-й	Проектирование электроснабжения жилых домов бизнес и офисных центров
11	3-й	Программные средства расчета и проектирования систем электроснабжения помещений и зданий

петенций. Это дает основание утверждать, что рабочая программа дисциплины «Практическое (производственное) обучение» имеет содержательную связь с программой научно-педагогической практики. Опираясь на выводы, сделанные исследователем В. Д. Нечаевым связывающим компетенции с артефактами, полагая, что компетенции формируются в результате «освоения студентом способов деятельности с артефактами разных уровней» [3], цели практического (производственного) обучения и научно-педагогической практики совпадают в части освоения студентами артефактов первого уровня, что в итоге приводит к формированию *инструментальных компетенций*, связанных с контекстом профессиональной деятельности. В тоже время цели совпадают в части освоения артефактов третьего уровня и в формировании *мировоззренческих компетенций*, связанных с контекстом наук. Учитывая выявленные совпадения целей практического (производственного) обучения и научно-педагогической практики можно заключить, что формы обучения и в том и другом случае следующие:

- квазипрофессиональные и учебно-профессиональные (практические занятия, занятия интерактивного типа, тренинги, деловые игры);
- академические (лекции, семинары).

В федеральном государственном образовательном стандарте ВПО по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «Магистр» говорится: «Научно-педагогическая практика проводится на базе учреждений подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих (специалистов). В ходе практики студенты должны составить и реализовать план образовательной деятельности с группой обучаемых, разработать и провести систему занятий, по одной или нескольким специальным, общепрофессиональным дисциплинам, а также практическому (производственному) обучению. При этом они должны показать владение современными, инновационными методиками и технологиями обучения»[5].

В соответствии с контекстом деятельности студентов в ходе научно-педагогической практики, изложенном в образовательном стандарте, академические формы обучения не предусмотрены, а значит, формирование мировоззренческих компетенций у магистров на этом учебном этапе остается вне целей обучения. Тем не менее, возможность реализовать идею формирования мировоззренческих компетенций у практикантов все-таки существует, но при условии, что руководителем научно-педагогической практики в часы, выделенные на руковод-

ство практикой, будут организованы лекции и семинары. Формой текущего контроля успеваемости в этом случае предложить не отчеты, а обсуждение релизов этих отчетов на итоговом семинаре.

Таким образом, функциональное моделирование этапов профессионально-практического обучения, позволяет осознать результаты всего процесса практической подготовки магистров, разработать график учебного процесса магистров, увидеть содержательные линии, объединяющие программы практических учебных занятий. В сочетании с таблицей распределения компетенций по семестрам, и таблицей распределения компетенций по программам практик, научно-исследовательской работы и практического (производственного) обучения, функциональная модель позволяет связать между собой содержание программ научно-исследовательской и научно-педагогической практики, практического (производственного) обучения и научно-исследовательской работы.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-16-66015а/У.

Библиографический список

1. Власова В. К., Кирилова Г. И., Михайлов В. Ю. Построение объектно-ориентированных и логико-математических моделей педагогических систем // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 66–74.
2. Дубова М. В. К вопросу обоснования структурных моделей образовательной компетентности и компетенции // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. С. 138–145.
3. Нечаев В. Д., Вербицкий А. А. Через контекст – к модулям: опыт МГТУ им. М. А. Шолохова // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 3–11.
4. Разенкова Н. Е., Рукавицина Е. Д. Системно-деятельностный подход в организации педагогических практик студентов высших профессиональных учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 167–181.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «магистр» [Электронный ресурс] http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m377.html.

Дубровская Марина Юзефовна

Доктор искусствоведения, профессор кафедры этномузыкознания Новосибирской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки, профессор ТИКиМ ИИГСО НГПУ, m_dubrovskaya53@mail.ru, Новосибирск

ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЯПОНИИ КАК ИННОВАЦИЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме российского высшего образования: внедрению комплексного преподавания предмета «Музыкально-художественная культура Японии» в контексте культурологии японского языка. Посредством аналитического рассмотрения истории и методологии данной дисциплины на материале учебного процесса ряда ведущих российских вузов вскрывается значение его внедрения в современную отечественную высшую школу в связи с геополитическими интересами России.

Ключевые слова: музыкально-художественная культура Японии, российское высшее образование, инновация, системность, методологическая основа и содержание курса.

Dubrovskaya Marina Yuzefovna

Doktor of arts, professor Novosibirsk state conservatoire of Glinka, chair of ethnomusicology, professor Novosibirsk state education university, chair of theory, history of culture and museology, m_dubrovskaya53@mail.ru, Novosibirsk

THE LEARNING OF JAPANESE ART MUSIC CULTURE AS INNOVATION OF HIGH EDUCATION

Abstract. The article is devoted to such an actual problem of high education in Russia as introduction of integrated teaching of the subject “Japanese art music culture” in context of Japanese language culturology. By means of analytical examination of history and methodology of that subject on the basis of educational process of variety of Russian High Schools it becomes clear that its introduction to domestic High Education has geopolitical sense.

Keywords: Japanese art music culture, Russian high education, Innovation, system, methodology basis, the content of the Course.

Современное состояние высшего образования России, в том числе, музыкально-академического, искусствоведческого и культурологического позволяет постепенно преодолевать свойственный отечественной высшей школе еще с советских времен европоцентризм и композитороцентризм. Включение в систему подготовки специалистов теоретического и, по возможности, практического знакомства с традициями и современными достижениями музыкально-художественных культур государств Азии, сопредельных с Россией, требует инновационной педагогической деятельности, ибо соответствующие курсы до настоящего времени не включены в нормативные учебные планы и программы ВШ. В число подобных «изгоев» высшего российского

гуманитарного (в том числе, музыкального, искусствоведческого, культурологического) образования долгое время входила музыкально-художественная культура народа-соседа России – Японии. Собственно, и в наши дни лишь в некоторых ведущих творческих вузах и университетах России (в первую очередь, на востоковедческих кафедрах) включены в учебные планы и программы отдельные часы, посвященные японскому музыкально-художественному (в том числе, театральному) наследию.

А ведь в современную эпоху весьма очевидна политико-экономическая и геокультурная целесообразность, более того, насущная необходимость налаживания интегративных процессов между нашими странами. Общеизвестен вклад японской

цивилизации в наследие мировой культуры, художественно-эстетическое и, в том числе, музыкальное наследие японцев оказало заметное воздействие на творческое формирование многих выдающихся создателей европейского искусства, в том числе, музыкального, представителей ряда радикальных и популярных художественных течений и групп второй половины XIX–XX вв.: «Прерафаэлитское братство», импрессионисты, «Сецессион», «Мир искусства», поставангард, минимализм и др.¹ Российская же художественная культура, значительно повлиявшая на формирование нового литературно-поэтического, театрального и композиторского творчества Японии в начале XX века, на заре века XXI только с трудом сохраняет, но отнюдь не приумножает свои прежние позиции в этой стране. Российская студенческая молодежь за малым исключением судит о богатейшем художественном наследии Страны восходящего солнца лишь на основании рок- и поп-культуры, анимэ и манги.

Необходимость внедрения универсального знания иностранного языка и его культурного контекста в целях соблюдения своих гео-политических и гео-культурных интересов давно и своевременно осознали в большинстве научно-образовательных центров мира – Германии, Франции, Великобритании, США, Китае и др. Так, потребность изучения японской ментальности вызвала создание после Второй мировой войны специальных учебных подразделений (чаще всего, факультетов университетов) для детального знакомства с музыкально-художественным наследием этого народа,

где практикуется не только изучение, но и практическое освоение различных жанров музыкального наследия японцев, например, музыки для *кото*, *сямисэна* и *сякухати*. Привлекает системность подобного востоковедческого образования, органично включающего языковедение, этномузыковедение, искусствоведение и культурологию, притом, что изучение музыкальной культуры Японии проходит обычно в широком контексте дальневосточной метакультурной зоны. Такая образовательная база, вне всякого сомнения, способствует подготовке высококвалифицированных специалистов-востоковедов широкого профиля, в том числе, научных кадров, досконально знающих избранную неевропейскую культурную традицию.

В качестве примера подобной плодотворной образовательной инициативы приведем функционирующую в Лондонском университете Школу изучения внеевропейских культур (School of Oriental and African Studies), в которой студентами осваиваются в рамках соответствующих учебных курсов жанры традиционной музыки трех дальневосточных культур: **корейской** – *nongak* / *p'ungmul* и *SamulNori*, в том числе, вокальная музыка *minyŏ*, *p'ansori*, *kagok* / *sijo*, а также придворные ритуалы и религиозная музыка; **китайской** – инструментальные ансамбли, ритуальные контексты, оперы и повествовательные песни, элита инструментальных сольных традиции – *цин* и *пипа*; **японской** – эксклюзивные традиции исполнительства на традиционных инструментах *сякухати* и *бива*, театральная музыка – Но, Кабуки и Бунраку, придворно-аристократическая оркестровая музыка *гагаку*, буддийская и синтоистская музыка [1].

В системе российского высшего образования соответствующие факультеты (институты) государственных университетов (например, ИСАА при МГУ, гуманитарные факультеты НГУ² и НГТУ, и др.), теа-

¹ Среди нхх: писатели, поэты, критики и историки искусства – Эмиль Золя, Эдмон де Гонкур, Жозе Мариа де Эредиа, Джон Рескин, Уитлер Патер, Оскар Уайльд, Константин Бальмонт, Андрей Белый, Николай Гумилев; художники – Эдуард Манэ, Клод Моне, Эдгар Дега, Винсент Ван Гог, Уильям Моррис, Джеймс Мак Нейл Уистлер, Обри Бердсли, Уолтер Крейн, Игорь Грабарь, Мстислав Добужинский, Эмиль Преториус, Густав Климт; кинорежиссер С. Эйзенштейн; композиторы – К. Дебюсси, Г. Малер, Б. Бриттен, Г. Кауэлл, Б. Роджерс, А. Хованесс, К. Штокхаузен, Дж. Кейдж, О. Мессиан, С. Райх, Ф. Гласс, М. М. Ипполитов-Иванов, И.Ф. Стравинский, А. Н. Черепнин, Д. Д. Шостакович, Б. И. Тищенко, С. А. Губайдуллина, М. Г. Богданов и мн. др.

² Одним из позитивных факторов этого процесса представляется введение в учебно-просветительские планы Ориент-центра кафедры востоковедения гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета курса «История культуры и искусства Востока», ответственным редактором и одним из составителей которого выступила автор настоящей статьи. [см.: 2].

тральных институтов и ряда педагогических университетов (в частности, ИИГСО НГПУ) также довольно последовательно стремятся развивать традиции углубленного изучения культурологии восточных языков, в том числе, японского. Вместе с тем, в отечественных музыкальных вузах стремление к симбиозу теории и практики в изучении и исследовании японской музыкальной культуры прослеживается в течение последних десятилетий в деятельности лишь трех музыкальных и художественных вузов: МГК им. П. И. Чайковского, НГК (академии) им. М. И. Глинки и музыкального факультета ДВГАИ.

Давно назревшее обучение будущих российских специалистов-музыкантов началам познания сущностно-специфических черт музыкального наследия Востока, в частности, японской художественной традиции стало возможным благодаря осуществлению инновационного прорыва в сфере включения в учебный процесс предметов, связанных с новыми для российских музыкальных вузов направлениями. Их обобщенно принято обозначать, как «музыка внеевропейских традиционных культур».

В Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского еще в 1980-е – первой половине 1990-х гг. первые подобные курсы «Музыкальные культуры стран Азии, Африки, Австралии и Океании (вопросы истории, теории и методики изучения)» и «Музыкальные культуры мира» разработал и читал Дж. К. Михайлов. Продолжением этой традиции стал курс «История внеевропейских музыкальных культур», который преподается с 1995 г. профессором кафедры истории зарубежной музыки МГК В. Н. Юнусовой. В опубликованной программе данного курса музыкальная культура Японии рассматривается в трех темах (5-й, 6-й и 7-й) второго раздела «Музыкальная культура Дальнего Востока и Центральной Азии», не выделяясь, таким образом, в отдельный предмет [3, с. 3-4]. Немаловажно, что разработка методологии научного познания феноменов внеевропейских музыкальных культур позволила доктору искусствоведения Виолетте Николаевне Юнусовой возглавить такую динамично развивающуюся ветвь отечественного этномузыкального познания,

как музыкальное востоковедение³.

Значительным подспорьем для углубленного и, что важно, практического освоения названного курса студентами Московской консерватории стала с 1998 г. деятельность Российско-японского центра музыкальной культуры при МГК им. П. И. Чайковского (руководитель – доцент М. В. Каратыгина). Организованный в ходе работы этого центра ансамбль японских музыкальных инструментов «*Ва-он*» («Японское звучание») является ядром фестивалей японской музыкальной культуры «*Нихон-но кокоро*» («Душа Японии»)⁴, которые ежегодно проводятся в концертных залах г. Москвы с 2000 г. и пользуются заслуженным признанием слушателей – почитателей японской культуры.

В данных фестивалях принимают участие как российские (в первую очередь, московские) музыканты, так и разнообразные японские ансамбли и исполнители, причем, не только сугубо музыкального искусства: сюда включается весь спектр традиционного художественного наследия японцев. В силу этого, а также благодаря тому, что московские ансамблисты играют на *кото*, *сямисэне*, *сякухати* и других популярных традиционных инструментах Японии, на данном примере можно говорить о системном погружении в японскую музыкально-художественную традицию.

В этом плане важными представляются методологические принципы и методические подходы, легшие в основу концепции курса в МГК.

Во-первых, весь дидактический материал подразделяется на три периода: Древность,

³ Признанием выдающихся заслуг В. Н. Юнусовой в развитии российского музыкального востоковедения стало проведение в честь ее юбилея в Московской консерватории 13-15 апреля 2012 г. VI Международной научной конференции «Музыка народов мира в XXI веке: проблемы и перспективы».

⁴ Осенью 2001 г. в программе 2-го московского фестиваля «*Нихон-но кокоро*» приняли участие под руководством автора настоящей статьи также педагоги и студенты НГК им. М.И. Глинки, – члены Центра японской музыкальной культуры при Новосибирской консерватории. Силами новосибирских музыкантов были даны два концерта в концертных залах Дома композиторов и Союза Архитекторов России. См. об этом: [4].

Средневековье и Новое время, хотя (это учитывается в конкретных разделах курса) принципы и границы периодизации неодинаковы в разных регионах мира.

Во-вторых, в связи с этим в разделы курса включены варианты периодизации, принятые в тех или иных культурах, таким образом, учитывается, что региональная периодизация часто отличается от принятой в европейском музыковедении и ориентирована на внутренние исторические события. Это позволяет лектору сопоставлять бытующие различные точки восприятия музыкально-исторического процесса, особенно показательные для тех внеевропейских культур, которым до недавнего времени не был присущ исторический взгляд (в его линейном европейском понимании) на собственное прошлое. При этом в изложении материала курса преобладает *исторический подход*.

Системный метод позволяет рассматривать каждую национальную внеевропейскую музыкальную культуру в контексте региональной и мировой культуры в целом. В целом курс формируется по региональному принципу и по конкретно выделенным странам.

Третья позиция: интерпретированный в программе рассматриваемого курса *комплексный подход* обусловлен неразрывной связью музыкального мышления с национальной историей, литературой, мифологией, религией и мировоззрением. Им же определена значительная культурологическая составляющая в материале курса, наличие в нем данных искусствоведения, языковедения, религиоведения, философии и других смежных дисциплин.

Наконец, методическое обоснование курса предусматривает следующее его построение: каждый раздел начинается с общеметодологических лекций и вводных тем, рассматривающих общие характеристики музыкальных культур.

Результатом плодотворной педагогической и научно-организационной деятельности специалистов-этномузыковедов Московской консерватории стали разработки новых научных направлений отечественного музыкального востоковедения, подготовка кандидатских и докторских диссертаций по соответствующей проблематике, регулярное проведение международных конференций

«Музыка народов мира» с публикаций их материалов.

В начале 1990-х гг., вслед за МГК им. П. И. Чайковского, этномузыковедческое направление начало развиваться также и в Сибири – на сформированной в Новосибирской государственной консерватории им. М. И. Глинки кафедре этномузыковедения (зав. кафедрой – доктор искусствоведения, профессор С. П. Галицкая).

В отличие от курсов, читаемых в Московской консерватории, предмет «Традиционная музыка народов мира», разработанный и внедренный в учебный процесс НГК им. М. И. Глинки в 1990 г. С. П. Галицкой, при аналогичном охвате тем и феноменов музыки народов мира не включает материал по современному музыкальному искусству внеевропейских культур в плане национального композиторского творчества. Зато добавлены разделы, посвященные традиционному музыкальному наследию христианства (католического, православного) средневековой Западной и Восточной Европы. Кроме того, структура курса предусматривает иной – в сравнении с МГК – принцип подразделения: по конфессиональному признаку (христианство, ислам, буддизм), и лишь во вторую очередь – по региональному. Этот принцип сохранен и в программе аналогичного курса, разработанной автором настоящей статьи для студентов-культурологов ИИГСО НГПУ.

С начала 1990-х гг. на кафедре этномузыковедения Новосибирской консерватории читались также авторские курсы по отдельным внеевропейским музыкальным культурам. В их числе – разработанный автором настоящей статьи факультативный курс «Музыкальная культура Японии», читаемый в НГК с 1994 года¹. С 1996 г. он преподавался также на кафедре теории, истории культуры и музеологии ИИГСО НГПУ, последние годы в рамках дисциплины «История музыки». Опора на методологические подходы, откристаллизовавшиеся в российском общем японоведении (принцип историзма, *цивилизационный и контекстуальный подходы*) определила концепцию курса. Она зиждет-

¹ В 2007 г. автором настоящей статьи опубликованы первые в РФ учебные пособия по названному курсу [5].

ся на признании самобытности «японского пути» музыкально-исторического развития при наличии в нем достаточно широкого среза общетипологических сходств с процессами и характером наследия в музыкальных культурах других стран Востока в прошлом и настоящем, что распространяется также на содержательные и структурно-выразительные свойства японской музыки.

Избрание – в качестве ведущего – принципа историко-стилевой преемственности в хронологической ретроспективе обусловлено как устоявшимися подходами российской музыкально-исторической науки, так и установками традиционной японской историографии, органично воспринятой российским японоведением. Содержание курса постоянно пополняется результатами актуальных для международного, в том числе, японского, музыкознания научных изысканий, проводимых в НГК (академии) им. М. И. Глинки [6]: они связаны с изучением как традиционной составляющей японского музыкального наследия (*синто*, *ногаку* и др.), так и процессов становления в Японии конца XIX – первой половины XX в. нового академического музыкального профессионализма, в том числе, формирования и развития японской композиторской школы.

Не вызывает сомнения целесообразность привлечения – наряду с некоторыми важными положениями и фактической информацией из трудов отечественных музыковедов-японоведов – научно перспективных разработок японских² и западных³ (европейских и североамериканских) ученых.

² Здесь, в первую очередь, должны быть упомянуты Асано Кэндзи, Гото Нобуко, Кисибэ Сигэо, Кодзима Томико, Коидзуми Фумио, Тамба Акира, Танабэ Хисао, Утида Рюрико, Цукихара Асуко, Янагита Кунио и мн. др. Характерной тенденцией последнего времени – в аспекте глобализации – можно полагать все более активное включение японских музыковедов в международные издательские проекты, например, участие в знаменитой серии «*Studien zur traditionellen Musik Japans*» («*Studies in Japanese Traditional Music*»), издаваемой в Германии Робертом Гюнтером.

³ Хрестоматийны для международного японистического музыкознания труды Н. Пери, Э. Харит-Шнайдер, А. Скотта, У. Мольма, В. Гизена, Г. Эккарда, В. Адриаанса, Т. Ланкашира, Д. Хьюза, Д. Сестили, Я. Карпати, Р. Гарфиаса и др.

Таким образом, данный курс представляет собой первый в отечественном музыковедении опыт обобщения, классификации и переизложения в учебных целях бытующей в настоящее время научной информации по основным темам истории музыкальной культуры Японии. Некоторые из лекций, посвященные отдельным жанрово-стилевым явлениям японской музыкальной культуры («*Синто* в традиционной музыкальной культуре Японии», «Музыкальный фольклор Японии», «Музыкально-художественная система *ногаку*», «*Гагаку* – придворная оркестровая музыка Японии», «Творчество Ямады Косаку (1886–1965) и других крупнейших японских композиторов первых поколений» и др.), носят историко-теоретический характер, в других («Типологические черты музыкальной культуры Японии», «Музыка театров Дзёрури и Кабуки», «Пути развития японского композиторского творчества в период второй половины XX в.» и др.) интерпретируется историко-типологический подход, изложение третьих тем («Музыкально-художественная культура Древней Японии», «Эпохи *Асука* и *Нара* в истории музыкальной культуры Японии», «Музыкально-художественная культура эпохи *Хэйан*» и др.) использует музыкально-культурологические методы. Лекции обнимают основные вехи почти двухтысячелетнего исторического пути, пройденного японским музыкальным и музыкально-театральным искусством: от древности до XX в., от канонического до динамического (композиторского) творчества. Тем самым составляется общее представление о специфике и направленности развития музыкально-художественной культуры Японии.

В НГК (академии) им. М. И. Глинки продолжение изучения учебного материала осуществляется в классе по специальности автора настоящей статьи, на занятиях факультатива профессора кафедры народных инструментов А. В. Кугаевского (класс *кото*), а также в классе заведующей кафедрой сольного пения – профессора З. З. Диденко, где происходит освоение шедевров японской песни-романса XX века. В ИИГСО НГПУ это происходит вследствие органичного погружения в культурологию японского языка, который изучается примерно половиной студентов.

Таким образом, начало инновационного комплексного преподавания музыкально-художественной культуры Японии в российской высшей школе положено. Дело за продолжением и углублением этого процесса.

Библиографический список

1. *Дубровская М. Ю.* Музыкальная культура Японии (авторская программа-конспект факультативного курса). – Новосибирск: Изд. Новосибирской консерватории имени М. И. Глинки, 2007. – 53 с.
2. *Дубровская М. Ю.* Музыкальная культура Японии: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. Новосибирской консерватории им. М. И. Глинки, 2007. – 72 с.
3. История культуры и искусства Востока. Программа курса / Сост. и отв. ред. М. Ю. Дубровская. – Новосибирск, 2010. – 39 с.
4. История внеевропейских музыкальных культур. Программа для студентов высших учебных заведений по специальности 070111 «Музыковедение»/ Сост. и науч. ред. В. Н. Юнусова. – М.; Казань, 2006. – 72 с.
5. URL: www.educationindex.ru/.../school-of-oriental-and-african-studies-university-of-london (обращение 20 февраля 2012 г.)

Умбрашко Константин Борисович

Доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой «Новосибирский государственный педагогический университет» кафедра Всеобщей истории, историографии и источниковедения, historian09@mail.ru, Новосибирск

КЛАССИФИКАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ (КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Аннотация. В данной статье анализируются различные варианты культурологического изучения классификации исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров. Рассмотрены научные построения историков относительно классификации источников. Главное внимание уделено развитию представлений бакалавров об исторических источниках в России. Выявлена общепринятая классификация. Цель статьи – показать новые тенденции критического изучения источников в отечественной науке XX века в системе профессиональной подготовки бакалавров.

Ключевые слова: исторические источники, критицизм, новые тенденции, критическое изучение, бакалавр.

Umbrashko Konstantin Borisovich

The doctor of historical sciences, the professor, the head of chair «Novosibirsk state pedagogical university» Chair of General history, historiography and source study, historian09@mail.ru, Novosibirsk

CLASSIFICATION OF HISTORICAL SOURCES IN VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS (CULTUROLOGICAL ASPECTS)

Abstract. In given article various variants of culturological studying of classification of historical sources in vocational training of bachelors are analyzed. The scientific constructions of historians concerning classification of sources are considered. The main attention is given to development of representations of bachelors about historical sources in Russia. The standard classification is revealed. The purpose of the article is to show new tendencies of critical studying of sources in the science of our country of the XX century in the system of vocational training of bachelors.

Keywords: historical sources, criticism, new tendencies, critical studying, the bachelor.

Особенность исторической науки, по сравнению с естественными и точными, состоит в том, что конкретные события и явления, которые она изучает, не поддаются непосредственному опытному исследованию. Сразу после появления они становятся достоянием прошлого, а условия их возникновения настолько своеобразны, что искусственно их воссоздать, провести эксперимент по типу естественнонаучного невозможно.

Конкретные исторические факты, составляющие основу научных фактов, которыми оперируют историки, дошли до нас в виде остатков предметов быта людей прошедших эпох, орудий труда, архитектурных соору-

жений и других памятников материальной культуры. Сведения о прошлом человечества сохранились также в фольклоре (былины, песни, предания, пословицы); в языке народа (географические названия, изменение значения терминов и т.п.). Но особенно много исторических фактов сохранились в составе текстов или письменных памятников в виде летописей, исторических повестей, законодательства, государственных и частных актов, публицистических и художественных произведений и др.

Это и есть исторические источники. Что же такое исторический источник? Вопрос не такой простой, как может показаться на первый взгляд. Недостаточно ограничиться

лишь перечислением выше названных явлений. Дело в том, что до сих пор не уточнен круг возможных источников, используемых историками в своей работе. Именно этот аспект является очень важным в профессиональной подготовке бакалавров, поскольку помогает организовать их самостоятельную деятельность.

Необходим творческий поиск студентов-бакалавров при ответе на основной вопрос – как развивались представления людей об историческом источнике и источниковедении? Можно выделить несколько стадий этого процесса.

1. На ранних этапах развития исторической науки в России, т.е. в XVIII в., историки считали, что историк должен лишь установить подлинность того или иного исторического источника, в смысле его древности и далее в приятной, художественной, доступной форме беспристрастно передать его содержание, связав приведенные в нем события с событиями и фактами, имеющимися в других источниках. Условно можно говорить о том, что историки ограничивались вопросами внешней критики источника.

2. В XIX в. историки пытались оценить значение содержащихся в историческом источнике сведений о событиях и явлениях прошлого. Также условно можно сделать вывод, что историки к вопросам внешней критики добавили вопросы внутренней критики источника.

3. В конце XIX – начале XX вв. историки пришли к пониманию того, что источник, в первую очередь – это материал, отображающий сознание его авторов, или, другими словами, функция современного (данному конкретному источнику) исторического мышления. В этой связи необходимо назвать труд «Методология истории» русского историка Александра Сергеевича Лаппо-Данилевского [1, 2]. Такое понимание источника было очень продуктивным, но естественное развитие отечественной исторической науки было прервано в начале 1920-х гг.

4. С возражениями против такого понимания исторического источника выступили историки-марксисты. Они считали, что «всякий исторический источник есть прежде всего остаток какого-нибудь исторического факта, и если подлинность источника несомненна, то он может служить для вос-

становления того исторического факта, частью или остатком которого он является» [3, с. 44].

Отмечалось также, что историк не может видеть в источнике только остаток факта. Каждый такой остаток часто содержит свидетельства его создателей о других реально существовавших явлениях. Эти свидетельства служат важным материалом для воссоздания реальной картины исторического прошлого.

Данную точку зрения разделяли почти все советские источниковеды XX в. Назовем лишь имена корифеев: М. Н. Тихомиров, Л. В. Черепнин, Л. Н. Пушкарев, В. П. Данилов, С. И. Якубовская, С. М. Каштанов, О. М. Медушевская и др.

Л. В. Черепнин, например, отмечал, что каждый памятник прошлого может отразить ту или иную сторону современной ему исторической действительности, если будут правильно поняты условия его возникновения и раскрыты классовые и политические позиции его создателей [3, с. 112]. Л. Н. Пушкарев показал, что каждый источник представляет собой сложное общественное явление, диалектическое единство объективного и субъективного. Это «объект, созданный человеком на основе личных, субъективных образов реального, объективного мира». Эта «особенность исторического источника имеет важнейшее, решающее значение для источниковедения», поскольку «она означает, что исторический источник является надежным средством для познания действительности». [4, с. 54–75]. Источник непосредственно отражает эту историческую действительность. Конечно, эта непосредственность относительна. В одних случаях она выражается в том, что автор источника сам являлся участником или живым свидетелем событий, в других он сообщил о них на основе рассказов очевидцев или имевшихся в его распоряжении документов, в третьих он сам наблюдал их, но в трансформированном виде (в языке, в фольклоре, в обычаях). Наконец, в четвертых он обобщил имевшийся в его распоряжении материал.

Но при всех различиях содержащаяся в источнике информация будет иметь одну общую черту: «между реальной действительностью и историческим источником находится только сознание автора, создателя

источника. Иными словами, источник и реальная действительность находятся между собой в двучленной связи: прошлое – источник» [4, с. 85]. Таким образом, в советское время, отечественные источниковеды возвращались к идее об особом значении сознания автора источника для источниковедческой работы.

5. К концу XX века историки, и западные, и отечественные, пришли к множественности в подходах к определению источника.

Например, французский историк А. Марру, считает, что значение какого-либо источника зависит не столько от его объективной значимости, сколько «от самого историка, его инициативы, умения использовать инструменты работы, его знания и прежде всего от того, каков он сам, его интеллект, восприимчивость и культура» [5, с. 12]. Поскольку исторического прошлого как реальности, независимой от сознания людей, вообще никогда не существовало, исторический источник не может отражать действительных явлений общественной жизни. Это – категория, существующая лишь в воображении людей, в их мышлении.

Собственно, подобные построения, не являются чем-то новым. Например, еще в XIX в. русский историк Н. И. Костомаров полагал, что если даже о каком-либо событии не сохранилось источников, но исследователь пришел к убежденности в его существовании путем мыслительных операций, то это событие является реальным историческим фактом.

Практическая деятельность бакалавров позволит наполнить эти этапы конкретными работами и характеристиками научных воззрений историков.

Следует учитывать, что уже на ранних этапах развития исторической науки в распоряжении историков было немало источников. В дальнейшем с каждым десятилетием очень быстро росло количество исторических материалов и видов и встала проблема их классификации. Любая классификация (как и периодизация) носит условный характер, но она должна строго соответствовать одному требованию: строиться на каком-либо одном, значимом основании.

Какие подходы к классификации предлагались исследователями?

Большинство историков XIX – начала XX вв., при некотором несходстве в частностях,

по существу делили источники на две большие группы:

1. Остатки культуры, или непосредственные следы прошлого, или остатки, или ненамеренные, обозначающие факт. Это следствия причин, вызвавших факт и сами являются частью факта. Поэтому работа с остатками культуры не требует специальных приемов исторической критики. Необходимо лишь доказать его подлинность и затем без всякой критики использовать для восстановления факта, частью которого он является. Это – вещественные источники.

2. Исторические предания, или косвенные следы прошлого, или традиция, или намеренные, изображающие, излагающие факт. Здесь сохранился не только факт, но и оценка его создателем источника. Поэтому для восстановления факта необходимо провести научную критику такого источника и снять оценочную часть. Это – письменные источники.

Такая классификация носила слишком общий характер и не учитывала особенностей разных источников.

Другая классификация была предложена в середине XX в. Предполагалось делить источники на виды в зависимости от их содержания, т.е. по тому, какую сторону исторического процесса они отражают. Например, материалы, характеризующие:

- а) социально-экономическую историю,
- б) историю внутренней и внешней политики,
- в) историю общественно-политической мысли и культуры.

Принцип, положенный в основу такой классификации, весьма существенный. Но подавляющее большинство источников содержат сведения различные по своему содержанию.

В последние десятилетия XX в. большинство отечественных историков классифицировали источники по типам, родам, видам и разрядам. Эта классификация стала общепринятой. В ее основе лежит внешний признак источника – его материальная форма, определяющая и способ отражения исторической действительности, и способ получения информации о ней, а также характер ее восприятия.

Рассмотрим в общих чертах основные типы исторических источников.

1-ый тип. Письменные исторические источники. Под ними подразумеваются рукописные или печатные (а также машинописные, размноженные на ксероксе и т.д.) источники на бумаге, пергамене, папирусе и т.д. К письменным источникам примыкают эпиграфические источники и граффити.

Отличительной особенностью письменных источников является то, что содержащаяся в них информация закодирована в виде письма – рукописного или печатного. Это не исключает существования в письменном источнике условных знаков, чертежей, миниатюр, иллюстраций, рисунков, заставок, буквиц, концовок, карт и т.д. Но все эти способы кодирования информации занимают в письменном источнике подчиненное место, они могут там присутствовать, но их может и не быть.

Изобразительные и графические материалы в письменном источнике должны проиллюстрировать его содержание, дополнить его, сделать более доходчивым, понятным и т.д. Одни письменные источники относятся только к глубокой древности, например летописи, хронографы; другие, например акты, делопроизводственные документы, сопровождали человечество на долгом пути его исторического развития и продолжают существовать и в наши дни; третьи возникают и развиваются на наших глазах, становятся историческим источником, непосредственно связывая настоящее с историческим исследованием о нем, социологию с историей. Нельзя не отметить, что и само письмо, письменные знаки, правила правописания тоже являются историческим источником переходного типа – между письменными и лингвистическими, ибо они порождены определенными общественными условиями и указывают на определенные изменения в общественной жизни.

2-ой тип. Вещественные исторические источники – один из самых разнообразных по форме и разновидностям типов источников. Большую и основную часть вещественных источников составляют археологические памятники – изготовленные человеком древние предметы, сооружения или погребения, сохранившиеся на поверхности земли, под землей или под водой.

Археологические памятники особенно важны для изучения древнейшего беспись-

менного периода истории человечества. К числу основных археологических памятников относятся орудия труда, оружие, домашняя утварь, одежда, украшения; поселения, отдельные жилища, древние крепости; остатки древних гидротехнических сооружений; поля древнего земледелия; дороги; горные выработки и мастерские; древние могильники, различные надмогильные и культовые сооружения; наскальные изображения; архитектурные памятники; затонувшие древние суда и их грузы. Переходную группу источников, стоящих на грани вещественных и письменных, помимо источников эпиграфических, составляют также монеты, медали, гербы, печати.

К археологическим памятникам примыкает палеоантропологический материал (ископаемые остатки человека), дающий возможность изучать физический тип человека, начиная с древнейших стадий его эволюции и кончая человеком современного вида, образование наиболее древних расовых подразделений современного человечества. Антропологический материал – важный источник переходного типа, стоящий на грани исторических и естественных источников и дополняющий данные археологии, этнографии и языкознания.

3-ий тип. Устные (фольклорные) источники – это художественный образ реальной действительности, характеризующийся устной формой передачи и коллективностью создания, исполнения или распространения. Произведение фольклора может быть записано от руки или на магнитофон, но и в этом случае оно не утратит своей специфики, не перестанет быть фольклором: запись – письменная или магнитофонная – в данном случае лишь способ фиксации.

Устные (фольклорные) источники имеют большое значение для историка. Нередко именно устная традиция является той изначальной формой, в которой дошли до нас исторические известия вообще. Задолго до возникновения письменности народ из уст в уста передавал и свои космогонические мифы, и первые сведения из истории своего рода, племени, семьи, и самые общие свои наблюдения о сущности семейных или родоплеменных отношений.

Устная форма распространения известий наложила специфический отпечаток на этот

тип источника: он утратил точные сведения о лицах, фактах, месте и времени события, но зато бережно сохранил и донес до наших дней оценку и осмысление этого события народом. Коллективность создания, исполнения и распространения произведений устного поэтического творчества привела к необыкновенной живучести этого типа источника.

Сложность привлечения фольклора в качестве источника состоит в том, что он сообщает нам сведения и о доисторических временах и о настоящем дне одновременно, причем порой трудно определить, для какого периода фольклор имеет большее источниковедческое значение. Отображая в художественной форме крупнейшие события, фольклор неотступно и своеобразно сопутствует истории. Явления первобытнообщинного строя, факты этногенеза, образование Киевского государства и введение христианства, нашествие татар и феодальная раздробленность, возвышение Москвы, Смута начала XVII в., Отечественная война 1812 г. – все это нашло образное отражение в фольклоре.

Фольклористикой разработана довольно детальная методика изучения и использования фольклора в качестве источника. Исследователю приходится зачастую путем тщательного анализа вскрывать истинное ядро рассказа, освобождая его от наслоившихся за многовековое бытование наслоений, – всегда важно суметь отличить реальную действительность, давшую жизнь произведению, от фольклорной традиции, от ранее сложившихся сюжетов и образов.

4-ый тип. Этнографические источники. К ним относятся явления культурной и общественной жизни, унаследованные человечеством от предыдущих эпох, сохраненные памятью и сознанием и продолжающие в новой форме активно жить в настоящем. Этнографические источники, как и фольклор, отображают и воплощают в себе всегда и прошлое и настоящее одновременно. Это непосредственно наблюдаемые и изучаемые народные суеверия, обряды, верования, обычаи, поверья, т.е. такие явления в современной жизни, которые возникли в предшествующие эпохи развития человечества, но продолжают частично сохраняться и в настоящем, хотя в значительной степени уже утратили свое первоначальное содержание и значение.

Используя самые различные приемы изучения смежных дисциплин (археологии, истории, языкознания, фольклористики, географии и т.д.), этнографы неизменно дополняют и контролируют их приемом непосредственного, личного наблюдения и опроса. Широко пользуясь разработанной методикой полевой экспедиционной работы, этнографы изучают процессы развития народов, исследуют национальный состав и национальные особенности культуры и быта населения земного шара, изучают современную жизнь, быт и культуру различных слоев общества.

5-ый тип. Данные языка или лингвистические источники. Это своеобразный тип исторических источников, стоящий несколько особняком.

С источниковедческой точки зрения язык, как средство человеческого общения, представляет собой отображение реальной исторической действительности, воплощенное в речи.

Историк использует выявленные и истолкованные языкознанием факты. Среди них на первое место следует поставить данные топонимики и ономастики.

Устойчивые, живучие топонимические наименования являются древнейшими памятниками человеческой культуры. Данные топонимики дают богатый и интересный материал для определения территориальных границ проживания народностей, позволяют судить о расселении или перемещении племен и народов, помогают определить первоначальные занятия населения той или иной местности.

Данные языка могут служить источником для решения больших и малоизученных проблем – таких, как родство или взаимоотношения между целыми группами народов, давние границы расселения и передвижения народов на том этапе своего развития, когда у народов не было еще культуры письма, и о котором, естественно, письменная история умалчивает.

Особенностью использования данных языка как источника является сложная лингвистическая методика выявления и анализа этих данных. Методические приемы работы, выработанные и принятые в языковедении, требуют глубоких специальных знаний.

Как правило, эта методика историку недоступна. Историк должен пользоваться

достижениями языковедов, снабжая их, в свою очередь, необходимым материалом по происхождению и датировке тех географических названий, установить которые языковед без помощи историка не в состоянии.

6-ой тип. Кино-фото-фонодокументы – это такой тип источников, появление которого было обусловлено развитием прежде всего техники фотографии, кинематографии и звукозаписи.

В кинофотодокументах мы встречаемся с кодированием содержащейся в них информации способом фотохимического действия световых лучей на светочувствительный слой. Документальные фотографии и кинофильмы существенно дополняют показания письменных источников.

Фотография всегда точно фиксирует факты, явления, события реальной действительности; фотография, как правило, документальна. Но, конечно, точная передача явлений не исключает в искусстве фотографии возможностей обобщения, типизации, участия творческой фантазии.

Как и фотодокументы, кинодокументы отображают и воплощают факты, явления и события реальной жизни в виде изображения, полученного в результате фотохимического действия световых лучей на светочувствительный слой. Однако в отличие от статичной фотографии кинодокумент – это динамическое изображение действительности.

Во многих случаях кинофотодокументам свойственны такие качества, которых лишены, например, письменные источники. Такова их оперативность, или синхронность, т.е. полное совпадение по времени момента события или факта и момента его фиксации на кинофото-плёнке. Письменный источник редко рождается в ходе события; как правило, он создается после того события, к которому относится.

Кроме того, письменный отчет о каком-либо заседании, чья-либо речь, опубликованная после произнесения, всегда отличается от произнесенного или принятого на заседании текста – она обработана, отредактирована самим автором или редактором. Кинофотодокументы фиксируют событие более адекватно, более точно, что придает им особое источниковедческое значение.

Фонодокументы принципиально отличающийся от других способом кодирования информации.

Фонодокументы отображают и устойчиво воплощают звуковую сторону исторического факта и, с источниковедческой точки зрения, представляют собой фонограмму (механическую, оптическую, магнитную, лазерную и т.д.) звуковой стороны факта, сделанную в момент совершения события.

Наконец, следует отметить синкретический характер отображения действительности в звуковом кино: этот тип источника сочетает в себе изображение со звуком, текст с музыкой и шумом; событие изображается в кино не статично, а в движении, в развитии. Все это существенно повышает источниковедческую ценность кинодокументов, которые сохраняют для историка явления, факты и события, точно запечатлевая их видимую, образную сторону.

Кино-фото-фонодокументы в массе своей не могут ни отменить, ни заменить письменных источников, но в каждом случае историк должен привлекать самые разнообразные источники, сравнивая между собой их показания.

7-ой тип. Конвенциональные источники.

Некоторые источники, которые не являются комплексными, очень сложно отнести к какому-либо из указанных типов.

Кроме того, стремительное развитие новых технологий порождает появление таких носителей информации, о которых раньше и мечтать никто не мог.

Поэтому некоторые ученые предложили выделять так называемые конвенциональные источники. Слово происходит от латинского *conventionalis, conventio* – договор, условие и означает условный, принятый, соответствующий установленной традиции.

Т.е. то, что трудно отнести к какому-либо из предыдущих типов историка договорились относить сюда.

Что это может быть?

- Все системы условных обозначений графическими знаками: ноты, математические, химические и т.п. символы.
- Изобразительно-схематические, например электрокардиограмма, данные ультразвукового исследования и т.п. (Важность такого вида источников подтверждают события недавней истории, например ЭКГ Ельцина 1996 г. является серьезнейшим документом).
- Информация на различных машинных языках, дискетах, винчестерах; компьютер-

ных носителях – компьютерные программы, базы данных, etc.

Следует, однако, учитывать, что многие из этих источников могут рассматриваться и как письменные, особенно когда речь идет о редакторах, типа Word и т.п.

Необходимо отметить одну существенную деталь. Многие источники относятся к пограничным, смешанным или комплексным типам. Между основными типами существуют переходные:

- монеты, медали, гербы, печати, эпиграфические источники, вещественные источники с элементами письма – берестяные грамоты (переходные между вещественными и письменными);
- фольклор, в последнее время бытующий в письменной форме (переходный между письменными и устными);
- обрядовые жанры фольклора (переходные между устными и этнографическими) и т.д.

Подчеркнем условность данной, как и любой другой классификации. В каждом типе в расчет берется существенный признак сходства и признается несущественным характер различий. Все письменные источники, например, могут одновременно рассматриваться как вещественные и классифицироваться по признаку материала, на котором дошли записи, орудиям письма и т.д. Профессиональная подготовка бакалавров предполагает глубокое и всестороннее изучение основных групп источников и организацию историографического поиска.

Уровень развития современной исторической науки таков, что историк неизбежно сталкивается с необходимостью творчески изучать и осваивать различные типы источников. Это особенно значимо в профессиональной подготовке бакалавров в педагогическом университете.

Библиографический список

1. Лаппо-Данилевский А. С. Методология истории. – Пг.: Б. и., 1923. – Вып. 1. – VIII. – 278 с.
2. Лаппо-Данилевский А. С. Методология истории. Часть II: Методы исторического изучения. – Б. м.: Лит. Богданова, б. г. – 295 с.
3. Черепнин Л. В. Русская историография до XIX века. Курс лекций. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1957. – 307 с.

4. Пушкарев Л. Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории. – М.: Наука, 1975. – 281 с.

5. Марру А. История воспитания в античности (Греция). – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1998. – 432 с.

Пилипчевская Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования, директор учебно-методического центра тьюторского и социально-психологического сопровождения студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, pilipchevskaya@mail.ru, Красноярск

Клянкينا Татьяна Петровна

Старший преподаватель кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, klyankina@mail.ru, Красноярск

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Проблема профессионального становления личности будущего учителя на этапе вузовского обучения является одной из актуальных в современной науке. В данной статье раскрываются понятия «профессиональное становление». Авторы предлагают программу дополнительного профессионального образования для студентов по подготовке вожатого, раскрывают специфику тьюторского сопровождения в процессе ее реализации.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное образование, компетентностный подход, тьютор, тьюторское сопровождение.

Pilipchevskaya Natalja Viktorovna

Candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer at the department of pedagogic and psychology of Primary education; the director of educational methodic centre which tutors and gives students socio-psychological support in Krasnoyarsk State Pedagogical University named in honor of V. P. Astafyev, pilipchevskaya@mail.ru, Krasnoyarsk

Klyankina Tatyana Petrovna

The senior Teacher of pedagogy department in Krasnoyarsk State Pedagogical University named in honor of V. P. Astafyev, klyankina@mail.ru, Krasnoyarsk

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF TUTOR SUPPORT

Abstract. The problem of professional development of future teachers at the stage of higher education is one of the current problems in modern science. This article reveals the concept of «professional development». The authors suggest a programme of additional professional education for students trained to be counselors, develop peculiarities of tutor support in the process of its implementation.

Keywords: professional development, professional education, competence approach, tutor, tutor support.

Социально-экономические, политические изменения, происходящие в российском обществе, переход на многоуровневую систему подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования, потребовали принципиального обновления его целей, содержания, форм, методов и технологий, ориентированных на раскрытие потенциальных возможностей будущего профессионала, способных самостоятельно принимать решения, выстраивать стратегию собственно-

го профессионально-личностного развития, готовых к саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности.

А. Е. Волков, Д. В. Ливанов, А. А. Фурсенко подчеркивают, что в условиях массового высшего образования идеология передачи «готовых знаний» постепенно сменяется идеологией формирования компетенций, а на смену парадигме передачи знаний приходит парадигма дееспособности. На первый план выходят задачи выявления и

передачи современных способов организации мыслительной работы человека, только практическая деятельность и ее рефлексия, заставляют размышлять и формируют запрос на соответствующие знания [1]. Создание принципиально новой системы образовательных институтов, ориентированных на потребности постиндустриальной экономики и общества, отвечающих вызовам времени, является важной задачей российского образования.

В. А. Адольф, И. Ю. Степанова отмечают, что современные условия направляют вектор изменения образования на обеспечение готовности и способности человека непрерывно приобретать и обновлять собственный опыт, адекватно соответствующим тенденциям развития действительности. Педагогическое образование необходимо нацеливать на реализацию проектно-продуктивной технологии, при которой студент находится в активной позиции субъекта выбора и становится участником формирования своего образовательного маршрута, профессиональной образовательной программы [2]. Только преобразуя содержание образования, формы и способы организации, создавая принципиально новое технологическое обеспечение процесса профессионального становления студентов, можно ответить на вызов времени и найти необходимые ресурсы для развития.

Современные исследователи рассматривают понятие «профессиональное становление» с различных позиций. Так, например, Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцев отмечают, что профессиональное становление охватывает значительную часть онтогенеза человека: начиная с формирования профессиональных намерений и завершая полной реализацией себя в профессиональной деятельности [3]. К. М. Левитан исследует этот термин как решение профессионально значимых, всё более усложняющихся задач – познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом деловых и нравственных качеств, связанных с его профессией [4].

С. Б. Елканов [5] профессиональное становление рассматривает с точки зрения самовоспитания, куда включает освоение следующих действий: целеполагание, пла-

нирование, овладение средствами и способами самовоспитания, самоконтроль и коррекцию. Профессиональное становление Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская [6] рассматривают как непрерывный процесс достижения поставленных целей и оформления новых, в результате которого происходит изменение и личностных качеств, и профессиональной компетентности, тем самым повышается уровень профессионализма и профессионального мастерства педагогов. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов при обсуждении вопросов профессионального становления педагога применяют термин «профессиональное самовоспитание учителя», что предполагает, по мнению ученых, «сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности» [7].

Важно подчеркнуть, что почти всеми учеными, занимающимися проблемой профессионального развития, признается, что человек достигает вершины своего профессионального развития на стадии осуществления самостоятельной профессиональной деятельности. В ходе же обучения в вузе ему предоставляется возможность осваивать специфику выбранного профессионального знания, осознавать и претворять в жизнь определенные цели, намечать путь и идти в этом направлении.

Таким образом, профессиональное становление личности будущего учителя в процессе его подготовки в высшей школе включает не только овладение студентами ключевыми компетентностями, а также его профессионально-личностное самосовершенствование, становление активной жизненной позиции. Подготовку такого специалиста невозможно осуществлять в рамках старой парадигмы образования.

Ориентация модернизации российского образования на компетентностную основу обуславливается становлением такого типа культуры, для которого «чисто знаниевое» образование оказывается неприемлемым, требуется практическая ориентация образования.

В своих исследованиях Н. Л. Сольников, С. Б. Бурухин отмечают, что компетентностный подход в высшем профессиональном образовании ориентирован на формирование личности специалиста – в единстве его теоретических знаний и практической подготовки, способности и высокой мотивации к осуществлению всех видов профессиональной и социальной деятельности [8]. При этом компетентность связывается с некоторой интегральной способностью решать возникшие конкретные проблемы в различных сферах деятельности. Практическая ориентация компетентностного подхода существенно расширяет содержание образования личностными составляющими. Однако при этом высвечивается проблема профессионального становления личности будущего учителя.

Для успешного осуществления практической деятельности современный студент должен еще в университете овладеть базовыми основами профессиональной культуры и основными деятельностными компетенциями (коммуникативные навыки, навыки поиска и анализа информации и т.д.), ему необходимо осуществлять исследовательскую, проектную, инновационную деятельность, оценивать и прогнозировать ее результаты, осуществлять выбор собственной индивидуальной траектории развития.

В технологии профессионального становления педагога В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина выделяют следующие этапы: освоение знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов; решение профессиональных задач на основе моделирования образовательной среды; выстраивание собственной траектории профессионального движения на основе проектирования деятельности, индивидуальных образовательных задач и программ по их реализации [9].

В сложившейся ситуации образовательные учреждения ориентируются на современные инновационные модели. Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон отмечают, что образование составляет ядро карьеры в течение всей жизни, в результате происходит индивидуализация образовательных траекторий: большую часть набора образовательных услуг формирует уже не педагог, а самостоятельный человек для самого себя [1].

Проведенное нами мониторинговые исследования, анкетирование студентов различных вузов, анализ программ дополнительного профессионального образования, результатов выездных семинаров, круглых столов с участием работодателей, подтверждают, что студенты готовы к освоению новых видов профессиональной деятельности, развитию и совершенствованию своих творческих возможностей в решении нестандартных задач. При положительной мотивации к деятельности существуют и определенные проблемы, которые затрудняют профессиональное становление личности будущего учителя.

Так, анкетирование студентов педагогического университета, которые осуществляли первую профессиональную пробу в роли водителя, показало, что 25% студентов испытывают трудности при организации деятельности с временным детским коллективом, при проектировании программы смены, они применяют только традиционные формы и методы в работе (действуют по «шаблону»); 15% респондентов отмечали, что полученные теоретические знания не всегда находят отражения в деятельности конкретного лагеря, а небогатый практический опыт не позволял им творчески переосмыслить, адаптировать и применить знания в работе с воспитанниками. Кроме того, работодатели (директора, старшие воспитатели) отмечали, что в большинстве своем студенты не владеют педагогическими технологиями, отвечающими «вызовам» современного времени.

На наш взгляд, одним из путей решения проблемы профессионального становления личности будущего учителя является создание необходимых организационно-педагогических условий, а именно: создать открытое образовательное пространство на основе дидактических принципов: индивидуализации, вариативности, событийности, субъектности; разработать и апробировать модульную программу, направленную на формирование готовности у студентов осуществлять различные виды социально-значимой деятельности (водителя); включить студентов в деятельность по социально-педагогическому проектированию, обеспечивающую развитие профессионально важных качеств их личности.

Нами была разработана и запущена программа подготовки водителей «Современные

технологии работы с временным детским коллективом в детских оздоровительных учреждениях».

Основные задачи, которые мы поставили при реализации программы:

- сформировать у студентов общее представление о сущности и специфике деятельности вожатого;
- познакомить студентов с нормативно-правовыми аспектами деятельности вожатого;
- познакомить студентов с необходимым минимумом теоретических сведений по возрастной и педагогической психологии, основами педагогической деятельности, основами безопасности жизнедеятельности и медицины в условиях временного детского коллектива;
- формировать умения работать в коллективе, действовать в нестандартной ситуации;
- создать условия для активизации, проявления и оформления инициативы у студентов в процессе овладения новыми технологиями работы в условиях временного детского коллектива;
- освоить универсальные типы деятельности: проектирование, исследование, презентация и др.

Программа построена на основе модульного принципа и включает в себя шесть взаимосвязанных тематических блоков:

- нормативно-правовые аспекты работы вожатого в детском оздоровительном лагере (правовой статус педагогического работника, правовой статус ребенка, трудовой договор, правовой статус вожатого и воспитанника);
- особенности организации деятельности вожатого (профессия вожатый, понятие ДОЛ, логика развития смены в детском оздоровительном лагере, основы управленческой деятельности вожатого, особенности развития ВДК; технология, способы планирования и анализа дня, отрядного дела, лагерной смены, собственной педагогической деятельности);
- современные технологии открытого образования в работе вожатого (образовательная картография, коллективные творческие дела, образовательные события, социокультурные игры и т.д.);
- психологические аспекты работы вожатого в детском оздоровительном лагере (особенности работы в отрядах младшего,

среднего, старшего возраста и в разновозрастных отрядах, социально-психологические законы формирования межличностных отношений, закономерности развития группы; конфликты в условиях детского оздоровительного лагеря и стратегии их решения; работа с трудными детьми: дети «группы риска», дети-сироты, дети-инвалиды, дети категории СОП);

- индивидуальное здоровье человека и технологии экстренной помощи (педагогические возможности здорового образа жизни, паспорт здоровья; методика проведения утренней оздоровительной гимнастики; понятие о неотложных состояниях. первая медицинская помощь при острых нарушениях кровообращения и дыхания и т. д.);
- основы безопасности и жизнедеятельности в условиях работы с ВДК (чрезвычайные ситуации природного, техногенного и экологического происхождения Российская система чрезвычайных ситуаций (РСЧС), экстремальные ситуации криминогенного и социального характера).

Предлагаемая программа не ограничивается лишь усвоением теоретических и практических модулей, она включает в себя развитие профессиональной направленности личности будущего учителя, формирование отношения студентов к педагогической деятельности как ценности, развитие профессиональных умений и навыков, самостоятельность их применения в практической деятельности. У студентов обостряется профессиональный интерес; активизируется рефлексивная позиция, умения самоанализа и самооценки; развиваются педагогические способности и профессиональные установки, перцептивные и коммуникативные навыки.

Программа строится на основе сочетания интерактивных форм обучения, технологий открытого образования, технологии тьюторского сопровождения.

Современные исследователи Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина тьюторское сопровождение трактуют как особую педагогическую технологию, основанную на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого ученик осознает и реализует собственные цели и задачи [10].

В русле наших рассуждений тьюторское сопровождение мы рассматриваем как педагогическую технологию, основанную на

личностном взаимодействии и совместной деятельности студентов и тьюторов по построению, осмыслению и реализации программ профессионального становления студентов [11].

Тьюторское сопровождение является одним из механизмов реализации данной программы. Сопровождение студентов осуществляют опытные тьюторы, которые создают условия для организации проектной и творческой деятельности с учетом профессиональных программ развития, а также оказывают помощь в формулировании осознанного заказа по построению индивидуальной образовательной программы.

В психолого-педагогической литературе существуют разнообразные трактовки понятия «тьютор». Тьютор – это педагог, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы (Т. М. Ковалева); тьютор (преподаватель-консультант) – «специалист в области организации образования и самообразования» (Л. В. Бендова, Е. С. Комраков, С. А. Щенников). Мы разделяем позицию А. А. Попова, который считает, что тьютор одновременно выполняет три функции: организатора (организация, контроль и помощь в осуществлении режима); фасилитатора (организация инициирования индивидуальных образовательных интересов); коуча (организация консультирования будущей идентичности, проектирование и реализация индивидуальных образовательных стратегий и программ). Следовательно, тьютор не является «транслятором» знаний, не занимается организацией учебного процесса. Он помогает студентам в выявлении его собственных потребностей в получении тех или иных знаний, умений и навыков; помогает определить конкретное поле профессиональной деятельности, выбрать места будущей профессиональной практики, помочь им осознать собственные образовательные цели внутри модулей и программы в целом, в нашем случае – программы дополнительного профессионального образования, о которой говорилось выше. Спланировать пути их решения.

Отличительными характеристиками тьюторского сопровождения студентов при реализации программы являются следующие:

- сопровождение участников на этапе проектирования и реализации собственной

образовательной программы (плана), в ходе которой происходит выявление образовательных дефицитов, формулировка образовательного заказа к программе, постановка цели (задача тьютора – помочь студенту увидеть проблемы, спланировать пути их решения);

- организация индивидуальных тьюторских консультаций, направленных на доработку и корректировку образовательной цели и образовательной программы (плана) в целом, рефлексии продуктивности своего образовательного движения (задача тьютора – осуществлять педагогическую поддержку и мотивировать участников на освоение новой деятельности и технологий);

- проведение групповых тьюториалов с целью анализа предстоящей деятельности и обсуждения дальнейших перспектив профессионального становления (задача тьютора – перейти в позицию эксперта, предоставить большую самостоятельность группе и каждому участнику в отдельности).

Таким образом, профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения, на наш взгляд, возможно при реализации выделенных специальных организационно-педагогических условий. Мы предполагаем, что в процессе внедрения данной модульной программы, у студентов повысится уровень коммуникативной, проектировочной компетентности, рефлексивных способностей, что поможет раскрыть личностный потенциал каждого. Студенты смогут самостоятельно и ответственно подходить к решению профессиональных задач (укрепление личностной и профессиональной самооценки, осознание своих профессионально-личностных особенностей и креативных возможностей, коррекция и развитие педагогических установок, формирование конструктивного стиля педагогического взаимодействия), осознанно выбирать индивидуальный образовательный маршрут, необходимый для будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докладов – М.: Издво «Дело» АНХ, 2009. – 400 с.
2. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Профессиональная подготовка учителя в усло-

виях постиндустриального общества: монография – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – 2009. – 520 с.

3. *Кудрявцев Т. В.* Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. – № 2. – С. 67–69.

4. *Левитан К. М.* Личность педагога: становление и развитие. – Саратов, 1991. – 135 с.

5. *Елканов, С. Б.* Профессиональное становление учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143.

6. *Никитина Н. Н., Кислинская Н. В.* Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений – М.: Академия, 2004. – 224 с.

7. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учебное пособие – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000, – 512 с.

8. *Сольников Н. Л., Бурухин С. Б.* Реформирование высшего образования: концепция новой образовательной модели // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 3-11.

9. *Адольф В. А., Ильина Н. Ф.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография – Красноярск: Поликом, 2007. – 192 с.

10. *Ковалева Т. М.* Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск: М-Принт, 2005. – С. 42–53.

11. *Пилипчевская Н. В., Адольф В. А.* Тьюторское сопровождение социально-педагогической адаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. № 12. – С. 134–141.

12. *Никульников А. Н., Беловолов В. А.* Рефлексия современной деятельности детей и вожакого в детском оздоровительном лагере // Сибирский педагогический журнал – 2010. № 12. – С. 169–173.

13. *Тарабанько Е. В.* Конкурентоспособность будущих специалистов в контексте педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе // Сибирский педагогический журнал – 2010. – № 4. – С. 24–28.

Жаксылыков Руслан Фатихович*Кандидат педагогических наук, Командующий Внутренними войсками МВД Республики Казахстан, генерал-майор, VNO.PVVU@mail.ru, Астана***РОЛЬ И МЕСТО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЕННОЙ НАУКИ
В СТРОИТЕЛЬСТВЕ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ ГОСУДАРСТВА**

Аннотация. В данной статье рассматриваются роль и место военного образования и военной науки в строительстве Вооруженных Сил государства. Автор рассматривает сущность военного образования и военной науки, анализирует проблемы организации учебного процесса и подготовки военных кадров в военных (специальных) учебных заведениях, определяет пути реализации требований к подготовке военных кадров.

Ключевые слова: система военного образования, военное образование, военное строительство, военная безопасность.

Zhaksylykov Ruslan Fatikhovich*Candidate of pedagogical Science, Commander of interior army of the MIA of the Republic of Kazakhstan, Major-General, VNO.PVVU@mail.ru, Astana***THE ROLE AND PLACE OF MILITARY EDUCATION AND MILITARY
SCIENCE IN FORMATION OF ARMED FORCES OF THE STATE**

Abstract. In the article the role and place of military education and military science in formation of Armed Forces of the state are considered. The author considers essence of military education and military science, analyzes some problems of organization of educational process and training of military personnel in military (special) educational institutions, determines the ways of realization of demands to the training of military personnel.

Keywords: system of military education, military education, military formation, military security.

Качество подготовленности Вооруженных Сил государства зависит от военного образования и военной науки.

Под военным образованием принято понимать совокупность систематизированных знаний по фундаментальным (общественным, физико-математическим, химическим и другим) и специальным военным наукам и навыков, необходимых офицерам и другим военнослужащим для практической деятельности.

На наш взгляд, данная формулировка не позволяет раскрыть в полной мере особенности и содержание военной науки. В этой связи предлагается иная трактовка понятий «система военного образования» и «военное образование».

Система военного образования является составной частью всей общей системы профессионального образования государства и решает специфические задачи подготовки военных кадров в интересах обеспечения

военной безопасности государства, всего общества.

Военное образование – строго регламентированный, плановый процесс обучения и воспитания гражданина с целью подготовки его для защиты национальных интересов государства.

В широком плане оно должно осуществляться со всеми гражданами в общеобразовательных учебных заведениях, трудовых коллективах в соответствии с законодательством государства.

Военное образование – целенаправленный, комплексный процесс, предусматривающий подготовку военного профессионала, обладающего глубокими и обширными знаниями, твердыми навыками в сфере своей профессии и способного к применению результатов своих знаний, навыков в самых экстремальных ситуациях.

Исследование проблем организации учебного процесса и подготовки военных кадров

в военных (специальных) учебных заведениях Казахстана предполагает: разработку общетеоретических положений обучения и воспитания; определение целесообразной системы подготовки, рационального объема знаний и соотношения между общей, специальной подготовкой и изучаемыми дисциплинами; поиск эффективных методов обучения и воспитания, путей совершенствования и развития учебно-материальной и научно-экспериментальной базы; достижение высокопрофессионального уровня преподавательского состава, офицеров и генералов, непосредственно принимающих участие в подготовке военных кадров и др. [1, с. 114–116].

Одними из важных требований к подготовке военных кадров являются воспитание высоких моральных, нравственных и боевых качеств, готовности и способности выполнять профессиональные обязанности, умения эффективно решать боевые задачи по защите Родины. Система подготовки военных кадров должна быть направлена, прежде всего, на качественную сторону обучения, обеспечение глубокого усвоения обучаемыми знаний о современных способах ведения войны, операций и боя, эффективном применении современного оружия и защиты от него.

Реализация этих требований осуществима по следующим направлениям. Во-первых, нуждается в переосмыслении сама система подготовки военных кадров. До сих пор она ориентирована на военную практику, прикладные знания и навыки. Требуется определение четкой комплексной системы подготовки офицеров, генералов и адмиралов.

Во-вторых, необходима рациональная программа обучения и воспитания, основанная на системном анализе, учете всех факторов, ее определяющих, на умении правильно определять соотношение между изучаемыми дисциплинами, установлении приоритетов в этом деле, на своевременном обеспечении программ подготовки высококачественной учебно-материальной базой.

В-третьих, обеспечение максимума новых знаний, навыков в единицу времени. Решающее направление в достижении этой цели – технизация, компьютеризация учебного процесса, боевой и оперативной подготовки на всех уровнях их организации и проведения.

В-четвертых, требуется активнее внедрять в учебный процесс, научную работу прогрессивные методы обучения и воспитания, максимально использовать достижения других наук, особенно психологии, педагогики и т.д. Поэтому поиск, своевременная реализация новых методов подготовки военных кадров – важная задача научных работников и практиков.

В военно-образовательном процессе следует использовать не только теоретические установки и достижения военной науки, но и богатейший опыт прошлых войн, особенно Великой Отечественной войны, потребовавшей пересмотра системы подготовки военных кадров. Одной из возникших проблем стало создание и совершенствование системы восполнения офицерских кадров младшего и среднего звена, убывавшего в непропорциональном исчислении в первые годы оборонительных боев и отступлений.

В этих условиях решение политического и военного руководства СССР об открытии курсов по подготовке младшего комсостава, в том числе в Казахстане, было весьма своевременной и эффективной мерой, направленной на восполнение потерь офицерских кадров первых месяцев войны. В октябре 1941 года на фронтах и в армиях создаются трехмесячные курсы младших лейтенантов, младших политруков, а затем и курсы усовершенствования начальствующего состава. В дальнейшем происходит реорганизация системы подготовки среднего комсостава путем создания более крупных военно-учебных центров и курсов. Еще одним шагом руководства страны в решении данной проблемы стало введение военной подготовки студентов. Это позволило значительно увеличить корпус офицеров запаса. К началу 1944 года эту задачу выполняли уже 31 высшее учебное заведение, 220 военных училищ и 2000 различных курсов переподготовки [3, с. 31].

В послевоенное время возрастание масштабов подготовки военных кадров сопровождалось качественными изменениями в объеме и содержании их обучения, которые, прежде всего, определялись уровнем развития Вооруженных Сил и состоянием технического оснащения войск. Наиболее существенные, коренные изменения в содержании учебного процесса ВВУЗов и про-

филях подготовки специалистов произошли в связи с вооружением армии и флота ракетно-ядерным оружием и продолжают в настоящее время на базе современных достижений технического прогресса и новых положений военной науки.

Система подготовки военных кадров должна учитывать также возможные изменения служебной деятельности офицеров и обеспечить им необходимый для этого уровень и объем теоретических знаний и профессиональных умений.

Следует подчеркнуть, что принятая в Вооруженных Силах СССР система подготовки военных кадров в полной мере отвечала перечисленным выше требованиям.

Принципиальной особенностью этой системы является то, что она фактически включает две стадии обучения, обеспечивающие офицерам в зависимости от их дальнейшего предназначения после окончания соответствующего ВВУЗа, фундаментальную общую, военную или военно-специальную подготовку. Академия Генштаба и курсы усовершенствования офицерского состава лишь повышают уровень и масштаб знаний офицеров и генералов на базе уже имеющейся у них военной и военно-специальной подготовки и практического опыта работы.

Наравне с военным образованием Советской Армии развивалась и военная наука.

Именно военная наука, опираясь на достижения научно-технического прогресса, экономические, социально-политические и моральные возможности государства, результаты и выводы других наук, определяет военно-стратегические концепции по обороне страны, требования к ее подготовке для отражения возможной агрессии. Особое же внимание она уделяет познанию и исследованию закономерностей, тенденций, принципов, форм и способов вооруженной борьбы. Эти категории рассматриваются и познаются в неразрывной связи с общими законами войны, общественно-экономическими и социально-политическими факторами [1, с. 3].

Военная наука, на наш взгляд, в современных условиях должна исследовать характер возможных войн, законы войны и способы её ведения. Она разрабатывает теоретические основы и практические рекомендации по вопросам строительства Вооружённых

Сил, их подготовки к войне, определяет принципы военного искусства, наиболее эффективные формы и способы ведения военных действий группировками Вооружённых Сил, а также всестороннего их обеспечения. Исходя из политических целей, оценки вероятного противника и своих сил, научно-технических достижений и экономических возможностей государства и его союзников.

Военная наука в единстве с практикой определяет пути совершенствования имеющихся и создания новых средств вооружённой борьбы.

Военная наука является основой развития военного образования. Данная формулировка позволяет видеть важную роль военной науки в сфере военного строительства и обеспечения военной безопасности страны.

Согласно многочисленным исследованиям в области военной науки ход и исход войн определяются совокупностью материальных и духовных сил государства и общества. Эти силы группируются в потенциалы, количество и перечень которых ученые определяют по-разному.

Научный потенциал – это «способность и готовность науки эффективно решать текущие задачи, встающие перед обществом». В области обороны это «способность и готовность науки определять процессы укрепления обороноспособности страны, повысить боевую мощь вооруженных сил». Научный потенциал оказывает воздействие на рост и совершенствование экономики, ее технического уровня. Он является важнейшим условием развития военной техники, оружия и боеприпасов. Через них научный потенциал вносит изменения в тактику и оперативное искусство, организационно-штатную структуру войск, систему управления ими и в военно-теоретическую и боевую подготовку личного состава Вооруженных Сил страны [4, с. 212].

Собственно военный потенциал и его сердцевина – боевая мощь Вооруженных Сил – во многом зависят от эффективности использования конечного «продукта» военной науки, т.е. системы знаний о законах и характере вооруженной борьбы, о подготовке страны и Вооруженных Сил к войне, способах их использования для достижения политических целей [2].

Известный казахский военный мыслитель и писатель Баурджан Момыш-улы, исследуя роль и значение военной науки, основное внимание обращает на вопросы организации и ведения обороны, способной отражать атаки танков и моторизованной пехоты противника, поддержанной авиацией. «Военная наука, – пишет он, – это теория военного дела, система знаний, включающая в себя как общетеоретические проблемы войны в целом, так и проблемы операции и боя, организации, боевой подготовки и воинского воспитания личного состава армии» [4, с. 153]. По своему характеру военная наука занимает особое место в системе наук и в научном потенциале. Она изучает закономерности развития военного дела во всех аспектах.

Генерал армии М. А. Гареев отмечает роль военной науки в годы войны: «Большую роль сыграла военная наука, отражавшая военно-теоретические взгляды, и военное искусство – область их практического воплощения в деятельности по подготовке и ведению вооруженной борьбы» [2, с. 32].

Военная наука сегодня так же ответственна за безопасность государства, как и непосредственные учреждения и лица, несущие за это ответственность перед страной.

На выводах военной науки формируется и базируется Военная доктрина государства, поэтому возникает необходимость приведения военной доктрины в соответствие с основными положениями науки. Военная доктрина разрабатывается политическим и военным руководством страны и отражает актуальные проблемы войны и мира, учитывая складывающиеся в мире тенденции, историю своего народа, геополитическое положение страны и перспективы международных отношений, экономику и военно-стратегическое положение.

Анализ современной обстановки в мире свидетельствует о том, что угрозы развязывания мировой войны и применения ядерного и других видов оружия массового поражения снижены, развивается тенденция формирования многополярного мира, серьезные сдвиги сделаны в области контроля за вооружением, укрепления стабильности и безопасности в мире.

Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев при встрече с профессор-

ско-преподавательским составом и слушателями Военной академии Вооруженных Сил подчеркнул: «Суверенитет и территориальная целостность – вот первые неотъемлемые признаки любой страны, и поэтому я, как глава государства и как Верховный Главнокомандующий, выступая перед вами – защитниками Отечества, прежде всего, подчеркиваю необходимость неукоснительного сохранения этих завоеваний. Но не бряцанием оружия, не игрой мускулов перед миром, а наличием боеготовой армии миролюбивого государства, а в то же время готового дать достойный отпор любым посягательствам на независимость, честь и достоинство страны» [5, с. 1].

Такую армию, как и военную организацию государства в целом, не удастся создать без глубокого научного анализа всех явлений и процессов, связанных с обеспечением военной безопасности, и, естественно, без налаженной системы военного образования, соответствующего требованиям современности. Это и определяет ведущую роль военной науки и место военного образования в военном строительстве государства.

Библиографический список

1. Военная наука. Теоретический труд / под ред. И. Н. Родионова. – Москва: ВАГШ, 1992. – 191 с.
2. Гареев М. А. Полководцы Победы и их военное наследие (очерки о военном искусстве полководцев, завершивших Великую Отечественную войну) // Вестник АВН РФ. – 2005. – № 1. – С. 3-12.
3. Глазунов В. К. Военные кадры в годы Великой Отечественной войны // Коммунист Вооруженных Сил. – М., 1969. – № 1. – С. 31.
4. Муханбеткалиев Х. С. Боевой путь и военно-теоретическое наследие Баурджана Момыш-улы: исторический анализ: дис. ... докт. ист. наук. – Уральск, 2009. – 319 с.
5. Назарбаев Н. А. О системе национальной безопасности и военной доктрине // Қазақстан сарбазы. – 1997. – 12 сент. – С. 1.

Черкасова Ирина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, irinka65@rambler.ru, Тобольск

Яркова Татьяна Анатольевна

Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, vyarkov@rambler.ru, Тобольск

КОНТЕКСТНО-ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРЕДСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ПЕДАГОГИКЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Аннотация. В статье представлены современные контексты педагогической подготовки, влияющие на качество профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза. В качестве одного из факторов формирования профессиональной компетентности авторы рассматривают практикоориентированный (контекстно-задачный) подход к структурированию учебного материала по дисциплине «Педагогика».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные задачи, педагогика, учебник, современный контекст педагогической подготовки.

Cherkasova Irina Ivanovna

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of pedagogics in Tobolsk state social and pedagogical academy named after D. I. Mendeleev, irinka65@rambler.ru, Tobolsk

Yarkova Tatiana Anatolevna

Doctor of pedagogical sciences, chairman of department of pedagogy of D. I. Mendeleev Tobolsk state pedagogical institute, vyarkov@rambler.ru, Tobolsk

CONTEXTUAL MULTITASK APPROACH TO PRESENTATION OF PEDAGOGICAL MATERIAL WITHIN THE FRAMEWORKS OF FEDERAL STATE STANDARDS FOR HIGHER VOCATIONAL TRAINING

Abstract. This article presents modern contests of pedagogical training that influence on the quality of pedagogical high school graduator's professional competence. One of the factors of forming professional competence is practice oriented approach to making structure of studying material on the "pedagogics" discipline.

Keywords: professional competence; professional aims; pedagogics; text book; modern context of pedagogical training.

Последние два десятилетия стали для образования периодом интенсивного поиска новых концептуальных идей, путей развития. В теории и на практике активно разрабатывались вопросы дифференциации и профилизации обучения, интеграции содержания образования, внедрялась идея гуманизации образования. Однако время и практика показали, что ни одну из этих и других идей, концепций нельзя рассматривать как главную, всеохватывающую из-за их направленности на совершенствование отдельных компонентов сложной системы образования.

И чтобы сейчас не менялось, какие бы концепции не возникали, можно уверенно утверждать, что все больше специалистов принимает и активно поддерживает идею качества образования как ведущую и доминирующую. Каждый субъект образовательного процесса (педагоги, обучающиеся, родители, общественность и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования. При этом качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые, значения: родители соотносят качество образования с развитием индивидуальности их детей; качество для учителей может означать нали-

чие качественного учебного плана, обеспеченного учебным материалом, результаты ЕГЭ; для обучающихся качество образования связывается с внутришкольным климатом; для бизнеса и промышленности качество образования соотносится с жизненной позицией, умениями и навыками, знаниями выпускников; для общества качество связано с теми ценностными ориентациями и более широко – ценностями обучающихся, которые находят свое выражение в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности и др.

Ориентируясь на позиции в области стратегических направлений образовательной политики, качество образования может быть определено как интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Качество образования может быть представлено тремя основными компонентами: качество образовательного процесса, качество условий и качество результатов. Каждый из этих блоков имеет свое содержательное и структурное наполнение.

Трудности решения проблемы повышения качества образования во многом определяются неоднозначным и многоплановым контекстом российского образования. Этот контекст, на наш взгляд, составляют состояние общества, новая роль образования, особенности современного ребенка, требования к учителю и его деятельности.

Первый контекст определяется сложностью и неоднозначностью современного состояния общества. Современная эпоха характеризуется как информационное общество (Э. Тоффлер), общество услуг (Д. Белл), общество знания (knowledge-based society или knowledge society), обучающееся общество (learning society) (П. Дракер), что подчеркивает ее главную черту – ориентацию на знание, т.е. на достижение нового уровня образованности.

Особенности современного мира, как то: неопределенность будущего, динамичное изменение жизни, появление новых технологий и средств связи, отсутствие канонов в культуре, искусстве и поведении, содержательное преобразование знания и др., как

отмечает А. П. Тряпицына, определяет и новые требования к учителю: владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI в.; приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности; способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных детей, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности. Способность общаться с другими участниками образовательного процесса; способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфортную образовательную среду; умение применять здоровьесберегающие технологии [4].

Второй контекст определяется новой ролью образования. Для того чтобы образование стало фактором развития общества, гарантом его устойчивости, оно должно, как отмечает В. И. Слободчиков, стать универсальной формой становления и развития базовых способностей человека. Это же возможно лишь при условии, когда человек включен в него как его непосредственный участник.

Но в этом случае возникает ряд проблем, характеризующие следующий контекст – это сам ребенок, его особенности, знание и учет которых должны составлять основу и профессиональной подготовки и педагогической деятельности. Как показывают исследования, современный ребенок, человек вообще, сильно изменились за последние годы. По данным исследований, у детей понизилась креативность, вырос эмоциональный дискомфорт, появилась потребность экранной стимуляции познавательных процессов и т.д. Даже появился термин, характеризующий особенность мышления современных детей – клиповое мышление.

Характеризуя современное детство, Н. А. Горлова выделяет ряд его особенностей [1]. Главная их них – новый тип сознания – системно-смысловой, нацеленный на осмысление окружающей действительности как смысловой реальности. Следующая осо-

бенность – повышенная возбудимость, или гиперактивность, что негативно сказывается на развитии концентрации и сосредоточенности внимания, усидчивости и терпения, может вызывать утомляемость и раздражительность. Повышенная потребность к восприятию информации – ещё одна характеристика современного детства. У современного ребенка объем долговременной памяти намного больше, а проходимость оперативной выше, что позволяет ему воспринимать и перерабатывать большое количество информации за единицу времени. Эта способность дана современным детям для того, чтобы они могли ориентироваться в информационном потоке в век высоких информационных и компьютерных технологий. Одной из отличительных черт современных детей является повышенная тревожность и агрессия.

Названные особенности развития детей, обладающих новым типом сознания, свидетельствуют о том, что они отличаются от своих сверстников прошлого века и требуют современного подхода в воспитании и обучении.

Можно предположить, современное образование станет продуктивным, если в него будет заложено содержание потребностей современных детей, а процессы обучения и воспитания будут осуществляться с учетом особенностей и закономерностей развития современных детей, их потенциала и возможностей.

Выделенные контексты поставили перед нами задачу поиска путей повышения качества профессиональной подготовки эффективного учителя для новой школы. Рассматривая эту проблему, необходимо отметить многообразие факторов, влияющих на качество образования: содержание образования, современные технологии, инновационные процессы в образовании, опора на науку, методическое сопровождение, развитие учительского потенциала, образовательная среда, современная инфраструктура и др. Каждый из этих факторов является весьма значимым, но мы сосредоточим свое внимание только на одном из них, а именно, на учебно-методическом сопровождении профессиональной подготовки будущего учителя. Существующее учебно-методическое сопровождение, представленное учебниками, учебными пособиями, методическими ре-

комендациями разрабатывалось в контексте знаниевой парадигмы образования, что уже не отвечает современным требованиям.

При проектировании структуры учебника мы ориентировались и на имеющийся опыт структурирования учебного материала по педагогике. Как показал анализ, особенности эволюции содержания учебного материала отечественных книг по педагогике второй половины XIX – начала XX в. отражали развитие учебно-педагогической литературы этого периода.

Конец 50-х – 60-е годы XIX века характеризовались развитием педагогических пособий и руководств преимущественно наставительного характера, интеграции внутри них научных знаний о человеке как целостной личности, условиях и способах его воспитания, способствовавших формированию гуманистических воспитательных отношений, на основе идей народности (К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич); 70-е – 80-е годы XIX века отличают преобладание методических аспектов в педагогических учебниках (В. Лядов, А. Л. Мальцев, М. Листяков).

Конец XIX – начало XX века можно рассматривать как новый этап в развитии педагогической учебной книги, свидетельствующий о признании важности теоретического изложения учебного материала, отражающего результаты широко проводимых научно-педагогических исследований за счёт развития экспериментального направления в психологии и педагогике (П. П. Блонский, В. П. Вахтерев, М. И. Демков, К. В. Ельницкий, П. Ф. Каптерев, А. П. Пинкевич, К. Смирнов, Д. И. Тихомиров). Как отмечает в своём исследовании О. А. Классовская, концептуальные положения, составляющие содержание учебных книг по педагогике, изданных в России во второй половине XIX – начале XX века, характеризуются многообразием авторских подходов к отбору содержания учебного материала и его структурированию; ориентацией книг главным образом на сообщение научной информации и её интерпретацию (отсутствие таких разделов, как вопросы и задания для закрепления учебного материала, контроля и самоконтроля, качества его усвоения); репродуктивным характером учебного материала; стремлением к объединению в составе

учебного пособия по педагогике научных знаний о человеке, условиях и способах его воспитания. основополагающими идеями учебников являлись: признание самоценности детской жизни; уважение достоинства, прав и индивидуальной исключительности каждого ребенка; построение образовательного процесса на основе изучения индивидуальных и возрастных особенностей детей, веры в их силы и возможности; воспитание всесторонне развитой личности, сочетающей в себе общую образованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство; признание главной целью содействие свободной самореализации и саморазвитию учащихся [2].

С середины XX века авторов учебников объединяет стремление к созданию единого курса педагогики как основы профессиональной подготовки учителей (М. М. Пистрак, П. Н. Шимбирев, А. Г. Зеленко); вторая половина – конец XX века характеризуется дифференциацией педагогической теории по отдельным разделам: введение в педагогику, дидактика и теория воспитания, школоведение и др. (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Б. Т. Лихачев, И. Ф. Харламов, И. П. Подласый).

Современные учебники по педагогике отражают разные подходы к отбору содержания и его структурированию. Так, Т. А. Стефановская выстраивает систему учебного материала следующим образом: история вопроса – его теория – методика реализации теории – педагогическая техника. Автор рассматривает педагогику как науку и искусство. Взаимосвязь педагогики-науки и педагогики-искусства объективна, соответствует основному назначению этой отрасли человекознания – знать и уметь развивать, образовывать и формировать личность. Предпочтение П. Е. Решетниковым практической деятельности в подготовке учителей привело к преобразованию им логики образовательного процесса: от практики, субъективного опыта – к теоретическим обобщениям, что и отражено в построении его учебника. Л. А. Косолапова выстраивает учебник по педагогике в логике многократного перехода «теория-практика», «практика-теория». В. И. Андреев представляет учебный материал через призму ценностных ориентаций и творческого саморазвития будущих учителей.

В связи с тем, что основу реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования составляет компетентностный подход, требуется и соответствующее ему учебно-методическое сопровождение. Ядром компетентностного подхода является идея взаимодействия субъектов педагогического образования в процессе решения профессиональных задач. Существуют различные подходы к определению структуры профессиональной задачи. На наш взгляд, наиболее адекватно содержанию и технологии реализации компетентностного подхода отвечает понимание профессиональной задачи как единства трех составляющих: содержания (на каком материале – фактах, позициях, суждениях и т.п. – построена задача), процесса (какие действия – элементы поведения, операции, поступки, отношения, оценки, ситуации выбора и диалог – предполагаются в ходе решения задачи) и контекста (каким образом конкретная задача связана с общим проблемным контекстом – личностным, социальным, образовательным, информационным, коммуникативным, культурным и др.) [3].

Компетентностная модель обучения предполагает постановку студента в ситуацию, когда он является субъектом отношений, выстраиваемых в педагогическом процессе через прохождение процедур понимания, коммуникации и рефлексии. Включение студента в процедуру понимания предполагает на первом этапе овладение знаниями на основе информации учебника, на следующем этапе – их расширение за счёт дополнительных источников, далее – сопоставление разных точек зрения на рассматриваемое педагогическое явление, затем выявление разницы во взглядах, что в результате обеспечивает понимание.

Технологическая цепочка реализации процедуры коммуникации включает визуализацию (образное представление рассматриваемых идей), вербализацию (словесное представление взглядов на педагогические явления через дискуссию, диалог, монолог и др.), обратную связь (взаимообмен информацией содержательного и эмоционального плана) и позиционирование (использование невербальных средств для представления информации).

Завершающей процедурой взаимодействия субъектов образования в процессе решения профессиональных задач является рефлексия. Она, в свою очередь, структурирована предметной (что я делал?), процессуальной (как я делал?), ценностной (для чего я это делал?) и личностной (способ самоопределения) составляющими.

В результате такой деятельности должна быть сформирована компетентность как готовность успешно решать профессиональные задачи. В настоящее время учеными РГПУ им. А. И. Герцена выделено пять групп задач, отражающих базовую компетентность современного учителя: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы).

Именно эти задачи были выбраны нами в качестве первичного критерия структурирования учебного материала по педагогике. По замыслу авторов, каждой задаче может соответствовать комплект учебно-методических материалов, направленных на формирование компетентности в её решении. Дальнейшее структурирование учебного материала основано на идее взаимопроникновения теории и практики педагогики. Первичное выявление противоречий, проблем, осознание возникающих педагогических ситуаций в реальной педагогической деятельности (проблемный блок) провоцирует у студентов интерес и потребность в обращении к теории (блок теории педагогики) в процессе их решения, ее усвоение и понимание, после чего вновь предьявляется проблемный блок. При этом с целью профессионального саморазвития, становления панорамного педагогического мышления студентов, поддержания их познавательного интереса в структуру учебного материала нами предлагается включить такие блоки, как: межпредметные связи (психология, физиология, теория и методика обучения предмету и др.), справочная информация (история педагогики, работы известных учёных, описание педагогическо-

го опыта и др.), инструменты решения задач (кейс, веб-квест технология и др.), тесты, приложения (видео-, медиатека и др.), занимательная педагогика, список литературы и сайтов по педагогической проблематике, задания на саморазвитие, задания на понимание, размышление, а также афоризмы, ситуации.

Такой подход позволит, на наш взгляд, решить противоречие между потребностью школы и общества в учителе-мыслителе, способном регулировать профессиональную деятельность на смысловом уровне, и имеющейся практикой подготовки будущего учителя. На формирование учителя для развивающейся школы ориентируют новые стандарты высшего профессионального образования, выстроенные на компетентностной основе.

Библиографический список

1. Горлова Н. А. Дети нового типа сознания и современное образование // Дети нового сознания: Материалы Международной научно-общественной конференции. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pedagogika-cultura.narod.ru>
2. Класовская О. А. Отечественные учебники по педагогике как средство профессионального образования учителей. дисс. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2006. – 213 с.
3. Тряпицына А. П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Июль 2009, ART 1339. – СПб., 2009. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm>.
4. Тряпицына А. П. Новая школа и новый учитель: обобщение результатов работы дискуссионных площадок Педагогической Ассамблеи // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Январь 2010, ART 1377. – СПб., 2010. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm>.

Ахметов Нурлан Каркенович

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой химии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Kamilla3012@mail.ru, Алматы

Нурахметова Айгуль Радылкановна

Кандидат химических наук, доцент кафедры химии Казахского национального педагогического университета имени Абая, nurahmetovaa@bk.ru, Алматы

Тапалова Ольга Бисеновна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, olya.mag@mail.ru, Алматы

УЧЕБНЫЕ ИГРЫ: АНАЛИЗ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ

Аннотация В данной статье рассматривается новый взгляд на использование игрового обучения в учебном процессе. В связи с этим возникает необходимость классификации игр и моделирование игровых ситуаций. Целью настоящего исследования является поиск основных критериев и признаков, ставших основой для общей классификации игр. В процессе исследования проведен тщательный анализ отечественной и зарубежной литературы, систематизация всех существующих учебных игр, указаны их преимущества и недостатки. Уникальность настоящего исследования состоит в том, что доказана возможность использования игрового обучения при изучении дисциплин естественного цикла. Результаты исследования: получена новая классификация игр, которая дает более целостное представление об игровой деятельности человека.

Ключевые слова: игровое обучение, классификация игр, игровая деятельность, имитационные игры, моделирования, естественные игры, искусственные игры, академические игры.

Akhmetov Nurlan Karkenovich

Doctor of education, head of the department of chemistry of the Kazakh national pedagogical university named after Abay, Kamilla3012@mail.ru, Almaty

Nurahmetova Aigul Radylkanovna

Ph. D., associate professor of chemistry, Kazakh national pedagogical university named after Abai, nurahmetovaa@bk.ru, Almaty

Tapalova Olga Bisenovna

Ph. D., assistant professor of biology of the Kazakh national pedagogical university named after Abai, olya.mag@mail.ru, Almaty

CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL GAMES AND MODELLINGS

Abstract. This article discusses a new perspective on learning to use the game in the learning process. The aim of this study is to find the basic criteria and symptoms, which became the basis for the general games classification. The study carried a thorough analysis of national and foreign literature, systematization of the existing educational games and determination of their advantages and disadvantages. The uniqueness of this study consists in the fact that it proves principle possibility of creation and use of educational game in the study of cycle of natural disciplines such as chemistry, physics and biology. Results of research: A new classification of games, which gives a more holistic view on the person's game activity.

Keywords: game learning, classification of games, game activities, simulations, modeling, natural game, man games, academic games.

В настоящее время в мире широкое пространство получило так называемое игровое обучение. Поток учебных модели-

рований и игр настолько велик, что невозможно уследить за всеми новыми разработками и публикациями в этой области тем

более, что все они разбросаны по многочисленным журналам, что, естественно, затрудняет знакомство с ними широкого круга преподавателей и исследователей.

Целью настоящей работы является поиск решения вопроса классификации игр и моделирований. Проблема классификации игр, как она сложилась в настоящее время, представляет большой интерес для понимания игровой деятельности человека, в том числе и при использовании игр в процессе его обучения. Ранее предложены различные классификации игр, основанные на ряде общих признаков или оснований, позволяющих проводить соответствующее деление на виды и типы игр. Но большинство из этих общих признаков позволяют разделять игры чаще всего с односторонних позиций, не решая общей задачи. Так, в начальной школе игры классифицируют по основным признакам учебного предмета формирующим представления ученика об общих понятиях предмета, таких как счет, форма, цвет и т.п. В средней школе разделение игр чаще всего производится по учебным дисциплинам или по дидактическим задачам, стоящим перед учителем. При этом в различной степени возможны и некоторые комбинации в пределах существующих признаков и классификаций. Наиболее часто выделяются словесные, строительные, подвижные, конструктивные, сюжетно-ролевые и другие виды игр.

Система повышения квалификации, высшая и средняя специальная школа также предлагают различные виды имитационных игр и моделирований (ролевые, управленческие, экономические и т.п.), основанных на условно выбранном, характерном для соответствующих игр общем признаке или признаках. Подбор таких признаков представляет собой самостоятельную проблему, которую исследователю необходимо решить, при определении к какому типу игр отнести игру, используемую при обучении или при определении подходов к созданию классификации игр.

М. В. Клариним [1] для подобных случаев предлагается схема описания игры, включающая следующие основные компоненты: 1. Название. 2. Предметная область знаний и умений. 3. Уровень обучения, возраст играющих, их количество. 4. Игровое оборудование, место проведения и временные рамки

игры. 5. Игровые действия, правила игры, краткая характеристика ее хода (сценарий), включая подготовку.

Знание этих компонентов, естественно, может позволить найти место в соответствующей классификации для каждой конкретной игры. Такой же, только более подробный анализ основных компонентов игры, процесса обучения и сведение их между собой в виде «многомерной классификационной матрицы» предлагается В. Г. Семеновым [2], в виде динамической классификационной модели игр. Им выделены 14 оснований для классификации, варьируя которые можно теоретически достичь 3^{14} ($4,8 \times 10^6$) подвидов игр. Наличие такого количества подвидов игр (пусть даже и теоретического) затрудняет принятие единой и удобной для всех классификации, так как большое количество оснований или признаков для классификаций делают вероятным и большое различие во мнениях, какие из оснований брать в качестве главных для определенного вида игры. В то же время следует отметить, что достаточная разработанность оснований для классификации игр несет в себе и большой положительный момент, позволяющий увеличить область исследований при разработке этой проблемы и создания удобной, удовлетворяющей всех общей системы игр. Поэтому основной задачей настоящей работы будет являться не детализация видов игр, а создание общей классификации игр.

Если рассматривать систематизации игр, предложенные отдельными авторами, то можно отметить, что в большинстве из них указывается на протекание игровой деятельности человека в двух основных типах: естественной и искусственной игры. К естественному типу игр относятся такие, в создании которых человек не принимает никакого участия, а искусственный тип игр является результатом творчества людей. В. Г. Семеновым выделяется также и гибридный тип игр, но в нашей системе классификации мы делим игры только на искусственные и естественные, считая гибридные, что отчасти видно из их названия, частью искусственных. т. к. естественные игры не являются предметом настоящего исследования, то далее будут рассматриваться игры только искусственного типа. Многими авторами предлагаются некоторые варианты

и подходы к систематизации искусственных игр. Например, профессор Пидкасистый и его ученики в своей работе «Проблемно-модельное-обучение: вопросы теории и технология» [3] предлагают разделить искусственные игры на результативные, детские, моторные, сенсорные, исследовательские, дидактические и т.д. Такое деление, на наш взгляд, не совсем удачно. Более удобно для наших целей использовать систематизацию искусственных игр, предложенную американскими исследователями игрового обучения Д. Крикшэнком и Р. Тэльфером [4]. Согласно ей, их можно разделить на так называемые «неакадемические игры», предназначенные для развлечения и «академические игры», предназначенные в первую очередь для обучения различным учебным предметам. К виду «неакадемических игр» относятся такие игры как хоккей, теннис, бейсбол и т.д. Вид «академических игр» авторы делят на группы «неимитационных» и «имитационных» игр. В предлагаемой нами классификации, «академические игры» носят также общее название обучающих игр, т. к. по нашему мнению, такое название более соответствует этому виду игр. Дальнейшее деление американскими авторами «академических игр» связано с технологией их создания и использования. Если при использовании игры моделируется какой-либо изучаемый процесс или имитируется какая-то реальность, то такие игры относятся к подгруппе «имитационных игр». К «неимитационным играм» (учебным) относят игры, в которых используются принципы изучаемого предмета и решаются связанные с ними проблемы. Подобное деление «академических игр» или обучающих) имеет большое сходство с классификацией «методов активного обучения», предложенной группой авторов в работе [5] под редакцией профессора В. М. Рыбальского (см. табл.), где «методы активного обучения» также делятся на две подгруппы – «неимитационные» и «имитационные методы». Но в этой классификации систематизируются методы активного обучения и подгруппа «неимитационных методов», основанная на традиционных формах проведения занятий, не может входить в классификацию игрового обучения. Поэтому «имитационные методы» в классификации В. М. Рыбальского необходимо, по

нашему мнению, в случае анализа сопоставлять с «академическими играми». При этом «академические игры отличаются от «имитационных методов» наличием подгруппы «неимитационных игр», возможность создания которых в фундаментальных науках была показана в работах Н. К. Ахметова [6].

Отсутствие такого рода игр в классификации «методов активного обучения» объясняется тем, что, по-видимому, они были опубликованы несколько позднее первых.

Из сопоставления этих двух классификаций, а также из других работ видно, что общепризнанным является наличие имитационного типа игр, для которых разработаны целый ряд классификаций. Так, авторы классификации «методов активного обучения» (таблица 1) считают, что к типу имитационных игр можно отнести деловые игры, разыгрывание ролей и игровое проектирование. Несколько особняком стоят у них анализ конкретных ситуации и имитационные упражнения.

Соглашаясь с предложенной систематизацией «имитационных методов активного обучения» под которой авторы [5] подразумевают игры и включая ее в качестве составляющей нашей классификации, заметим, что добавление в классификацию еще и «неимитационных игр», позволяет существенно расширить возможности нашей классификации, для нахождения своего места и другим видам игр. Вид «неимитационные игры» получил у нас также условное название «учебные игры».

Большой интерес с точки зрения теории и практики игрового обучения в высшей школе имеет на наш взгляд предложенная американским исследователем С. Тиагарайаном «диаграмма определений» [7], показанная и подтверждающая наш подход к систематизации игр. Используя ее можно сравнительно легко определять место соответствующих игр в предлагаемой классификации по местам пересечения трех окружностей, обозначающих соответствующие основные составляющие рассматриваемого вопроса: изучаемый учебный материал – «У»; моделирование – «М»; игру – «И» и если эти три окружности не взаимодействуют друг с другом, то какая-либо реализация их протекает традиционными способами. В то же время на стыке их границ в различных видах ре-

ализуется форма [7] обучения, рассматриваемая нами и представленная там четырьмя областями: «УМ» – учебное моделирование; «УИ» – учебная игра; «ИИ» – имитационная игра; «УИИ» – учебная имитационная игра. Из этих областей нами достаточно подробно рассмотрены две – «УИИ» и «УМ». Область «ИИ» нами не рассматривалась, т. к. исследование простой игры без усвоения учебного материала не стоит задачей настоящей работы. Область «УИ» /учебных игр/, по нашему мнению, принадлежит к наименее исследованной и разработанной в игровой форме обучения. Связано это с трудностью создания учебных игр, которые должны одновременно быть увлекательными и познавательными, Особенно это касается фундаментальных наук, таких как математика, физика, химия и т.д.

В настоящее время доказана принципиальная возможность создания подобных игр на примере такой учебной дисциплины как химия (см. табл.) [6].

Заканчивая обсуждение «диаграммы определений», следует отметить, что для наших целей более удобным может оказаться предлагаемое нами ее упрощение за счет отбрасывания области «ИИ». С этой целью необходимо перестроить так, чтобы окружности «М» – моделирование и «И» – игра накладывались на окружность «У» – учебный материал без соприкосновения друг с другом в свободном состоянии Подобная диаграмма

является более простой в обращении, т. к. ясно показывает какими путями можно активизировать изучение учебного материала, используя в учебном процессе игру и моделирование.

Таким образом, нами предлагаются следующие основные направления классификации учебных игр. Все игры делятся на искусственные и естественные. В свою очередь искусственные игры делятся на академические (обучающие) и неакадемические (футбол, хоккей и т.п.). Неакадемические игры составляют области «И» и «М» модифицированной диаграммы определений. Академические игры включают в себя три основные интересующие нас области «диаграммы определений» – «УИ», «УИИ», «УМ». Область «УИ» соответствует неимитационным (учебным) играм, а область «УИИ» и «УМ» – имитационным играм. При этом внутри предлагаемого нами для классификации вида имитационных игр возможно дальнейшее разделение на подгруппы, учитывающее классификацию «методов активного обучения», предложенную в работе группы авторов под редакцией В. И. Рыбальского [5] и «диаграмму определений» американского исследователя игрового обучения Тиагарайана [6]. Так, область «УИИ» «диаграммы определений» соответствует в классификации «методов активного обучения» следующим группам: разыгрывание ролей; игровое проектирование; деловые игры

Таблица

Методы активного обучения в вузе и ИПК

Методы активного обучения		
Неимитационные	Имитационные	
Традиционные формы занятий	Неигровые	Игровые
1. Проблемная лекция	1. Анализ конкретных ситуаций	1. Деловая игра
2. Практическое занятие Лабораторная работа		
3. Семинар и тематическая дискуссия		
4. Дипломный или курсовой проект	2. Имитационные упражнения	2. Разыгрывание ролей
5. Курсовая или выпускная работа		
6. Производственная практика или стажировка		
7. Использование обучающих программ и машин		
8. Олимпиада или научно – практическая конференция		
9. НИРС		
10. Групповая консультация		3. Игровое проектирование

[там же]. А область «УМ» соответственно: анализу конкретных ситуаций и имитационным упражнениям (табл.). Неимитационные игры в свою очередь можно разделить на условно называемые символические игры и учебные кроссворды, ребусы и т.д. Необходимость рассмотрения вопроса, классификации игр была обусловлена сложившимся в научно-педагогической литературе по игровому обучению положением, когда различными авторами предлагались самые разные классификации. Общий недостаток этих классификаций заключается в том, что разделение игр проводится в них с односторонних позиций, на основе каких-либо общих признаков или оснований. Однако, при этом общая задача классификации игр не решалась.

Проанализировав и сопоставив соответствующие работы исследователей игры мы попытались дать новую классификацию игр, которая, на наш взгляд, позволяет получить более целостное представление об игровой деятельности человека. Не претендуя на то, что предложенная нами классификация является единственно верной, мы надеемся, что она может послужить основой для дальнейшего исследования проблемы игровой деятельности человека, даст возможность четко видеть место каждого типа игры в общей системе игровой деятельности, углублять их исследование. Классификация могла бы помочь унифицировать термины, употребляемые разными исследователями, избежать той ошибки, когда не только непрофессионалами, но и на страницах научно-методической печати все подряд игры называются «деловыми».

Библиографический список

1. *Кларин М. В.* Игра в учебном процессе // Советская педагогика. – 1985. – № 6. – С. 57–61.
2. *Семенов В. Г.* Динамическая классификационная модель игр. – Киев, 1984.
3. *Пидкасистый П. И. и др.* Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. – Алма-Ата: Мектеп, 1980. – 204 с.
4. *Cruickshank D., Telfer R.* Classroom Games and Simulations // Theory into Practice. – 1980. – V. 19. – P. 75–80.
5. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. – Киев, 1983. – 14 с.

6. *Ахметов Н. К.* Теория и практика игрового обучения в подготовке учителя". – Алма-Ата. Минобр. и науки РК, РИК. 1995. – 286 с.

7. *Thiagarain S.* Game game II // Phi Delta Kappan, 1974. – V. 55. – P. 474–477.

Гаспарян Лариса Алексеевна

Доцент, зав. кафедрой русского языка как иностранного, латинского языка и основ терминологии ГБОУ ВПО ПГМА им. ак. Е. А. Вагнера Минздрава России Российской Федерации, artemoid@mail.ru, Пермь

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов-медиков. В ней обосновывается эффективность использования аутентичных видеоматериалов как лингводидактического средства, обеспечивающего единство обучения всем видам иноязычной речевой деятельности на основе создания контекстов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, иноязычная коммуникативная компетенция; контекст профессиональной деятельности, медицинский видеодискурс

Gasparyan Larisa Alekseyevna

Associate professor, head of the department of russian as a foreign language, latin language and basics of medical terminology, state educational establishment of higher professional education «Perm state academy of medicine named after Academician E. A. Vagner of Ministry of public health and social development», artemoid@mail.ru, Perm

VIDEO MATERIALS FOR DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. This article deals with the problem of foreign language communicative competence development. It justifies the use of authentic video materials as effective didactic means providing the educational and professional contexts required for foreign language teaching of medical students based on integrated-skill approach

Keywords: authentic video materials, communicative competence, professional context, medical videodicourse.

Формирование профессиональной компетенции будущего врача, в структуру которой органично входит иноязычная коммуникативно-речевая компетенция, будет успешным, если создать условия для практического использования иностранного языка в качестве средства осуществления видов профессиональной деятельности, включающих профилактическую, диагностическую, лечебную, реабилитационную, психолого-педагогическую, организационно-управленческую и научно-исследовательскую.

Дисциплина «Иностранный язык» для студентов неязыковых вузов рассматривается как часть программы гуманитаризации высшего образования и строится на междисциплинарной интегративной основе. В свете новой парадигмы образования принципно-

ально важно решить вопросы о том, каким образом можно обеспечить интеграцию между «Иностранным языком для профессиональных целей» со специальными (профильными) предметами, какова степень этой интеграции и в каких конкретных формах коммуникативной или иной деятельности она должна выражаться.

Возможности общения студентов или врачей на иностранном языке в иноязычной среде для совершенствования коммуникативных умений ограничены, поэтому эффективным средством создания необходимых условий обучения в рамках компетентностного подхода является моделирование медицинского дискурса как формы «естественно-языковой практики» [3; 11], т.е. искусственное создание коммуникатив-

но-речевых «профессионально-подобных» [2] ситуаций с учетом всех обуславливающих ее существование внешних и внутренних контекстуальных факторов при помощи продуктов *мультимедийных технологий*, в частности, видеоматериалов. Ситуационная модель дискурса, представленная в видеоматериалах, может обеспечить потребность обучающегося в **образце** вербального и невербального поведения профессионала, необходимого для овладения новыми знаниями, навыками и умениями иноязычной медицинской коммуникации.

Видеоматериал (видеофрагмент, видеокурс, видеопрограмма и т.д.), – «образно-знаковое» наглядное учебное пособие, соединяющее звук и изображение в более «естественное» сочетание и быстрее стимулирующее запуск механизмов перцепции и рефлексии, нежели «одноканальные» источники информации. Звуковой ряд является не только источником информации, но воздействует на эмоциональный интеллект, рождая эмоции, ассоциации, изменяя психологическое состояние слушателя; визуальный ряд выполняет компенсаторную функцию, восполняя недостаток информации в передаваемом звучащем тексте. Происходит активизация *моделей стереотипного коммуникативного поведения*, или, если они отсутствуют в сознании, человек на подсознательном уровне усваивает их.

Р. Арнхейм, исследуя роль образных явлений в познавательной деятельности, говорил о неразрывной связи элементов мышления в восприятии и элементов восприятия в мышлении: они «превращают человеческое познание в единый процесс, который ведет неразрывно от элементарного приобретения сенсорной информации к самым обобщенным теоретическим идеям» [1, с. 107]. По мнению А. А. Леонтьева, «подлинное мышление, т.е. деятельность человека по решению задач, всегда опирается наряду с понятийными компонентами на специально выработанные для целей мышления *вспомогательные приемы и орудия типа схем, планов, зрительно представляемых образных картин*» [4, с. 26.].

Характер задач, решаемых врачом при выполнении им лечебно-диагностических действий, требует постоянного развития и совершенствования механизмов различных

видов мышления, в частности, *репродуктивного*, воспроизводящего определенные способы, приемы профессиональной деятельности по образцу (алгоритму), а также *визуального* типа мышления, занимающего специфическое место в деятельности врача и рассматриваемое как интегративный вид мышления, осуществляющий связь абстрактного мышления с практикой чувственного опыта, и сочетающий в себе особенности продуктивного восприятия и образного мышления. Выполненный на основе анкетирования анализ *профессионально важных качеств* врача, проведенный Б. А. Ясько [5, с. 134], выявил, что наиболее значимыми врачи считают пять свойств *наблюдательности* как качества личности врача: способность вести наблюдения за большим количеством переменных исследуемого объекта одновременно; умение подмечать незначительные изменения в исследуемом объекте; умение выбирать при наблюдении материал, необходимый для решения данной проблемы; тонкая наблюдательность по отношению к душевной жизни человека; способность подмечать любые изменения в окружающей обстановке. Учитывая существующие ограничения доступа студентов-медиков к пациентам, использование видео в процессе формирования профессионально важных качеств будущего врача не только оправдано, но и необходимо.

В многочисленных работах, посвященных аудиовизуальным материалам как средству обучения (О. Н. Барменкова, М. Л. Вайсбурд, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. С. Полат, Л. Н. Пустосмехова, Е. Н. Соловова, И. А. Цатурова, А. Н. Щукин и др.), нет единства мнений относительно эффективности их применения на различных этапах обучения и контроля, все еще отсутствуют общепризнанные технологии обучения студентов-медиков иноязычной коммуникации с использованием видеоматериалов.

Актуальность проблемы обусловила интерес зарубежных профессиональных медицинских сообществ, занимающихся вопросами образования и повышения квалификации молодых врачей, к поискам новых технологий обучения. Сформулирована гипотеза о том, что формировать навыки и умения, как клинические (*clinical skills*), так

и коммуникативные (communication skills), необходимые для проведения врачебной консультации, можно на основе заранее разработанных специалистами моделей коммуникативных ситуаций, представленных в учебных видеофильмах разных жанров, что теоретически и методически обосновано вследствие институционального характера дискурса медицины, отличающейся исключительной конвенциональностью и алгоритмизацией всех видов деятельности. Результаты дискурсивного анализа записанных на видеопленку медицинских консультаций позволили лингвистам совместно со специалистами-медиками использовать полученные результаты в практических целях: видеоматериалы становятся неотъемлемым средством образования, обучения, совершенствования навыков, умений, контроля и оценки знаний, составляющих как клиническую, так и коммуникативную компетенции врача (Beckman H. B., Campion P., Chafer A., Draper J., Frankel R. M., Farmer E., Jason H., Kurtz S., Lipkin M., Moorhead R., Silverman J., Stromer M., Westberg J.).

Использование видеокамеры революционизировало обучение медицинской консультации, т. к. видео дает возможность анализировать до мельчайших единиц «законсервированный» [3] дискурс во всей его полноте и сложности без прерывания самой консультации. Видеорегистрация приема стандартизованных больных (*Standardized Patients – здоровый человек, специально обученный играть роль пациента*) с дальнейшим анализом дискурса по специально составленным анкетам и опросникам, рейтинговым шкалам, оценочным листам для всех участников («больных», врачей и наблюдателей-экспертов) – обычная практика при проведении итоговых испытаний, сдаче экзаменов на лицензию или сертификаты о прохождении курсов обучения. Параллельно развивается целая индустрия медицинского кино по всем направлениям подготовки. Создаются анимационные, художественные и документальные фильмы; рекламные материалы; записи телепрограмм; аутентичные видеокурсы на медицинских учебных сайтах; электронные учебники, содержащие видеоматериалы. Особую ценность представляют документальные записи приема больных, записи ролевых игр с участием

врачей и стандартизованных пациентов или с участием студентов; лекции и презентации специалистов по аспектам медицинской коммуникации. Разнообразие существующего в сети Интернет медицинского видеодискурса позволяет проявлять гибкость в построении курса обучения в зависимости от целей и задач обучения, уровня лингвистической компетенции и потребностей обучаемых.

Аутентичный видеофильм является одним из наиболее эффективных средств коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, т. к. может быть использован с разными дидактическими целями. Эффект присутствия, создающийся при просмотре видеоматериалов, способствует созданию внешнего (экстралингвистического) *контекста* профессиональной деятельности: наличие изобразительного ряда, показывающего материальную среду, обстоятельства, в которых происходят события, создают мир и пространство медицинского дискурса, «привязывая» речевую деятельность к собственно врачебной деятельности, эксплицируя различия в коммуникативном поведении представителей различных культур, социальных и статусных групп, а также гендерные и возрастные различия.

Основными задачами при использовании аутентичных видеоматериалов в курсе обучения являются освоение, развитие и совершенствование умений коммуникативного поведения в учебно-профессиональной сфере студента-медика через: развитие навыков *аудирования* аутентичного диалогического и монологического текстов, характерных для медицинского дискурса; развитие навыков *распознавания, категоризации и систематизации* значимой для конкретной ситуации вербальной и невербальной информации; развитие умений *понимать, анализировать и интерпретировать* профессионально-значимую информацию с учетом учебных задач; формирование умений *обобщать* полученную информацию, используя приобретенные знания и умения алгоритмизации вербализуемых действий и операций профессионального труда; развитие умений *использования невербальных средств* для реализации основных профессиональных задач врачебной консультации; развитие умений *проигрывания ролевых моделей* на основе подражания коммуникативному поведению

с наиболее полным учетом социальных, социолингвистических и социокультурных реалий в контексте будущей иноязычной профессиональной деятельности; формирование умений *использования лингвистических средств* для реализации основных задач врачебной консультации: получения и предоставления информации, установления межличностных отношений, принятия совместного решения; формирование умений *создавать собственные ролевые модели* и дискурсы на основе полученной информации и приобретенных навыков и умений.

К основным дидактическим функциям, которые выполняют аутентичные видеоматериалы в учебном процессе можно отнести *информационную, мотивационную, моделирующую, интегративную, иллюстративную, развивающую, воспитательную*.

Информационная функция связана с тем, что видеофильмы, созданные медиками и специалистами по медицинской коммуникации, можно рассматривать как ориентировочную и информационную основу для коммуникативно-речевого взаимодействия в медицинском дискурсе, они отвечают критериям точности, актуальности, научности и отображают реальные или воображаемые события с точки зрения носителей определенной профессиональной и социокультурной среды. *Мотивационная функция* осуществляется тем, что видеоматериалы, содержащие новизну и эмоциональный посыл, возбуждают интерес, стимулируют деятельность, направленную на понимание, запоминание услышанного и увиденного. *Моделирующая функция* заключается в том, что видеофильмы выполняют некую ограничительную функцию, закрепляя в сознании наиболее типичные ролевые модели, ситуации общения, «структурируют» действительность и создают модели коммуникативного поведения в инокультурной среде. *Интегративная функция* заключается в том, что аутентичный видеофильм является презентацией междисциплинарных и межпредметных связей, как специальных, естественно-научных, так и гуманитарных, общечеловеческих. *Иллюстративная* (демонстрационная) функция дает возможность изучать языковые явления в контексте жизнедеятельности людей в различных социокультурных средах, в сфере социальных

контактов и представляет конкретные образцы вербального и невербального поведения в ситуациях коммуникативного взаимодействия в других странах. *Развивающая функция* связана с тем, что видеофильм как знаково-образное средство воздействует на механизмы перцепции, памяти, внимания, мышления и т.д., а также на функции развития личностных качеств. Видеофильм может стать средством документализации достижений в развитии и совершенствовании коммуникативной компетенции, выполняя функцию моделирования индивидуальной траектории познания и обучения. *Воспитательная функция* заключается в формировании культуры самопознания и рефлексирования через познание действительности и «Другого» как представителя иной социокультурной среды, «примеривание» на себя образов представителей профессионального сообщества, формирование готовности и способности к межкультурной коммуникации на основе толерантности и эмпатийности.

Для программы обучения студентов-медиков был составлен банк из более чем 130 аутентичных видеофильмов разного уровня сложности по темам, связанным с медицинской коммуникацией, включая: особенности *межкультурной коммуникации, актуальные для сферы медицины* (языковые и культурные барьеры, этнокультурные различия); *социокультурные аспекты* (статусные, гендерные проблемы, особенности коммуникации с пациентами разных возрастов); *аффективную сторону коммуникации* (управление эмоциями, эмпатия, раппорт); *невербальное поведение* (врачебная этика, культура профессионального поведения, особенности профессиональных ритуалов); *процессуальные знания и умения* (активное слушание, расспрос, сообщение диагноза, получение информированного согласия, обучение и образование пациента); *клинические (предметные) знания, навыки и умения, виды профессиональной деятельности врачей различных специальностей*.

В процессе обучения используются те фильмы, фрагменты и сюжеты, которые в наибольшей степени отвечают потребностям данного этапа обучения и при данном уровне подготовленности студентов к иноязычной речевой деятельности: репродуктивной, репродуктивно-продуктивной и продуктивной

ной иноязычной речи. Отобранные учебные видеоматериалы могут и должны различаться по соотношению объемов аудиального и визуального компонентов в зависимости от уровня лингвистической компетентности и поставленных учебных задач и целей. Выбор правильного соотношения имеет решающее значение: избыток вербальной информации дает скорей отрицательный, нежели положительный эффект, т. к. незнакомая лексика, быстрый темп речи создают стрессовую ситуацию, а визуальный ряд рассредоточивает внимание; видеофильм с минимизированным статичным видеорядом (мини-лекция), не заинтересовывает и не удерживает внимание студентов, не обладающих достаточными базовыми (предметными) учебно-профессиональными и лингвистическими компетенциями. Для развития умений аудирования диалогической речи эффективной аудиовизуальной опорой на первом этапе являются анимационные учебные фильмы с минимизированной упрощенной графикой и с синхронным текстовым подстрочником (без перевода). Если же целью является анализ структуры дискурса консультации, ритуалов, моделей невербального поведения, то предпочтителен фрагмент учебно-художественного фильма с динамичным видеорядом, но с минимизированным текстом. Количество вербальной информации должно постепенно увеличиваться, но, чем больше информации требуется для слухового восприятия, тем важнее наличие текстовых опор.

Лингвистический компонент видеодискурса может быть представлен монологической или диалогической речью, с разностилевыми эмоционально и индивидуально окрашенными вариантами оформления устных высказываний. Технические возможности позволяют студентам, осуществляя постоянный самоконтроль, корректировать все параметры своей речи. Постепенное усвоение моделей вербального и невербального поведения врача и пациента на основе речевых образцов, их тренировка в упражнениях расширяет языковой потенциал для перехода с репродуктивного уровня на более высокий уровень владения коммуникативными умениями.

Рассмотрим на примере учебного художе-

ственно-документального фильма «Табу» («Табу») систему упражнений, направленных на достижение трех основных целей: а) формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия в медицинском дискурсе врачебной консультации; б) развитие внимания, наблюдательности и воображения как профессионально-важных качеств врача; в) воспитание эмоциональности и эмпатийности как личностных качеств, обеспечивающих успешность в профессиональной деятельности. Цель подготовительного (преддемонстрационного) этапа состоит в актуализации учащимися навыков обращения с фонетическими, лексическими, грамматическими элементами, необходимыми для создания лингвистического уровня дискурса консультации – фаз начала консультации и сбора анамнеза, обследования, сообщения диагноза, объяснений, принятия решения и завершения приема.

В качестве побудительно-мотивационной и ориентировочно-исследовательской фаз планируемого коммуникативно-речевого взаимодействия студентам предоставляется возможность когнитивного и прагматического освоения дискурса профессиональной деятельности, а также предметного содержания глобальной темы (оказание помощи пациенту), представленных разножанровыми текстами о раковых заболеваниях, фреймом врачебной консультации, таблицами с клишированными языковыми средствами для выражения различных интенций, сгруппированными в соответствии со стилями общения (формальной, неформальной, нейтральной) и т.д. Деятельность студентов на данном этапе включает различные виды учебно-познавательной и речевой деятельности: самостоятельное информативное чтение аутентичных текстов, выступления с мультимедийными презентациями: «Невербальное поведение врача», «Знаки и символы в медицине», «Эмпатия в работе врача», «Врачебная этика» и др.

Для перехода от монологических к диалогическим умениям студентам предоставляется комплекс речевых упражнений. Структурная организация врачебной консультации, представленная в виде когнитивного фрейма, позволяет студентам получить четкую ориентировку относительно способов и средств построения макродиалога

«Врачебная консультация». Конкретизируются тема и содержание составляющих его микродиалогов, цели каждого этапа и речевые интенции, речевые и поведенческие акты для их достижения. Комплекс упражнений строится с учетом уровня коммуникативных навыков и умений конкретной группы, в частности, умений аудирования. Речевые лексические упражнения, связанные с употреблением терминов (*опухоль, рак, отек, нарост, уплотнение* и др.), актуализацией знаний лексики этикетного общения и речевых клише, группируются вокруг денотатов, образующих глобальную тему дискурса – лечение больных с раковыми заболеваниями.

На демонстрационном этапе (уровень продуктивных упражнений) даются задания на развитие взаимосвязанных умений аудирования, письма и чтения в процессе овладения необходимой предметной информацией. Например:

1. Как Вы думаете, что означает название фильма (Taboo)? О чем может быть этот фильм? Как Вы думаете, какие запреты существуют в медицине?

2. Используя сведения из истории болезни, расскажите о пациентке-героине фильма.

3. Во время демонстрации фильма постарайтесь: а) услышать, как врач спросил о жалобах и отметить в предложенных на выбор вариантах; б) понять и записать жалобы пациентки в соответствующую графу.

4. Посмотрите эпизод еще раз, скажите, как зовут врача, какова его специальность и дополните в диалоге пропущенные реплики (используйте подсказки). Как Вы думаете, почему врач не сказал больной диагноз?

5. Посмотрите эпизод врачебного консилиума. Определите, кто есть кто? (Врач-консультант, лечащий врач, хирург, медсестра). Кто занимает лидирующее положение в группе, и каким образом он это демонстрирует? Нравится ли Вам его поведение? Почему? Используя ролевые карточки, проиграйте (в группе) эпизод представления участников консилиума и пациентки (в режиме выключенного звука).

6. Как Вы думаете, почему пациентка настолько взволнована? Что выражают ее слова, страх или возмущение?

7. Вы хирург Мг М. Вы должны будете рассказать пациентке о предстоящей операции. Порядок процедур в представленном Вам описании

изменен. Просмотрите эпизод еще раз. Исправьте порядок предложений и объясните пациентке процедуру операции.

8. Вы врач-консультант Мг А. Вы должны сообщить пациентке диагноз смертельного заболевания (рак). Как Вы это говорите, и какое слово Вы «никогда не используете?».

8. Какова причина того, что врачи стараются не использовать это слово (рак)? Выскажите свое мнение и попробуйте доказать свою правоту. Прочитайте отрывок из книги HANDBOOK OF PSYCHOONCOLOGY. Это поможет Вам ответить на вопрос.

9. Что Вы думаете о будущем девушки? Смогут ли врачи помочь ей? Чем закончится этот фильм? Какие чувства и мысли рождает эта история?

10. Что Вы узнали об образовании Хосписа? Хотели бы Вы узнать о Хосписе больше?

Такая последовательность упражнений делает дискурс занятия целостным, придает смысловую завершенность. Начав с анализа и сравнения значений разговорной лексики и терминов, которыми с целью эвфемизации обозначают *рак (cancer)*, мы завершаем урок возвращением к этому термину в конце занятия, но не «завершаем дискурс». Интерес студентов-медиков к данной теме, обусловленный не только мотивами будущей профессиональной деятельности, но и личностными, эмоциональными и эмпатийными переживаниями, подталкивают студентов к просмотру и обсуждению фильмов о зарубежных Хосписах, посещению городского Хосписа и оказанию помощи врачам в переводе литературы, проведению анкетирования по моральным аспектам эвтаназии, подготовке докладов для студенческой конференции.

Переход на продуктивный уровень речевых умений осуществляется и демонстрируется при выполнении собственных творческих проектов – съемке видеофильмов. Проектная методика предусматривает постепенное усложнение коммуникативных задач: от монологических «фильмов-экскурсий» до игровых фильмов с текстами диалогического характера. В курсе обучения студентами создано более 50 фильмов, в том числе: используемые в учебном процессе фильмы «Кафедры морфологического корпуса», «Детская клиническая больница», «Стоматологическая клиника», игровые фильмы и микрофильмы, снятые с целью

документализации собственных успехов в овладении отдельными коммуникативными умениями.

Опытное обучение показывает, что работа с видеоматериалами вовлекает студентов в дискуссию о медицине, коммуникативной культуре и межкультурном общении, т. к. медицина сама стала популярной культурой (Boutin-Foster C, Conrad P., Foster J. C, Konopasek L.). Проблемы медицины стали открыты для обсуждения, и педагоги могут использовать интерес студентов-медиков к таким фильмам для обсуждения важнейших аспектов коммуникативной культуры врачей. Аналитики говорят о нарастающей «медикализации» общества, когда многие вопросы, не имеющие отношения к медицине, становятся предметом медицины. Многочисленные телепередачи и рекламные проекты, зарубежные и отечественные сериалы о студентах, интернах, врачах (ER, Haus, M. D, The Interns, Интерны, и др.) раскрыли для заинтересованных зрителей закрытый ранее мир медицины и профессиональные секреты, привлекли внимание к личности врача и влиянию этой личности на жизни других людей. Кино, влияя на интеллект и эмпатичность, развивает социальную чувствительность к болезням, одиночеству, смерти, помогая студентам и медикам лучше понимать больного человека. Стимулируя студентов к диалогу-обсуждению и генерируя положительное отношение к ситуации, необходимо привлечь внимание к проблемам пациентов и их семьям, возбуждать интерес и мотивы к овладению коммуникативными умениями, позволяющими врачам решать возникающие этические проблемы.

Являясь источником профессионально и социально значимой информации, аутентичные видеоматериалы являются точной моделью дискурса, в которой сохранены присущие реальной естественной коммуникативной ситуации компоненты и контексты, ролевые и социальные модели поведения, что делает их незаменимым дидактическим средством, обеспечивая единство обучения всем видам иноязычной речевой деятельности в контексте учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, использование видеоматериалов является важнейшим способом активизации самостоятельной учебно-по-

знавательной деятельности студентов, креативности, инициативности, самораскрытия и самопознания, создавая необходимые условия успешности овладения будущим врачом компетенциями, относящимися к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения. Аутентичные видеоматериалы, обладая разнообразным дидактическим потенциалом, являются не только средством актуализации и индивидуализации процесса обучения, но и мостом, встраивающим обучение иностранных языков для профессиональных целей в современную систему европейского и международного образования, базирующегося на широком использовании современных информационных и коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. *Арнхейм Р.* Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.
2. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. –2010. – № 5. – С. 32–37.
3. *Касавин И. Т.* Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук // “Эпистемология & Философия науки. –2006. – Т. X. – № IV. – М.: «Канон+» – С. 5–16.
4. *Леонтьев А. А.* Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // ИЯШ. 1972. – №1. – С. 24–30.
5. *Ясько Б. А.* Психология личности и труда врача: Курс лекций – Ростов-н/Д: Феникс, 2005. – 304 с.

Фомин Анатолий Савельевич

Кандидат искусствоведения, доцент. Профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, Институт детства, ФГБОУ ВПО «Новосибирский Государственный Педагогический Университет», AS_Fomin@mail.ru, Новосибирск

Фомин Денис Анатольевич

Педагог-дефектолог, специальной (коррекционной) начальной школы – детский сад № 401 IV вида», Den_Fomin@mail.ru, Новосибирск

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТАНЦА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты полифункционального исследования танца в профессиональном педагогическом образовании. Танец рассматривается видом творческой деятельности человека. Педагогические технологии танца представлены как компонент инновационного образования XXI века. Введение игрового танца в образовательный процесс обеспечивает двигательную активность человека, стимулирует развитие эмоционального и логического интеллекта, способствует ноосферному общению и социальной коммуникации. Результаты исследования ориентированы на внедрение танца в образовательном пространстве двадцать первого века. Это особенно важно для образования детей дошкольного и начального школьного возраста и подготовки педагогов танца в профессиональном педагогическом образовании.

Ключевые слова: природа танца, системное исследование, полифункциональная теория танца, танец в инновационном образовании, педагогические технологии танца.

Fomin Anatolii Savelyevich

The magister of arts, a degree of senior lecture, the professor of theory and methodic preschool education of department, the institute of childhood of NGPU, AS_Fomin@mail.ru, Novosibirsk

Fomin Denis Anatoliievich

The teacher-psychologist, special (correction) elementary school – kindergarten № 401 IV of condition», Den_Fomin@mail.ru, Novosibirsk

THE POLIFUNCTIONAL INTELLIGENT OF DANCE IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the results of polio functionality investigation of dance in the professional pedagogical education. A dance examine is considered as species creative activity of men. Pedagogical technologies of dance are introduced as a component of innovative education in the twenty-first century. The introduction of a play dance in educational process makes more active movement of men; stimulates development of emotional and logical intellect to promote a perspective associative and social communication. The results of investigation take so the bearings on the installation of modern techniques of a dance in innovative education in the twenty-first century. It's very important for education preschool children and elementary school and for preparation teachers of dance in the professional pedagogical education.

Keywords: a nature of a dance, a system research, the multifunctional theory of a dance, a dance in innovative education, pedagogical technologies of a dance.

Роль танца в педагогическом и коррекционном пространстве рассматривается редко. При этом понятия «танец» и «хореография» нередко воспринимаются как идентичные. Происходящие процессы в области педагогического образования уже не обеспечивают

равнозначности этих дефиниций в стремительно изменяющемся мире и требуют их содержательного анализа [1].

Роль танца в перспективе развития межэтнической социально-культурной деятельности определяется увеличением миграцион-

ных потоков национальных групп как внутри одного государства, так и «перетекания» этносов из одного региона в другой. Возникают разнонациональные браки, где каждый член семьи, как правило, тяготеет к культуре и обычаям своих предков. Формируются билингвистические семьи, мультилингвистические общественные организации, образовательные учреждения разного уровня и т.д. Неоднозначность ситуации требует решения поставленных жизнью задач, где одним из компонентов образовательно-воспитательных программ является танец. Результаты полифункционального исследования танца в профессиональном педагогическом образовании представлены его научно обоснованными характеристиками.

Танец, как специфический знаковый язык человека и один из видов его деятельности, неотделим от биосоциального процесса развития человечества. Многообразие танцевальных проявлений каждого этноса достойно уважения и анализа в общей картине мировой культуры. Человек в танцевальной деятельности во все времена и у всех народов является объектом исследования. В природе танца отражена сущность человека независимо от теорий его происхождения [3]. Различие во взглядах на происхождение человека с позиций эволюционизма или с позиций креационизма не умаляют его роли и значения как творца и участника танцевальной деятельности, как объекта исследования в социальной истории.

Осмысление танца в формировании перспектив развития образовательных танцевальных технологий в межкультурной деятельности, определение места танца в мире человека XXI века, предполагает освещение его общих закономерностей развития в различных исторических, социальных и этнических сообществах на основе онтогенеза танца и его теоретических оснований. Именно генезис и научно обоснованные теоретические модели танца остаются в современной науке недостаточно разработанными или сформулированными на основе эмпирического опыта. Полифункциональное исследование танца позволило увидеть путаницу и ограниченность бытующего взгляда на феномен танца как на социальное явление, очерченное преимущественно эстетическими категориями искусства [3, с. 60–74].

Цель данной статьи – рассмотреть перспективы развития танца в образовательном пространстве XXI века в межкультурной социально-культурной деятельности [3, с. 76–78].

Историография понятий «танец» и «хореография» имеют общую природу. Однако с XVI в. «хореография» начала определяться как вид искусства и стала формироваться как научная дисциплина по подготовке артистов и хореографов в зрелищных типах танца. Понятия «хореография», «пляска», «зрелище» и др., рассмотрены и проанализированы нами на единой методологической основе в контексте исторического развития человечества и цивилизаций. Это позволяет разобраться в существе проблем и получить понятийно-содержательный аппарат танца, отвечающий его перспективному социальному развитию.

В XXI в. понятия «танец», «хореография» не равнозначны. Танец рассмотрен в широком полифункциональном разнообразии, куда компонентом входит и хореография, как более узкое понятие. Это позволяет осуществлять научный прогноз, предвидеть и получать ответы на некоторые социальные запросы нового тысячелетия. Научно систематизированные знания о танце, увеличивают его значимость в системе образования, здравоохранения, культуре и искусстве.

Структурно-содержательная природа танца научно и логически выстроена, в ней заложены основания дальнейшего развития с учетом специальных направлений: общеразвивающих, коррекционных, культурологических, искусствоведческих, спортивных и других.

Недооценка телесности человека в широком понимании неизбежно сказывается на ухудшении здоровья детей. При этом показатели статистики заболеваний детей возрастают быстрее, чем повышается уровень их интеллектуально-духовного развития и сформированности психосоматической сферы.

Современные тенденции глобализации общества, экономические проблемы и социальные конфликты меняют статус и функции традиционных институтов культуры, образования, воспитания. Мы стремимся увидеть место танца в широком понимании на тех путях социального развития, которые, как никогда прежде, нуждаются в методологических, научных и инновационных разра-

ботках, обеспечивающих реальную пользу при их внедрении [5, с. 371–378].

Общенаучная методология исследования танца рассматривает его теоретические аспекты как полифункционального феномена, его место в структуре системы деятельности человека в широком историческом диапазоне. Задачи решены на уровне создания оригинальной системно организованной полифункциональной теории танца. Для анализа в качестве источников использована отечественная и зарубежная справочно-энциклопедическая литература. Системный метод выявляет многомерные связи, скрытые в традиционном или линейном анализе. Если в традиционном методе группы объектов формируются по приблизительным или многозначным понятиям, то в системном методе обязательным является факт наличия единства смыслового поля и упорядоченности понятий [5, с. 371–378].

Игровой танец – исходный (ведущий) вид танцевальной деятельности, возникший в древней истории человеческого общества, и послуживший основным типом, обеспечившим развитие танцевальных процессов, форм, жанров. (Знак авторского права© обозначает новое понятие, сформулированное на основе системного подхода).

В широком смысле понимания игровой танец – это исторически сложившийся первый этап развития функционального танца, проводимого непосредственно в интересах участников. Игровой танец занимает значительное место в народной, детской и бытовой культуре, в социализации индивида. Игровой танец – продукт созидания и мастерства каждого субъекта. Танцующий человек живет своей действительной жизнью, осознает ее особым образом в игровой танцевальной деятельности. В образовательных развивающих технологиях XXI в. игровой танец рассматривается средой формирования личности человека в соответствии с оптимальной траекторией его развития. Педагог танца поддерживает инициативу каждого танцующего в культурной парадигме всего танцующего сообщества (всей группы) [6].

Компетенции педагогического профессионализма позволяют производить перспективное планирование и получать положительные результаты в инновационных технологиях танца. Игровой детский

танец – это творческая деятельность каждого ребенка, процесс психоэмоционального, физического и социального изменения. Игровой коррекционный танец (ИКТ) – деятельность участника становится креативным созиданием своего «Я». Играя своими смыслами, интересами и т.д., он создает свое видение мира, свою картину мира, материализует свое образное детское мышление. Классификационная характеристика игрового коррекционного танца: ИКТ состоит преимущественно из жестов и па (шагов), простых по уровню исполнения [7].

Зрелищный, т.е. хореографический танец – поставленный для зрителей. Преобладает высокий уровень развития движений и имитации (симфонизация па, действия), отличается совершенством хореографической постановки и исполнения, музыкального и художественного оформления.

Народный танец – танец, созданный большой общностью людей в результате многочисленных попыток и коллективного творчества, а также путем отбора удачных их вариантов на основе преемственности и традиций.

Народно-сценический танец (НСТ) – зрелищный тип танца, призванный развивать самобытные особенности устойчивой этнической популяции в художественных образах на основе ценностей национальной культуры каждого народа. Если в обрядовом функциональном танце доминирует подражательное изображение условий жизни, труда, бытовых особенностей, религиозных поклонений, имитация повадок и движений животного (рыб, птиц и т.д.) и растительного мира, то в НСТ задача хореографа – создание художественных ассоциативных связей на основе поиска путей развития имитации до уровня симфонизации. Проблема симфонизированного воплощения образов традиционной национальной культуры в НСТ требует разработки и освоения ведущих театральных принципов и школ.

Цели и задачи дисциплин «Танец», «Коррекционный танец» и др., разработанных нами, соотнесены с программами основных курсов обучения, начиная от детского сада до педагогического вуза. Предлагаемая типология танца позволяет увидеть социальные перспективы танца и наметить действия, способствующие разработке и развитию та-

ких жанров и типов, которые действительно необходимы в период глобальных проблем общества, что соответствует месту танца в основных исторических формациях (первобытной, древнего мира, средневековья, новой и новейшей истории). Ни один исторический тип танца, выделенный в результате системных исследований, не исчезает, а продолжает развиваться, изменяться и взаимодействовать с новыми типологическими образованиями танца в социальной истории человечества.

Занятия игровым танцем оказывают положительное эмоциональное воздействие на детей в норме, или имеющих нарушения в развитии. Игровой коррекционный танец представляет собой альтернативный вариант занятий с дошкольниками. Игровая танцевальная деятельность расширяет диапазон чувств, формирует у ребенка новые сенсорные и физические ощущения. Поддерживая детские пожелания, педагог способствует социализации детей [6].

В систему профессионального педагогического образования включены разные знаковые системы: слуховые (музыка), зрительные (изобразительное искусство), словесные (литература) физическое воспитание. В программы должен быть также включен «Танец», как феномен, обладающий собственной природой и специфической по своему строению знаковой системы.

Вывод. Полифункциональное исследование танца© в профессиональном образовании включает основные виды исторического развития танца, начиная с первобытного периода человеческого общества по настоящее время с перспективой его дальнейшей разработки [7, с. 374-386]. Сформировавшиеся типы танца отражают ту сердцевину социально-экономических и цивилизованных отношений, которые создавали условия для их возникновения. Опираясь на ведущие типы танца (игровой, зрелищный), подчеркиваем, что в игровом танце скрыты ресурсы, улучшающие психофизиологическое и социальное благополучие детского общества к восприятию мира. Танец© – социальный ресурс XXI в., способствующий укреплению здоровья, развивающий креативное творчество и интеллект обучающихся. Результаты фундаментального исследования танца – это вклад в инновационное образование нового века.

Обсуждение и введение в систему обра-

зования РФ экспериментальной программы «Танцующая школа», только тогда будет доступна и полезна **всем** обучающимся, если в нее будут включены не только хореографические (обучающие, где доминантой передачи зрелищной эстетики является хореограф), но и игровые (развивающие, т.е. идущие от желаний и возможностей самих обучающихся) инновационные педагогические технологии танца. Воспитатель детского сада, школьный учитель, освоив программу «Педагогика и психология детского танца» (теория, методика, практика) способен раскрывать и формировать детскую личность в соответствии с ее устремлениями, желаниями.

Обращение к методологическим системам и способам организации создания теоретической модели танца, анализ разных типов практической танцевальной деятельности, рассмотрение направлений и принципов философского осмысления танца, начатое нами с конца 1950-х – начала 1960-х гг., и продолжающегося в настоящее время, способствовало созданию полифункциональной теории танца, не имеющей аналогов в мировой науке и практике. Результаты исследования танца экспериментально проверялись в системе педагогического образования. Результаты положительные. Мастера Новосибирского Государственного Педагогического Университета, Института детства, ведущие кафедры готовы передать Вам инновационные знания педагогических технологий танца во всех видах и уровнях образовательных учреждений. В совместной творческой деятельности мы будем формировать и раскрывать детскую личность, достойную XXI века, где по выражению К. Леви-Строса «...мировая цивилизация не может быть в мировом масштабе ничем иным, кроме как коалицией культур, каждая из которых охраняет свою самобытность» [8, с. 358].

Библиографический список

1. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 237 с.
2. *Зенина Л. В.* Основы педагогического мастерства. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.
3. *Ивлева Л. М.* Дотетрапально-игровой язык русского фольклора. – СПб.: Наука, 1998. – 195 с.

4. *Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 812 с.
5. *Фомин А. С., Фомин Д. А.* Традиционная танцевальная культура народов Сибири – ресурс педагогического профессионализма в системе образования XXI века // Педагогический профессионализм в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции (16–17-февраля 2012 г.) под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – Ч.1. – 487 с.
6. *Тхостов А. Ш.* Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
7. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
8. *Levi-Strauss C.* Race and History // Structural Anthropology. Vol. 2. L., 1978. – 320–359 p.

Кондратьева Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой профессионального образования Иркутского института повышения квалификации работников образования, kafedra_poipkro@mail.ru, Иркутск

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ САМОУПРАВЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Повышение эффективности деятельности самоуправления обучающихся в образовательных учреждениях требует разработки и внедрения структурно-функциональной модели поддержки самоуправления обучающихся, согласованной с социальной, культурно-образовательной средой региона и обладающей целостностью структуры, выраженной в наличии взаимосвязанных блоков, отвечающих разным уровням управления.

Ключевые слова: самоуправление обучающихся, региональная система профессионального образования.

Кондратьева Ольга Геннадьевна

Candidate of pedagogical sciences, docent, head of the department of vocational education, Irkutsk institute of improvement of teacher's qualification, kafedra_poipkro@mail.ru, Irkutsk

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF SUPPORT FOR SELF-MANAGEMENT OF STUDENTS IN A REGIONAL SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. Enhancing the effectiveness of students' self-management in educational institutions requires the development and implementation of the structural-functional model of support for self-management of students. The model should be consistent with the social, cultural and educational environment of the region and have the structural integrity, that is composed of interconnected units, corresponding to different levels of management.

Keywords: self-management of students, regional system of vocational education.

Решение такой сложной задачи, как построение целостной системы поддержки самоуправления обучающихся в региональной системе профессионального образования, требует разработки, научного обоснования и практической реализации модели поддержки самоуправления обучающихся в региональной системе профессионального образования. Под такой моделью мы понимаем описание и теоретическое обоснование региональной организационно-управленческой системы поддержки самоуправления обучающихся учреждений профессионального образования, обеспечивающей оптимальное осуществление указанного процесса поддержки. В данном случае модель выступает как образ системы, как аналог (знаковая система в форме схемы и описания) определенного фрагмента природной

или социальной реальности, «заместитель» оригинала в познании и практике [2].

В основу построения модели положен метод структурно-функционального анализа. В методологическом плане важнейшая черта структурно-функционального анализа состоит в том, что он предполагает переход от глобального рассмотрения объекта в целом к его расчленению и дифференцированному изучению его строения и функционирования. С концептуальной точки зрения такой подход сопряжен с выдвиганием в качестве центральных понятий *структуры* и *функции*. В этой связи И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин выделяют два основных методологических принципа структурно-функционального анализа: выделение структуры объекта как некоего инварианта, характеризующего принципы строения этого объек-

та (структурный подход); функциональное описание этой структуры (функциональный подход) [1]. С позиции современного менеджмента *структура* «определяет задачи и ответственность работников, роли и взаимоотношения, коммуникации между всеми. Структура позволяет осуществлять управление и служит основой порядка и дисциплины, благодаря чему действия организации могут планироваться, организовываться, направляться и контролироваться» [4].

На первом этапе работы была выстроена первичная познавательная модель-гипотеза. Она представляет собой абстрактную модель, содержащую, во-первых, основные элементы организационно-управленческой системы, подлежащие конкретизации в соответствии с предметом нашего исследования; во-вторых, совокупность гипотетических взаимосвязей между данными элементами, характер которых уточняется в процессе опытно-экспериментальной работе.

В рамках структурно-функционального анализа, нами решалась и задача по оценке места и роли каждого компонента в общей структуре модели. Для этого было необходимо определить функциональные возможности компонента по двум основным характеристикам – функциональной значимости и функциональной автономии.

Функциональная значимость части системы (системной единицы) – это показатель того, в какой мере система как целое может существовать и функционировать в случае отделения от нее этой части. Анализ проблем развития самоуправления обучающихся показал, что наиболее острые проблемы, характеризующие неэффективность системы самоуправления в целом, были связаны с неготовностью руководителей и педагогов к осуществлению демократических преобразований в образовательном учреждении, к организации педагогической поддержки самоуправления обучающихся, а также неготовностью самих учащихся к работе в органах самоуправления. Соответственно в Модели к структурным единицам высокой функциональной значимости можно отнести высшие координирующие органы управления, а также блоки, которые выполняют или способствуют подготовке педагогов, руководителей, обучающихся к работе с самоуправлением. Остальные системные еди-

ницы могут иметь разную степень функциональной значимости, в том числе и низкую. Очевидно, что выбор приоритетов и распределение ресурсов в рамках Модели должны строиться с учетом этой важной системной характеристики.

Функциональная автономия – это показатель того, в какой мере возможно отдельное существование структурного компонента модели при его отделении от системы в целом. Другими словами, это показатель самостоятельности и независимости системной единицы по отношению к системе. Например, из организационной модели может выделиться подсистема, которая может функционировать автономно, образовав самостоятельную организацию. Каждая системная единица организационной модели испытывает имманентное, внутренне присущее ей стремление постоянно повышать уровень своей функциональной автономии. Примером такого автономного существования в нашей модели может служить областная Школа актива начального профессионального образования (ШАНПО). Данный структурный компонент Модели изначально наделялся функционалом по подготовке обучающихся к деятельности в органах самоуправления, но со временем перерос в самостоятельную организацию, существующую автономно. Накопив достаточные ресурсы, поставив себя в особое положение по отношению к другим частям системы, школа актива взяла на себя ряд полномочий (например, ежегодно формировать состав областного совета лидеров) и теперь может представлять свое видение решения проблем ученического сообщества руководству органа управления образованием субъекта РФ через государственно-общественные механизмы.

Окончательная структура модели организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся выстраивалась нами на основе принципа иерархичности (см. рис.). Таким образом, в структуре Модели были сформированы четыре блока, образующие следующую управленческую иерархию:

– *стратегический (региональный) уровень управления*: Блок 1. Организационно-педагогическая самоуправления обучающихся в учреждениях профессионального образования, осуществляемая региональ-

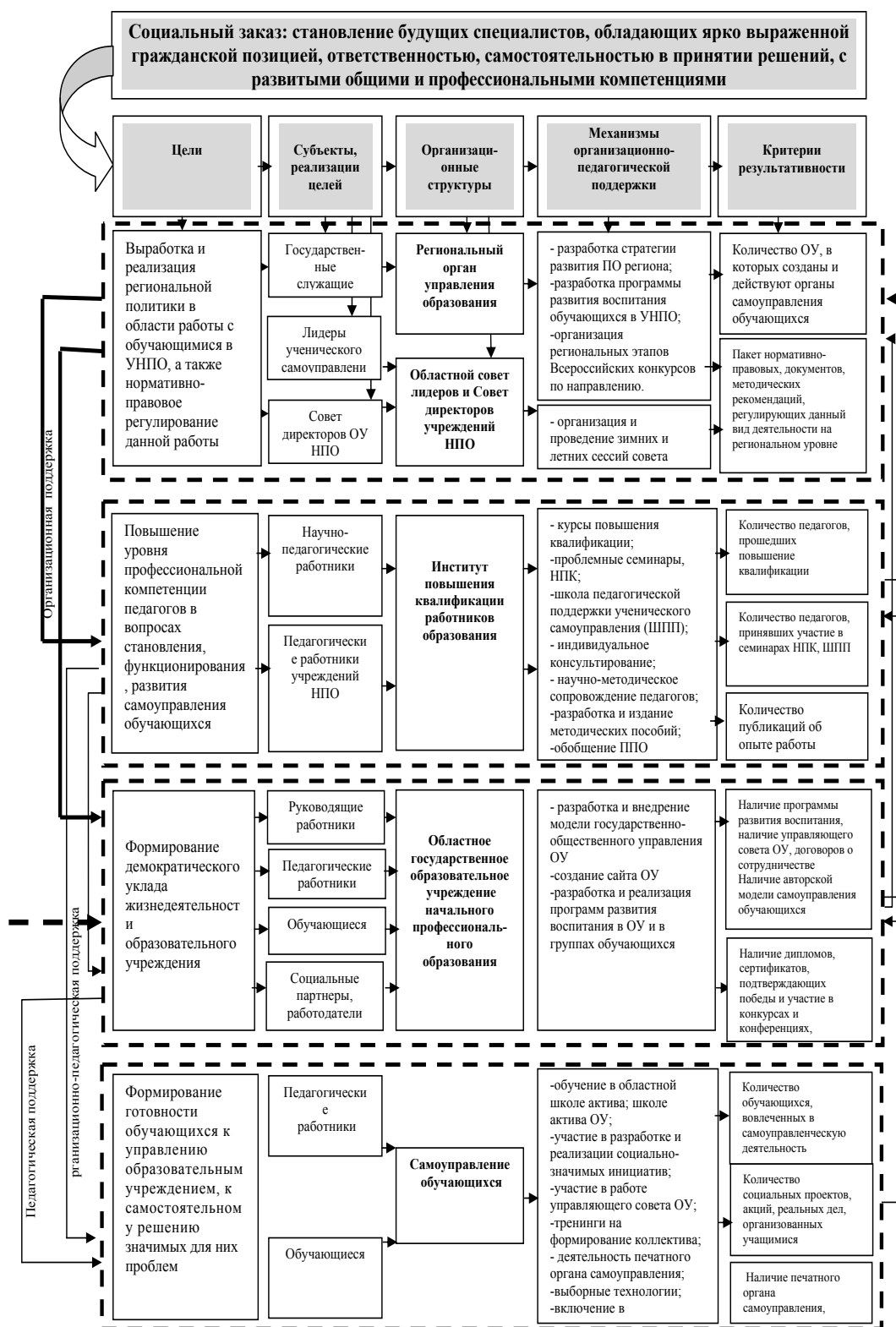


Рис. Структурно-функциональная модель организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся

ным органом управления образования; *Блок 2.* Организационно-педагогическая поддержка, осуществляемая региональным институтом повышения квалификации работников образования;

– *тактический уровень управления* (субъект управления – администрация образовательного учреждения): *Блок 3.* Организационно-педагогическая поддержка самоуправления обучающихся руководящими работниками образовательного учреждения профессионального образования (директор и его заместители);

– *оперативный уровень управления* (субъект управления – педагог, задействованный в работе с самоуправлением обучающихся): *Блок 4.* Педагогическая поддержка самоуправления обучающихся педагогами учреждений профессионального образования. Основными элементами Модели являются: цели организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся; субъекты, осуществляющие поддержку; организационные структуры и механизмы, посредством которых субъекты реализуют поставленные цели; критерии и показатели оценки педагогической результативности и социальной эффективности Модели.

Целевой элемент Модели задается социальным заказом системе профессионального образования – становление будущих специалистов, обладающих выраженной гражданской позицией, ответственностью, самостоятельностью в принятии решений, с развитыми общими и профессиональными компетенциями.

Следующий структурный элемент Модели – организационный, в котором выделены организационные структуры, посредством которых реализуются поставленные цели:

– региональный орган управления образованием как субъект государственного управления образованием в регионе;

– Областной совет лидеров и региональный Совет директоров учреждений профессионального образования как субъекты государственно-общественного управления образованием в регионе;

– региональный ИПКПРО;

– учреждения профессионального образования (регионального подчинения), реализующие программы подготовки квалифицированных рабочих;

– органы самоуправления обучающихся, действующие в данных учреждениях.

Содержание *функционального* элемента Модели составляют конкретные механизмы, на основе которых реализуются функции организационно-педагогической и собственно педагогической поддержки самоуправления обучающихся.

Механизм – это «система, устройство, определяющее порядок какого-либо вида деятельности» [3]. Механизм реализации организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся в учреждениях профессионального образования мы будем понимать как систему мер и действий научно-методического, организационного, информационного, социально-психологического и иного характера, реализуемых под руководством регионального органа управления образования.

Критериально-оценочный компонент Модели предназначен для оценки результатов ее работы и реализации. Результатом реализации Модели является достижение цели, выраженной в социальном заказе системе начального профессионального образования.

При оценке эффективности реализации Модели мы учитывали ряд особенностей, характеризующих специфику моделирования педагогической реальности. Во-первых, трудности оценки эффективности большинства педагогических моделей (включая и модели систем управления образованием) связаны с тем, что они, как правило, уникальны, т.е. не имеют аналогов в предыстории, и, в связи с этим их как бы «не с чем сравнивать». В том числе нередко и получаемые статистические данные не имеют аналогов в предыстории.

Во-вторых, реализация любой педагогической модели характеризуется отсроченностью вызванных ею педагогических результатов и социальных эффектов. При этом оценку педагогической результативности и социальной эффективности модели необходимо производить достаточно оперативно, что, в том числе, определяется и необходимостью ее оперативной коррекции.

В-третьих, в силу того обстоятельства, что критерии оценки в педагогике до настоящего времени недостаточно объективны и используют слабые шкалы измерений или не используют таковых вовсе, экспертные

мнения как непосредственных участников реализации модели, так и внешних экспертов – представителей «среды» – могут быть различными, подчас противоположными. Общая оценка в таких случаях может быть выработана лишь в обсуждениях, в дискуссии.

Представленную выше «вертикальную» (поэлементную) характеристику Модели мы считаем необходимым дополнить «горизонтальной» характеристикой, кратко охарактеризовав каждый из составляющих ее блоков.

Блок 1. *Целью* организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся в учреждениях профессионального образования, осуществляемой в рамках данного блока региональным органом управления, образования является выработка и реализация региональной политики в области воспитательной работы с обучающимися по программам подготовки квалифицированных рабочих, а также нормативно-правовое регулирование данной работы.

Механизмы поддержки: разработка стратегии развития профессионального образования региона; разработка программы развития воспитания обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих; организация региональных этапов Всероссийских конкурсов «Всероссийский конкурс лидеров ученического самоуправления» «Всероссийский конкурс моделей ученического самоуправления» «Всероссийский конкурс воспитательных систем образовательных учреждений» и др.; организация и проведение зимних и летних сессий областного совета лидеров самоуправления обучающихся, формирование регионального заказа на повышение квалификации работников образования в вопросах организации деятельности самоуправления обучающихся.

Критерий факта: наличие нормативно-правового и научно-методического обеспечения Модели. *Критерий количества:* вовлеченность образовательных учреждений в процесс реализации Модели.

Блок 2. *Целью* организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся в рамках данного блока является развитие готовности педагогов к организации поддержки самоуправления обучающихся.

Механизмами организационно-педагогической поддержки самоуправления об-

учающихся со стороны ИПКРО являются: организация и проведение курсов повышения квалификации; проблемных семинаров, научно-практических конференций; школа педагогической поддержки самоуправления обучающихся (ШПП); индивидуальное консультирование, научно-методическое сопровождение педагогических работников; разработка и издание методических пособий; обобщение передового педагогического опыта становления, функционирования, развития самоуправления обучающихся в учреждениях профессионального образования.

Критериями результативности работы ИПКРО по осуществлению организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся являются: рост числа педагогов, прошедших повышение квалификации, принявших участие в семинарах научно-практических конференциях, школах педагогической поддержки ученического самоуправления, количество публикаций об опыте работы и др.

Блок 3. *Цель* работы: формирование демократического уклада жизнедеятельности образовательного учреждения. Организационно-педагогическая поддержка самоуправления обучающихся осуществляется региональным органом управления образования и сотрудниками ИПКРО.

В рамках экспериментальной деятельности идет разработка проектов демократизации образовательного пространства училищ и лицеев, ориентированных на воспитание демократической культуры учебно-воспитательного процесса. Выделяются этапы демократизации жизнедеятельности общеучилищного коллектива и определяются соответствующие им задачи и содержание воспитательной работы. Для каждого этапа развития училищного сообщества определяются формы, методы, типовые ситуации воспитания демократической культуры обучающихся, а также обосновываются организационные и психолого-педагогические условия воспитания демократической культуры субъектов учебно-воспитательного процесса в профессиональном училище.

Механизмами организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся со стороны администрации образовательного учреждения являются разработка и реализация программ развития воспитания

в ОУ и в группах обучающихся, ориентированных на формирование демократической культуры обучающихся, авторской модели самоуправления обучающихся, создание управляющего совета и включение в его деятельность обучающихся, информационная открытость ОУ через создание сайта и публичную отчетность.

Критерии факта: наличие программы развития воспитания, наличие управляющего совета ОУ, договоров о сотрудничестве; наличие авторской модели самоуправления обучающихся; наличие дипломов, сертификатов, подтверждающих победы и участие в конкурсах и конференциях, публикаций в СМИ.

Блок 4. Четвертый блок модели – это непосредственно самоуправленческая деятельность обучающихся, представляющая собой, прежде всего, сложную структуру взаимоотношений, в результате которых развивается способность изучать и анализировать потребности субъектов образовательного процесса, на основе анализа выявленных проблем – формулировать цели, планировать деятельность ученического коллектива; организовывать эту деятельность; анализировать итоги сделанного и принимать решения на перспективу, не нарушая при всем при этом демократических норм отношений как внутри коллектива, так и с внешними системами.

Целью педагогической поддержки на данном уровне является формирование готовности обучающихся к самоуправленческой деятельности, развитие их социальных компетенций и способности к самостоятельному решению значимых для них проблем.

Механизмами педагогической поддержки в данном блоке модели являются: вовлечение обучающихся в деятельность областной школы актива; в деятельность школы актива образовательного учреждения; участие в разработке и реализации социально-значимых инициатив; участие в работе управляющего совета ОУ; вовлечение в деятельность печатного органа самоуправления, сайта ОУ; реализация выборных технологий; включенность в нормотворческую деятельность и др.

Критерии количества: количество обучающихся, вовлеченных в самоуправленческую деятельность; количество социальных проектов, акций, реальных дел, организованных учащимися. *Критерий факта:* нали-

чие собственного СМИ органа самоуправления (печатного и/или электронного).

Отметим, что первый и второй блоки Модели составляют ее региональный инвариант, тогда как третий и четвертый блоки являются вариативными, отражая специфику образовательного учреждения, его цели и задачи, уровень подготовленности педагогических работников к поддержке самоуправления обучающихся.

В заключение отметим, что разработанная и научно обоснованная модель организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся, как организационная структура, характеризуется рядом признаков, обеспечивающих ее гибкость и динамичность (возможность оперативных изменений в соответствии с изменяющимися потребностями личности и общества); преемственность (от одного уровня поддержки к другому и от одного этапа деятельности к другому); параллельность (одновременный «запуск» модели на всех уровнях); вариативность (наличие широкого спектра траекторий реализации модели, в соответствии с разнообразными локальными условиями); модульность (на практике Модель может быть реализована в виде системы взаимосвязанных и одновременно взаимно автономных проектов-модулей, учитывающих региональную политику в области воспитания обучающихся, наличие подготовленных кадров и уровень готовности субъектов образовательного процесса к реализации демократических отношений); открытость (в реализацию модели могут быть вовлечены все желающие); качество (ориентация на максимально высокий уровень общекультурной, гуманитарной, социально-экономической подготовки выпускников).

Библиографический список

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 272 с.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Научное издательство «БРЭ», 1998. – 685 с.
3. Словарь иностранных слов / 9-е изд. – М.: Русский язык, 1982. – 912 с.
4. Mullins L. Management and organizational behavior. – L., 1993. – 98 p.

Коновалова Софья Владимировна

Преподаватель кафедры педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета, chika-net@yandex.ru, Уфа

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье отражена роль самостоятельной работы студентов в повышении качества подготовки специалистов для врачебной деятельности. Проанализирован педагогический опыт организации и ведения самообразовательной деятельности студентов в Башкирском государственном медицинском университете, намечены пути ее совершенствования и повышения эффективности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, познавательная активность, анкетирование, педагог, мотивация, качество обучения, эффективность самообразования.


Konvalova Sofia Vladimirovna

Pedagogics and psychology chair teacher of the Bashkir State Medical University, chika-net@yandex.ru, Ufa

TEACHER'S PLACE IN ORGANIZING THE INDEPENDENT WORK OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article deals with the role of students' independent work in improving specialist training for medical practice. Pedagogical experience in organization of students' self-education has been analysed at the Bashkir State Medical University. The ways of its improving and increasing efficiency have been planned.

Keywords: independent work, cognition, questionnaire, teacher, motivation, education quality, self-education efficiency.

Современное направление развития высшего медицинского образования ориентировано на подготовку высококачественных специалистов для здравоохранения, обеспечивающих гарантированный уровень медицинской помощи населению.

Качество выпускника как будущего специалиста является одним из важнейших критериев оценки деятельности высшего учебного заведения.

В современном образовательном процессе главным является принцип: «научить учиться, привить умения самостоятельно наполнять свои знания, ориентироваться в потоке стремительно изменяющейся информации» [7].

В свете сказанного выше становится очевидным, что высшая школа должна подготовить будущего специалиста, не просто нацеленным на продолжение своего образования, а готового к нему на качественно новом уровне, вооруженного технологиями

самостоятельной учебной деятельности. По сути говоря, самостоятельная работа студента является первичной формой его самообразования. Именно поэтому мы рассматриваем самостоятельную работу как технологию его обучения основам самообразования через педагогически направленную и специально организованную самостоятельную обучающую деятельность.

Следуя логике психологической школы профессионального становления личности, можно констатировать, что самостоятельная работа является сферой формирования специфических компетентностей, а через них и компетенций.

По мнению Е. Д. Жуковой [2] для любой профессии можно выделить ее специфическую квалификационную составляющую, обозначая ее как умение самостоятельного, инициативного повышения личного, профессионального уровня, готовности к осуществлению социальной мобильности.

Самообразовательная деятельность студента, особенно на основе современных технологий обучения, играет ведущую роль в развитии их познавательной активности, готовности к самосовершенствованию, способствует развитию творческих навыков, инициативы, умения рационально организовывать свое время [8].

Ведущую роль в развитии и совершенствовании самостоятельной работы студентов, их мотивации к самообучению играет педагог как субъект образовательной деятельности [1; 3; 5].

Его профессиональные знания, навыки, умения и педагогический опыт позволяют эффективно организовать самообразовательную деятельность студентов, развить психологический и профессиональный уровень их творческого потенциала.

В настоящее время вопросы организации самостоятельной работы студентов являются одним из наиболее активно обсуждаемых в кругу исследователей, занимающихся педагогикой высшей школы. Изучение опыта организации самостоятельной работы студентов в различных вузах, в том числе и медицинских, показывает, что для повышения эффективности этого вида деятельности требуется разработка ее концептуальных оснований. Отмеченное обстоятельство послужило поводом для проведения соответствующих социологических исследований среди преподавателей Башкирского государственного медицинского университета. С этой целью были разработаны анкеты, включающие наиболее важные вопросы организации, ведения и учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов в данном учебном заведении.

Анкетированием были охвачены 76 преподавателей двенадцати кафедр медицинского университета доклинического и клинического этапов обучения студентов.

Результаты анкетирования позволили выявить мнение преподавателей относительно организации и ведения самостоятельной работы и ее роли в повышении качества подготовки врачей.

В понимании преподавателей, из нескольких вариантов ответа, самостоятельная работа студентов – это «самообразовательная деятельность, выполняемая с максимумом ответственности, творчества, самостоятель-

ности, инициативы, направленной на достижение цели, поставленной преподавателем» (77,7% респондентов), или «работа, выполняемая самостоятельно, под непосредственным контролем преподавателя в соответствии с его заданием» (36,8%). По мнению большинства педагогов (58,6%) на кафедрах медицинского университета созданы удовлетворительные условия для качественного ведения самообразовательной деятельности студентов, а более 27 % респондентов считают их хорошими. В настоящее время в университете значительно укреплена учебно-материальная база кафедр, пополняются и модернизируются технические средства обучения, лабораторное оборудование, приобретаются наглядные материалы, биопрепараты, муляжи, фантомы, оборудованы учебные модули.

Развитие преподавателями высокого уровня самообразования студентов на кафедрах университета решается через различные виды учебных занятий и форм обучения, которые, по их мнению, в большой степени способствуют реализации принципов и задач самостоятельной работы. Наиболее важными из них являются: практические и семинарские занятия, решение ситуационных задач, тестовых заданий, подготовка рефератов, докладов, работа с литературными источниками и в сети-Интернет, занятия у постели больного, курация больных, посещение элективных курсов, способствующих развитию клинического мышления для самостоятельного решения врачебных задач. Результаты проведенного анкетирования по внедрению активных форм обучения в преподавании биохимии в медицинском университете показали, что по оценке студентов наиболее результативными и интересными из них являются решение ситуационных задач (35,7 % респондентов), разработка ситуационных вопросов и тестовых заданий (28,8 %).

На практических и семинарских занятиях широко применяются методы проблемного обучения в виде деловых игр, имитационных и ролевых игр, ролевого тренинга, игрового проектирования.

Среди активных форм обучения на клинических кафедрах, стимулирующих развитие самостоятельной деятельности студентов, и как следствие этому их познавательной

активности, отдается предпочтение подготовке и защите учебных историй болезни, применению методов моделирования клинических ситуаций, рубежной аттестации практической подготовки студентов. Это способствует формированию и развитию клинического мышления и совершенствованию профессиональных навыков работы студентов с больными.

Большинство преподавателей (78,5 %) полагают, что развитию самообразовательной деятельности студентов способствует их участие в научно-исследовательской работе. На кафедрах университета успешно функционируют студенческие научные кружки, где студенты учатся самостоятельно подбирать и работать с научной литературой, планировать и проводить эксперимент, анализировать его результаты.

Преподаватели считают, что научно-исследовательская работа студентов охватывает различные формы самостоятельной работы, дополняя одна другую. При этом предполагается целенаправленное, поэтапное обучение студентов приемам и навыкам самостоятельной работы на основе углубленного изучения и творческого освоения дисциплин учебного плана, а также органическое единство учебной, научной и воспитательной работы.

По мнению Ю. П. Скосарева [6], научно-исследовательская работа студентов является одной из форм проблемного обучения в вузе. Она предполагает развитие способности формировать новые знания, получать фактический материал, делать научные обобщения, расширять и углублять знания, совершенствовать мышление, в том числе и клиническое, в процессе решения теоретических проблем и практических задач. Научно-педагогический персонал кафедр университета обеспечивает эффективное использование интеллектуальной продукции студентов, стимулирует их интерес к научно-исследовательской деятельности, что положительно сказывается на качестве подготовки специалистов здравоохранения.

Другим важным условием активизации самостоятельной работы, как отмечают многие преподаватели (62,5 %), является учебно-исследовательская деятельность студентов, непосредственно связанная с усвоением знаний.

Приобщая студентов к исследовательской деятельности, педагоги создают благоприятные условия для самообразования и профессионального образования студентов.

По нашему мнению, роль педагога в организации учебного исследования студентов должна заключаться в правильном выборе своих действий, на основе следующих умений:

- выбрать нужный уровень проведения учебного исследования в зависимости от уровня развития мышления студента;
- сочетать индивидуальные и коллективные формы проведения исследований на занятии;
- формировать проблемные ситуации, в том числе и клинические, в зависимости от уровня учебного исследования, его места в структуре занятия и цели обучения;
- создавать ситуации совместной поисковой деятельности в решении учебных и научных задач;
- создавать психологическую атмосферу и оптимальные условия для творческой учебной деятельности студентов.

Оценивая накопленный педагогический опыт формирования умений научной и учебно-исследовательской деятельности студентов в медицинском университете, необходимо отметить, что педагог, осуществляя научное руководство студентами, должен выступать не только в роли интерпретатора науки и носителя новой информации.

Он прежде всего должен быть умелым организатором систематической самостоятельной поисковой деятельности обучающихся по получению прочных знаний, умений и навыков, необходимых для качественной профессиональной подготовки врачей.

Анализ результатов анкетирования преподавателей позволил выявить наиболее эффективные формы организации учебной деятельности студентов, способствующие активизации их самообразования. К их числу относятся: самостоятельная работа на практических занятиях, выполнение курсовой работы, подготовка и обсуждение докладов, решение ситуационных задач, подготовка рефератов. На клинических кафедрах основой совершенствования самостоятельной работы студентов являются клинический разбор больных на конференциях, клинические обходы, курация больных с оформ-

лением историй болезни, демонстрация и разбор сложных клинических наблюдений, проведение различного рода манипуляций и операций с участием студентов, выполнение научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы по анализу клинических и лабораторно-инструментальных результатов исследования больных.

На всех кафедрах разработаны унифицированные учебно-методические комплексы, позволяющие оказывать методическую помощь студентам в их самообразовательной деятельности.

По мнению педагогов основными факторами повышения эффективности самостоятельной работы студентов в медицинском университете являются (см. табл.):

- необходимый уровень квалификации преподавательского состава по ее организации (25,0% респондентов), корректировка учебных планов специальностей в направлении увеличения часов, выделяемых на самостоятельную работу (19,7%), организация эффективного учебного процесса (32,9%), рациональное планирование учебной семестровой нагрузки (38,2%), широкое внедрение в учебно-образовательный процесс дистанционных методов обучения (28,9%).

Повысить свой квалификационный уровень в планировании и организации самостоятельной работы студентов желают 40 % преподавателей кафедр.

Это свидетельствует о необходимости организации в вузе специальных занятий для преподавателей, в рамках повышения их педагогической квалификации, по вопросам изучения опыта эффективной органи-

зации самостоятельной работы студентов, ее структуры и роли в системе профессионального образования и компетентностной подготовки врачей для здравоохранения, а также как формы самообразования обучающихся.

Наряду с вышеотмеченным, по мнению значительного количества респондентов (48,7%), в медицинском университете необходима разработка специальных методических рекомендаций для преподавателей и студентов, предназначенных для актуализации и интенсификации работы обучающихся по приобретению навыков компетентного использования самостоятельной учебной деятельности как важного фактора в формировании профессиональных и личностных компетенций специалиста.

Успешность самообразовательной деятельности студента напрямую связана с мотивацией обучения. Мотивационная направленность в обучении студента является особо значимой в структуре профессиональной компетенции выпускника. Она определяется как готовность человека к обучению, освоению профессиональной деятельности и профессиональному росту [4].

Мотивационный компонент обучения в медицинском вузе имеет свою специфику.

По мнению Б. А. Ясько [9], он представляет собой сложную, многоуровневую, развивающуюся систему иерархических отношений личности: от интереса к медицине – к потребностям, объединенным общим вектором – быть профессионалом; от потребностей к мотивам саморазвития и мотивационной сфере, которая, вместе с

Таблица

Факторы повышения эффективности самостоятельной работы студентов

№ п/п	Варианты ответов (факторы)	Количество преподавателей	
		чел. (76)	%
1	Квалификация преподавателей по организации самостоятельной работы студентов (СРС)	19	25,0
2	Корректировка учебных планов с целью увеличения часов на СРС	15	19,7
3	Организация учебного процесса	25	32,9
4	Материально-техническое обеспечение кафедр	18	23,7
5	Мотивация студентов к самообразовательной деятельности	35	46,1
6	Личностная активность студентов в обучении	27	35,5
7	Рациональное планирование учебной нагрузки в семестрах	29	38,2
8	Внедрение дистанционных методов в обучении	22	28,9
9	Разработка методических рекомендаций по организации СРС в вузе	37	48,7

операциональной сферой, составляет существенную характеристику профессионализма врача.

Результаты анкетирования педагогов показали (табл.), что уровень самообразовательной деятельности студентов в значительной степени обусловлен их недостаточной мотивацией к обучению (46,1%) и личностной активностью в получении профессиональных знаний (35,5%). Приведенные данные свидетельствуют о необходимости формирования у студента умений активизировать свой положительный и интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения) получения знаний, видеть жизненный смысл в выполняемой учебной работе, поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах его самообразовательной деятельности.

Результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава ряда кафедр медицинского университета позволяют сделать вывод о важности самообразовательной деятельности студента, конечной целью которой является формирование профессиональной самостоятельности и компетентности выпускника. В современных условиях образовательного процесса при организации самостоятельной работы студентов педагогам необходимо обратить внимание на следующие ее особенности: рост познавательной активности студентов, ориентация на личностно-ориентированный подход в обучении; индивидуально-ориентированный подход со стороны педагога, направленный на создание условий для личностного и профессионального самоопределения обучающегося; профессиональная ориентация самостоятельной работы; создание стимулов и мотивов к активной самообразовательной деятельности.

Наряду с отмеченным, педагогическому коллективу кафедр следует обратить внимание на мнение студентов, которые отмечают следующие условия повышения эффективности самостоятельной работы: изменение содержания преподаваемых дисциплин и их ориентация на профессиональную деятельность (36,4% респондентов), совершенствование форм и методов обучения (39,3%), организации самообразовательной деятельности (18,3%), повышение квалификации и качества работы преподавателя (20,7%), раз-

витие культуры общения между преподавателем и студентом (38% респондентов).

Таким образом, самостоятельная работа студентов, как важное условие развития их познавательной активности, есть неотъемлемая часть педагогического процесса. Её эффективная организация – это задача профессорско-преподавательского коллектива, управленческая функция кафедр, деканатов и вуза в целом. Профессиональный педагогический подход в её эффективной организации будет способствовать повышению качества подготовки специалистов для успешной врачебной деятельности.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А., Бакиаева Н. А.* Развитие мотивации в контекстном обучении // Вестник высшей школы: Alma mater. – 1998. – № 1–2. – С. 101–107.
2. *Жукова Е. Д.* Самостоятельная работа студентов: учебное пособие для преподавателей и студентов высшей педагогической школы. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 164 с.
3. *Кудрявая Н. В., Уколова Е. М., Молчанов А. С. и др.* Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации / Под. ред. Н. Д. Ющука. – М.: ГОУ ВУНМЦ, 2005. – 336 с.
4. *Ларина Е. А.* Динамическая модель структуры мотивационной сферы личности студентов // Инновации в образовании. – 2009. – № 9. – С. 25–34.
5. *Попов В. Е., Иванов А. В., Пучнин С. С. и др.* Управление самостоятельной работой студентов медицинского вуза / под. ред. А. И. Лазарева. – Курск: КГМУ, 2005. – 92 с.
6. *Скокарев Ю. П.* Проблемное обучение в медицинском вузе. – Курск: Изд-во КГМУ, 2006. – 184 с.
7. *Трегубова Е. С.* Система качества в медицинском вузе. Мониторинг качества – СПб.: Изд-во СПбГМА, 2009. – 396 с.
8. *Холина Л. И., Инкина О. Н.* Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 101–113.
9. *Ясько Б. А.* Психология личности и труда врача: Курс лекций – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2005. – 304 с.

Климова Екатерина Дмитриевна

Директор СОШ «Школа управленческого резерва» НОУ ВПО «Тольяттинская академия управления», E.D.Klimova@taom.ru, Тольятти

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ, СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается процесс принятия решения, как ключевая составляющая критического мышления и основной навык управленца. Обосновывается необходимость формирования данного навыка у студентов с помощью кейс-метода в условиях иноязычного образовательного процесса. Представлен один из возможных вариантов кейсового обучения, разработанный для студентов первого курса Тольяттинской академии управления.

Ключевые слова: управленческие решения, критическое мышление, профессиональная иноязычная подготовка, кейс-метод, менеджер.

Klimova Ekaterina Dmitrievna

Principal of Secondary School «School of Management Reserve», Togliatti Academy of Management, E.D.Klimova@taom.ru, Togliatti

MANAGERIAL DECISION-MAKING SKILLS' BUILDING OF STUDENTS, FUTURE MANAGERS, BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. The article represents the process of decision-making as a key component of critical thinking and dominant skill of a manager. The necessity of this skill building of students by means of case study method within foreign language teaching process is evolved. One possible variant of case study teaching, which is developed for first year students of Togliatti Academy of Management, is represented in the article.

Keywords: managerial decision making, critical thinking, professional foreign language training, case study method, manager.

Одна из наиболее характерных отличительных особенностей настоящего времени состоит в том, что все больше котируются не просто высококвалифицированные менеджеры, а управленцы (руководители), которые способны сами добывать знания и на их основе порождать новые. Такому менеджеру кроме умения обрабатывать логическую информацию необходимо владеть приемами целенаправленного преобразования информации, особенно необходимой для качественного принятия управленческого решения. В этом случае, по мнению Г. Б. Беловой, формируется когнитивное мышление, которое способствует приобретению не только конкретных профессиональных знаний, но и развитию управленческой деятельности [2].

Управленческая деятельность, как и любая иная деятельность, может характери-

зоваться разным уровнем ее качественных параметров, выполняться с большей или меньшей эффективностью. Это определяется многими факторами, но в первую очередь зависит от тех личностных и профессиональных качеств руководителя, необходимость в которых определяется содержанием и характером управленческой деятельности [6].

В данной статье мы рассмотрим вопрос о возможности формирования у студентов Тольяттинской академии управления (ТАУ), будущих менеджеров, необходимых для этой сферы деятельности навыков принятия управленческих решений средствами английского языка.

Нами проанализированы исследования М. В. Асаиновой, В. А. Болотова, О. А. Ершовой, Э. Ф. Зеера, Е. И. Исаева, А. К. Марковой, Н. В. Юрасюк, R. Feldman, S. Schwartz-

berg и других, в которых затронут вопрос о способности студентов, будущих менеджеров, принимать управленческие решения [14, 16]. В результате, было установлено, что принятие решения является одним из основных навыков любого управленца. В сфере управления принятие решения – систематизированный процесс, в ходе которого менеджер выбирает направление деятельности не только для себя, но для организации в целом и для ее сотрудников, учитывая тот факт, что решение – это выбор наиболее приемлемой альтернативы из огромного количества вариантов.

Другими словами, менеджер должен обладать способностью не только хорошо ориентироваться в профессиональных ситуациях, но ставить и решать профессиональные задачи, принимать решения, нести ответственность за их последствия, быть постоянно настроенным на самостоятельное развитие.

Но одновременно, именно принятие решения – одна из обязательных составляющих критического мышления, что подтверждается многими исследованиями отечественных и зарубежных авторов (В. Болотов, Р. Бустром, Л. П. Добраев, И. О. Загашева, С. И. Заир-Бек, А. В. Коржуев, Д. Клустер, В. А. Попков, Н. В. Саяпин, Д. Спиро, А. В. Тягло, Д. Халперн) [3; 9; 11; 12]. Это аргументируется тем, что критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих [8]. Кроме того, критическое мышление важно для принятия менеджером решения прежде всего потому, что предполагает деятельность, связанную со следующими интеллектуальными умениями: анализ с последующей формулировкой выводов; выдвижение гипотез; поиск аналогий и создание метафор; активизация ранее приобретенных знаний и применение их в реальных условиях; установление причинно-следственных отношений; сравнение, сопоставление/противопоставление фактов и тезисов; контраргументация; оценка информации на ее достоверность; обобщение идей; изучение иных точек зрения [4].

В наиболее лаконичной форме критическое мышление в управлении, в целом, и бизнесе, в частности, представляет собой способность находить нужное решение в возникшей ситуации путем правильного оценивания и надлежащего использования всей информации, имеющей значение при решении данной проблемы, а также способность исключать ненужную информацию и незначительные выводы, какими бы заманчивыми они не казались.

Следует отметить, что по теории менеджмента, талантливые руководители не принимают множества решений: они выстраивают стратегию решения общих проблем, а не решают каждую отдельную проблему.

Многие зарубежные исследователи также обращались к этой теме. Так, согласно П. Друкеру, любой процесс принятия решения состоит из шести последовательных этапов: 1) классификация проблемы, где нужно ответить на вопрос: носит проблема общий характер или она уникальна 2) определение проблемы, где необходимо понять, с чем мы имеем дело, и к какому желаемому итогу должно привести имеющееся определение; 3) детализация, где важно определить, каких общих и минимальных целей нужно достичь и каким общим условиям они должны отвечать; 4) решение: следует понять и определить, какое решение будет «правильным», то есть отвечающим всем выбранным на предыдущем этапе «граничным условиям»; 5) действия: происходит внедрение действий, которые позволят претворить решение в жизнь; 6) обратная связь: необходимо протестировать правильность и эффективность решения в ходе реальных событий [1].

Учитывая необходимость обучения студентов, будущих менеджеров, принимать управленческие решения, касающиеся различных аспектов бизнеса, а также уметь воспринимать и анализировать полученную информацию, в ТАУ критическое мышление рассматривается как инструмент, которым должны обладать студенты для достижения успеха в их дальнейшей профессиональной деятельности. По сопричастности, развитие этого типа мышления средствами иностранного языка – это также и тренинг в изучаемом языке. Следовательно, необходимо специальное обучение студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе, под которым

подразумевается развитие критического мышления (в целом) и формирование навыков принятия управленческих решений (в частности) и их использование в самых разнообразных аутентичных ситуациях, в том числе реальных, например, при рассмотрении примеров возникших трудностей в глобальных компаниях, при анализе сильных и слабых сторон, возможностей и угроз в них, решении и критическом оценивании высказываемых предложений. Студенты могут расширить область применения критического мышления самостоятельно, подыскивая примеры из аутентичных источников информации, требующие критического мышления, и используя их как в процессе иноязычной подготовки в вузе, так и в последующей профессиональной деятельности.

Решение проблемы приобретения студентами – будущими менеджерами навыка принятия решения на иностранном языке методисты видят в использовании в учебном процессе активных методов обучения. Опираясь на имеющийся опыт, мы полагаем, что деловые и ролевые игры, а также приобретающий все большую популярность кейс-метод являются весьма актуальными и значение их в современном педагогическом процессе нельзя не учитывать. И, действительно, активные методы, в частности, игры приближают студенческую аудиторию к реальным условиям профессиональной деятельности, позволяют прочувствовать особенности своей будущей профессии; найти наилучшие подходы к решению тех или иных управленческих и организаторских проблем. Иными словами, игры – это своеобразная проверка того, что студент знает и может предпринять как специалист в определенной ситуации. Так, И. Н. Курочкина выделяет параметры деловой игры, в которой необходимо: отразить учебный материал; выделить игровые цели и задачи; выработать определенные правила (и обеспечить их соблюдение), а также способы поддержания активности и самостоятельности участников, подведения итогов [10].

В соответствии с этим, особый интерес представляет совмещение таких базовых составляющих, как формирование навыков принятия решения и использование для этих целей английского языка, а поэтому и

широко применяемый в бизнес-образовании метод конкретных ситуаций (Case Study) [5].

Специфика использования кейс-метода состоит в том, что студентам предлагается не просто учебная (коммуникативная) ситуация, а реальная управленческая ситуация, в которой они должны поставить себя на место менеджеров этой компании. Такая ситуация представляет реальную сложность, проблематичность, психологическую конфликтность, а также экономическую значимость для компании, так как способствует приобретению опыта будущими менеджерами принятия управленческих решений в процессе анализа и обсуждения именно реальных управленческих ситуаций, в которых обучаемые ставят себя на место зарубежных менеджеров, осуществляющих общение с партнерами [13].

Рассмотрим более подробно этот метод и его реализацию в учебном процессе обучения студентов первого курса Тольяттинской академии управления уровня Upper-Intermediate (выше среднего, то есть компетентный пользователь), специально для которых в рамках модуля учебного процесса «English through Cases» (обучение английскому посредством кейсов) [15] использовалось авторское учебное пособие «Developing Manager's Critical Thinking» [7].

В основе каждого раздела данного авторского пособия лежит набор коммуникативных ситуаций, которые формируют потребность студентов, будущих менеджеров, к целенаправленной деятельности и позволяют использовать систему интеллектуальных, социальных и иного рода взаимоотношений студентов, вовлеченных в эту ситуацию, формирующуюся и развивающуюся на основе сотрудничества субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов друг с другом и др.). С другой стороны, учитывается проблемная сторона каждой конкретной ситуации. В частности, в одном из разделов пособия, а именно в разделе «The Coca-Cola Company in Different Countries» студентам предложено решить три кейса, описывающих три проблемных управленческих ситуации, с которыми в реальности столкнулась компания Coca-Cola, осуществляющая деятельность в трех различных странах.

На занятии студенты в мини-группах обсуждают на английском языке реальные

ситуации из сферы управления. Их задача состоит в том, чтобы предложить несколько вариантов решения той или иной проблемы, прийти к общему мнению и представить свои идеи всей группе. У каждой мини-группы должен быть свой вариант решения кейса. Любое предложенное решение будет верным при условии, что студенты смогут объяснить его выбор, то есть представить аргументы в его подтверждение и доказать его состоятельность всей группе.

Завершающим этапом работы является деловая или ролевая игра. Например, студентам необходимо провести совещание, на котором, учитывая отведенную каждому роль, требуется обсудить все преимущества и недостатки ранее высказанных ими предложений, проанализировать результат работы каждой группы и спрогнозировать возможные трудности, с которыми компании Coca-Cola в дальнейшем придется столкнуться, при условии принятия того или иного управленческого решения [7].

Таким образом, мы считаем ролевые игры, деловые игры и особенно кейс-обучение эффективными методами формирования навыков принятия управленческих решений в рамках профессиональной иноязычной подготовки студентов, будущих менеджеров, поскольку она происходит в одной из реальных сфер их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Анисимова Л. А., Козлова Н. Г. Кейс-метод на занятиях по английскому языку – средство обучения студентов-менеджеров принятию решения // Профессиональная компетенция преподавателя в современной парадигме образования – сборник материалов и тезисов докладов XIV Межрегиональной научно-практической конференции. – Самара: Самар. гос. аэрокосм. ун-т., 2008. – С. 79–82.
2. Белова Г. Б. Педагогическая система обучения принятию управленческого решения в вузе [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.neuch.ru/referat/62491.html> (Дата обращения: 08.01.2012).
3. Болотов В., Спири Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям Российской школы // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 67–73.
4. Валеева Л. Формирование критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку // Высшее образование в России. – 2008. – № 7 / – С. 122–125.

5. Долгоруков А. М. Метод кейсов (case study) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html> (Дата обращения: 10.12.09)

6. Карпов А. В. Психология менеджмента [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/karpov_psiho/12.aspx (Дата обращения: 08.01.2012).

7. Климова Е. Д. Developing Manager's Critical Thinking / Под редакцией заслуженного работника высшей школы РФ, профессора Л. И. Корниловой // Тольятти: ООО «РИЧ-МАРК». – 2011. – 104 с.

8. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/newspaper.php?year=2008&num=29> (Дата обращения: 22.08.09).

9. Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 112–115.

10. Курочкина И. Н. Деловая игра в воспитании качеств лидера (на примере занятий по деловому этикету) // Вестник высшей школы. – 2001. – № 8. – С. 18–21.

11. Саятин Н. В. Профессиональная подготовка студентов педвуза к развитию критического мышления школьников: автореферат дис. канд. пед. наук: по спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Пенза, 2006. – 24 с.

12. Халтерн Д. Психология критического мышления [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1html/> (Дата обращения: 15.07.09).

13. Холкина М. Игры, в которые играет бизнес // Управление персоналом. – 2009. – № 10. – С. 67–72.

14. Юрасюк Н. В. Формирование правовой компетентности менеджера на примере преподавания элективного курса «Правовое обеспечение деятельности менеджера организации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.klgtu.ru/ru/magazine/2009_15/38.doc (Дата обращения: 20.09.2011).

15. Klimova E. D. English Through Cases handouts / compiled by; Togliatti Academy of Management, 2008. – 52 p.

16. Feldman R., Schwartzberg S. . Thinking Critically [Электронный ресурс] – New York, 1990. – Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c62_03.htm (Дата обращения: 08.06.2010).

Томчикова Надежда Сергеевна

Аспирантка кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, nadyat87@mail.ru, Магнитогорск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной для нашего общества проблеме -повышению уровня правовой культуры будущих специалистов в сфере дошкольного образования. В статье уточнено понятие «правовая культура будущего специалиста дошкольного образования», выделен и обоснован комплекс педагогических условий, способствующих успешному формированию правовой культуры в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: педагогические условия; правовая культура будущего специалиста дошкольного образования; интерактивное обучение; формы правового воспитания.

Tomchikova Nadezhda Sergeevna

The graduate student of department of pedagogic of Magnitogorsk state university, nadyat87@mail.ru, Magnitogorsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF THE LEGAL CULTURE OF THE FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE UNIVERSITY

Abstract. Article is devoted to a problem actual for our society – to increase of level of legal culture of future experts in preschool education sphere. In article the concept «legal culture of the future expert of preschool education» is specified, the complex of the pedagogical conditions promoting its successful formation in the course of vocational training in a higher educational institution is allocated and proved.

Keywords: pedagogical conditions; legal culture of the future specialists of preschool education; interactive training; forms of legal education.

Изменения, происходящие в социальной, экономической и политической жизни нашего общества, закономерно оказывают влияние на высшую школу, которая должна быть ориентирована не только на профессиональную подготовку, но и на развитие нравственной, политической и правовой культуры личности будущего специалиста.

Вступая в жизнь, будущим специалистам необходимо быть психологически и практически готовыми к происходящим в обществе изменениям, а также к возрастающей социальной ответственности и самостоятельности поведения в границах нравственных и правовых норм. Однако исследования ученых (Л. И. Глухаревой, А. С. Запесоцкого, Ю. М. Резника, А. И. Соловьева и др.) свидетельствует о том, что у большей части

современной российской молодежи уровень правовой культуры не соответствует требованиям времени.

Следует отметить, что особую актуальность данная проблема приобретает в отношении подготовки будущих специалистов в сфере образования, которые зачастую не имеют необходимых знаний в области прав человека и профессиональной деятельности, сохраняют мнение об их вторичности при решении тех или иных вопросов (О. В. Костейчук и др.).

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что в современный период достаточно глубоко и обстоятельно исследуются разнообразные аспекты правовой культуры. Особое внимание уделяется проблеме правовой культуры личности и

общества в философско-социологических исследованиях (Ю. Ю. Буенко, Г. Н. Васин, Н. Ю. Гурьянов, О. Ю. Комарова, Н. Е. Смелова, М. Б. Смоленский, Л. И. Спиридонов, И. В. Ткаченко, Н. В. Щербачева и др.). Названная проблема рассматривается и при изучении психологических аспектов применения права и правосознания (С. Н. Жевакин, В. В. Лазарев, А. В. Мещерякова, Ю. Н. Новик и др.).

Применительно к высшей школе выполнены диссертационные исследования по проблеме формирования различных аспектов правовой культуры в зависимости от специальности и вида вуза:

- подготовки будущих юристов, работников правоохранительных органов, военнослужащих – в юридических вузах (Г. И. Андреев, П. П. Баранов, Н. М. Будаев, Н. В. Даничев, В. В. Кожевников, В. С. Олейников, А. Г. Пынзарь, М. Г. Сакулин, Т. С. Сливин, А. В. Якушин и др.);

- правовой подготовки специалистов в неюридических вузах: (Л. Н. Николаева, В. В. Потомахин, С. Б. Тугуз, Г. А. Фирсов и др.);

- подготовки специалистов в системе высшего технического, экономического образования, сервиса и туризма (В. Ф. Мануйлов, В. С. Минеев, Б. С. Митин, О. Н. Чекунова и др.);

- подготовки специалистов физической культуры (М. А. Хурлет и др.);

- подготовки учителей права и формирования их готовности к осуществлению правового воспитания школьников в педагогических вузах (П. П. Литвинов, Л. В. Митяева, Н. В. Михайлова, В. П. Пономарёва, Л. И. Сачкова, А. А. Шайдулов, Д. А. Ягофаров и др.).

Таким образом, в области философских, социологических, юридических и педагогических наук накоплен значительный опыт формирования правовой культуры. Однако исследования по проблеме формирования правовой культуры будущих специалистов дошкольного образования в вузе представлены недостаточно. В настоящее время имеется лишь диссертационное исследование О. Н. Репиной по формированию правовой культуры педагогов в дошкольном образовательном учреждении.

Все вышесказанное подтверждает актуальность, а также необходимость теорети-

ческого и практического решения проблемы формирования правовой культуры будущих специалистов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

В ходе проведенного нами теоретического исследования правовая культура будущего специалиста дошкольного образования была определена как совокупность правовых знаний, умений и навыков, отношения к праву как к ценности и социально-правовой активности, характеризующих готовность педагога к эффективному решению правовых задач в образовательном процессе ДОУ.

В рамках данной статьи, мы остановимся на педагогических условиях, способствующих ее успешному формированию.

В общем виде понятие «условие» трактуется словарем русского языка С. И. Ожегова как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [7, с. 837]. Российская социологическая энциклопедия определяет данный термин как среду, обстановку, в которой явления или процессы возникают, существуют и развиваются [9]. В философском энциклопедическом словаре под условием понимается среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; как обстановка, в которой что-либо происходит [10]. Объединяющее звено в данных трактовках состоит в том, что условия – это категория отношения предмета с окружающим миром, без которого он существовать не может.

В педагогике условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. А. С. Белкин, Е. В. Коротаева и другие рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо.

Сущность понятия «педагогические условия» рассматриваются в трудах многих ученых: Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, В. Г. Максимова, Ю. П. Сокольникова и др. Так, И. Я. Лернер педагогические условия определял как факторы, обеспечивающие успешное обучение и воспитание [5, с. 76]. В. Г. Максимов, анализируя взгляды ученых-дидактов, рассматривает данное понятие как «совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного

функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящей от целей, задач, содержания, форм и методов этой системы» [6, с. 115].

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых факторов, способствующих успешному формированию правовой культуры будущих специалистов дошкольного образования в вузе.

При выделении педагогических условий мы исходили из следующего:

- успешность выделения педагогических условий зависит от четкости формирования конечной цели и результата;

- совершенствование педагогического процесса достигается за счет взаимосвязанного комплекса условий [12].

Изучив представленные в исследованиях условия, по рассматриваемой нами проблеме, мы предприняли попытку сформулировать и обосновать комплекс педагогических условий, способствующих достижению оптимального результата. По нашему мнению, такими педагогическими условиями являются:

- использование потенциала элективного курса в образовательном процессе вуза для формирования правовой компетентности студентов;

- применение интерактивного обучения, стимулирующего развитие правовой активности студентов;

- внедрение внеаудиторных форм правового воспитания, направленных на приобретение студентами профессиональных навыков нормативно-правового поведения. Рассмотрим данные условия подробнее.

Проведенный анализ показал, что в ФГОС ВПО третьего поколения предусмотрена большая доля вариативной части учебного плана по сравнению с базовой частью, а также значительное количество времени отводится на дисциплины по выбору. И это закономерно, т. к. элективные курсы или курсы по выбору играют благоприятную роль в развитии интересов, склонностей и деятельности обучающихся. Они способствуют укреплению связи обучению с жизнью, развитию междисциплинарных связей, активизации учебного процесса, формированию необходимых компетенций и повышению качества образования. Поэтому вполне закономерно использование разработанного

нами элективного курса «Правовая культура педагога ДОУ» в образовательном процессе вуза для формирования правовой компетентности студентов.

С первым условием тесно связано второе, предполагающее применение в образовательном процессе вуза интерактивного обучения, стимулирующего развитие правовой активности студентов.

Заметный вклад в развитие интерактивного обучения внесли такие отечественные ученые, как И. Г. Абрамова, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, М. В. Кларин, В. Я. Ляудис, Е. С. Полат и др.

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо [7]. В педагогическом энциклопедическом словаре интерактивное обучение определяется как обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, служащей областью осваиваемого опыта [11]. Ю. Г. Репьев рассматривает интерактивное обучение, как активное, постоянное взаимодействие между преподавателем и студентом в процессе обучения с использованием таких форм, которые обеспечивают реализацию внутреннего механизма саморазвития обучающихся, тем самым, повышая качество их учения и текущий контроль самостоятельной работы обучающихся [8].

Учеными определены следующие существенные характеристики интерактивного обучения: личностная ориентированность, активность, деятельность, рефлексивность, коммуникативность, наличие прямой или опосредованной средствами обучения обратной связи между субъектами обучения, как по вертикали, так и по горизонтали, профессиональная направленность.

Установлено, что использование интерактивных форм и методов обучения в образовательном процессе вуза позволяют приобрести конкретному студенту следующее: опыт активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности во взаимосвязи с практикой; развитие личностной рефлексии как будущего профессионала в области профессии; освоение нового опыта профессионального взаимодействия с практиками в этой области [3]. Кроме того, использование методов и технологий интерактивного

рактивного обучения в подготовке студентов вуза предусматривается требованиями ФГОС ВПО третьего поколения.

Все вышесказанное подтверждает целесообразность использования методов и форм интерактивного обучения («мозговой штурм», решение ситуационных задач, ролевая и деловая игра и др.) для развития правовой активности студентов в рамках дисциплины «Правовая культура педагога ДОУ».

Тесно связано с первым и вторым третьем педагогическое условие, предполагающее внедрение внеаудиторных форм правового воспитания, направленных на приобретение студентами профессиональных навыков нормативно-правового поведения.

М. М. Галимов отмечает, что: «...формы правового воспитания выступают как способ внешнего выражения содержания и представляют, прежде всего, как типы конкретных мероприятий по правовому воспитанию» [1]. Отсюда следует, что любая форма правового воспитания – это оформление правовоспитательного воздействия, его определенная внешняя организация.

В педагогической науке отдельно не представлена классификация форм правового воспитания студентов. Исследователи и практики, чаще всего, используют, сложившиеся в теории формы воспитания. Так, например, в зависимости от количества студентов выделяется: фронтальная, групповая и индивидуальная работа. Кроме того, используется классификация форм органи-

зации воспитательной деятельности в зависимости от методов воспитания: словесные формы (собрания, лекции, доклады, диспуты, встречи и т.д.); практические формы (экскурсии, олимпиады и конкурсы и т.п.); наглядные формы (музеи, выставки правовой тематики, тематические стенды и др.). Также широко используются интерактивные формы воспитания: тренинги, ролевые игры, дискуссии (диалоги и полилоги), участие в исследовательской деятельности и др.

Для нас представляют интерес формы правового воспитания, которые могут быть использованы в процессе внеучебной деятельности вуза для приобретения студентами профессиональных навыков нормативно-правового поведения [см. табл.].

Внеучебная деятельность вуза является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специалистов, целостной динамической системой учреждения высшего профессионального образования. Ее системообразующим фактором является цель – развитие активности личности студента, реализуемая во взаимодействии его с вузовским сообществом, окружающей социальной средой; в оказании поддержки и помощи студенту в самореализации и творчестве, готовности к отстаиванию своей независимости и ответственности, в становлении его способности самостоятельно решать возникающие проблемы.

Правовое воспитание будущих специалистов дошкольного образования в процессе

Таблица

Внеаудиторные формы правового воспитания студентов

Объединения студентов	Формы правового воспитания
1. Научное студенческое общество	– Конкурс; – круглый стол; – олимпиада и др.
2. Общежитие	– Встреча с представителями право-охранительных органов; – беседы; – консультации; – вечера вопросов и ответов и др.
3. Студенческая группа	– Часы общения; – тренинги; – деловые игры; – ролевые игры и др.
4. Волонтерская деятельность студентов	– Выставка тематической литературы; – цикл лекций; – дискуссии; – стенгазеты и др.

внеучебной деятельности может быть организовано на факультете в рамках научного студенческого общества, в общежитии, в студенческой группе, а также в волонтерской деятельности студентов. Для этого могут быть использованы разнообразные формы правового воспитания, представленные нами в таблице.

В заключении необходимо отметить, что апробация выделенных нами педагогических условий формирования правовой культуры будущих специалистов дошкольного образования в вузе – наша ближайшая задача.

Библиографический список

1. Галимов М. М., Мураметс О. Ф. Правовое воспитание трудящихся и роль закона в его осуществлении – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 172 с.

2. Добрынина Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук – Новосибирск, 2003 – 196 с.

3. Клушина Н. П. Интерактивные формы и методы обучения как условие формирования субъектности личности в образовательном процессе вуза // Материалы XIII научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Том второй. Общественные науки. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2009.

4. Костейчук О. В. Формирование правовой культуры будущих специалистов в сфере технологического образования // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: Межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: ЛОИРО, 2005. – С. 347–349.

5. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности – М.: Знание, 1980. – 96 с.

6. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя – Чебоксары: ЧГПИ, 1996. – 227 с.

7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Русский язык, 1990. – 916 с.

8. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение: монография – М.: Логос, 2004. – 248 с.

9. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г. В. Осипова. – М.: НОРМА-ИНФА, 1999. – 666 с.

10. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М., 2000.

11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002.

12. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук – Челябинска, 1992. – 403 с.

Николаева Лариса Петровна

Преподаватель Оренбургского техникума железнодорожного транспорта, lariclaric@mail.ru, Оренбург

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье отражена логика апробации условий развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников в образовательном процессе учреждения среднего профессионального образования, дан анализ опыта развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников, раскрыто содержание спецкурса «Социальная ответственность будущего железнодорожника», курса «Самосовершенствование и самореализация», которые реализовались на всех курсах обучения в определенной последовательности. В статье мотивация социально-ответственного отношения будущего железнодорожника к профессиональной деятельности рассматривается как процесс стимулирования отдельного студента. Резюмированы результаты, полученные в ходе опытно – экспериментальной работы.

Ключевые слова: социальная ответственность, мотивация, педагогические технологии, студенческое самоуправление.

Nicolaeva Larisa Petrovna

A teacher of Orenburg railway transport college, lariclaric@mail.ru, Orenburg

THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS-FUTURE RAILWAY WORKERS IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE ESTABLISHMENT OF THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Abstrac. The logic of testing conditions for the development of social responsibility of the students, the future railway men in educational process of secondary special education is reflected in the article, the analysis of the experience of social responsibility of the students-future railwaymen is given here, the content of the special coarse “Social responsibility of the future railway” of the coarse of “Self and self-realization ” is disclosed, which realized in all training courses in sequence. In this paper the motivation of socially responsible attitude to the future railway career is considered as a process promoting individual student. Summarized results are obtained during the experimental work.

Keywords: social responsibility, motivation, pedagogical technologies, student selfgovernment.

Организуя опытно-экспериментальную работу по развитию социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников в Оренбургском техникуме железнодорожного транспорта, мы принимали во внимание отличительные особенности профессиональной подготовки будущих железнодорожников в учреждении среднего профессионального образования, обозначенные в исследованиях И. Е. Булатникова, С. В. Мудраченко, Н. Разинкина [3; 7; 8].

Среднее профессиональное образование обеспечивает подготовку специалистов – работников не только физического, но и умственного труда, ориентированных на деятельность аналитического характера, требующую оценки, выбора и реализации наиболее эффективного и социально-ответственного решения из возможных решений задачи в рамках регламентированного количества вариантов.

Профессиональная деятельность будущего железнодорожника носит интегративный

характер. Вместе с тем, в учебном процессе все, что должен знать и уметь будущий железнодорожник, изучается дифференцированно, в рамках отдельных учебных дисциплин. Решение поставленной проблемы обеспечивается путем моделирования профессионального обучения в учебном процессе, как на этапе обучения, так и на этапе контроля, в результате чего происходит интеграция знаний и умений (взаимопроникновение знаний и умений из разных учебных дисциплин) на основе понимания профессиональной деятельности как целостного процесса, имеющего специфические цели и результаты.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы среди 1400 студентов всех курсов техникума был проведен экспресс-опрос «Что такое социальная ответственность?». Результаты опроса показали, что для 53,6% студентов характерен низкий уровень знаний о социальной ответственности работника железнодорожного транспорта. Средний уровень, когда знания носят неустойчивый характер, отмечался у 29,3% опрошенных, а 11,1% студентов обладают достаточным объемом знаний о социальной ответственности работника железнодорожного транспорта.

На основе полученных результатов были определены основные направления опытно-экспериментальной работы: разработка и внедрение спецкурса по проблемам развития и проявления социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников, способствующего повышению профессионально-интеллектуального уровня; социально значимого практикума, актуализирующего развитие мотивации социально-ответственного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа показала, что одним из необходимых организационно-педагогических условий развития исследуемого качества у студентов – будущих железнодорожников является совершенствование содержания образования (углубление, обогащение знаний студента по социальной ответственности). Мы исходили из того, что интеграционные процессы в социуме предполагают гуманистическую парадигму образования, центрированность на человеке, его потребностях в осознанной профессиональной грамотности.

Анализ опыта развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников показал, что необходимо работать с учетом теоретических положений, потребностей практики, анализа профессиональной деятельности в техникуме. С этой целью был разработан спецкурс «Социальная ответственность будущего железнодорожника», способствующий эффективному развитию социальной профессиональной ответственности студентов – будущих железнодорожников. Опытно-экспериментальная работа по проверке логики и содержания спецкурса проводилась в учебных группах на первого-третьего курсов обучения в техникуме.

Содержание апробируемого спецкурса было направлено на углубление знаний студентов – будущих железнодорожников в области профессиональной деятельности и формирование четких представлений о структуре социальной ответственности работника железнодорожного транспорта. Особое внимание уделялось обучению студентов способам самообразования, самопознания и самореализации в процессе развития социальной ответственности.

Спецкурс был разработан в рамках учебных дисциплин специальностей «Техническая эксплуатация подъемно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования», «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог», «Строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство», «Организация перевозок и управление на транспорте (железнодорожный транспорт)», «Автоматика и телемеханика на транспорте (железнодорожный транспорт)», «Эксплуатация средств связи (железнодорожный транспорт)» и содержал вопросы, касающиеся проблем развития социальной ответственности.

Основное содержание спецкурса было построено с учётом анализа философских, психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме и включало совокупность знаний по следующим темам: социальная ответственность: сущность и особенности; основные характеристики личностных и профессиональных качеств будущего железнодорожника; социальная ответственность личности как звено профессиональной компетентности будущего

железнодорожника; теоретические аспекты социальной ответственности будущего железнодорожника; роль социальной ответственности в практической деятельности будущего железнодорожника; взаимосвязь профессиональных и творческих умений будущего железнодорожника; социальная ответственность будущего железнодорожника в процессе принятия социально значимых решений; социальная ответственность как базис профессионального мастерства будущего железнодорожника.

Формы занятий в ходе спецкурса варьировались: включали экскурсии, беседы и встречи с ветеранами железнодорожного транспорта, руководителями железнодорожного транспорта, занимающимися социально-экономическими проблемами, требующими социально-ответственного отношения.

В ходе опытно-экспериментальной работы апробировались методы интеграции учебной и внеаудиторной деятельности студентов. В ходе опытно-экспериментальной работы в рамках спецкурса «Социальная ответственность будущего железнодорожника» осуществлялась работа с понятийно-терминологическим словарём, которая является эффективным средством освоения теоретических категорий (ответственность, долг, честь, гражданственность, толерантность, социальная ответственность и т.д.).

Показателями усвоения глубины содержания спецкурса выступали: знания ключевых понятий (обозначенные перечнем к каждой теме), содержательность и правильность ответов тестирования. Включение в программу тестирования серии различных вопросов обеспечивало углубленное освоение спецкурса студентами, побуждало овладеть способами самостоятельной работы, поиска разнообразных вариантов решения проблемы.

Как показала опытно-экспериментальная работа, полноценное усвоение знаний по социальной ответственности, будущего железнодорожника требовало от студента глубокого понимания закономерностей производственных процессов на железнодорожном транспорте, объективного и субъективного смысла тех профессиональных норм, которыми ему надлежит руководствоваться. Лекционные занятия проводились в форме изложения теоретического материала, до-

полнялись докладами студентов по предложенным темам с последующим обсуждением, и ответами на уточняющие вопросы студентов.

Специфическими учебно-воспитательными занятиями выступали экскурсии, перенесенные в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятия железнодорожного транспорта. Такого рода занятия объединяли образовательный процесс в техникуме с реальной производственной деятельностью и обеспечивали студентам – будущим железнодорожникам посредством их наблюдения и встреч со специалистами, знакомство с будущей профессиональной деятельностью. Учебные конференции проводились с целью обобщения материала по темам спецкурса. Они требовали подготовительной работы по изучению материалов экскурсий и встреч с руководителями и ветеранами предприятий железнодорожного транспорта.

Анализ результатов промежуточного тестирования позволил обнаружить рост диапазона знаний основных понятий и терминов. В результате было выявлено: количество студентов расширивших знания основных понятий социальной ответственности на высоком уровне увеличилось 8,7% до 36,2%; количество студентов расширивших знания о социальной ответственности на среднем уровне увеличилось с 34,4% до 53,1%, при этом значительной уменьшилось число студентов с низким уровнем знаний о социальной ответственности 56,9% до 10,7%, что свидетельствует о положительных изменениях, произошедших у студентов – будущих железнодорожников по показателям, составляющим когнитивный критерий социальной ответственности.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали значимость для решения исследуемой проблемы такого организационно-педагогического условия, как совершенствование знаний о социальной ответственности, что доказано в использовании спецкурса «Социальная ответственность будущего железнодорожника».

Дальнейшая ОЭР по развитию профессиональной ответственности специалиста была связана с апробацией второго организационно-педагогического условия – развитие мотивации социально-ответственного

отношения будущего железнодорожника к профессиональной деятельности.

Одним из важных аспектов психологического исследования профессиональной деятельности студентов – будущих железнодорожников является изучение ее мотивов. Е. И. Ильин различные виды мотивов выделяет в зависимости от того предмета, на который направлена деятельность. Каждый вид деятельности соответствует некоторой человеческой потребности. Считается, что любому человеку присущ определенный набор базовых потребностей. Среди этих потребностей выделяют потребность в общении, познании, саморазвитии, достижении, продолжении рода. Особую группу потребностей составляют материальные, или утилитарные [5].

Мотивация социально-ответственного отношения будущего железнодорожника к профессиональной деятельности мы рассматриваем как процесс стимулирования отдельного студента или студенческой группы к социально-ответственному отношению к профессиональной деятельности, направленной на достижение социально-экономических целей предприятия железнодорожного транспорта, к готовности принятия социальной ответственности за последствия профессиональной деятельности.

Изучение специфики студенческого возраста на основе теоретических исследований позволило сконструировать такую систему технологий, которая обеспечивала бы развитие мотивации социально-ответственного отношения будущего железнодорожника к профессиональной деятельности [1; 4]. Четкое представление о различных сторонах предстоящей профессиональной деятельности и об уровне своей подготовки к ней во многом определяет устойчивость мотивов студентов – будущих железнодорожников к профессиональной деятельности и степень их реализации.

В ходе констатирующего эксперимента нами было проведено исследование, целью которого явилось выявление мотивации студентов – будущих железнодорожников в выборе профессиональной деятельности. Из 250 опрошенных студентов первого курса на вопрос «Почему они выбрали профессию работника железнодорожного транспорта?» ответили следующим образом: возможность

приобретения интересной профессии – 24,3%; получить качественное образование – 22,5%; хорошо зарабатывать, получив образование – 26,8%; посоветовали родители – 16,8%; возможность продолжения профессионального обучения – 20,1%; друзья рассказали, что учиться в этом техникуме интересно – 6,3%;

На вопрос «В чем проявляется социальная ответственность работника железнодорожного транспорта?» студенты – будущие железнодорожники первого курса ответили следующим образом: добросовестно выполнять профессиональные обязанности – 47,9%; соблюдать все инструкции и предписания – 34,6%; не нарушать трудовую дисциплину – 8,6%; понимать, что работаешь для людей – 8,9%.

Таким образом, для подавляющего большинства респондентов социально ответственное отношение к профессиональной деятельности ассоциируется с выполнением профессиональных обязанностей, и только незначительная часть опрошиваемых респондентов проявила понимание социально ответственного отношения к профессиональной деятельности как ответственность перед обществом.

С целью развития мотивации социально-ответственного отношения будущего железнодорожника к профессиональной деятельности в рамках спецкурса был проведен социально-профессиональный тренинг «Действия работников РЖД в нестандартных ситуациях», включавшего практические задания на основе реальных производственных фактов, с использованием метода кейс-стади.

Метод кейсов, казусов (от лат. casus - запутанный или необычный случай). Метод не требует больших материальных или временных затрат и предполагает вариативность обучения. Кейс-метод - это деловая игра в миниатюре, так как сочетает в себе профессиональную деятельность с игровой. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений.

Студентам предлагалось решить комплекс производственных заданий: «Орга-

низация работы по обеспечению безопасности движения в ЕДЦУ и взаимодействия с работниками смежных служб», «Действия поездной бригады при попадании человека под подвижной состав», «Порядок действия поездной бригады в случае получения работниками и пассажирами травмы в пункте формирования», «Действия проводника в случае возникновения замыкания на корпус вагона», «Ограждение поезда при вынужденной остановке на перегоне», «Действия машиниста при выходе из строя АЛСН, САУТ или КЛУБ», «Действия работников при нарушении нормальной работы устройств поездной радиосвязи», «Действия локомотивной бригады при возникновении пожара в поезде, на локомотиве», «Действия помощника машиниста в случае потери работоспособности машинистом», «Действия работников дороги в случае теракта на железнодорожном транспорте» и др.

При решении кейс-ситуаций студентам необходимо было не только предложить правильное решение производственной задачи, но и определить позитивные социальные последствия верного решения и предположить негативные социальные последствия неверного решения конкретной ситуации.

По итогам проведенного социально-профессионального тренинга «Действия работников РЖД в нестандартных ситуациях» была осуществлена методика «Неоконченное предложение». Студентам – будущим железнодорожникам было предложено закончить предложение «Социально-ответственное отношение к профессиональной деятельности нужно развивать для того, чтобы.....». Выполнение данного задания показало следующие результаты:

- обеспечить безопасность пассажиров, ответили 37,2% студентов,
- обеспечить экологическую безопасность, ответили 23,4 %
- предупредить технические неисправности, влекущие гибель людей, ответили 26,9% студентов
- сохранить товарищеские отношения в коллективе ответили 12,5% студентов.

Формирующий этап опытно экспериментальной работы проявил значительные изменения в показателях мотивации социально-ответственного отношения будущего железнодорожника к профессиональной

деятельности, что отразилось в росте показателей: позитивная социально- ценностная мотивация к будущей профессиональной деятельности; острая потребность в самопознании, саморазвитии, самореализации социально-значимых качеств; устойчивая мотивация к коллективному труду, позитивному преобразованию общественных отношений.

Третье организационно-педагогическое условие, апробируемое в ходе опытно-экспериментальной работы – развитие опыта социальной ответственности будущего железнодорожника в ходе практической деятельности предусматривало успешное овладение опытом и способами практической деятельности на основе мотивации и знаний студента о социальной ответственности.

В начале опытно-экспериментальной работы для нас принципиально важно было обеспечить включение в процесс развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников всех субъектов воспитательной системы техникума, обеспечить грамотную и максимально полную реализацию ими своих функций и содержания деятельности.

Мощный импульс развитию социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников был дан через проведение в студенческих группах целой серии диспутов, в которых предметом обсуждения стали вопросы смысла жизни, социально ответственного отношения человека к профессиональной деятельности, понимания важнейших нравственных и профессиональных ценностей – честь, долг, совесть, достоинство, дисциплинированность, гордость, точность, обязательность, исполнительность, – их роли в движении человека к жизненной цели и обретении им счастья. Значительный интерес студентов вызвало обсуждение традиций и норм профессионального сообщества железнодорожников, их социальной и профессиональной ответственности за качество и результаты своего труда.

Одной из традиционных форм внеаудиторной деятельности являлась научно-исследовательская деятельность студентов, позволяющая почувствовать свою причастность к опыту поколений, развить потребность к поиску и самосовершенствованию. В опытно-экспериментальной работе

мы постарались сформулировать темы реферативных, курсовых работ и выпускных квалификационных работ по дисциплинам профессионального цикла таким образом, чтобы они имели непосредственный выход на проявление развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников. Это потребовало интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий. В зависимости от ступени обучения студенты получили задания разного уровня сложности исследовательского характера. Это побудило их не только проанализировать имеющуюся по теме литературу, но и провести практическое изучение проблемы, что обеспечивало профессиональную ориентированность деятельности студентов в соответствии с выдвинутыми требованиями в профессии.

Важнейшую роль в реализации задач развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников играет технология саморазвития личности. Ее основной целью является воспитание активного инициативного, самостоятельного гражданина, культурного человека, заботливого семьянина и мастера в своем профессиональном деле, способного к постоянному жизненному самосовершенствованию, выведение личности студента в режим саморазвития [9].

Курс «Самосовершенствование и самореализация», внедренный на 1-ом и 2-ом курсах, позволил студентам осознать возможности и ресурсы личности в профессиональном становлении, сформировать каждому студенту комплект личностных и профессиональных качеств, способствующих самореализации в профессиональной деятельности. Технология саморазвития студентов включала направления по курсам обучения, которые реализуются посредством групповых развивающих часов, проводимых преподавателями и мастерами производственного обучения.

Технология саморазвития реализовывалась на всех курсах обучения в определенной последовательности в соответствии с целями и задачами развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников. На первом курсе особенно актуально становление межличностных отношений и проявление активности во вне-

учебной деятельности (спорт, художественное творчество, самодеятельность и др.). На втором курсе студенты ориентированы на профессионально направленную деятельность, участие в факультативах, производственных проектах, творческих мастер-классах и др. Выпускной курс определяет дальнейшее профессиональное самоопределение наших студентов, актуализирует развитие социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников.

В современных условиях все большую роль в развитие социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников играют студенческие коллективы [2]. В ходе опытно-экспериментальной работы актуализировано влияние студенческого самоуправления на развитие социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников. У нынешней молодежи произошла переоценка ценностей, и приоритет личного преуспеяния и самореализации над общественным благом стал нормой. Студенческое самоуправление представляет собой воспитательный механизм, основанный не на принуждении и внешнем давлении, а на свободном волеизъявлении и внутреннем осознании студентами необходимой работы по самосовершенствованию. Студенты учились быть самостоятельными, принимать решения, нести за них социальную ответственность, что создает предпосылки для гармонично встраивания его в систему социальных отношений.

Особое внимание в ходе опытно-экспериментальной работы мы уделяли практическим занятиям, которые играли важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для принятия социально-ответственного решения практических задач совместно с преподавателем. Практические занятия были призваны углублять, расширять и детализировать знания, полученные на лекциях в обобщенной форме, содействовать выработке навыков социально ответственного отношения к профессиональной деятельности. Они развивали научное мышление, речь, позволяли проверить знания студентов и выступали как средства оперативной обратной связи. Методика практических занятий различна, она зависела от авторской позиции преподавателя. Разнообразие занятий вытекало из

собственно практической части. Это обсуждения рефератов, дискуссии, решение ситуативных задач, тренинговые упражнения, эксперимент.

Для исследования динамики мотивов социально-ответственного отношения студентов – будущих железнодорожников к профессиональной деятельности был подобран комплекс диагностических методик: «Тест-опросник для измерения мотивации аффилиации» М.Ш. Магомедминова, Шкала невротизма по Д. Тейлору, Шкала «Эмоциональная стабильность» по опроснику ЕРІ Г. Айзенка, «Опросник на агрессию» Басса-Дарки, «Опросник структуры темперамента» (темпераментальные индексы проявления темперамента в социуме) В.М. Русалова, «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири, «Тест-опросник для измерения потребности в достижении» М. М. Орлова, «Методика определения силы воли» Р.С. Немова, тесты В. М. Шепель («Видите ли вы себя со стороны», «Готовы ли вы к изменениям» и т.д.) и В. И. Андреева (тест на оценку способности к саморазвитию, самообразованию), Шкала общей интернальности «Теста-опросника уровня субъективного контроля (УСК)» В.А. Ядова [6].

Проведение тестирования дало возможность создать базу данных ответов и с помощью ЭВМ провести их математическую обработку, получить и оформить результаты с последующим анализом и интерпретацией.

Сравнение результатов диагностики до и после проведения ОЭР, их качественный и количественный анализ, свидетельствуют о сформированности знаний по социальной ответственности, о развитии мотивации социально-ответственного отношения к профессиональной деятельности, о развитии эмоционально-волевой сферы, о наличии у студентов опыта социальной ответственности, что подтверждает положительную динамику развития социальной ответственности как интегративного качества личности студентов – будущих железнодорожников.

Резюмируя отметим, что полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты обнаруживают, таким образом, эффективность выявленных и апробированных организационно-педагогических условий развития социальной ответственности

студентов – будущих железнодорожников в образовательном процессе ссуза: совершенствование содержания образования (углубление, обогащение знаний студента по социальной ответственности); развитие мотивации социально-ответственного отношения будущего железнодорожника к профессиональной деятельности; развитие опыта социальной ответственности будущего железнодорожника в ходе практической деятельности.

Библиографический список:

1. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
2. *Береговенко Е. Н., Ефимцева Т. Н.* Студенческое самоуправление и формирование личности специалиста // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 15–16.
3. *Булатников И. Е.* Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ссуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 22 с.
4. *Вербицкий А. А.* Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
5. *Ильин Е. Н.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
6. *Климова Т. Е.* Педагогическая диагностика: учеб. пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.
7. *Мудраченко С. В.* Железнодорожная безопасность. – Тула: «Дизайн-коллегия», 2003. – 192 с.
8. *Разинкин Н.* Железнодорожные ССУ-Зы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://askitt.ru>.
9. *Крюкова Е. А.* Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: монография. – Волгоград: Взгляд, 1999. – 196 с.

УДК 371+372.3/4+37.0

Яковлева Галина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, galina440@mail.ru, Челябинск

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОУ

Аннотация. Автором предложены методологические основания построения концепции развития инновационной методической деятельности педагогов ДОУ: обоснованы системный, синергетический, аксиологический, акмеологический, андрагогический и компетентностный подходы; обозначены принципы построения концепции.

Ключевые слова: методологические подходы, теоретико-методологической стратегия, практико-ориентированная тактика, концепция развития инновационной методической деятельности, принципы построения концепции.

Jakovleva Galina Vladimirovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the professor of chair of special (correctional) formation of the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, galina440@mail.ru, Chelyabinsk

THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE METHODOLOGICAL ACTIVITY PSO TEACHER

Abstract. The author offers conceptual approaches to construction of the concept of development of innovative methodical activity of teachers of DOW: are proved system, синергетический, аксиологический, акмеологический, андрагогический and компетентностный approaches; principles of construction of the concept are designated.

Keywords: methodological approaches, teoretiko-methodological the strategy, praktiko-focused tactics, the concept of development of innovative methodical activity, principles of construction of the concept.

Современные кардинальные преобразования в системе дошкольного образования, изменение социокультурных приоритетов в подходах к образованию детей дошкольного возраста с введением Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования требуют от педагога переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой, инновационной педагогической деятельности, которая нашла свое отражение в разработке и введении

элементов нового содержания образования, новых образовательных технологий, укреплении связи дошкольных образовательных учреждений с наукой, обращении к мировому педагогическому опыту.

Инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ребенка дошкольного возраста, выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности педагога, новые педагогические технологии. При этом основополагающим принципом инновационного подхода для дошкольного образовательного

учреждения должна оставаться гуманитарная сущность образования, направленность его на воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Со сменой образовательных парадигм, переходом на новые педагогические технологии, ориентированные на вариативность, индивидуально-творческие формы и методы дошкольного образования, актуализируется проблема инновационной методической деятельности педагога дошкольного образования. В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности педагога становятся общая, коммуникативная и инновационная культура, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности культуры, обуславливать личностное развитие ребенка дошкольного возраста. Самореализация личности в педагогической деятельности, выработка на этой основе индивидуально-творческой педагогической системы, постоянное стремление к педагогическому поиску и самосовершенствованию составляют основные направления формирования инновационной деятельности педагога. В системе инновационной деятельности педагога выделяется инновационная методическая деятельность, включающая совокупность мотивов, ценностей, компетенций и оптимальное сочетание владения традиционными и инновационными технологиями в реализации дошкольного образования, применяемыми на основе рефлексивных действий и обеспечивающими высокий уровень профессиональной новаторской деятельности [1].

Инновационные тенденции развития образования повышают требования к методической деятельности педагога ДООУ, выражающиеся в перестройке традиционного и освоении нового содержания программного материала в условиях введения ФГТ, адаптации и трансформации методических новшеств, обогащающих профессиональный арсенал педагога (методов, форм, средств обучения), а также проектировании и реализации инновационной методической деятельности. В этих условиях педагог ДООУ, являясь носителем традиций в воспитании и обучении детей дошкольного возраста, должен творчески реализовывать общекультурные знания с учетом инновационных

процессов в образовании, что возможно при условии сформированности инновационной методической деятельности [2, 5].

Инновационная деятельность представляет собой подготовку и постепенное осуществление инновационных изменений, в ходе которых новшество «вызревает» от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется в практике, либо удовлетворяет конкретные потребности человека.

Составляющей инновационной деятельности педагога является инновационная методическая деятельность. Инновационную методическую деятельность педагога ДООУ мы определили как деятельность, характеризующуюся совокупностью мотивов, ценностей, компетенций и оптимальным сочетанием владения традиционными и инновационными технологиями в дошкольном образовании, применяемыми на основе рефлексивных действий педагога, обеспечивающими высокий уровень качества его профессионально-новаторской деятельности.

Обобщая имеющийся в работах П. В. Алексеева, И. Д. Андреева, М. С. Бургина, В. Е. Гмурмана, Д. П. Горского, С. В. Панина, А. М. Новикова, В. С. Швырева опыт представления методологических оснований концепции развития инновационной методической деятельности педагогов ДООУ, мы сочли возможным представить их в парадигматическом и синтагматическом планах. Выбирая в качестве методологического основания концепции подходы, мы исходили из необходимости установления функционального назначения каждого из них и раскрытия результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения инновационной методической деятельности педагогов ДООУ. В соответствии с этим методологические подходы представляют два уровня: общенаучный уровень методологии (теоретико-методологическая стратегия) и конкретно-научный уровень методологии (практико-ориентированная тактика).

Теоретико-методологическая стратегия выявляет общее направление теоретического исследования, фиксирует его общий план. В нашем исследовании теоретико-методологическая стратегия представлена системным и синергетическим подходами.

Так, *системный подход* дает возможность исследовать инновационную методическую деятельность как целостную многомерную, многоуровневую и полифункциональную систему. Использование системного подхода обеспечивает целостность и структурированность исследуемого процесса, взаимосвязь и взаимозависимость его отдельных компонентов. При этом главное внимание уделяется не отдельным ее элементам, а тем взаимосвязям, которые ее конституируют. Сам процесс развития инновационной методической деятельности педагогов ДОУ также исследуется как сложноорганизованный объект, ведущими признаками которого являются: определение данного процесса как элемента системы более высокого порядка – профессиональной инновационной деятельности, его способность делиться на элементы, представление в виде открытой системы.

Использование синергетического подхода позволяет рассматривать инновационную методическую деятельность как открытую, сложную самоорганизующуюся систему, развитие которой подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода, имеющую множество путей и собственных тенденций развития. Предопределенность процесса развития инновационной методической деятельности появляется на определенных этапах ее эволюции с выбором пути в точках ветвления. Исходя из знания сущности характеристик инновационной методической деятельности педагога ДОУ, появляется возможность проектирования оптимально и реально осуществимого «сценария» ее развития в конкретных условиях ДОУ, в системе инновационной методической работы. В основе этого лежит не только представление о будущем состоянии инновационной методической деятельности педагогов ДОУ, но и понимание способов следования естественным тенденциям ее развития.

Методологические подходы, образующие *практико-ориентированную тактику* исследования, определяют видение путей и особенностей реального осуществления процесса развития инновационной методической деятельности педагогов ДОУ. Сложившееся представление о сущности и внутреннем строении инновационной методической деятельности педагогов ДОУ

обусловили использование основных положений таких подходов, как личностно-ориентированный, деятельностный, аксиологический, акмеологический, андрагогический и компетентностный.

Подходы, составляющие *практико-ориентированную тактику* исследования, раскрывают особенности практического осуществления инновационной методической работы, определяют механизмы и процедуры реализации данного процесса в реальных условиях современного ДОУ.

Личностно– ориентированный подход дает возможность учесть индивидуальные особенности педагогов ДОУ как активных и самостоятельных субъектов инновационной методической работы. Его реализация находит отражение в обеспечении личностно-ориентированной направленности системы инновационной методической работы на повышение профессиональной компетентности педагогов. Данный подход выступает в качестве методической ориентации системы инновационной методической работы, которая позволяет обеспечить и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности педагога в условиях реализации инноваций, развития его индивидуальности.

Деятельностный позволяет выявить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия развития профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих инновационную методическую деятельность, с ориентацией на наиболее полную реализацию их внутренних возможностей и резервов. Идея деятельностного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности педагогов. Суть инновационной методической деятельности с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность педагогов, реализующих инновации. Деятельностный подход при этом учитывает характер и условия смены типов деятельности в решении задач внедрения инноваций в дошкольное образование. В рамках деятельностного подхода осуществляется построение системы методической работы с учетом принципа позиционирования педагога в проектной деятельности.

Компетентностный обеспечивает направленность проектируемого процесса развития инновационной методической деятельности педагогов ДОУ на достижение ожидаемого результата наиболее оптимальным образом. Целесообразное использование положений компетентностного подхода позволило определить место инновационной деятельности в структуре профессиональной компетентности педагогов ДОУ. Кроме того, появилась реальная возможность выявить критерии и уровни качества инновационной методической деятельности, а также разработать оптимальную содержательно-методическую стратегию развития инновационной деятельности педагогов ДОУ как единства их инновационного мышления, направленности на инновационную деятельность и умений ее осуществлять. Компетентностный подход реализуется в отборе содержания и форм организации инновационной методической работы, которые соответствуют ключевым видам профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих инновационную деятельность. Ключевые педагогические компетенции определены на основе функционального анализа педагогической деятельности специалистов дошкольного образования.

Аксиологический подход позволяет рассматривать инновационную методическую деятельность педагога ДОУ как социально-педагогический феномен, репрезентируемый посредством таких категорий, как универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей в дошкольном образовании. С этих позиций требуется реконструкция условий для становления у педагога ДОУ ценностей ориентации на ребенка, общение и взаимодействие с ребенком, в результате чего инновационная деятельность приобретает для педагога особую значимость.

Применение акмеологического подхода дало возможность смотреть на педагога ДОУ как на субъекта совершенствования, переживающего определенные этапы собственного социально-профессионального развития, которые сопровождаются приобретением конкретных психологических новообразований и достижениями. Изучение таких достижений педагога, степени развития его профессиональной компетентности

позволяет определить направления его совершенствования в сфере инновационной деятельности.

Опора на андрагогический подход позволяет учесть особенности педагога ДОУ как взрослого обучающегося и, исходя из этого, предложить адекватные педагогические средства развития инновационной методической деятельности. Данный подход предполагает использование в практике инновационной методической работы продуктивные ее формы, широкое применение активных технологий, обеспечивающих самостоятельность и активность педагогов в освоении инновационных технологий и форм деятельности; возможность выбора педагогом ДОУ содержания и способов овладения инновационной методической деятельностью [3].

Ключевые положения и идеи развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ, представленные в форме закономерностей и принципов, получили отражение в теоретическом базисе (ядре) концепции. Закономерности раскрывают устойчивые, повторяющиеся и необходимые причинно-следственные связи развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ с факторами, которые оказывают на это развитие непосредственное влияние. Определяющим основанием при выделении закономерностей в исследовании выбраны структурные компоненты деятельности (инновационной методической деятельности в частности). В соответствии с этим закономерности определяют особенности направленного изменения гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов.

Так, развитие *гностического компонента* инновационной методической деятельности педагога ДОУ основывается на следующих закономерностях: адекватность самооценки и самопозиционирования педагога в инновационной деятельности обуславливает активность его в данном виде деятельности; обогащение способов инновационной деятельности способствует повышению ее качества; позитивная направленность мышления педагога является источником его личностного роста в условиях инноваций; интерес педагога к новым психолого-пе-

дагогическим знаниям обеспечивается его общей удовлетворенностью профессиональной деятельностью.

Существенные признаки развития *проектировочного компонента* отражают следующие закономерности: способность педагога ставить реально выполнимые и достигаемые цели позволяет предвидеть реальный ожидаемый результат (продукт); развитие критической рефлексии способствует рациональному целеполаганию.

Развитие *конструктивного компонента* инновационной методической деятельности педагога ДОУ основывается на следующих закономерностях: владение теорией инновационной деятельности обеспечивают возможность педагогу планировать ближайшие и долгосрочные цели и задачи; адекватная оценка собственных возможностей обеспечивает педагогу высокий уровень отбора эффективных методов, средств, приемов обучения детей.

Необходимые преобразования *коммуникативного компонента* инновационной методической деятельности педагога несут в себе следующие закономерности: обогащение коммуникативных умений происходит при условии готовности педагога к освоению новых форм, способов и техник общения; переход на модель личностно-ориентированного взаимодействия с детьми обеспечивает позитивное несение инноваций в образовательный процесс;

Особенности направленного изменения *организаторского компонента* характеризуют следующие закономерности: повышение мотивации педагога к инновационной деятельности обеспечивает его самоорганизованность, активность, готовность педагога к самообразовательной деятельности обеспечивает высокий уровень его инновационной методической культуры.

При определении принципов развития инновационной методической деятельности мы исходили из понимания того, что принципы являются отражением и обобщением существующих закономерностей, конкретизируют цель и определяют содержание, методы, формы и приемы инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении. С учетом определенных закономерностей в исследовании выделены следующие принципы:

- принцип *ориентации на «зону ближайшего развития»*, предполагающий определение «границ» индивидуальной зоны ближайшего развития педагога, что позволяет проектировать развитие инновационной методической деятельности с ориентацией на его индивидуальность и субъектный опыт;

- принцип *«амплификации»*, заключающийся в создании условий для полноценной актуализации и самореализации личности педагога, совершенствования его возможностей и способностей посредством включения в различные формы инновационной методической работы учреждения;

- принцип *непрерывности*, позволяющий рассматривать образование как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрерывающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики;

- принцип *диверсификации*, обеспечивающий профессиональное развитие личности педагога, формирование ее профессиональной мобильности и готовности к освоению новых и перспективных инновационных технологий дошкольного образования, расширение опережающей подготовки кадров к инновационной деятельности;

- принцип *партисипативности*, предполагающий субъект-субъектное взаимодействие педагогов, включенных в инновационную деятельность для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы;

- принцип *фасилитации*, представляющий нормативное положение для создания условий осознания педагогами индивидуальной сущности, самостоятельности, становления автором и творцом жизненных обстоятельств;

- принцип *субъектности*, предусматривающий развитие педагога как субъекта инновационной деятельности;

- принцип *рефлексивности*, помогающий реально оценить уровень инновационной деятельности, готовности осваивать инновационные способы деятельности.

Таким образом, выстроенная на основе методологических подходов и принципов

концепция развития инновационной методической деятельности педагогов ДООУ может обеспечить внедрение позитивных инноваций в содержание дошкольного образования, активность педагогов в инновационной деятельности.

Библиографический список

1. *Гнездилова О. Н.* Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 61–65.
2. *Гуров В.* Инновационная деятельность педагога // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 2. – С. 9–15.
3. *Калачикова О. Н.* Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 316. – С. 174–177.
4. *Резанович И. В.* Развитие профессионального мастерства менеджера в системе бизнес-образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 359 с.: ил. РГБ ОД, 71 06-13/102.
5. *Сластенин, В. А., Подымова Л. С.* Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

Башмакова Вероника Анатольевна

Аспирант кафедры технологий и профессионального образования ГОУ Педагогическая академия, директор НОУ СПО «Московский областной колледж информационных технологий», werschol@yandex.ru, Москва

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны затруднения, с которыми встречаются подростки в рамках среднего профессионального образования, показана необходимость присутствия у них универсальных учебных действий, обозначены условия их успешного развития.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, принципы и методы активного обучения, индивидуализация, социализация, информационные технологии.

Bashmakova Veronica Anatolevna

Post-graduate student of chair of technologies and vocational training of the State educational institution Pedagogical academy. The director of educational institution «Moscow regional college of information technology», werschol@yandex.ru, Moscow

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF THE SENIOR TEENAGERS IN SYSTEM OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING

Abstract. In article difficulties which there are teenagers within the limits of average vocational training are described, necessity of presence at them universal educational actions is shown, conditions of their successful formation are designated.

Keywords: universal educational actions, principles and methods of active training, an individualization, socialization, information technology, cooperation, collective activity

Изменения в нашей стране коснулись и образования. Переход на новые образовательные стандарты требует глобальной перестройки учебно-воспитательного процесса, результатом которой взамен формирования системы знаний, умений и навыков станет формирование универсальных учебных действий (УУД), т.е. потребности, желания и умения самостоятельно повышать свой уровень образованности, осознанно делать профессиональный выбор. Влияние оценочной деятельности на формирование (УУД) у младших школьников рассмотрено И. Е. Сюсюкиной [5]. Формирование академических компетенций у студентов ВУЗа исследовалось Горденко Н. В. [6] Группа авторов под руководством А. Г. Асмолова концептуально изложила подходы к формированию универсальных учебных действий младших школьников [4].

Термин «Универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. У младших подростков, окончивших начальную школу, в разной степени сформированы универсальные учебные действия. Степень сформированности (УУД) влияет на последующее обучение школьников. Поэтому процесс их дальнейшего формирования и развития необходимо продолжать на следующих ступенях обучения.

Степень среднего профессионального образования не является исключением. Старшие подростки испытывают разноплановые затруднения. Это – профессиональный выбор, мотивация обучения, отсутствие потребности в самосовершенстве, неумение приобретать знания и применять их на прак-

тике. По опросу учащихся средних профессиональных учебных заведений затруднения вызваны рядом причин. Среди них: отсутствие должной индивидуализации в учебном процессе, недостаточность учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, неуспешная социализация подростков, несформированность гражданской позиции, низкая активность учебно-познавательной деятельности, недостаточное использование информационных технологий.

Диагностика исходного уровня социализации подростков негосударственного образовательного учреждения среднего профессионального образования показала, что они

- хорошо приспособились к условиям обучения в колледже, но не стали студентами ввиду плохо развитого умения «Учиться»;

- понимают интересы колледжа в вопросах качественной подготовки специалистов, но не готовы реализовать их по причине низкой мотивации обучения, очень малой доли социальных мотивов, мотивов долга и ответственности;

- имеют возможность самостоятельного выбора форм и методов обучения, но не в полной мере используют ее.

Построение учебного процесса на принципах активного обучения создает эмоционально-комфортную атмосферу в группе, благоприятные условия для протекания процесса социализации студента, тесное взаимодействие педагогов и родителей.

Рассмотрим возможности образовательного процесса, построенного на принципах активного обучения [2].

Для построения учебного процесса на принципах активного обучения необходимы соблюдение преемственности в обучении между школой и средним профессиональным учебным заведением, использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Учащиеся средних профессиональных образовательных учреждений относятся к категории старших подростков, имеют свои возрастные особенности. В этом возрасте для подростка огромное значение имеют эмоциональные контакты. Поиск новых, оценка имеющихся контактов заполняют все время подростков. Для организации учебного процесса целесообразно использовать коллективные формы работы, работу в

группах, т. к. такие формы работы способны негативную сторону потребности в общении перенаправить на совершенствование образовательного уровня учащихся. Нельзя не учитывать и такие возрастные особенности старших подростков, как агрессивность, обостренное чувство взрослости, противопоставление себя миру взрослых. Развитие сотрудничества, педагогической поддержки, создание ситуаций успеха в рамках профессионального учебного заведения позволит строить отношения ученик-учитель на основе доверия. Период обучения в учреждении среднего профессионального образования приходится на момент усиленной социализации, особой чувствительности к формированию нравственных убеждений.

Принцип «индивидуализации по содержанию, по объему, по времени» и принцип «равновесия между содержанием и методом обучения» с учетом подготовленности учащихся и темой задания позволят учесть индивидуальные и возрастные особенности подростков в среднем профессиональном образовательном учреждении и обеспечат индивидуальный подход при развитии универсальных учебных действий. Для этого необходимо проведение диагностики степени обучаемости и степени обученности каждого учащегося, выявления природных способностей и задатков, запаса знаний, умений и навыков и главное – степени сформированности универсальных учебных действий.

Принцип «негативного опыта» позволит учащимся выполнять задания на поиск ошибок. Умение анализировать необходимо в профессиональной деятельности. Принцип «непрерывного обновления» обяжет преподавателя разнообразить формы и методы работы. Постоянное использование одних и тех же видов работ вызывает негативное отношение к процессу обучения, не формирует ценности и потребности к самосовершенствованию, положительной мотивации учения. Построение процесса обучения на основе принципа организации коллективной деятельности разовьет у подростков стремление к деятельности, умение анализировать себя, ситуацию, себя в ситуации. Принцип «экономии учебного времени» предполагает за счет использования активных методов больше времени уделять практике.

Успешное развитие универсальных учебных действий подростка в условиях среднего профессионального образования будет осуществлено, если:

- строить образовательный процесс на принципах активного обучения – индивидуализация, развитие сотрудничества, принцип непрерывного обновления, принцип организации коллективной деятельности, принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности учащихся и темой задания, принцип негативного опыта, принцип экономии учебного времени;

- создавать благоприятные условия для протекания процесса социализации, формирования гражданской позиции подростка;

- соблюдать преемственность в обучении между школой и средним профессиональным учебным заведением;

- использовать информационные технологии в учебно-воспитательном процессе.

Библиографический список

1. Балаев А. А. Активные методы обучения. – М.: Профиздат. – 1986. – 96 с.
2. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа. – 1991. – 207 с.
3. Словарь-справочник современного российского профессионального образования [Электронный ресурс] / авторы-составители В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков; рекомендован ФГУ ФИРО; режим доступа: http://www.firo.ru/?page_id=985 Дата обращения: 02.10.2011.
4. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Сюсюкина И. Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2010. – 205 с.
6. Горденко Н. В. Формирование академической компетенций у студентов ВУЗА: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 175 с.

УДК 378+37.0+371

Пичхадзе Гурам Михайлович

Доктор медицинских наук, заведующий кафедрой фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, pguram@yandex.ru, Алматы

Кадырова Дильра Мулдашевна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, Mika_1997@mail.ru, Алматы

Ким Ирина Ивановна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, kim_1955@mail.ru, Алматы

Айтжанова Гулзира Байдиллаевна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, gulzira.aitzhanova@mail.ru, Алматы

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ – ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье систематизированы типы и методы контроля знаний и умений при прохождении фармакологии студентами всех факультетов. Эффективное сочетание форм и методов контроля, а также систематический контроль знаний и умений студентов приводит к их качественному улучшению. В статье содержатся сведения, как о традиционных, так и новых методах контроля – рейтингово-балльной оценки знаний применяемых на кафедре фармакологии КазНМУ. Рейтинговая система является средством управления профессионально-личностным развитием студентов, а также содействует систематическому усвоению знаний. Новая система оценки знаний в сочетании с правильно подобранным, грамотным контролем учебной деятельности позволяет перейти на качественно новый уровень обучения.

Ключевые слова: контроль, рубежный, итоговый, тестовый, рейтинго-балльная оценка.

Pichkhadze Guram Michailovich

Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Department of pharmacology, pguram@yandex.ru, Almaty

Kadyrova Dilyara Muldashevna

Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Department of pharmacology, Mika_1997@mail.ru, Almaty

Kim Irina Ivanovna

Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Department of pharmacology, kim_1955@mail.ru, Almaty

Aitzhanova Gulzira Baidillaevna

Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Department of pharmacology, gulzira.aitzhanova@mail.ru, Almaty

CONTROL OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENTS – ONE OF FACTORS OF FEEDBACK AND LEARNING EFFICIENCY INCREASE

Abstract. In the article types and methods of control of knowledge and skills are systematized at passing of pharmacology the students of all faculties. Effective combination of forms and methods of control and also systematic monitoring of students' knowledge and skills leads to their high-quality

improvement. This article contains information about both traditional and new methods of control – the rating-point evaluation of the knowledge used in the department of pharmacology KazNMU. The rating system is a tool for managing professionally-personality development of students, and also promotes a systematic assimilation of knowledge. New system of knowledge evaluation in combination with a properly chosen, competent supervision of training activities allows us to go to a new level of education.

Keywords: control, landmark, final, test, rating-point rating.

Присоединение Казахстана в марте 2010 года к Болонскому процессу предполагает интенсивную модернизацию отечественной системы высшего образования, создание многоуровневой системы подготовки специалиста, совершенствование содержания образовательных программ всех уровней. Новые подходы и новые задачи, поставленные перед вузами, в связи с процессами интеграции в мировое образовательное пространство, требует пересмотра не только образовательных программ, но критериев контроля качества учебного процесса. Чтобы оценить, в какой мере уровень выпускников ВУЗов соответствует сегодняшним требованиям реального производства, необходима научно обоснованная система оценки качества подготовки специалиста [1; 2].

Изменение образования, в соответствии с современными запросами общества, должно сопровождаться изменением стратегии обучения, и, соответственно, оценки достижений студентов, в том числе контроля знаний и умений. Продуктивность обучения зависит от количества, качества, полноты, своевременности (оперативности), глубины и объективности контроля. Контроль – это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков, и является важным источником информации обратной связи [3; 4].

Известно, что обучение может быть результативным только тогда, когда учебная работа систематически и глубоко контролируется, когда сами студенты постоянно видят результат своей работы. При отсутствии такого контроля в процессе усвоения учебного материала студенты не могут оценить подлинного уровня своих знаний. Систематический контроль знаний и умений студентов – одно из основных условий повышения качества обучения. Грамотное и правильное сочетание методов контроля позволит качественно улучшить знания и умения студентов. Контроль, как необходимый компонент учебного процесса, должен

носить систематический характер и реализовываться во всех его функциях, не ограничиваясь собственно контролирующей ролью. Выбор формы проведения контроля зависит от образовательных целей, задач конкретной темы, индивидуального стиля преподавания, подготовленности студентов [5].

Контроль знаний обучающихся – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения и является составной частью процесса обучения. Проверка знаний студентов должна давать сведения не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной деятельности, но и о самой деятельности, т.е. соответствует ли форма действий данному этапу усвоения. Правильно поставленный контроль учебной деятельности позволяет преподавателю оценивать, получаемые обучающимися студентами знания, умения, навыки, вовремя оказать им необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Все это в совокупности и создает благоприятные условия для развития познавательных способностей студентов и активизации их самостоятельной работы. Хорошо поставленный контроль позволяет преподавателю увидеть свои собственные удачи и промахи [6].

Основная цель контроля знаний и умений состоит в обнаружении достижений, успехов обучающихся; в указании им путей совершенствования, углубления знаний, умений, с тем, чтобы создать условия для последующего включения студентов в активную творческую деятельность. Эта цель в первую очередь связана с определением качества усвоения студентами учебного материала, т.е. уровня овладения знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебной программой. Во-вторых, конкретизация основной цели контроля связана с обучением приемам взаимоконтроля и самоконтроля, формированием потребности в данных видах деятельности. Она также предполагает

воспитание у обучающихся таких качеств личности, как ответственность за выполненную работу, проявление инициативы. Поэтому исследование вопросов контроля является весьма актуальным [7].

Учебный процесс на кафедре фармакологии КазНМУ включает его аудиторские и внеаудиторские формы: лекции, практические занятия, СРСП, рубежный контроль, СРС, консультации, экзамены. Все формы образовательного процесса основаны на принципах преемственности, находятся во взаимосвязи и логической последовательности с учетом методов и форм контроля знаний студентов.

На кафедре используются различные типы (текущий контроль, рубежный контроль, итоговый контроль) и методы контроля (устный опрос, самостоятельная работа, письменная работа, компьютерное тестирование).

Текущий контроль является органической частью всего учебного процесса. Он тесно связан с изложением, закреплением, повторением и применением учебного материала. На кафедре он проводится в виде устного опроса и письменной работы. Устный опрос по теме занятия позволяет определить исходный уровень знаний и умений студентов, определяет, каким вопросам следует уделить больше внимания на занятии с конкретной группой, а также намечает пути устранения выявленных проблем в знаниях студентов. Методом индивидуального и фронтального опроса преподаватель закрепляет, а в конце занятия обобщает пройденный материал.

Письменная работа, в которую входит выписывание рецептов на широко используемые лекарственные средства с их разбором: групповая принадлежность, фармакологические эффекты, основные показания к применению, побочное действие, противопоказания. Кроме того, письменная работа включает решение тестовых заданий по материалу изучаемой темы. Для студентов фармацевтического факультета дополнительно введены профильные задания – коррекция рецепта, консультации для врача и пациента, замена препаратов на фармакотерапевтический и/или химический аналоги, знание синонимов; для студентов медико-профилактического факультета по специальности «Общественное здравоохранение»

– анализ рецепта, расчет разовой и суточной доз. Письменный контроль позволяет предъявлять ко всем студентам одинаковые требования, повышает объективность оценки результатов обучения и дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми студентами группы, определить направления для индивидуальной работы с каждым.

Самостоятельная работа студентов, включающая решение ситуационных задач, заданий по руководству к практическим занятиям по фармакологии, работу в малых группах, анализ таблиц, рисунков, решение кроссвордов, сканвордов и т.д. формирует критическое отношение студентов к результатам своей работы, требовательности к себе, прививает студентам умения и навыки самоконтроля.

Рубежный (периодический) контроль позволяет определить качество изучения студентами учебного материала по разделам фармакологии. Такой контроль проводится 3–5 раз в процессе обучения в зависимости от специфики факультета. Он позволяет проверить прочность усвоения полученных знаний и приобретенных умений. Данный вид контроля охватывает значительные по объему разделы курса, обобщается и усваивается целый раздел, выявляется логическая взаимосвязь с другими разделами, другими предметами. При этом виде контроля от студентов требуется большая самостоятельная конструктивная деятельность. Рубежный контроль проводится с учетом специфики каждого факультета в виде устного опроса по материалам раздела, письменной работы, включающей выписывание рецептов с разбором, решение разных форм и разных уровней заданий в тестовой форме и охватывает студентов всей группы. Контроль с помощью тестов является наиболее удобным для создания оперативной обратной связи и позволит сделать процесс педагогического контроля более эффективным, ориентируя его на использование современных информационных технологий [8].

Итоговый контроль направлен на проверку конкретных результатов обучения, выявление степени овладения студентами системы знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения дисциплины. Итоговый контроль – это контроль интегрирующий,

который позволяет судить об общих достижениях студентов. При подготовке к нему происходит более углубленное обобщение и систематизация усвоенного материала. Что позволяет знания и умения поднять на новый уровень. При систематизации и обобщении знаний и умений студентов проявляется в большей степени и развивающий эффект обучения, поскольку на этом этапе особенно интенсивно формируются интеллектуальные умения и навыки. Итоговый контроль на кафедре осуществляется на переводных экзаменах в тестовой, письменной или устной формах. Планируется проведение комбинированной формы итогового контроля – тестовая, а также устная, определяющая приобретение студентами умений и навыков.

Поскольку традиционные подходы к оценке знания и результатам обучения не в полной степени отвечают требованиям времени, на кафедре, помимо традиционных форм контроля, используется контрольно-обучающая программа, позволяющая с помощью компьютера вести оперативный контроль и регистрацию результатов рубежного и итогового контроля.

Кроме того, на кафедре внедрена более современная и объективная форма оценки знаний студентов – рейтингово-балльная система, которая является более гибкой и эффективной, стимулирует студентов к количественному измерению качества знаний.

В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности, студент, по завершении курса, получает достаточно адекватную совокупную оценку. Такой подход позволяет в комплексе оценить прилежание студента, его учебную активность и уровень усвоения материала. Рейтинговая система нацелена в первую очередь на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы.

Одно из обязательных условий рейтинговой системы – это её открытость. Максимальный рейтинговый балл (МРБ) доводится до студентов в начале семестра. Одновременно студенты знакомятся с «правилами игры»: реальным рейтинговым баллом, соответствующим каждой из положительных оценок, и минимальным количеством баллов, ниже которого оценка их деятельности

становится неудовлетворительной. Преподаватель ведёт учёт реального рейтингового балла индивидуально и по окончании семестра выставляет итоговую оценку по совокупности, проделанной студентом работы. При этом студенты получают возможность осуществлять самоконтроль, корректировать свою работу, становясь тем самым активным субъектом учебного процесса.

Оценка определяется по 100-балльной шкале, при этом для определения рейтинга вводятся обязательные баллы. Обязательными баллами оценивается работа на практических (семинарских) занятиях, СРСП, выполнение рубежного контроля, СРС, предусмотренных учебным планом. Рейтинговая оценка определяется как среднеарифметическая сумма текущего, рубежного контроля. Для допуска к экзамену студенту необходимо набрать не менее 50% из максимального количества баллов. Итоговая оценка по дисциплине включает оценки рейтинга допуска и итогового контроля. Заключительная оценка – суммарный итог работы студента за период обучения на кафедре. Каждый этап независим друг от друга, что обеспечивает мобильность студента.

Рейтинговая система оценки знаний позволяет расширить диапазон качественных характеристик знаний даже внутри оценки за счёт их интервальных ограничений, что позволяет, в конечном счёте, определять в соответствии с индивидуальным рейтингом студента объём, уровень и метод педагогического воздействия.

Рейтинговая система предусматривает поощрение студентов за систематическую работу.

Возможности рейтинговой системы достаточно велики. Сравнительно быстро обнаружилось, что в условиях рейтинговой системы весьма существенно снизилось количество немотивированных пропусков занятий. К положительным результатам внедрения рейтинга можно отнести и интенсификацию научно-исследовательской и внеаудиторной работы. Эта методика позволила резко уменьшить число студентов, не выполнивших учебный план на конец семестра. Рейтинговая система стимулирует студента на самостоятельное глубокое изучение предмета.

Анализ форм и методов контроля, используемых на кафедре фармакологии, сви-

детельствует о том, что для получения достоверной обратной связи, т.е. получения информации о функционировании учебной деятельности, помимо традиционных форм оценки знания студентов, внедрена более современная балльно-рейтинговая оценка. Применение рейтинговой системы оценки знаний позволяет на практике реализовать основополагающие принципы контроля и оценивания знаний: объективность, системность, наглядность. Рейтинговая система предусматривает не только контроль знаний, но и является средством управления профессионально-личностным развитием студентов. Рейтинговая система оценивания создаёт выгодные условия для учёта индивидуальных особенностей студента, содействует систематическому усвоению знаний. Следовательно, растёт заинтересованность и успешность студента, что делает процесс обучения более эффективным.

Таким образом, переход на новую систему оценки знаний в сочетании с правильно подобранным, грамотным контролем учебной деятельности позволяет перейти на качественно новый уровень обучения в вузе. Такой подход к преподаванию способствует повышению эффективности обучения в целом.

Библиографический список

1. *Аканов А. А., Хамзина Н. К. Ахметов В. И. и др.* Казахский Национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова: на пути инновационных преобразований. – Алматы: КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова, 2010. – 206 с.
2. *Шубина Н.* Болонский процесс: эксперимент по организации индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц // Новые знания. – №1. – 2006. – С. 32–39.
3. *Аканов А. А., Ахметов В. И., Абирова М. А. и др.* Модель медицинского образования Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова: Вып 1. – Алматы: КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова, 2010. – Ч. 4. – 68 с.
4. *Муминов Т. А., Даулетбакова М. И.* Инновационные технологии в образовательном процессе медицинских вузов. – Алматы: КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова, 2003. – 144 с.
5. *Таубаева Ш. Т., Лактионова С. Н.* Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования: научный фонд и перспективы развития. Научно-издательский центр «Гылым», 2001. – 296 с.

6. *Мынбаева А. К., Садуакасова З. М.* Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: учебное пособие. – 4-ое изд. доп. – Алматы, 2010. – 334 с.

7. *Фалина И. Н., Мохова М. Н.* Методические принципы реализации учебного курса в формате смешанного обучения // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2005. – № 2. – С. 9–37.

8. *Аванесов В. С.* Форма тестовых заданий: учеб. пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. – 2-е изд. – М.: «Центр тестирования», 2006. – 156 с.

Иванова Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, tatyana.iwanow2011@yandex.ru, Белгород

Шаталова Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, shatalova_61@mail.ru, Белгород

АКТИВИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННЫХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты активизации мотивационных состояний детей дошкольного возраста в процессе формирования математических представлений. Авторы раскрывают методику использования разнообразных дидактических средств для активизации мыслительных процессов в организованной образовательной деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, мотивационное состояние, формирование и развитие математических представлений, дошкольник.

Ivanova Tatyana Ivanovna

Candidate of pedagogical sciences docent of chair of preschool pedagogics and psychology of the Belgorod state national research university (NIU "BelGU"), tatyana.iwanow2011@yandex.ru, Belgorod

Shatalova Elena Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, docent of chair of preschool pedagogics and psychology of the Belgorod state national research university (NIU "BelGU"), shatalova_61@mail.ru, Belgorod

ACTIVIZATION OF MOTIVATIONAL CONDITIONS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE COURSE OF FORMATION OF MATHEMATICAL IMAGINATIONS

Abstract. The article deals with the theoretical and practical aspects of activization of motivational conditions of children of preschool age in the course of formation of mathematical imaginations. The authors mention the technique of use of various didactic means for activization of mental processes in the organized educational activity.

Keywords: intellectual development, a motivational condition, formation and development of mathematical imaginations, a child of preschool age.

Процесс формирования детской личности характеризуется не только интеллектуальным развитием, но и возникновением новых потребностей и интересов. В известном смысле эти изменения являются основополагающими, поскольку достижения в умственном развитии детей в значительной мере зависят от того, какие мотивы побуждают их к деятельности, чему они стремятся, как они эмоционально относятся к стоящим перед ними задачам.

Известно, что эффективное развитие мыслительных операций происходит лишь при условии активного функционирования мотивационной, волевой, эмоциональной и других сфер психики человека. Следовательно, формирование интеллектуальных умений не может не опираться на активизацию мотивационных состояний (заинтересованности, любопытства, желания и др.), эмоций и чувств и т.д.

Научить маленького ребенка чему-то можно лишь тогда, когда у него удастся вызвать интерес и желание сделать то, что требует от него воспитатель. Подобные эмоциональные проявления существенно влияют на уровень интеллектуального развития, но и более широко – на его умственную активность, и даже на творческие способности.

Поэтому перед педагогом стоит задача не только использовать уже сложившиеся у дошкольника мотивационно-эмоциональные состояния, но и воспитывать новые чувства, новые потребности, интересы.

Мы разделяем точку зрения Л. Н. Вахрушевой о том, что у старших дошкольников возникает различное отношение к математике, которое выражается в разной степени увлеченности. Интерес является важным стимулом воспитания целеустремленности, настойчивости в достижение цели, стремления к завершению деятельности. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха, гордость в случае решения задачи – все это создает у ребенка уверенность в своих силах, побуждает к новому поиску [1].

Как указывает ряд исследователей (Н. Г. Белоус, Л. И. Божович, Н. И. Непомнящая, Л. С. Славина, А. А. Смоленцева, Г. И. Шукина и др.), система обучения, сложившаяся в детских дошкольных учреждениях недостаточно ориентирована на развитие познавательных интересов детей в процессе изучения элементарной математики. Недостаточное внимание уделяется формированию логических структур мышления, развитию креативных способностей, связей математического образования с духовной жизнью детей и их практическим опытом.

Признавая неопределимое значение выполненных исследований в области педагогики и психологии, следует отметить недостаточную теоретическую разработанность в них проблемы развития интеллектуальных умений в единстве с мотивационной и эмоциональной сферами, слабую разработанность педагогических технологий образовательного процесса, направленную на интеллектуальное развитие дошкольников в единстве его психологических, технологических и коммуникативных компонентов, что послужило причиной многих негативных явлений в практике работы дошкольных образова-

тельных учреждений: недостаточная продуманность сюжетной основы занятия, его начала и окончания; слабое использование современных дидактических средств, развивающих методов обучения детей дошкольного возраста и проблемно-игровых технологий; однообразие математических игр и упражнений и др.

Результатом освоения детьми действующей программы согласно Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655) являются интегративные качества. Эти качества связаны с активизацией эмоционального состояния дошкольников: любознательный, активный, эмоционально отзывчивый, способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Эмоциональная насыщенность детей, развитие у них речевого общения и умения слушать (коммуникативный компонент) – это залог продуктивной совместной деятельности воспитателя с детьми, в процессе которой ребенок испытывает радость познания.

Так, недооценка индивидуальных особенностей ребенка (психологический компонент) отрицательно сказывается на формировании у детей познавательных способностей, создает непреодолимые трудности в приобщении их к творчеству. Утверждение новых форм развивающих занятий (технологический компонент) невозможно без учета тенденций ребенка к взрослению, развитию (психологический компонент).

От эмоциональных переживаний зависит не только мыслительная деятельность, но и мотивационные состояния человека. К мотивационным состояниям человека относят интересы, желания, стремления, намерения, влечения, страсти, установки. Интерес – это особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью.

Цель нашего исследования – обосновать возможности и раскрыть содержание работы по использованию разнообразных дидактических средств для активизации мотивационных состояний в непосредственно образовательной деятельности.

Отправной точкой в работе по активизации мотивационных состояний является учет индивидуальных особенностей детей. Каждый ребенок индивидуален, у каждого свои склонности, познавательные интересы, темпераментные особенности. Осуществляя индивидуальный подход к детям экспериментальной группы, мы исходили из положения о том, что необходимо не только помочь детям в усвоении программного материала, но и развить у них интерес к занятиям по математике, обеспечить активное участие всех детей в общей работе, предупредить интеллектуальную пассивность у отдельных ребят, учить каждого применять раннее полученные знания на практике. С учетом индивидуальных особенностей детей мы разделили их в экспериментальной группе на несколько подгрупп.

Первую подгруппу составили дети (46%), которые проявляют особый интерес к занятиям, активны, хорошо справляются с математическими действиями, любят придумывать интересные задачи. Задача воспитателя – поддерживать и развивать их интерес, давать усложненные задания, поощрять за более удачные решения.

Вторую подгруппу составили дети (24%), которые не проявляют внешне свою активность, но всегда внимательны, на вопросы отвечают правильно, но только по просьбе воспитателя, малоинициативны. Задача воспитателя – воспитывать уверенность в своих силах, поощрять начинания, проводить индивидуальную работу, давать поручения, развивать творческую активность.

Третья подгруппа детей (10%) на занятиях проявляют ложную активность, любят подсказывать, хотя и не знают ответа, ждут подсказки. Задача воспитателя – побуждать чаще к ответам, задавать такие вопросы, которые заставляли бы думать.

Четвертая подгруппа детей (12%) внимательно слушают, но ответить на поставленные вопросы не могут, предпочитают отмалчиваться, имеют проблемы в знаниях, застенчивы. Задача воспитателя – проводить коррекционную работу по преодолению застенчивости, психогимнастику, театрализованные занятия и индивидуальную работу по развитию познавательных интересов.

Пятая подгруппа детей (8%) не проявляют интереса к занятиям, невнимательны, не

всегда могут ответить на вопрос воспитателя. Задача воспитателя – вскрывать причины такого поведения, проводить коррекционную работу по развитию психических процессов.

В данной ситуации, определяя исходный уровень мотивационно-эмоционального состояния каждого ребенка, мы поставили перед собой следующие вопросы: «Какие методы и дидактические средства использовать для активизации мотивационного состояния дошкольников?»

Главное при осуществлении индивидуального подхода в обучении – вера в творческие силы детей, знание уровня развития каждого ребенка, стимулирование его к тому, чтобы он постоянно находился в зоне ближайшего развития, испытывая при этом познавательную страсть и психологический комфорт в общении с товарищами.

Известно, что эмоции воздействуют на все компоненты сознания – на ощущение, восприятие, воображение, память, мышление. Поэтому важно создание эмоционального настроя в непосредственно образовательной деятельности, в том числе и на занятиях по математике. По эмоциональным реакциям можно легко определить, что ребенку нравится, а что его огорчает. Чтобы развить качественную силу эмоций ребенка, целесообразно создать эмоциональный фон, на котором проходят различные формы работы с детьми через разнообразное поведение воспитателя (мимика, жесты, интонация речи т.д.), от этого зависит усвоение передаваемой воспитателем информации.

Создание эмоционального фона обеспечивается путем предупреждения переутомления детей, использования в организованной образовательной деятельности занимательного материала. Это не только развлекает детей, но и предоставляет им возможность отдохнуть, задуматься, проявить инициативу, найти нетрадиционные способы решения задач. Детям предлагались логические задачи: «Два петуха могут разбудить шесть человек. Сколько человек разбудят три петуха?» Ответы детей нашептываются на ухо воспитателю. При этом дети рассуждают по-разному: «Один петух может разбудить всю улицу», «Петух может разбудить столько людей, сколько услышат его ку-ка-ре-ку» и т.д. И все приходят к выводу, что главное не

вычисление, а несоответствие содержания задачи действительности.

Развитию эмоциональной сферы детей способствует использование этюдов на выражение различных эмоций (удовлетворения, радости, удивления, интереса и т.д.). Воспитатель обращает внимание на детей с пониженным фоном настроения и предлагает этюды, разработанные М. А. Чистяковой, на выражение основных эмоций: радость и удовлетворение («Золотые капельки», «Встреча с другом», «Жар-птица» и др.), удивление («Круглые глаза», «Удивление» и др.), на выражение внимания, интереса и сосредоточения («Лисичка подслушивает», «Раздумье», «Сосредоточенность» и др.). Как известно, положительные эмоции увеличивают мотивацию, а отрицательные ее уменьшают, что сказывается в свою очередь на развитие мыслительных процессов.

Также развитию эмоций на занятиях и в других видах деятельности, которые интегрируются между собой, способствует методически правильная и эстетически выразительная организация физкультминутки. Это может быть динамическое упражнение с речевым сопровождением, или пальчиковая гимнастика, упражнение для глаз или упражнения на релаксацию, игры, позволяющие детям расслабиться, переключить внимание с одного вида деятельности на другой, повысить эмоциональный тонус и улучшить самочувствие.

Изложенные нами условия развития эмоций, которыми мы руководствовались, зависят от сочетания многих факторов, одни из которых оказываются ведущими, другие второстепенными. Но не следует возводить барьеры между этими сферами жизни ребенка: затруднения контактов между педагогом и детьми неизбежно накладывают отпечаток на внутренний мир ребенка, вместе с тем особенности этого мира сказываются на его взаимоотношениях с окружающими.

Как показали наши наблюдения, выбор детьми видов деятельности способствует тому, что дети с особым интересом решают те задачи, выполняют те задания, которые они придумывают сами. Поэтому, каждый ребенок «сочиняет» задачи на близкие ему темы. Одни из них – о животных, другие – о машинах, третьи – из собственных увлечений и т.п. Идти от ребенка – значит вызвать

у него интерес ко всему яркому, образному, эмоциональному, что будет способствовать более прочному усвоению математических представлений и понятий. «Давайте вспомним с вами случаи, – говорит воспитатель, – когда количество увеличивается, его обозначают знаком «+» (плюс). Плюс – розовощекий, жизнерадостный человек, который обожает все складывать, все объединять. Его второе имя – объединение. Он всегда весел, у него хорошее настроение, он очень любит слово «да». А теперь придумайте историю, когда происходит увеличение. В своей работе мы предлагали детям вместе с родителями придумать задачи, загадки и др. для последующего их использования в непосредственно организованной деятельности детей (игровой, познавательно-исследовательской, конструктивной, трудовой и др.).

В экспериментальной работе в контрольной и экспериментальной группах мы использовали методику, предложенную В. Ю. Юркевичем, которая называется «Провокация лени». Цель методики – выявить наличие и устойчивость познавательного интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста.

За несколько минут до конца занятия мы предлагали детям довольно трудную задачу. Воспитатели просили детей решить эту задачу самостоятельно. Затем они меняют свое решение: займитесь, пожалуйста, эти несколько минут, чем хотите, только не шумите и не мешайте другим. Реакция детей была разной (см. табл.).

Таблица

Реакция детей на предложение воспитателя прекратить работу над задачей

Реакции детей	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продолжали решать задачу	12%	56%
Рассматривали иллюстрации в книгах	32%	20%
Играли, мирно беседовали	56%	24%

В совместной образовательной деятельности очень важно создание психологического пространства. Психологическое пространство – это «пространство чувств,

мыслей, духовных устремлений, т.е. все то, что позволяет считать себя личностью, ощущать и осознавать свое «Я». В этом пространстве рождаются и живут радость и многое другое [3, с. 17].

Чтобы вызвать активность, инициативность, самостоятельность познающего объекта, чтобы эти качества могли появиться ребенок должен чувствовать тепло и защищенность, внимание и доверие, радость восприятия окружающего мира, готовность воспитателя поддержать инициативу и помочь ему в ее воплощении. Общаясь с ребенком, следует предоставить ему свободу в выборе деятельности, создать эмоциональный подъем в процессе ее осуществления, атмосферу фантазии, романтики, сказки. Особое внимание мы уделяли работе с загадками, с помощью которых развивали мышление, смекалку, творческое воображение. Загадка – это еще и способ формирования и развития математических представлений (количественных, геометрических, величинных, пространственных и временных), где интересно математическое понятие, содержащееся в самом тексте загадки и ее отгадке.

Использование логико-математических игр находит также свое применение, как на занятиях так, и в индивидуальной работе с детьми, потому что игра является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве. Они учат детей размышлять, рассуждать, преодолевать трудности, используя на практике свои знания.

Знания, данные в занимательной форме, в форме дидактической игры, усваиваются детьми быстрее, прочнее и легче, чем те, которые сопряжены с долгими упражнениями. При этом важно использовать игры так, чтобы сохранялись элементы познавательного, учебного и игрового общения.

При необходимости следует ненавязчиво оказывать ребенку помощь, которая воодушевляет его, вселяет уверенность в своих силах и возможностях. Важным и ценным моментом в работе с детьми является продуманная мера помощи (стимулирующей, направляющей или обучающей). Она необходима, когда дети не справляются с заданием самостоятельно. Под необходимой помощью подразумевается минимальная помощь, позволяющая ребенку начать действовать. Отзывчивость ребенка на помощь, способность

усваивать ее являются прогностически значимым показателем его потенциальных учебных возможностей (обучаемости).

Стимулирующая помощь нужна, когда ребенок не может включиться в работу (не решается сам начать действовать) или когда работа завершена, но выполнена неверно. Направляющая помощь необходима, когда ребенок не может определить способ или выбрать средства деятельности, выделить первый шаг и спланировать деятельность. Обучающая помощь требуется в тех случаях, когда первых двух видов помощи недостаточно. В этом случае педагог непосредственно показывает ребенку, что и как делать. Следует отметить, что дозированная помощь занимает особое место и является необходимым условием успешного обучения детей дошкольного возраста, и ее необходимо использовать в организованной образовательной деятельности.

При этом необходимо помнить, что никогда не следует делать что-то за ребенка. Основная задача воспитателя в работе с детьми состоит в том, чтобы помочь каждому ребенку поставить перед собой посильные задачи, овладеть приемами их решения и помочь найти применение результатам своей деятельности. Чувства внутренней свободы, интеллектуальная нагрузка, знания в форме игры рождает тот психологический климат, когда дети и воспитателями не мешают друг другу, а становятся интересными собеседниками и партнерами по творчеству.

Известно, что в сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе. Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве – именно это характеризует динамику развития и успешность умственной деятельности ребенка. Исследование показало, что слабые ребята, работая вместе с сильными, добились существенных положительных результатов, стали проявлять активность, любознательность, а в отдельных случаях и оказывали помощь другим.

Активизация мотивационных состояний дошкольников в процессе формирования математических представлений обеспечивает высокий уровень развития детей, стимулирует устойчивый интерес к математике, создает эмоциональный комфорт для всех и каждого.

Как показали наши наблюдения, преобладающие мотивы отношения к математике: люблю решать и придумывать задачи, отгадывать загадки и головоломки (мотив интереса) – 48% детей; мне нравится учиться (учебно-познавательный мотив) – 20%; хочу много знать (социальный мотив) – 12%.

Интерес является важным стимулом воспитания целеустремленности, настойчивости в достижении цели, стремления к завершению деятельности. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха, гордость в случае решения задач – все это создает у ребенка уверенность в своих силах, побуждает к новому поиску.

Важность своевременного познавательного интереса в дошкольном возрасте убедительно доказана результатами многих исследований, проведенных с детьми младшего школьного возраста. В частности, работы Л. С. Савиной по изучению причин неуспеваемости и недисциплинированности учеников младших классов показали следующее: большинство неуспевающих составляют так называемые «интеллектуально-пассивные дети», избегающие активной мыслительной деятельности. Причина, с точки зрения Л. С. Савиной, – несформированный своевременно познавательный интерес. Поэтому вопросы активизации мотивационных состояний дошкольников, в том числе и в процессе формирования математических представлений, являются своевременными и актуальными.

Библиографический список

1. Вахрушева Л. Н. Условия формирования познавательного интереса к математике у старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 178 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (Информационно-правовой портал «Гарант») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/197482/>
3. Черноушек М. Психология жизненной среды: пер. с чеш. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
4. Чистякова М. А. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

Лурье Михаил Леонидович

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры моделирования образовательных систем ГОУ ВПО Пермский государственный педагогический университет, louriemike@gmail.com, Пермь

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Указаны пути взаимообогащения и сближения национальных образовательных систем на основе создания единого курса довузовского образования, позволяющего добиться общности образовательных линий путем культурологической направленности учебно-познавательной деятельности. Подчеркивается, что преподавание математики на иностранном языке выступает как способ формирования единого образовательного пространства Европы и требует подготовки педагогических кадров, обладающих высоким уровнем научно-практической деятельности, обеспечивающим профессиональную и академическую мобильность.

Ключевые слова: довузовское математическое образование в Болонском процессе, культурологические основания образовательной деятельности, A-Level, технологии двуязычного преподавания

Lourie Mikhail Leonidovich

Candidate of pedagogical science, senior lecturer of educational systems modeling department of Perm State Pedagogical University, louriemike@gmail.com, Perm

TECHNOLOGICAL REALIZATION OF CONTINUOUS MATHEMATICAL EDUCATION IN THE BOLOGNA PROCESS

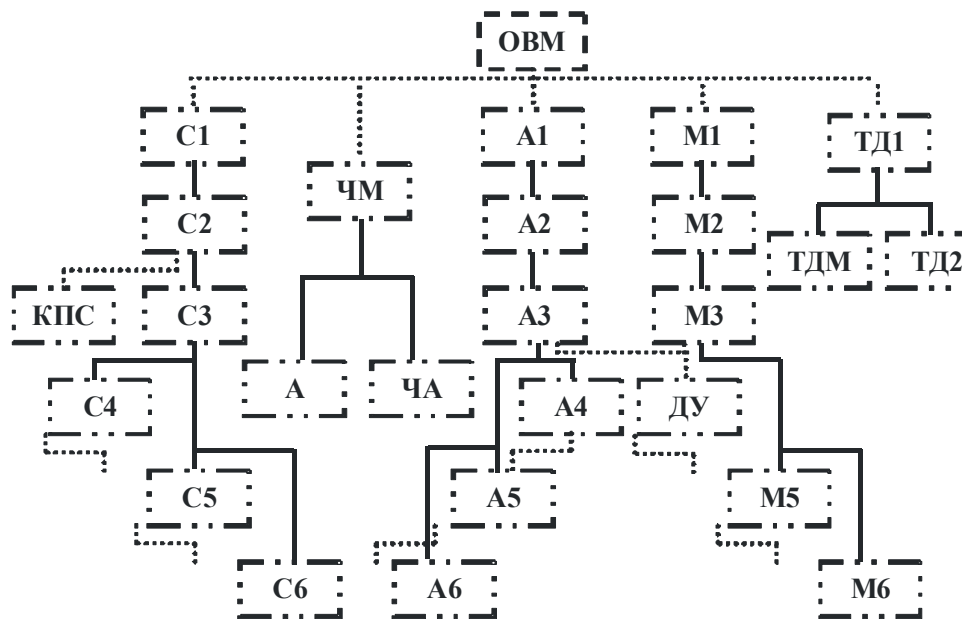
Abstract. The ways of rapprochement and mutual enrichment of national educational systems on the basis of a unique course of pre-university education, allowing for the community of educational lines through cultural oriented educational-cognitive activity are indicated. It is emphasized that the teaching of mathematics in a foreign language serves as a way of forming a common European educational space, that requires the preparation of teachers of the highest standards of scientific and practical, providing professional and academic mobility.

Keywords: Pre-university mathematics education in the Bologna process, the cultural foundations of the educational activities, A-Level, bilingual teaching technology.

В свое время А. Н. Колмогоров создал новаторский школьный курс математики, который не был в полной мере воспринят в стране. Однако многие его идеи сходны с построением системы A-Level, в которой основы математического анализа среди других фундаментальных направлений этой науки приобрели стандартизованный, системный способ изложений. Представляет интерес создание адаптированного курса A-Level с целью интеграции российского образования с международным. За основу создания такого курса может быть использована программа, например, предлагаемая организацией «Математика в образовании и технике» (MEI), которая выступает независимо или в партнерстве с иными организациями,

в том числе государственными, со структурой, изображенной на рис. 1. Это схема накопления зачетных баллов на базе 45 часовых модулей, которые могут быть взяты по отдельности или в совокупности, чтобы сдать «Расширенный вспомогательных» (Advanced Subsidiary) и Расширенный экзамен на получение аттестата об общем образовании (Advanced GRE) аналог A-Level для дальнейшего квалификации в области математики и смежных дисциплин [13, с. 111].

Идеи Болонского процесса предполагают более глубокую связь математики с фундаментальными исследованиями в области философии, культурологии, когнитологии, семиотики, экзистенциализма. Возникает сплав из достижений разных наук, которые



————	Зависимость	А	Абстрактная Математика	ЧМ	Численные методы
.....	Рекомендуемая Последовательность	М	Механика	А	Арифметика
— — —	Основы Высшей Математики (ОБМ)	С	Статистика	ЧА	Численный Анализ
		ТД	Теория принятия решений и Дискретная Математика	ДУ	Дифференциальные Уравнения
		ТДМ	Теория принятия решений и Дискретные вычисления	КПС	Коммерческая и Промышленная Статистика

Рис. 1. Схема курса «Математика в образовании и техники»

обеспечивают формирование математических способностей, саморазвитие человека под их влиянием. Видение горизонта возможностей абстрактных теорий в решении прикладных задач достигается благодаря контекстному подходу к обучению, основанному на привлечении синергетических возможностей усиления математического мышления: музыка, живопись, различные виды художественно-эстетического восприятия, которые через формирование филологической картины мира, его описания средствами изобразительного искусства, позволяют развить способность обобщать, логически мыслить, создавать абстрактные образы. Б. А. Намаканов и М. М. Расулов отмечают, что американский университет представляет собой созданное под европейским влиянием единение «английской традиции «свободных искусств» и немецкой научно-исследо-

вательской парадигме» [7, с. 215].

В методической литературе довольно активно обсуждаются проблемы создания курсов «Математика для гуманитариев», «Математика для экономистов». Однако в современных условиях еще большую актуальность приобретает создание курсов «Литературы для математиков», «Экономика для математиков» и, конечно же, «Иностранный язык для математики», который представлял бы собой не акт билингвального преподавания, а самостоятельный курс, определяющий роль математики в современном мире с точки зрения ментальности жителей зарубежных стран. Такой курс был бы полезен как определенная сторона сложного процесса социализации личности и ее идентификации в образовательном пространстве определенных стран. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что в современном мире психолого-педаго-

гического анализа требуется решение проблемы становления человека под влиянием новых факторов: «изменилось его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространство деятельности, структура отношений, возрастная стратификация» [11, с. 7].

Информатизация образования уже привела к тому, что всякий дидактический материал, метод обучения в глобальном мире вовлекаются в конкурентно активную среду. Учащиеся и студенты, приходя на занятия с компьютером, имея выход в интернет, каждую лекцию и занятие «делают открытыми всему миру». То, как организуется учебный процесс, становится предметом всестороннего обсуждения, в котором экспертами выступают самые широкие слои общества. Таким образом, математическое образование становится подлинным явлением культуры и обладает эстетическим измерением. А значит, в нем присутствует, согласно А. А. Оганову, множество, порой, противостоящих оценок такого восприятия реальности: «Прекрасное и безобразное, возвышенное и неизменное, гармоничное и дисгармоничное, трагическое и комическое» [8, с. 67]. Это означает, что красота математики неминуемо вступает в противостояние с безобразным, понимание которого требует эстетического опыта. Само преподавание математики на протяжении столетий, даже тысячелетий, отличается красотой рассуждений, изяществом доказательств, как в самой логике науки, так и способности донести это величие до обучающихся. Поэтому важным фактором педагогического образования математика является эстетика.

В. И. Ильченко и А. Т. Проказа утверждают: «Научное видение мира причудливо уживается с его образно-художественным, общественно-политическим, религиозным восприятием» [3, с. 119]. Математическое образование – проблема комплексная, охватывающая знания из различных предметных областей, видов деятельности и мировоззренческих позиций.

Моделировать мир можно по-разному. Например, как утверждает А. Г. Максапетян, «Гамлет моделирует Мир, непосредственно называя его тюрьмой и описывая его в тю-

ремных терминах» [5, с. 53], обобщая тюрьму до границ датского королевства, других стран, которые концентрируют в себе пороки человеческой жизни. Обобщения, возникающие из этой модели, служат поводом для понимания жизни в различных ее проявлениях. Математическое моделирование организовано подобным образом. Стандартизованные модели предлагаются для описания широкого круга предметов и явлений реального мира, если только они им соответствуют. Это соответствие является важнейшим для математики. Читая В. Шекспира, мы задаемся вытекающим из его гамлетовской модели вопросом: «Возможно ли гуманистическое построение мира, вопреки царящих в нем злу и несправедливости?». В математике, исследуя модель, мы предвкушаем неожиданные эффекты свойственные объекту, которые она описывает. Модель открывает для нас, вопреки сложившейся традиции, заданности, новые смыслы, быть может, не укладывающиеся в обыденном сознании. Романтическая идея описать мир с помощью формул сталкивается с порогом, антропологической границей математического моделирования, для которого его сложность оказывается непреодолимой. «Разуму и страху вопреки» [2] первооткрыватель реализует свои творческие возможности в предельно достигаемых формах деятельности, выражая тем самым креативный потенциал всего человечества в познании математики и преобразовании мира под ее влиянием. «Умение составлять математические модели реальных процессов и работать с ними – составная часть общей культуры человека» [1, с. 32], – считает И. И. Баврин. При изучении математики ценны не просто подходы к решению технических вопросов, описанию реальных объектов и явлений, но и обобщения, которые оказываются неожиданными в сфере гуманитарного знания, где возможности математики ограничены с точки зрения решения конкретных задач, но совершенно уникальны в ассоциативном понимании мира. Моделирование процессов и явлений, как методами математики, так и гуманитарных наук должно дать новое видение мира: либо через количественные отношения и пространственные формы, либо через эмоционально-чувственное его восприятие, выраженное метафорами, аллегориями и ху-

дожественными образами. Математика дает повод для создания самых разнообразных моделей и использования их как способа познания действительности.

Важна универсальность подходов, методология решения прикладных задач, роль и место метода математического моделирования в образовательном процессе. Требуется понимание всей совокупности идей, которые могут лечь в основу создания соответствующей модели. Таким образом, обретение модельного мышления в значительной степени связано с математической культурой – способностью из всего многообразия теоретических построений выделить те, которые целесообразно применять для эффективного решения данной конкретной задачи. Это означает, что продуктивное применение математики определяется уровнем теоретической подготовки. По такому пути должен идти процесс конвергенции национальных образовательных систем.

Организационно обучение математике, ориентированное на международный уровень, не является массовым, как в школе, так и в вузе. Вместе с тем, едва ли оправдано создавать специальные «элитные» классы, программы которых будут ориентировать учащихся к выезду за рубеж. Болонский процесс позволяет совмещать российское образование с европейским, дополнять учебный процесс образовательными модулями, которые позволяют российским учащимся:

1. Задавать траекторию обучения, в большей степени отражающую интересы профессионального самоопределения обучающихся;

2. Выбирать уровень сложности дополнительных учебных программ, соответствующих определенному сектору вариативных возможностей курса A-Level по математике. Преподавание разделов математики следует сопровождать историческими, культурологическими экскурсами;

3. Осуществлять образовательную деятельность в другой языковой среде, используя ее как фактор социализации личности.

В большинстве зарубежных стран, наряду с национальным языком, английский, является вторым государственным, что существенно облегчает не только межнациональное общение, но и создает объективные предпосылки для того, чтобы формирова-

лась единая культура, основанная на синтезе языковых картин мира. Нечто подобное происходит в Казахстане, когда сохранение русского языка как второго государственного, позволяет упрочить межгосударственные связи и создает условия для открытости и доступности образовательного пространства в СНГ.

Система обучения математике для международной образовательной деятельности в массовой российской школе должна предполагать создание временных учебных групп, которые включали бы в себя учащихся не только разных классов параллели, но и школ, связанных между собой общими программами дополнительного образования и внеучебной работы. Таким образом, международная образовательная деятельность приобретает региональный характер. Поддержка таких проектов может осуществляться через образовательные кредиты, которые целесообразно выдавать не только студентам, но и учащимся старших классов, желающим продолжить обучение за рубежом и осуществлять в дальнейшем профессиональную деятельность в организациях, представленных грантодателем. В том случае, если требования кредитора выполнены и специалист отработает определенный срок, данный кредит возврату не подлежит.

Современное образование не только должно обеспечивать развитие человеком опыта жизнедеятельности, но и добиться понимания им теоретико-педагогического «смысла «образования» как обретение целостного (всеобщего) человеческого образа» [4, с. 57]. В современной российской действительности интерес к математике явно падает по сравнению с советским периодом. Причина здесь не только в том, что сложные социально-экономические условия склоняют людей к реальной практической деятельности. Сам по себе социальный пессимизм не располагает к занятиям математикой на пределе мыслительных способностей. «Положительные эмоции возникают в процессе удовлетворения потребностей. Поэтому развитие у ребенка в раннем возрасте интереса к природе, достижениям науки и культуры делает его не только более ценным членом общества, но и поднимает его на более высокую ступень развития как личности» [12, с. 164], – утверждает М. И. Штеренберг. Само

по себе гражданское общество, основанное на правах человека, благоприятствует раскрытию творческого потенциала личности, остроте и свободному течению мысли, так необходимых для формирования математических способностей: «работа интеллекта зачастую подчиняется достижению целей, которые задаются эмоциями» [12, с. 160]. Подобного ресурса, внешнего по отношению к образованию, в России похоже недостаточно. В этой связи М. И. Штеренберг приходит к выводу, фундаментальность которого схожа с национальной идеей не только для России, но и других стран: образование защитит государство от «слепой» «утечки мозгов», если удастся осуществить «воспитание людей облагороженного образа» [12, с. 166]. Вклад математического образования в этот процесс будет несомненен, если международный опыт, разумная состоятельность образовательных систем приведет к созидательным идеям.

10. Федеральный закон (проект) «Об образовании в Российской Федерации» // Вести образования. – 2011. – №15. – С. 4–224.

11. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогика. 2011. – №5. – С. 3–21.

12. *Штеренберг М. И.* Кризисы и проблемы воспитания // Вопросы философии. – 2010. – №4. – С. 158–167.

13. *Hanrahan V., Porkess R., Secker P.* MEI Structured Mathematics. Pure Mathematics 1 – Great Britain.: Hodder&Stroughton, 2000. – с. iii.

Библиографический список

1. *Баврин И. И.* Математическое моделирование в системе высшего педагогического образования // Известия Российской Академии образования. – 2000. – №1. – С. 32–35.

2. *Губерман И.* Творчеству полезны тупики. Гарики на каждый день. Режим доступа: URL: <http://atlas-w.com/1/kl/5/12> (дата доступа 6.08.2011)

3. *Ильченко В. И., Проказа А. Т.* Духовно-гуманитарный потенциал естественнонаучных дисциплин // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 117–122.

4. *Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К., Давыдов В. В.* Творение «нового всеобщего» // Вопросы философии. – 2005. – №9. – С. 45–60.

5. *Максапетян А. Г.* Языки описания и модели мира (постановка вопроса) // Вопросы философии. – 2003. – №2. – С. 53–65.

6. *Мейдер В. А.* О свободе и ответственности в управлении образованием // Alma mater Вестник высшей школы. 2009. – №1. – С. 10–16.

7. *Намаканов Б. А., Расулов М. М.* Особенности и проблемы современного высшего образования за рубежом (на примере США и Канады) // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №6. – С. 214–230.

8. *Оганов А. А.* Возвращение к эстетическому (потребность переосмысления) // Вопросы философии. – 2003. – №2. – С. 66–76.

9. *Суходимцева А. П.* Развитие одаренности школьников средствами педагогического проектирования // Одаренный ребенок. – 2011. – №5. – С. 21–34.

*Лаврентьева Лариса Александровна**Аспирант Педагогического института Восточно-Сибирской государственной академии образования, sibvs@rambler.ru, Иркутск***РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Интеграция регионального компонента по экологии в педагогический процесс школы дает возможность формирования у школьников целостного взгляда на мир, приобретения знаний о природе, обществе, человеке и результатах их взаимодействия. Знакомство с уникальными объектами Иркутского региона научит бережному отношению к родным местам.

Ключевые слова: региональный компонент содержания образования, экологическая компетенция младших школьников, уникальные природные объекты Иркутского региона.

*Lavrentyeva Larisa Alexandrovna**Aspirant of the pedagogical institute of the East-Siberian state academy of education, sibvs@rambler.ru, Irkutsk***THE REGIONAL COMPONENT IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Abstract. The integration of the regional component of the environment in the educational process enables the formation of school pupils have a holistic view of the world, learning about nature, society, man, and the results of their interaction. Introducing the unique objects of the Irkutsk region to teach careful attitude to his native land.

Keywords: regional component of the content of education, environmental competence of junior school children, unique natural features of the Irkutsk region.

Образование в современном мире выступает как практика социализации человека и преемственности поколений, оно является стабилизирующим фактором между новыми социальными представлениями и идеалами предшествующих поколений, воплотившимися в исторической традиции, поэтому одной из главных задач экологического образования является формирование образа будущего и нарастание ответственности за него. В настоящее время в образовательной системе усилился интерес к экологической компетенции. В рамках компетентного подхода можно полагать, что существенной особенностью экологичной личности является экологическая компетенция. Наряду с экологической культурой, базовой для определения экологической компетенции в системе понятий экологической психологии и педагогики является категория экологической деятельности, которая, в свою очередь, связана с экологическим сознанием, эко-

логическим мышлением и экологическими ценностями. Таким образом, выстраиваются взаимосвязи с психологическими процессами и состояниями, обеспечивающими освоение личностью экологической деятельности в ходе экологического образования, в результате чего формируется соответствующая компетенция. Поскольку компетенция имеет деятельностный характер, логично определять ее содержание на основе элементов деятельности. Базовый характер мотивации в структуре экологической компетенции определяется тем, что успешность деятельности зависит от мотива побуждающего действовать.

Как показывают результаты ряда психолого-педагогических и социологических исследований (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, Т. А. Кряж, И. Д. Зверев и др.), поступки, совершаемые учащимися по отношению к природному окружению, носят преимущественно антропоцентрический, праг-

матический характер, преобладают потребительские мотивы, обуславливающие экспансивно-присваивающее поведение. В связи с этим особую актуальность приобретает включение в содержание экологической компетенции прагматического отношения к природе, которому соответствуют следующие виды мотивов: познавательные (изучение законов природы, жизни растений, животных); эстетические (любование красотой, звуками природы, стремление к переживанию, симпатии к созданиям природы); этические (забота о природных созданиях и о природе в целом, охрана природы); практические (выращивание растений и животных, обустройство ландшафтов) [1]. Следовательно, возрастает необходимость использования регионального компонента при формировании экологической компетенции.

Термин «региональный компонент» рассматривают как компонент содержания, имея в виду конкретное содержание образования. По мнению М. В. Рыжакова [4], основанными функциями Регионального Компонента могут быть следующие: формирование и закрепление «регионального содержания» как компонента государственной политики и практики работы системы образования и образовательного учреждения региона; определение оптимального объема содержания, подлежащего обязательному усвоению учащимися региона; повышение уровня общего образования путем дальнейшего углубления и расширения содержания регионального компонента.

Проблема теоретической и практической разработки и реализации регионального компонента содержания образования стала актуальной для каждого региона России. Эта проблема может быть решена обращением к ценностям родного края, использованием культурного потенциала, выявлением опорных духовных ценностей, которые были бы близки и доступны восприятию детей. Общие проблемы регионального компонента содержания образования нашли отражение в трудах Л. В. Волович, С. А. Гильманова, Л. Ф. Греханкиной, В. И. Загвязинского и других.

Для Иркутского региона проблема развития экологического образования особенно актуальна. В силу особенностей природного

и экологического характера (резко-континентальный климат, недостаточная увлажненность, слабая самоочистительная способность, большое количество добывающих предприятий, лесные пожары, устаревшие технологии и др.) многие экосистемы находятся в стадии разрушения. В этой ситуации общество заинтересовано в подготовке граждан, владеющих знаниями, которые стали бы основой решения экологических проблем.

4 декабря 2008 года постановлением Законодательного Собрания Иркутской области принят Закон «Об организации и развитии системы экологического образования и формировании экологической культуры на территории Иркутской области». Настоящий Закон устанавливает основы осуществления экологического образования и просвещения, создания условий для формирования экологической культуры населения Иркутской области. В статье 7 «Экологическое образование в образовательных учреждениях», сказано:

1. Органы государственной власти области в пределах компетенции, установленной законодательством, содействуют организации и развитию экологического образования в учреждениях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования.

2. В образовательных учреждениях осуществляется поддержка внешкольных форм экологического воспитания, экспедиций, походов и экскурсий, проведение научных конференций, олимпиад и иных форм экологического образования и воспитания детей и молодежи [2].

В начальной школе Обязательный минимум содержания экологии (региональный компонент) для общеобразовательных школ Иркутской области должен включаться в содержание курсов по природоведению, реализующих образовательный компонент «Окружающий мир» инвариантной части Базисного учебного плана. В экологическом образовании школьников необходим учет таких факторов, как: природно-географические особенности региона; особенности хозяйственно-экономической деятельности

и экологической обстановки; особенности культурных традиций населения.

Иркутский регион обладает широкими возможностями для формирования экологической компетенции школьников. На его территории находится много уникальных, охраняемых объектов.

Байкал – одно из величайших озер планеты, самое глубокое (1637 м), самое древнее (около 25 млн. лет), с самой разнообразной флорой и фауной среди пресных водоемов. Озеро обладает уникальным по объему и качеству запасом пресных вод (23,6 тыс. куб. км – более 20% мировых и 90% российских запасов). Близкое расположение Байкала позволяет познакомить младших школьников с ним на экскурсии, помочь учащимся почувствовать всю красоту и силу этого озера. Посещение озера в разное время года позволит сформировать у младших школьников знания о том, какие изменения происходят с Байкалом, как меняется его природа.

На берегу Байкала возле истока реки Ангара расположен поселок Листвянка – здесь находится Байкальский Музей ИНЦ СО РАН, созданный в 1993г. на базе существовавшей ранее Байкальской экспозиции Лимнологического института СО РАН. Байкальский музей освещает сбалансированную экологическую систему самого большого хранилища пресной воды на Земле. Уникальность коллекций, длительный ряд наблюдений за природой озера, высокая культура показа делает музей наиболее посещаемым в области. Экспозиция музея представляет особую значимость для формирования экологической компетенции учащихся, так как в ней собраны такие объекты, которые младший школьник не может встретить непосредственно на берегу Байкала, но знания о них позволяют формировать у учащегося гордость за то, что это уникальное озеро находится на его родной земле, формировать осознанное отношение к тому, что озеро нуждается в защите человека.

Байкальская нерпа – это символ Байкала, один из самых красивых его обитателей. Нерпу сложно увидеть в естественной среде обитания из-за ее скрытности и пугливости. В нерпинарии, открытом в Листвянке в июне 2009 года, кроме знакомства с характером нерпы, ее поведением, можно увидеть первое в мире шоу дрессированных нерп. Эмоциональное впечатление, которое нерпа

производит как на взрослых, так и на детей, настолько сильно, что способно выступать сильнейшим средством воспитания бережного отношения, стремления защищать и оберегать природу родной земли.

Иркутское водохранилище – своеобразный залив Байкала, созданный руками человека. Оно образовано в долине реки Ангара в результате подпора ангарских вод плотиной Иркутской ГЭС в 1956-1959 гг. В его водах водятся сибирские холоднолюбивые рыбы – хариус, таймень, ленок. Многие школьники часто бывают на Иркутском водохранилище, но крайне мало знают о нем и истории его создания. Этот объект играет важное значение для формирования у младших школьников представлений о том, какая сложная экологическая система – Иркутское водохранилище, какую роль несет в себе Иркутская ГЭС для всего региона и позволяет также формировать представления о значимом труде людей, результатами которого мы пользуемся каждодневно.

Вдоль водохранилища проходит Байкальский тракт, на 47 километре которого находится известный музей «Тальцы». Территория музея 67 га. В его составе более 40 историко-архитектурных памятников и 8000 экспонатов. 20 февраля 1995 года указом Президента Российской Федерации музей «Тальцы» отнесен к объектам исторического и культурного наследия федерального значения. Музей Тальцы позволяет школьникам прикоснуться к памятникам истории, изучить их, понять, как развивался труд людей, какие происходили события. Ведь именно знание истории своей малой родины воспитывает не только патриотические чувства, но и формирует духовно-нравственную культуру ребенка.

Иркутский областной краеведческий музей – один из старейших музеев России, был основан в декабре 1782 года по инициативе иркутского губернатора Ф. Клички. В настоящее время структура музея включает 6 научных отделов: отдел истории, отдел природы, выставочный отдел, отдел фондов, методико-информационный отдел, библиотека. Музей создает основу для формирования наиболее полных знаний о флоре и фауне региона, о тех редких видах растений и животных, которые необходимо оберегать, о полезных ископаемых региона, которые со-

ставляют его богатство и к расходованию которых также нужно подходить разумно. Получение этих знаний формирует готовность у учащихся к тому, чтобы ориентироваться на них в своем поведении.

Традиционной и весьма эффективной формой природоохранной деятельности является создание особо охраняемых природных территорий: государственных природных заповедников и национальных парков. Такие территории, полностью или частично изъятые из хозяйственного использования, имеют исключительное значение для сохранения биологического и ландшафтного разнообразия. На территории Иркутского региона находятся: Витимский заповедник, Байкало-Ленский государственный заповедник, Прибайкальский национальный парк, заказники «Тофаларский» и «Красный Яр». Знакомство с ними позволяет формировать у учащихся представления о том, как люди заботятся об уникальной природе региона, о том, что могут делать сами школьники для продолжения дела сохранения природы.

Нами разработан факультативный курс «Экология Прибайкалья» [3], целью которого явилось формирование экологической компетенции младших школьников в образовательном процессе начальной школы. Целенаправленное включение в образовательную среду природных объектов, экосистем, рассмотрение локальных и региональных экологических проблем, поиск возможных путей их решения, обуславливают формирование эколого-ориентированного сознания школьников.

Реализация этого проекта осуществлялась нами в течение четырех лет с младшими школьниками, как на учебных занятиях, так и на экскурсиях, прогулках, в походах.

Посещение природных объектов позволяет младшим школьникам зафиксировать те нежелательные преобразования, которые происходят в природе. Для детей становятся очевидными огромные масштабы разрушений окружающей среды, и неадекватность мер, принимаемых для восстановления разрушенного. Практическая экологическая деятельность учащихся включала в себя: наблюдения природных и антропогенных явлений, опыты в школьной лаборатории, работы на пришкольном участке, экспедиции, трудовые десанты, природоохранные акции, проектно-исследовательскую деятельность.

На констатирующем этапе исследования нами был выявлен низкий уровень сформированности экологической компетенции у учащихся экспериментального и двух контрольных классов. Проведенная повторная диагностика уровня сформированности экологической компетенции на контрольном этапе экспериментальной работы показала: изменения показателей первой и второй контрольных групп не произошло, а показатели уровней сформированности экспериментального класса изменились в положительную сторону. Так, например, в экспериментальном классе осталось 8 % от общего количества учащихся, с самым низким уровнем экологической компетенции, т.е. по сравнению с начальным этапом эксперимента, количество учащихся с низким уровнем снизилось на 76 %.

Данные экспериментальной работы убедительно демонстрируют высокую положительную динамику сформированности экологической компетенции у учащихся экспериментального класса, что наглядно изображено на диаграмме (Рис.).

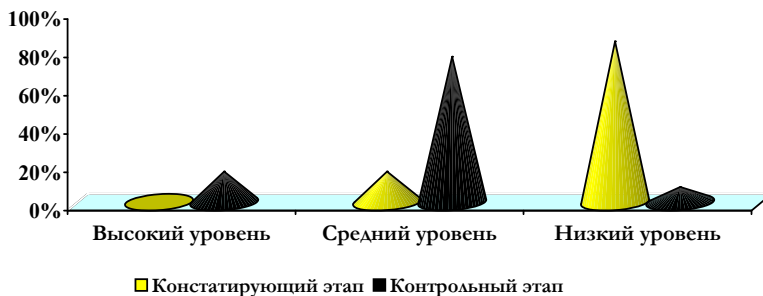


Рис. 1. Сравнение результатов диагностики уровня сформированности экологической компетенции у учащихся экспериментального класса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Результаты наблюдений, бесед, интервью с учащимися и их родителями позволяют сделать вывод о том, что данная работа имеет важное значение для детей младшего школьного возраста, потому что эмоциональность их восприятия, возможность проводить экскурсии в природу и непосредственно посетить множество уникальных природных мест, создают благоприятную основу для формирования наиболее полных экологических представлений, а так же для экологического, духовно-нравственного и патриотического воспитания детей. Содержание нравственных норм и правил поведения человека в природном окружении раскрываются перед детьми постепенно, по мере изучения вопросов истории и охраны конкретных объектов природы.

Введение регионального компонента позволило изменить мотивацию учащихся, включить всех в активную познавательную деятельность, в которой школьники прошли путь от стереотипного представления о регионе к объективному эмоционально-ценностному восприятию. На доступных, наглядных примерах дети учатся понимать что можно, а что нельзя делать в природе, чтобы не вызвать нежелательных последствий.

Библиографический список

1. *Дерябо С. Д., Ясвин В. А.* Экологическая психология и педагогика. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 476 с.
2. Закон Иркутской области от 04.12.2008 № 101-оз «Об организации и развитии системы экологического образования и формировании экологической культуры на территории Иркутской области».
3. *Лаврентьева Л. А.* Экология Прибайкалья: факультативный курс. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2000. – 16 с.
4. *Рыжаков М. В.* Федеральный и национально-региональный компоненты: соотношение // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 44–46.

*Данилова Юлия Альбертовна**Старший преподаватель кафедры экономики и управления образованием Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования, julia_danilova@bfn.org.ru, Санкт-Петербург*

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И ОРГАНИЗАТОРОВ ОБРАЗОВАНИЯ О ВОЗМОЖНОСТЯХ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА РФ)

Аннотация. В статье обсуждаются результаты изучения представлений педагогических работников из Санкт-Петербурга, Вологды и Карелии о роли и возможностях современных технологий обучения в школьной практике. Показано, что термин «технологии обучения» прочно вошел в педагогический лексикон, однако имеет широкий спектр трактовок; собственно технологии обучения воспринимаются учителями как новое дидактическое явление. В ходе исследования выявлены региональные различия в области развития технологического подхода.

Ключевые слова: технологии обучения, профессиональная компетентность, результаты школьного обучения.


*Danilova Yulia Albertovna**Senior lecturer and applicant of the department of management and economy of education, St-Petersburg academy of postgraduate pedagogical education, julia_danilova@bfn.org.ru, St-Petersburg*

AN OVERVIEW OF TEACHERS' AND EDUCATIONAL MANAGERS' KNOWLEDGE CONCERNING POSSIBILITIES OF USAGE OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES (A CASE STUDY IN NORTH-WESTERN FEDERAL DISTRICT OF RUSSIAN FEDERATION)

Abstract. The paper concerns results of professional pedagogical discussions in St-Petersburg, Karelia and Vologda about role and possibilities of modern teaching technologies in ordinary secondary schools. It displays that «teaching technologies» is a persistent pedagogical sentence, but it have a wide sense. Teaching technologies are perceived as a new didactic phenomena. In the course of this investigation we bring to light regional differences in education technologies progress.

Keywords: teaching technologies, professional competence, results of school education.

Одной из насущных проблем современной школы является технологизация процесса обучения. И хотя сегодня нет недостатка ни в методической литературе, ни в специальных курсах и программах повышения квалификации, направленных на повышение профессионального уровня учителя в области использования различных технологий обучения, до сих пор нельзя утверждать, что технологический подход к обучению пришел в школу. Для сбора информации об отношении работников общего образования к использованию технологического подхода в повседневной школьной практике нами была использована одна из инновационных технологий изучения ценностных позиций профессиональных групп – структурирован-

ная дискуссия, в которой темы для обсуждения задаются организатором, а порядок проведения четко регламентирован. Современные теоретические и практические подходы к разработке и организации подобной формы представлены в работах И. В. Вачкова, С. В. Кульневича, Н. Р. Маликовой и др., а также на специализированных сайтах тренинговых компаний [см. напр.: 2; 4; 5; 7].

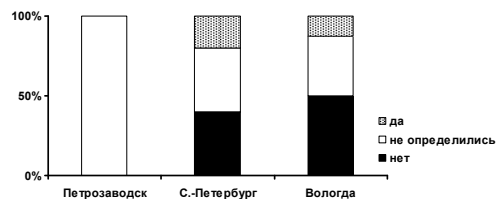
Для организации структурированных дискуссий нами на основе нормативных документов, научной литературы, публицистических материалов, в том числе с использованием интернет-ресурсов [1; 4; 6; 8] и текстов индивидуальных выступлений, были сформулированы десять высказываний, имеющих прямое отношение к пробле-

ме использования современных технологий обучения в школьной практике. На первом этапе участники работают в малых группах, ранжируя высказывания в соответствии с собственным мнением и располагая их по предложенной схеме. После этого группы последовательно представляют остальным результаты своей работы, одновременно приводя краткие аргументы в пользу той или иной позиции для каждого высказывания. Итоги работы групп визуализируются на листе флипчарта и становились предметом для дальнейшего обсуждения.

Представленные ниже материалы были получены в ходе проведения региональных семинаров «Применение инновационных образовательных технологий в рамках реструктуризации сети образовательных учреждений. Развитие системы предпрофильной подготовки, профильного обучения». Семинары прошли в 2009/10 гг. в Петрозаводске (республика Карелия), Санкт-Петербурге и Вологде. В общей сложности в них приняло участие 315 работников сферы общего образования – специалистов отделов образования и научно-методических центров, руководителей образовательных учреждений, учителей, педагогов дополнительного образования и методистов.

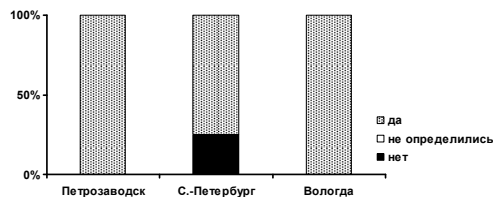
Результаты обсуждения тематических высказываний

Тезис 1. *Использование новых технологий обучения позволяет увеличить объем информации, которую получают ученики на уроке.* Более половины участников в большей или меньшей степени не согласились с этим. Менее 10% педагогов полагают, что использование новых технологий обучения в первую очередь дает возможность увеличить объем учебной информации.

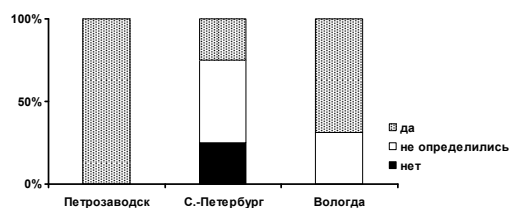


Тезис 2. *Наибольшее влияние на качество учебного процесса оказывает подготовка учителя, уровень владения современными технологиями обучения.*

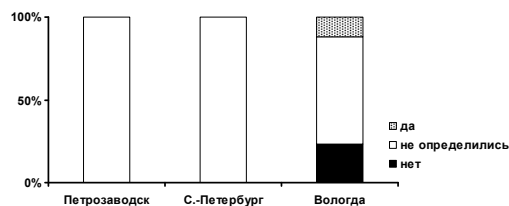
С этим согласилось подавляющее большинство участников: безоговорочно согласны около 80%, еще 10% согласны, но с некоторыми оговорками. Лишь около 10% считают, что профессиональная подготовка учителя – отнюдь не ведущий фактор, влияющий на качество обучения.



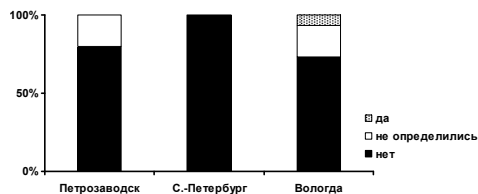
Тезис 3. *Использование дистанционных технологий позволяет учащимся из удаленных регионов получать качественное образование и, с другой стороны, открывает новые возможности для школ.* С некоторыми оговорками с этим положением согласились более 60% участников. Около 35% выбрали позицию «50:50». Около 5% педагогов полагают, что особого веса дистанционные технологии в российском школьном образовании пока не имеют.



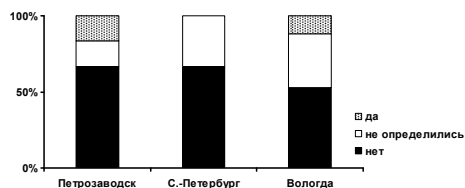
Тезис 4. *Для того, чтобы учитель мог полноценно реализовать себя на уроке, владения методиками и материалом недостаточно. Главная проблема нашей школы – материально-техническое обеспечение процесса обучения.* Как правило, в большинстве групп участники не смогли прийти к единому мнению, в 80% случаев это высказывание занимало пограничное положение «50:50». Примерно 10% педагогов были абсолютно не согласны с высказыванием и около 5% согласились с ним.



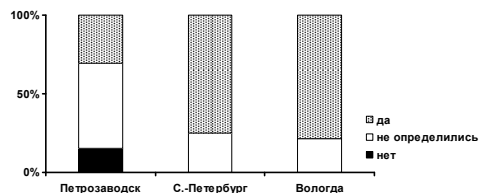
Тезис 5. «Технологии обучения» – это лишь новое словосочетание, пришедшее на смену «методике» и «приемам». Замена термина по сути ничего не меняет – урок остается уроком. Абсолютное большинство участников дискуссий – свыше 90% – не согласилось с этим тезисом.



Тезис 6. На практике конкретные технологии обучения используются только на мастер-классах, открытых уроках и т.п., а на обычных уроках на это времени нет. Согласно с этим высказыванием менее 10% участников, еще 25% – не определилось. Более 2/3 педагогов – 65% – с высказыванием не согласны.

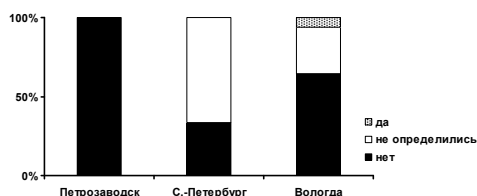


Тезис 7. Сегодня очень важно обеспечить преемственность между предметами и различными ступенями обучения. Технологический подход во многом решает эту проблему. Более 80% участников согласились с этим тезисом, хотя и высказали некоторые оговорки. Остальные педагоги либо не смогли точно определить свое отношение, расположив соответствующую карточку в разделе «50:50», либо не согласились (около 5%).

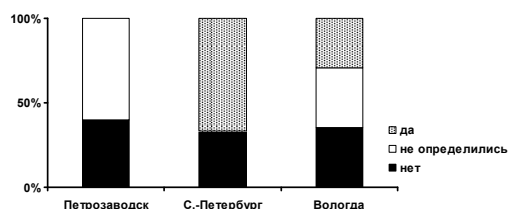


Тезис 8. Внедрение технологического подхода даст эффект только в том случае, если каждый учитель будет применять широкий спектр технологий. Владение 2-3 тех-

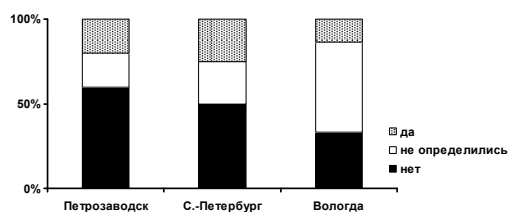
нологиями проблемы не решит. Около 60% с этим не согласились, менее 5% участников согласились, 35% – не определились.



Тезис 9. Задача современной школы – не «взращивание талантов», а «работа на массы». Поэтому «технология обучения» – это именно то, что позволит получить «запрограммированный продукт». Мнения участников в этом случае разделились примерно поровну.



Тезис 10. Главный резерв «технологической модернизации» учителей в нашей стране – это их собственный энтузиазм, а не официальная система повышения квалификации. Менее 20% педагогов в той или иной степени с этим согласились. В целом более половины участников с этим не согласны.



Обсуждение результатов структурированных дискуссий

Подавляющее большинство участников полагает, что сильнее всего на качество учебного процесса оказывает влияние профессиональный уровень учителя. Интересно отметить: участники прекрасно осознавали, что далеко не все технологии ориентированы на увеличение объема изучаемой информации, более того, часть технологий требует значительных временных затрат как во вре-

мя урока, так и в ходе подготовки, при этом объем получаемых учащимися фактологических знаний существенно уменьшается. Это свидетельствует о том, что педагоги в своей профессиональной деятельности ориентируются уже не только на объем фактологических знаний, но и на развитие у школьников таких качеств, как способность к усвоению новых знаний и навыков, умение работать в команде, расширение индивидуального операционного поля. Однако не во всех регионах отношение к термину «технология» применительно к процессу обучения однозначно. Перспективным направлением участникам представляется увеличение объема использования дистанционных технологий, особенно в условиях сельской местности. Нельзя не отметить, что обсуждая эту позицию, участники из Карелии опирались на собственный опыт – в настоящее время в республике успешно развиваются и ИКТ, и дистанционные формы обучения. Успешность этого процесса обеспечивается системным подходом к модернизации данной сферы – не только городские, но и сельские школы имеют достаточное количество необходимого оборудования, большинство учителей (а не только учителя информатики) владеют навыками пользователя ПК и методиками проведения уроков с использованием ИКТ, школы оснащены методическими и дидактическими комплексами. Представители системы образования из Вологды согласились, что использование дистанционных технологий позволит школьникам из удалённых регионов получать более качественное образование. Однако, это были скорее представления о будущем, чем анализ реальной ситуации, т. к. в этом регионе дистанционные формы обучения пока не получили сколько-нибудь широкого распространения.

Участники отметили актуальность проблемы обеспечения преемственности в школьном обучении. Именно внедрение технологического подхода к организации урока, по их мнению, позволит продвинуться в решении этой проблемы. Участники из Карелии отмечали, что уровень их профессиональной квалификации систематически получает приращение за счет обучения на различных курсах повышения квалификации, участия в тематических семинарах и

конференциях, знакомства с практикой коллег через открытые уроки и мастер-классы. Другие участники полагают, что решение использовать технологический подход к организации конкретных уроков учитель, как правило, принимает лично, т.е. в конечном итоге всё зависит именно от желания, готовности, энтузиазма самого учителя.

Участники из Санкт-Петербурга были единодушны в одном: главная проблема современной российской школы – материально-техническое обеспечение процесса обучения. Можно прекрасно владеть учебным материалом, быть энтузиастом своего дела, но всё это не даст возможности обеспечить необходимое качество учебного процесса с должной эффективностью. С другой стороны, многие убеждены в том, что уровень владения учителем современными технологиями обучения определяет качество учебного процесса. Технологии обучения, как некие универсальные способы организации учебной деятельности – это ещё и инструмент, который позволит обеспечить преемственность между предметами и ступенями обучения.

Сегодня технологии обучения из «выставочных образцов» всё больше превращаются в реалии школьной жизни. Пусть пока многие учителя владеют 2–3 технологиями, это уже приводит к положительным переменам в школьном обучении – таково было мнение большинства участников дискуссий в Санкт-Петербурге и Ленинградской обл. Учителя Вологодской обл. говорили о том, что они пока мало знают о технологиях обучения, что особенно им не хватает практических занятий по освоению конкретных технологий.

Разошлись мнения участников и в отношении того, что является основным резервом «технологической модернизации» процесса обучения в школе – энтузиазм самих учителей или официальная система повышения квалификации. В Вологде и педагоги, и специалисты органов управления образованием особо отметили: «технологии обучения» – это пока нечто новое в региональной системе образования, основной результат обучения достигается не за счет новых технологий за счёт личности учителя и его уровня владения предметным материалом. Косвенно ход обсуждения подтвер-

дил, что технологический подход только начинает развиваться в регионе (например, многие участники полагали, что новые технологии обучения нацелены только на увеличение объема информации, которую дети получают на уроке). В своих выступлениях педагоги подчеркивали, что «технологизация» обучения должна быть обеспечена как финансово-административной поддержкой, официальной системой повышения квалификации, так и личной заинтересованностью в этом процессе самих учителей, их энтузиазмом. Технологический подход участники рассматривают как способ обеспечения преемственности в рамках школьного обучения, позволяющий к тому же обеспечивать формирование у учащихся конкретных ключевых и надпредметных компетенций.

Основная проблема, с которой респонденты связали свои трудности, – слабое или недостаточное материально-техническое обеспечение ОУ, влекущее за собой невозможность реализации многих инноваций. Этой точки зрения придерживались более двух третей опрошенных. Другая проблема – отсутствие материальной заинтересованности в нововведениях и большая профессиональная загруженность, не оставляющая времени на инновационную деятельность, – такой ответ дали около половины респондентов.

В ходе исследования выявлены региональные различия в области развития технологического подхода к обучению – от уровня знакомства и формирования представлений до уровня широкой диссеминации передовой педагогической практики и перехода к системному внедрению технологического подхода для конкретного образовательного учреждения. По нашему мнению, это в первую очередь связано с продолжительностью «технологизации» процесса обучения. В Санкт-Петербурге процесс идет уже более 10 лет, в Карелии он стал активно развиваться последние 5–7 лет, в Вологде технологический подход к обучению осваивают менее 5 лет.

Педагоги Санкт-Петербурга и Карелии воспринимают технологии обучения как новое дидактическое явление, в то время, как в Вологде многие склонны видеть лишь замену термина «методика». Большинство участников дискуссий в Карелии и Волог-

де полагают, что учителю достаточно владеть 2–3 технологиями. Однако переход на Стандарты второго поколения ориентирует школу на достижение учениками новых видов образовательных результатов, что невозможно без использования широкого спектра технологий обучения. Многие учителя Санкт-Петербурга и Карелии стараются использовать в практике от 5 до 10 различных технологий. По мере распространения технологического подхода, для все большего числа педагогов становится ясно, что энтузиазм и высокий уровень сформированности профессиональных педагогических компетенций учителя – лишь одна из составляющих, обеспечивающих переход российского образования на качественно новый уровень. Приведенные выше результаты дискуссий отчетливо свидетельствуют, что технологический подход к обучению – это насущная потребность современной школы, однако его реализация сопряжена с определёнными трудностями и требует не только значительных материальных вложений, но и изменений в ценностно-смысловых позициях учителей и администраторов.

Библиографический список

1. Барышников Е. Н., Данцев В. Т., Курлов В. Ф., Ванюшкина А. Н. Инновационные процессы в петербургской школе: мнение педагогической общественности: социологический анализ. / под ред. В. В. Тумалева – СПб.: Изд-во СПбАППО, 2007. – 92 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/vachk01/txt04.htm> (дата обращения: 10.05.2011).
3. Касимова Н. М. Структурированная (регламентированная) дискуссия на основе групповой работы – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.festival.1september.ru/articles/502383/> (дата обращения: 05.05.2011).
4. Кульневич С. В., Лакоценина Т.П. Современный урок. Часть II: Не совсем обычные и совсем необычные уроки: Научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ОИПК. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Учитель” – 2005. – 288 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/teach/aprbook1.htm> (дата обращения: 12.05.2011).
5. Маликова Н. Р. О некоторых инновационных методах преподавания – [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat

Reader. – URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-02/Malikova.pdf> (дата обращения: 12.05.2011).

6. Программа повышения квалификации педагогических работников Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева (г. Казань) – [Электронный ресурс]. Систем. требования: Microsoft Word. – URL: http://www.kai.ru/univer/idpo/ped_tehn.doc (дата обращения: 10.05.2011).

7. Программы бизнес-тренингов в Карелии – [Электронный ресурс]. URL: http://www.openbudget.karelia.ru/tutorials/book4/gl2_4 (дата обращения: 15.05.2011).

8. Тренинг «Лидерство» на портале «СПб Тренинги.ру» – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spbtreningi.ru/company/master/lider/> (дата обращения: 05.05.2011).

УДК 159.9+378

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор, профессор ФНК, ГОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

Агавелян Рубен Оганесович

Доктор психологических наук, профессор, директор института «Детства» Новосибирского государственного педагогического университета, ruben_ag@mail.ru, Новосибирск

Дмитриева Наталья Витальевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета dnv2@mail.ru, Новосибирск

Перевозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института per@brk.ru, Новосибирск

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, per@brk.ru, Новосибирск

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ АРХЕТИПИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются универсальные модели – архетипы, дается характеристика различных видов ролевых архетипов, специфика терапии при доминировании архетипа. Демонстрируется зависимость выбора профессии и ролевого архетипа.

Ключевые слова: архетип, профессия, типологические особенности, студенты гуманитарных профессий

Agaveljan Oganess Karapetovich

The doctor of psychological sciences, the professor, professor ФНК, ГОУ ВПО Novosibirsk state pedagogical university, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

Agaveljan Ruben Oganessovich

The doctor of psychological sciences, the professor, the director of institute "Childhood" Novosibirsk state pedagogical university, ruben_ag@mail.ru, Novosibirsk

Dmitrieva Natalia Vitalevna

The doctor of psychological sciences, the professor of chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, dnv2@mail.ru, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of practical psychology of Novosibirsk humanitarian institute, per@brk.ru, Novosibirsk

Perevozkina Julia Mihajlovna

The candidate of the psychological sciences, managing chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, per@brk.ru, Novosibirsk

SPECIFICITY OF DISPLAY OF ARHETIPICHESKY ELEMENTS AT STUDENTS OF HUMANITARIAN TRADES

Abstract. In article it is considered universal models – archetypes, the characteristic of various kinds of role archetypes, specificity of therapy is given at archetype domination. Dependence of a choice of a trade and a role archetype is shown.

Keywords: an archetype, a trade, typological features, students of humanitarian trades.

Актуальность проблемы обусловлена современными условиями развития общества, которые оказывают существенное влияние на личность и вызывают необходимость более требовательно подходить к формированию, изучению, сохранению и т.д. духовных ценностей, реализующих в поведении личности универсальные модели – архетипы. Эти изменения совпали с широким внедрением в профессиональную сферу информационных технологий, которые унифицировали обучение и упростили технику исполнения профессиональных функций, ставших сходными для разных профессий. Это вызвало существенную перестройку в мире профессий, приведя многие из них в глубокий упадок, несмотря на их престиж и массовость, а также размыв соответствующих профессиональных слоев населения. Поэтому проблема реализации профессионала в настоящее время, по сути, стала проблемой его личностной реализации. А проблема адекватности и соответствия профессионала, обусловлена личностными, типологическими особенностями, идентификационными отношениями его с обществом и профессией.

Такие исследователи, как К. Г. Юнг, Л. Сонди, И. Майер, И. Бриггс и др. утверждают, что успешная профессиональная реализация может быть достигнута только при совпадении личностных особенностей

специфики профессии. Также К.Г. Юнг [3], отмечает, что при условии совпадения доминантного архетипа в структуре личности и выбранной профессии, скорее всего, приведет к успешной профессиональной реализации.

Анализируя природу архетипа, через мифы и символы, К.Г. Юнг [3] выделил в ряду множества архетипов основные: Великая мать, Божественный ребенок, Мудрый старец (Мудрая старуха), Тень, Трикстер, Анимус (Анима). Идеи К. Г. Юнга были использованы в работах ряда авторов., которые использовали аналитические методы для осмысления человеческой индивидуальности и построения типологической модели архетипов. Авторами настоящей статьи ранее были выделены 12 архетипов, на основе вышеперечисленных работ и определены их визуальные и вербальные характеристики при помощи эмпирического анализа [1]. В свою очередь Г. Бедненко [2] дает характеристику ролевым архетипам, используя классификацию греческих богов и богинь. Авторами настоящей работы была предпринята попытка сопоставительного анализа архетипов, выделяемых К. Г. Юнгом и Г. Бедненко (табл. 1).

Анализ таблицы 1, позволяет предполагать, что при доминировании того или иного архетипа в структуре личности могут проявляться различные расстройства. Кроме

Таблица 1

Характеристики архетипов

К. Г. Юнг	Г. Б. Бедненко	Хорактеристики	Ловушка	Терапия	Профессии
1	2	3	4	5	6
Великая Мать	Деметра	Заботится об окружающих, щедра и добра, старается угодить им, при этом не прости и не требует для себя лично, милосердие, бескорыстность, материнский инстинкт, дает окружающим эмоциональную и психологическую поддержку, способна добиваться своего, блокирует агрессию, конфликтное поведение, трудно сказать «нет», но при этом может быть скрытая враждебность, склонна впадать в депрессию	Сверхопека и гиперконтроль, может приходить в ярость от того, что не принимают ее заботу, депрессия	Изживание роли жертвы, осмысление архетипического сценария, отделение детей от матери	Акушер-гинеколог,

1	2	3	4	5	6
Великий Отец	Зевс, Посейдон	Властолюбив, склонен к контролю окружающих, подозрителен, способен заключать союзы, равновесие и лояльность к врагам, брак по расчету, организаторские способности, харизматичен, принимает ответственность за свои решения, рационален, авторитарен, заступник Демонстрация своей силы и независимости, благосостояния, решительность, настойчивость, мстительность, щедрость, собственник	Ощущение вседозволенности, жесткая, беспринципная борьба, самодур (при отсутствии простора деятельности), разгул, запой, расточительство и насилие	Выстраивание своей структуры, беречь и охранять свое стадо, определение территории, четкое ограничение своей деятельности. Интересов и влияний	Чиновник, аппаратчик, политик, Предприниматель, бизнесмен, режиссер, держер
Мудрая старуха	Гестия	Незаметность, домоседка, предпочитает заниматься домашними делами, отстраненна, целомудренна, стремление к духовным исканиям, приносит порядок и гармонию в окружение, нет карьеризма, спокойствие, интровертирована, стремится к духовной жизни, обладает выраженным состраданием, способна проявлять твердость и упорство	Недостаток критичности и здравого смысла, уход во внутренний мир, мистицизм, религия	Умение переключится от низкого к высокому и наоборот	Домохозяйка, библиотекарь, музейный работник, учитель
Мудрый Старец	Гефест	Простофиля, социальная неприметность, неприспособленность к жизни, творчество, мастерство, накопление негативных эмоций, а потом взрываются, скрывают свои чувства, сублимируя их в творчестве	Отвержение заставляет погрузится в себя, алкогольная аддикция,	Нахождение внутренних ресурсов поддержки, отделение от матери, социальная реализация – поиск востребованности, выстраивание адекватной самооценки как профессионала	Программист, инженер, изобретатель, хирург, мастер инструментов, полярник, путешественник, архитектор
Предвечная Дева	Кора, Артемид	Несамостоятельность, зависимость от мнения значимых людей, естественна, радуется жизни, недоверяет мужчинам, чувствительна и восприимчива, умеют мечтать и фантазировать, приспособляемы к желаниям других, фантазии о сексуальном насилии, творчество (ощущение разных персонажей) Независимость и свобода от мнения окружающих, конкуренция с мужчинами, спортивная, неприступная, осторожна и осмотрительна, настойчива, смелая, принципиальная, активная, задиристая, прямолинейная,	Позиция жертвы, виктимность, погруженность в себя вплоть до меланхолии, депрессивность, диссоциация как механизм защиты, инфантильность, эгоистичность, разрушительность, не способна на эмоциональный отклик, уходит от отношений	Установить контакт с внутренней девочкой, утешить ее, пообещать что-нибудь, сепарация с матерью (превращение в мачеху матери), соприкосновение с архетипическим содержанием, развитие анимуса (прекращение конкуренции с мужчинами)	Спортсменка, политические, общественные организации

1	2	3	4	5	6
Анима	Афродита	Ощущение собственной красоты, вдохновения, нереальности, неутолимая жажда любви, творчество, страстная в любви, нарушение правил, стремление к праздной жизни, удовольствиям, демонстративность, авантюризм	Измена, прелюбодеяния, непостоянство в отношениях, легкомыслие, актуализация культа телесного совершенства (диеты, пластические операции)	Актуализация совершенства в творчестве	Актриса, певица, художница, писательница, модельер, модель
Анимус	Апполон	Ревнивец, соперник, хорошо образован, умен и эрудирован, склонен к рациональности, жаждет восхищения собой, умеет выбирать цель и достигать ее, склонен подмечать недостатки, чистоплотен, характеризуется внешней холодностью, эмоциональной отстраненностью, но бывают вспышки гнева	Инфантильное Эго, зависимости (алкогольная, пищевая, наркотическая)	Борьба за свою самостоятельность, победа над Уроборосом, мужской союз	Критик, исследователь, преподаватель, юрист, адвокат, прокурор, философ
Тень, враг	Аид, Арес	Храбрость, смелость, решительность, обладает великолепной координацией и ловкостью, при этом выбирает в борьбе равного соперника, хвастлив, самонадеян, не прощает обиду, склонен к ревности и подозрительности, мстит, переходя всякие границы, важным для него является чувство собственной правоты, склонен к агрессии, проекция образа врага, потребность защищать и контролировать окружающих, сексуальная доминантность, Странности, обладает скрытой информацией о себе, могут исчезать из виду, равнодушен к вопросам власти, аскетичность, довольствуется тем, что есть, меланхолия, одиночество, скрытность, боязливость, уход в свои фантазии, уход от контактов	Сложность в управлении своими эмоциями, алкогольные возлияния, драки, неконтролируемая агрессия, убийство, самоубийство, саморазрушение, сексуальное насилие, донжуанство, азартные игры, наркотики	Умение адекватно проявлять чувства, сублимация агрессии	Военный, органы правопорядка, спецслужбы, спортсмен, спасатель, каскадер, Разведчик, экстрасенс, художники
Боже-ственный Ребенок	Дионис	Присуще спонтанность, склонность к игре, подвержен эмоциональным волнениям, протест как таковой, стремление к свободе, безумство (в одежде, в поведении), экстравагантность, приобщение к коллективному, трансформация (уход в другой мир, очищение и возвращение в другом облике)	Может пожертвовать собой и окружающими ради общественных ценностей, саморазрушение (от тату до самоубийства), алкоголизм, наркотики, измененные состояния, сексуальная распушенность	Телесная и танцевальная терапия, нахождение и опора на мужское начало (ресурсные реальные или воображаемые мужские фигуры), автономия от матери (разделение реальной матери от архетипа), контролируемая спонтанность	Артист, рок-музыкант, танцор, арт-терапевт, психодраммат

1	2	3	4	5	6
Трикстер	Гермес	Характерны живость, оптимистичность, открытость, общительность, беззаботность, склонность к увлечениям, спонтанность, незрелость, развитым чувством юмора, умеет подстроиться под ситуацию, отзеркалить кого-либо. приспособляемость, умеют посмотреть на ситуацию с разных сторон, для него отсутствует хорошее и плохое, нет ограничений, хитроумен	Регрессивное стремление стать ребенком	Отрубить голову согладателю Великой Матери, освободится от материнского комплекса	Психологи, психотерапевт, менеджеры, управленческий персонал, торговцы
	Геката	Склонна следовать своим интересам, самостоятельна, развит дух соперничества, мистицизм, развитая интуиция, уход в себя, способность общаться с разными людьми, наблюдательна, способна к анализу, шутница, суеверна, мстительна, подавляет волю других	Склонна к сбиранию сплетен, подозрительна, мнительна (дурные предчувствия), злоязычна, завистлива		Сваха, психотерапевт

того, посредством актуализации различных архетипов личность склонна к выбору определенной профессии. Таким образом, изучение архетипов как универсальных элементов коллективного бессознательного, взаимосвязанных с личностными и профессиональными особенностями индивида обладает теоретической и практической значимостью.

Методы и этапы исследования

С целью изучения особенностей проявления архетипов у студентов различных гуманитарных специальностей проводилось исследование, включающее в себя три этапа.

На первом этапе осуществлялся подбор диагностических методик с последующей диагностикой респондентов. В качестве метода определения доминантного архетипа была выбрана визуализация основных видов архетипов К. Г. Юнга, разработанная О. К. Агавеляном, С. Б. Перевозкиным и Ю. М. Перевозкиной [1]. Кроме того нами были включены типологический опросник Майерс-Бриггс «МБТИ», с целью определения психологических типов и опросник «Профессиональная готовность» А. П. Черняковской, для выявления профессиональной готовности студентов.

Второй этап предполагал обработку полученных результатов - сравнение выраженности архетипов между студентами разных специальностей (ANOVA).

Третий этап включал в себя анализ и интерпретацию полученных результатов и формулирование выводов.

База исследования. В качестве испытуемых выступили студенты НОУ ВПО Новосибирского гуманитарного института и НОУ ВПО Новосибирского института экономики, психологии и права, 3 и 4-го курсов, факультета психологии (32 испытуемых), менеджмента (22 испытуемых) и юриспруденции (27 испытуемых), в возрасте 20-25 лет. Всего в исследовании приняли участие 81 испытуемый, из них 32 представителя мужского пола и 49 представительниц женского пола.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты применения дисперсионного анализа (допустимость применения по критерию Ливена установлена, табл. 2) для сравнения студентов различных гуманитарных специальностей показали, что были обнаружены статистически значимые различия по выраженности архетипа, по психологическому типу и по профессиональной готовности с вероятностью ошибки менее 5% и 1% (табл. 2). Применение критерия Фишера (после отклонения гипотезы о сходстве использовался критерий LSD для изучения парных сравнений групп), демонстрирует наличие статистически значимых различий по выраженности архетипов в зависимости от факультета.

Студенты экономического факультета отличаются большей выраженностью в структуре личности архетипа «Анимус» (M = 30 баллов) и «Ребенок» (M = 31,75 баллов). Полученные результаты позволяют предположить, что для студентов экономического

Различия студентов по типу, профессиональной готовности и выраженности архетипов (дисперсионный анализ)

Методики	Признаки	ANOVA		Leven		LSD (p) ¹		
		F	p	F	p	Ю	Э	П
МВГ	Экстравертированный	3,61	0,050	2,05	0,101	*		*
	Сенсорный	9,31	0,000	2,29	0,108	*	*	*
	Мыслительный	2,63	0,058	2,76	0,070	*		*
	Решающий	9,29	0,000	3,83	0,076	*	*	*
Профессиональная готовность	Автономность	7,12	0,001	0,51	0,604	*	*	*
	Принятие решений	4,75	0,011	0,07	0,934	*	*	*
	Эмоциональное отношение	3,68	0,045	1,40	0,252	*		*
	Анимус	3,45	0,037	1,28	0,283	*	*	*
	Ребенок	9,21	0,000	3,63	0,061	*	*	*
	Ведьма	9,49	0,000	0,12	0,883	*	*	*
	Враг	11,72	0,000	0,93	0,399	*	*	*

факультета характерны следующее: состояние беззаботности, веселости, основное желание быть спонтанным, склонность к игре, подвержен эмоциональным волнениям, протест как таковой, стремление к свободе (ребенок). Отличаются рациональностью, жаждут восхищения собой, умеют выбирать цель и достигать ее (анимус).

Студенты юридического факультета имеют баллы меньше (M=25,59) по архетипу анимуса, чем у студентов психологического (M = 28,34) и факультета менеджмента (M = 29,82). Как считает К. Юнг [3], активация этого архетипа дает способность к рефлексии, осознанию, постижению разумом.

Также статистически значимое различие выявлено в выраженности архетипа ребенка (F = 9,21 p = 0,000). По этому архетипу, высокие баллы у студентов психологического факультета (M = 25,52) и у студентов факультета менеджмента. А у студентов юридического факультета баллы низкие (M = 19,63). Это означает то, что у студентов менеджеров и психологов имеют место быть следующие качества [1]: нежность, наивность, беззаботность, веселость. К. Г. Юнг [3] считают, что проявление этого архетипа может дать новые, большие силы, которые необходимы в сложной, критической ситуации.

Обнаружены статистически значимые различия в выраженности архетипа ведьмы (F = 9,49 p = 0,000). Высокие баллы, по данному архетипу, у студентов юридического (M = 31,22) и психологического (M = 32,47)

факультетов. У студентов факультета менеджмента низкие баллы (M = 22,07), что говорит о возможном проявлении у студентов юридического и психологического факультетов таких характеристик, как враждебность, хитрость, сила, мудрость [1], дух соперничества, мистицизм, развитая интуиция, уход в себя, способность общаться с разными людьми, наблюдательность, способность к анализу. К. Г. Юнг пишет, что с начала XX века происходит активная идентификация с ведьмами и вампирами, что свидетельствует о наличии демонических черт в личности, которые она начинает признавать.

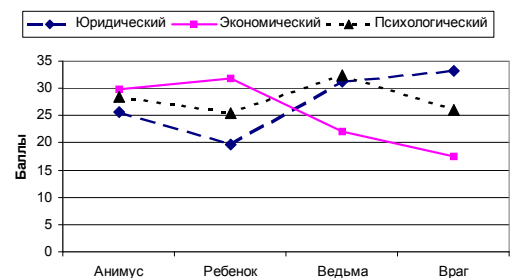


Рис. Различия студентов разных факультетов по архетипу

А также выявлено статистически значимое различие в выраженности архетипа врага (F = 11,72 p = 0,000). Наибольшие баллы по данному архетипу у студентов юридического факультета (M = 33,15) и психологического факультета (M = 26,14), наименьшие баллы у студентов факультета менеджмен-

та ($M = 17,57$). Это предусматривает выраженность у студентов юридического и психологического факультетов хитрости, подлости и коварства [1], склонность к подозрительности, важным является чувство собственной правоты, склонность к агрессии. Активизация архетипа врага заставляет спроецировать на человека с другими, иными, взглядами негативные и иррациональные характеристики, которые несут в себе оттенки зла.

Полученные различия частично совпадают с результатами сопоставительного анализа архетипов (табл. 1) – при профессиях психолог, психотерапевт имеет место доминирование архетипов ребенок и ведьма. С другой стороны, при акцентировании архетипа трикстер (враг) можно наблюдать выбор профессии менеджер, а для представителей юридической профессии свойственно выражение архетипа героя или анимуса.

Также получены статистически значимые различия по типологическим особенностям между студентами различных специальностей. Студенты юридического факультета по экстраверсии имеют более высокие баллы ($M = 51,19$ $F = 3,61$ $p = 0,05$) по сравнению со студентами психологического факультета ($M = 36,09$). Это свидетельствует о том, что студенты юридического факультета имеют направленность на внешний мир и их внешнее окружение. В процессе общения и от внешних событий «заряжаются» энергией, в тоже самое время направляют свою энергию во вне. Чтобы понять объект, нуждаются в непосредственном с ним взаимодействии, поэтому любят действовать.

Выявлена разница по сенсорному типу ($F = 9,31$ $p = 0,000$). Студенты юридического факультета и факультета менеджмента по этому критерию имеют наивысшие баллы ($M = 58,19$) и ($M = 44,86$) соответственно, по сравнению со студентами факультета психологии ($M = 32,38$). Это говорит о том, что будущие юристы и менеджеры в первую очередь опираются на свои чувства, они поглощены миром вокруг себя, для них самое главное практический опыт и происходящее «здесь и сейчас».

По мыслительному типу также выявлены различия ($F = 2,63$ $p = 0,058$). У студентов психологического факультета ($M = 38,28$) более низкие результаты, чем у студентов юридического факультета ($M = 53,00$). По-

этому можно сказать, что студенты факультета юриспруденции опираются на логику и анализ событий, руководствуются объективными ценностями, осуществляют поиск объективных критериев случившегося.

По решающему типу выявлены следующие различия ($F = 9,29$ $p = 0,000$). Большая представленность в баллах оказалось у студентов юридического факультета ($M = 50,63$) и факультета менеджмента ($M = 44,09$). Наименьшая оказалась у будущих психологов ($M = 26,19$). Это означает, что у студентов факультетов юриспруденции и менеджмента важное место в жизни занимает функция принятия решений. Они стремятся жить распланировано, структурировано и упорядоченно, имеют потребность в регулировании и контроле жизни. Ориентированы на результат. Предпочитают оценивать и критиковать, нежели впитывать новую информацию. Им свойственна решительность, осмотрительность и умение принимать решения без особых волнений.

Выводы

1. Таким образом, проведенное исследование позволило утверждать, что выбор профессии может быть обусловлен как типологическими, так и архетипическими особенностями. Обнаруженные статистически значимые различия между студентами различных гуманитарных специальностей, демонстрируют, что студенты психологического факультета имеют в структуре личности наибольшую выраженность архетипа ведьмы. У студентов юридического факультета выражены архетип врага. И, наконец, студенты факультета менеджмента обнаруживают в структуре личности доминантность архетипов анимуса и ребенка.

2. Результаты исследования различий по психологическому типу показали, что у студентов юридического факультета более выражены экстравертированный, сенсорный, мыслительный, решающий тип, а также автономность, принятие решений при выборе профессии. Студенты факультета менеджмента отличаются наибольшей представленностью сенсорного и решающего типов, также автономностью, принятием решений, при выборе профессии. Студенты психологического факультета имеют выраженность эмоционального отношения при выборе профессии.

Библиографический список

1. *Агавелян О. К., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.* Вербально-визуальные характеристики архетипов в современных представлениях личности. – Сибирский вестник специального образования. – выпуск № 3, январь 2011 – 7 с. – 14 с.
2. *Бедненко Г. Б.* Боги, герои, мужчины. Архетипы мужественности. – М.: Класс, 2005. – 315 с.
3. *Юнг К. Г.* Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.

Каримова Раушан Бейдалиевна

Доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, r.karimova@inbox.ru, Алматы

Аксакалова Жанна Кенжебековна

Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, r.karimova@inbox.ru, Алматы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, НАХОДЯЩЕЙСЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена воздействию нетрадиционных религиозных организаций на личность человека. Рассматриваются такие психические явления, как повышенная тревожность, страхи, чувство вины, фрустрация. Кратко описаны несколько видов социально-психологических фрустраторов. В статье предлагаются комплексные меры, для противостояния религиозному экстремизму.

Ключевые слова: страх, фрустрация, религия, религиозная толерантность, миссионерские организации, экстремизм, секта.

Karimova Raushan Bejdalievna

Doctor of psychological sciences, the professor, head of the chair the general and applied psychology of the Kazakh national pedagogical university after named by Abai, r.karimova@inbox.ru, Almaty

Aksakalova Jeanne Kenzhebekovna

Candidate of psychological sciences, the senior teacher of chair of the general and applied psychology of the Kazakh national pedagogical university after named by Abai, .karimova@inbox.ru, Almaty

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSON WHO ARE UNDER THE INFLUENCE OF THE NONCONVENTIONAL RELIGIOUS ORGANIZATIONS

Abstract. Article is devoted influence of the nonconventional religious organizations on the person of the person. Such mental phenomena, as the raised uneasiness, fears, sense of guilt, frustration are considered. Some kinds socially-psychological frustrations are short described. In article complex measures, for opposition to religious extremism are offered.

Keywords: fear, frustration, religion, religious tolerance, the missionary organizations, extremism, sect.

Республика Казахстан после обретения независимости стремится к государству толерантному и мирному. В Казахстане живут в мире и согласии представители различных мировых религий и конфессий. Коренное население составляют казахи, а также на территории нашей страны проживают русские, узбеки, немцы, корейцы и другие народы. Казахстан по объему территории является девятой крупной страной в мире. Геополитическое положение страны считается очень важным. Поэтому, особую значимость в Казахстане приобретает религиозная толеран-

ность, так характерной чертой последних десятилетий стало достаточно динамичное структурная трансформация конфессионального пространства Казахстана.

На сегодняшний день в Казахстане отмечаются активные действия различных незаконных религиозных организации и религиозных течений, которые оказывают влияние на человека как личность, распространяя при этом псевдорелигиозные и оккультные учения.

В большинстве случаев пропаганду о делах миссионерских и экстремистских орга-

низации проводит молодежь, особенно студенты университетов. Самыми главными местами проведения пропаганды являются малебельные дома, мечети, университеты, колледжи, рабочие места. В Южно– Казахстанской области созданы молодежные и женские миссионерские организации. Православные миссионеры, евангелисты, баптисты, свидетели Йеговы, чтобы осуществлять свои действия и установить отношения с народом используют женские и молодежные организации.

Именно молодежь, ищущая в вере ответы на животрепещущие вопросы, не находит их в официальных мечетях, видит корыстолюбие и поверхностные знания мулл, видит их вовлеченность в мирские политические и экономические дела и уходит от них к неофициальным проповедникам. Часто это оказываются эмиссары Хизб-ут-Тахрир аль исламия, ваххабиты, христианские течения.

Молодежь обращается к ним с просьбой объяснить им устройство мира и получают свои знания в виде политического экстремистского варианта ислама. Они очень популярны среди молодежи, особенно среди малоимущей, которая ищет путей объяснения несправедливости устройства мира и возможностей изменить его.

У религиозных людей отмечается чрезмерная требовательность к себе, к своим мыслям, поступкам. Они хотят быть олицетворением честности, великодушия, справедливости и других добродетелей. Это своеобразная компенсация, у которой существует два побудительных мотива:

- сектант убежден, что погряз в грехе, потому что какое-то время он поклонялся идолам (лидерам группы);

- сектант убежден в том, что хотя он был обманом вовлечен в организацию, деятельность которой стоит далеко от истинного служения Богу и, не смотря на то, что ему удалось покинуть ее ряды, он все же был вынужден совершить предательство – предал свою веру.

То есть фактически и, будучи участником секты, эти люди подвергают себя «тирании долженствований» или тирании «внутренних диктатов», изначально они стремились быть идеальными, старались заслужить уважение единомышленников.

1. У таких людей слишком жесткие требования к себе, что они игнорируют условия,

собственные ресурсы, а в итоге игнорируют саму осуществимость предъявляемых требований: «Долженствования всегда вызывают чувство *напряжения*, которое тем больше, чем больше человек пытается актуализировать их в своем поведении. Важнее всего то, что в дальнейшем долженствования *нарушают спонтанность* чувств, желаний, мыслей и убеждений, то есть способность переживать свои собственные чувства и выражать их» [1, с. 300–301].

2. Неизбежными последствиями завышенной требовательности являются: внутреннее напряжение, нарушения человеческих отношений, нарушения спонтанности мыслей и поведения. Они приводят к возникновению у сектантов «скрытого невроза», который характеризуется необоснованными возникновениями чувства стыда, вины, унижения; подавленностью и обеспокоенностью, тревожной заботой соответствовать своим долженствованиям и сосредоточенностью на своих неудачах: «Пренебрежение может ощущаться как разочарование» .

Работая с высокотревожными людьми необходимо учитывать наличие нечетко выраженной границы между повышенной тревожностью и патологической тревогой сопровождающейся бредовыми идеями, которая наблюдается у некоторых участников. Чаще всего бред проявляется в трех формах [2, стр. 64–83]:

1. Апокалипсический бред – содержит идею гибели всего мира, всего живого, разрушение земного шара, гибели вселенной, пророчество «конца света»;

2. Архаический бред – в его формировании участвуют суеверия, магические представления и религиозные верования, присущие человеку при постоянном психологическом давлении и в условиях строгого соблюдения культовых норм (бред колдовства, проклятия...);

Бред одержимости – отражает переживания о вселении в тело человека каких-либо живых существ, нечистой силы. Часто сочетается с бредом овладения (преследования, когда человеку кажется, что он становится объектом манипуляций в руках преследователей, подчиняющих его своей злой воле»).

Участники верят в возможность «чудесных, божественных откровений», в «сверхъестественную силу лидера». Изнуритель-

ными молениями, постами, фанатичной верой доводят себя до экстатических состояний. Бред верующих (так называемые глоссолалии) принимается за «говорение на иных языках».

На наш взгляд, основная причина тревожности кроется в неумении индивида осознавать и оценивать степень реальности возникающих у него страхов, а также в неумении управлять ими. Данная точка является подтверждением результатов, полученных в ходе консультационной деятельности психологом-практиком Л. Бурбо, которая пришла к выводу, что «нереальные страхи очень вредны, так как способны вызывать те же физические симптомы, что и страхи реальные» [3, с. 68].

Страхи тесно связаны с верованиями, которых придерживается человек в своей жизни, и которые чаще всего становятся причиной тяжелых внутриличностных конфликтов и нарушений межличностного взаимодействия. Фактически страх имеет свойство увеличиваться со временем и существует опасность того, что страх может стать наваждением: «Поскольку страх и верование тесно взаимосвязаны, для образования *элементал* нужно и то, и другое. Элементаль – это мыслеформа, созданная человеческим умом. Она плавает вокруг того, кто ее создал. Когда страх переходит в наваждение, мыслеформа увеличивается в размерах и становится похожим на придаток энергетического тела своего создателя [1, с. 300–301].

Руководители НРО (нетрадиционных религиозных объединений) эксплуатируют в корыстных целях предрасположенность своих последователей к различным страхам: «Культы используют вину и страх, чтобы запрограммировать веру своих членов в то, что вне группы их жизнь ничего не стоит» [4, стр. 126].

Неконструктивное чувство вины – это еще один из видов негативных психологических последствий пребывания в сектах, культах и НРО. По мнению С. Е. Прокофьева, формирование чувства вины и контроль последователей сект является главным фактором удержания их внутри группы. Наставники, посредством отработанного механизма психологического воздействия, вырабатывают у рядовых членов

комплекс вины, и на его основе продолжают осуществлять дальнейший контроль над своими подопечными:

Комплекс вины. Вы должны говорить только то, что следует. Любой заданный вам вопрос оборачивается против вас. Ответа вы не получите. Вам посоветуют внимательно читать Библию и заставят раскаяться в вашем поступке. «Как у тебя язык мог повернуться! Мне стыдно за тебя. Я разочарован в тебе». Или: «Проблема не в этом, настоящая проблема в тебе самом», или так: «В тебе говорит дух отрицания и гордыни». В конце концов вы понимаете, что любой исходящий от вас вопрос грех. Вы должны принимать сказанное вам на веру, не прибегая к собственному разуму.

Контроль. Цель давления – контролировать каждого члена секты. Это осуществляется через детально разработанную систему «наставничества». «Наставника» имеет каждый член секты. Он ежедневно отчитывается ему за все, что произошло, безоговорочно подчиняется его приказам и взысканиям за ваши «грехи»[5].

Необходимо добавить, что главная цель – создание атмосферы, в которой «наставник» всегда прав, его слово – окончательно, его власть – абсолютна.

Беспокойства и страхи могут являться не только последствием пребывания в НРО, но могут стать побудительным мотивом к вступлению.

Вот что об этом писал Р. Ассаджиоли: «Боясь «сойти с ума», люди делают все возможное, чтобы вновь погрузиться в конкретную реальность, которая, как им кажется, грозит от них ускользнуть» [6, с. 109–111].

Напряжение, тревожность, страхи, депрессия порождают глобальную неудовлетворенность собой и прожитой жизнью в целом, то есть человек погружается в состояние фрустрации. Традиционно фрустрация трактуется исходя из ее филологического значения: «как эмоциональное состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели. Сопровождается отрицательными эмоциями, способными дезорганизовать сознание и деятельность».

И. В. Герасимова, предложила расширен-

ную классификационную схему фрустрации как психического состояния, наблюдаемого у человека:

- Стенические формы: а) агрессия, направленная против других; б) агрессия, направленная против самого себя; в) отвлечение, чтобы «забыться» другой деятельностью; г) капризное примитивное поведение; д) фиксация как бесплодное по инерции повторение блокируемой деятельности.

- Астенические реакции: а) депрессии; б) апатия; в) скованность, иногда переходящая в тупообразность.

Строго говоря, всякая фрустрация, так или иначе, является регрессией в противоположность толерантности, показывающей не импульсивную, но разумную форму поведения. Даже тогда, когда происходят события идущие в разрез с принципами, проповедуемыми группой и явно противоречат разделяемым участниками взглядам (например, не сбывшееся пророчество или всплывающий на поверхность нелицеприятный факт из жизни наставника/лидера и т.д.) у участников НРО вера не ослабевает, это объясняется тремя обстоятельствами:

- последователи НРО обладают глубокой верой;
- полностью посвящают себя вере (предпринимают ради участия в группе важные и необратимые действия – продажа квартиры, развод и т.д.);
- социальная поддержка – участники группы будут стараться поддержать друг друга.

Э. Пайнс приводит доказательства того, что вера в данном случае будет напротив усиливаться, так как человек будет предпринимать попытки любыми средствами побороть возникающее у него в подобных обстоятельствах чувство диссонанса и фрустрации [6, стр. 94-95].

Л. И. Ермолаевой были выделены несколько видов социально-психологических фрустраторов:

1. Мировоззренческие – это факторы, блокирующие удовлетворение духовных потребностей: в идеалах и идеологии. Автор считает, что для народа такого рода потребность имеет особое значение, так как склонность к поиску смысла и обеспокоенность нравственными идеалами являются чертами национального характера.

2. Идентификационные фрустраторы – выделяются на основе признания потребности в социальной идентичности как одной из базовых личностных потребностей, которые осознанно и неосознанно стремится реализовать человек на протяжении всей своей жизни.

3. Фрустраторы общения, действующие в интрапространстве субъекта, связываются, прежде всего, с проблемами межличностных отношений и, по данным социологического диссертационного исследования, являются самыми распространенными (на них указывают 79% испытуемых).

Фрустраторы общения опосредованы присутствием у сектантов «социального страха». И. М. Кондаков описывает его как «чувство дискомфорта в социальных контактах, связанное с общественным Я-вниманием, ... индивид чувствует себя при общении неуверенно, скованно; он слишком застенчив. Социальный страх вызывает невропизм, включающий такие проявления как тревожность, утомляемость, актуализация чувства перегруженности проблемами, готовность разрешать ситуации фрустрирования потребностей за счет перенесения на других своих отрицательных эмоций, готовность приписывать ответственность за свои ошибки либо другим, либо случайностям» [5, с. 43–51].

А. А. Налчаджян считал, что подобные реакции являются результатом воздействия одной из разновидностей внутриличностных конфликтов – «фрустрации самосознания», которая сопровождается повышением чувствительности человека к новым фрустраторам. Индивид становится нетолерантным к возникающим трудностям, у него снижается порог фрустраций и утрачивается адаптивная способность [6, с. 300–332].

У участников НРО снижены навыки фрустрационной толерантности, то есть терпеливости, выносливости, способности противостоять тяжелым переживаниям, несмотря на наличие фрустраторов. Л. И. Ермолаева под фрустрационной толерантностью предлагает понимать «процесс целенаправленного систематического формирования у личности соответствующих жизненных установок, навыков и умений, позволяющих выстоять в трудных и критических жизненных ситуациях».

Таким образом, в целях достижения наибольшего эффекта при противостоянии религиозному экстремизму нужны комплексные меры:

1. Глобальное мировое распространение религиозного экстремизма не обошло и Казахстан. Так же как и во всем мире, население Казахстана, а именно молодежь, подвержено влиянию псевдорелигиозных течений, распространяющиеся в отдельных регионах страны. Очевидным является и то, что религиозные радикальные силы стремятся рекрутировать в свои ряды именно молодежь, тем самым, укрепляя религиозные объединения молодыми, полными сил и энергией людьми. Поэтому подрастающее поколение должно быть своевременно информировано об угрозах и вызовах, которые несут в себе деструктивные религиозные организации. Необходимо в первую очередь поднимать уровень религиозной грамотности в стране, начиная со школьной скамьи. В целях расширения религиозных знаний в Республике Казахстан с 2010 г был введен в общеобразовательные школы для учащихся 9 класса факультативный курс «Основы религиоведения» (34 ч., 1 час в неделю). Типовая образовательная учебная программа включает изучение следующих вопросов: понятие о религии; структура религиозного сознания: религиозная вера, религиозное вероучение, религиозная идеология; религия и духовная культура; религиозные и национальные традиции; Конституция Республики Казахстан о религиозных верованиях граждан, свободе совести и религиозных организациях; возникновение древних религиозных верований; мировые религии: буддизм, христианское (православное, католическое, протестантское) вероучение, исламское вероучение; религиозная ситуация в Казахстане. Цель предлагаемой программы факультатива «Основы религиоведения» – формирование у учащегося общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей и повышения уровня сознательного его участия в создании поликонфессионального общества. Миссия факультативного курса «Основы религиоведения» состоит в том, он должен дать мировоззренческую основу для самостоятельного выбора учащимися собственных убеждений, ценностей, отношений.

2. В июне 2009 года парламент Казахстана принял закон под названием «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам информационно-коммуникационных сетей», закон направлен «на совершенствование системы государственного регулирования отношений с распространением на территории страны информации посредством информационно-коммуникационных сетей». Многочисленные дискуссии об исламе (на ТВ и т.д.) должны быть направлены не на постоянное доказывание превосходства ислама и противопоставление ислама неисламскому образу жизни и мышления (как это происходит сейчас в силу отождествления адептами ислама своего личного статуса и самоощущения и принципов организации веры), а на созвучность ислама общечеловеческим принципам сосуществования, терпимости и миролюбия.

3. Современные реалии быстрого распространения религиозного экстремизма и миссионерской деятельности требуют создания эффективной законодательно-правовой системы противодействия деструктивным организациям. В 2011 году в Казахстане, для формирования продуктивной государственной политики по отношению к религиозным организациям и единой правовой основы для общего регулирования вопросов религиозной деятельности был разработан и введен Закон «О религиозной деятельности и религиозных объединениях». В нем четко изложены права и обязанности религиозных объединений, обозначена роль государства в укреплении межрелигиозной толерантности общества.

4. Лидерам конфессий, имеющих высокий авторитет в глазах верующих, принимать более активное участие в формировании толерантного сознания, обеспечивать открытость и пропаганду своих акций, проводить мероприятия социально– культурного плана.

Библиографический список

1. Хорни К. Собрание сочинений. В 3 т. Т. 3. Наши внутренние конфликты; Невроз и развитие личности / пер. с англ. – М.: Смысл, 1997. – С. 300–301.
2. Коллинз Р. Диагностика нервных болезней: Ил. Руководство / пер. с англ. –М.: Муртазаева. –

М.: Медицина, 1986. – С. 64-83.

3. Бурбо Л. Страхи и верования; пер. с фр. – М. Чеботарев. – К.: София, М.; ИД «Гелиос», 2009. – 160 с.

4. Хассен С. Освобождение от психологического насилия. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2002. – 400 с.

5. Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности. Пер. с нем. Т. Дабкиной. – М.: Урания, 1995. – 124 с.

6. Налчаджян А. А. Психология самопознания. Хрестоматия. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.

Романова Наталья Николаевна

Старший преподаватель кафедры психологии Уральского государственного университета физической культуры, romanova-natasha@mail.ru, Челябинск

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры; обоснован комплекс педагогических условий развития изучаемого процесса; представлены экспериментальные данные, подтверждающие его эффективность.

Ключевые слова: рефлексия эмоциональных состояний, будущий педагог физической культуры, педагогические условия.

Romanova Natalya Nikolaevna

Senior teacher of the department of psychology of the Ural state university of physical culture, romanova-natasha@mail.ru, Chelyabinsk

THE EFFECTIVENESS OF THE COMPLEX OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL STATES OF FUTURE TEACHERS

Abstract. In this article reviewed the problem of the development of reflection of emotional states of future teachers of physical culture; substantiated the complex of the pedagogical conditions of the development of observable process; presented experimental information corroborated the effectiveness of it.

Keywords: the reflection of emotional states, future teacher of physical culture, the pedagogical conditions.

Проблема исследования обусловлена требованием общества в поддержке идеи гуманизации образования, в гармоничном развитии личности, создании условий для успешной реализации ее ресурсного потенциала. Система физического воспитания, как категория образовательного процесса, должна быть многогранной. Педагогу необходимо наряду с решением образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, уделять внимание чрезвычайно значимым аспектам эффективного осуществления процесса общения и взаимодействия с обучаемыми.

Специфические особенности профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры предъявляют ряд требований к личности выпускника вуза. Учебно-тренировочный процесс, преподавательская деятельность в общеобразова-

тельной и спортивной школе предполагают мобилизацию психологических и физических ресурсов. Тренировки часто являются рутинным, монотонным компонентом, требующим выносливости, поддержания высокой мотивации и постоянства притязаний. Соревнования являются стабильным источником стрессовых, фрустрационных и других негативных эмоциональных состояний. Педагогическая деятельность также проходит в затрудненных условиях: повышенный шумовой фон, необходимость управлять коллективом учащихся в движении, неизбежность перманентного напряжения головных связок, проведение занятий в различных климатических условиях и постоянная двигательная активность – составляющие любого учебного занятия.

В связи с этим возникает необходимость понимать свое эмоциональное состояние,

регулировать его в соответствии с ситуацией, предотвращая тем самым профессиональное выгорание. Понимание настроения воспитанников, проведение занятий на основе личностно-ориентированного подхода также является важным.

Как отмечает А. Я. Найн, педагогу инновационного образовательного учреждения необходимо развивать рефлексивные способности, позволяющие человеку быть более адаптивным в изменяющихся условиях, реализовать профессиональные замыслы, учитывать особенности ситуации, выстраивать кооперации с окружающими, отслеживать результаты собственной деятельности, вносить необходимые коррективы [4, с. 8].

Анализ научной литературы (Н. В. Баженова, В. И. Давыдова, С. Инбар, Т. Н. Казанкова, С. М. Кетько, Л. А. Кунаковская, М. А. Лопарева, В. А. Метаева, А. А. Найн, А. Я. Найн, С. Н. Писаренко, О. С. Погребная, Т. Н. Савинкова, И. В. Саморокова, И. А. Стеценко, Г. Г. Эрнст и др.) позволил установить, что, несмотря на признание важности рефлексии как личностной характеристики специалиста, она недостаточно проявляется в профессиональной деятельности педагогических работников в ходе взаимодействия с обучаемыми. Следовательно, педагогу физической культуры необходимо наряду с профессиональными качествами обладать развитой рефлексией эмоциональных состояний, являющейся одной из важнейших характеристик его деятельности.

По мнению группы исследователей (А. А. Найн, К. В. Киуру, А. Я. Найн), рефлексия понимается как форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление собственных действий и убеждений [4, с. 201].

Под ключевым изучаемым понятием мы понимаем способность осознавать актуальное эмоциональное состояние (как собственное, так и других людей), отслеживать латентные и прямые причины его появления, а также адекватно выражать, соразмерно социальной ситуации, экологично для самой личности.

Как показало наше исследование, в современной научной литературе данная проблема недостаточно разработана. Это выражается в отсутствии конкретных практических методических рекомендаций по развитию

рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры.

Развитие изучаемой способности предполагает разработку определенного комплекса педагогических условий. Данные условия призваны обеспечивать наиболее эффективное протекание образовательного процесса, и являются важным фактором его результативности. Развитие рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры будет более успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

1) Использовании возможностей блока психологических дисциплин на основе арт-технологий, направленных на самоактуализацию, раскрытие ресурсного потенциала личности.

2) Разработке содержания форм тренинговой работы, включающих в себя профессионально-педагогические задания на узнавание, осознание, выражение эмоций, а также поиск конструктивных моделей поведения в общении и взаимодействии.

3) Готовности преподавателя к развитию рефлексии эмоциональных состояний; компетентности в области применения арт-технологий, тренинговой работы; поддержке безоценочной позиции по отношению к студенту в образовательном процессе.

Первое педагогическое условие предполагает включение в образовательный процесс арт-технологий, имеющих творческое начало, способствующих социальной адаптации, являющихся простыми и безопасными для применения в работе с различными возрастными группами. Данные технологии неразрывно связаны с включением человека в творческую деятельность и позволяют выявить особенности личности, сознательно или неосознанно скрываемые в условиях формальной коммуникации, осознанием эмоционального состояния. Арт-технологии позволяют создать положительный психологический настрой в группе, предоставляют возможность на символическом уровне экспериментировать с различными эмоциональными состояниями, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме, повысить эффективность адаптационных способностей человека, снизить влияние негативных эмоциональных реакций и их проявления в процессе обучения и деятельности [2, с. 12; 3, с. 8].

Второе педагогическое условие связано с разработкой содержания форм тренинговой работы, включающих в себя задания на узнавание, осознание, выражение эмоциональных состояний, а также поиск продуктивных стратегий в общении и взаимодействии. Отличительная особенность тренинговой группы, по мнению В. Э. Пыхальяна, заключается в том, что все участники занимают активную позицию в процессе обучения, и при этом вовлечены в общий процесс взаимообучения [6, с. 11]. М. Кипнис рассматривает групповой тренинг как пример кумулятивного процесса, в котором личность раскрывается как отдельное, индивидуальное, уникальное и как элемент, фрагмент общего системного, целого [1, с. 3].

На наш взгляд, тренинговая форма работы является наиболее подходящей для развития рефлексии эмоциональных состояний, поскольку позволяет проработать на практике полученную теоретическую информацию непосредственно каждым студентом. При этом будущие спортивные педагоги имеют возможность отследить множество моделей поведения. Также ценным является получение участниками обратной связи от группы, т.к. в этом случае предоставляется возможность увидеть себя со стороны посредством восприятия про-исходящего одноклассниками и преподавателем.

Третьим педагогическим условием выступает готовность преподавателя к развитию рефлексии эмоциональных состояний; компетентность в области применения арт-технологий, форм тренинговой работы; поддержка безоценочной позиции по отношению к студенту в образовательном процессе. Поскольку значительная часть процесса развития рефлексивных способностей зависит от преподавателя, занимающегося данным вопросом, личностные характеристики и профессионализм, уровень компетентности, которыми он обладает, во многом определяют результат исследования.

С точки зрения Л. Д. Лебедевой, взаимодействие с людьми, оказание им психологической помощи и поддержки требуют от специалиста, в первую очередь, понимания себя: противоречий, осознания зоны эмоциональных проблем и позитивных сторон собственной личности [3, с. 17].

Мы полагаем, что соблюдение данного условия должно быть реализовано на естественных ресурсах преподавателя, не должно являться простым соблюдением формальностей и, тем более, носить вынужденный характер.

Далее остановимся более подробно на результатах одного из формирующих экспериментов, проведенного на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры» с участием студентов четвертого курса дневного отделения специальности «Физическая культура» (n=186). Контрольную группу (КГ) составили 92 человека, экспериментальную группу (ЭГ) – 94.

Расчет репрезентативности выборки (на основе доверительных интервалов) осуществлялся согласно методики С. Гланца. Результаты расчетов (с точностью до единиц) позволили выявить следующее: репрезентативность выборки контрольной группы должна представлять 89 человек (в исследовании контрольная группа составляет 92 человека), экспериментальной группы – 90 человек (в исследовании участвовали 94 человека). На основании полученных данных можно сделать вывод, что выборка нашего исследования является представительной.

Достоверность различий по регистрируемым характеристикам в опытных группах рассчитывалась с помощью t-критерия Стьюдента, т.к. полученные данные отвечали требованиям, предъявляемым к применению параметрических критериев сравнения групповых явлений.

Для изучения уровня развития рефлексии эмоциональных состояний применялись следующие методики: 1) «Диагностика эмоционального интеллекта» (в частности, парциальные шкалы «Эмоциональная осведомленность», «Эмоциональная неригидность», «Распознавание эмоций других людей»), 2) «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности», 3) «Диагностика социальной эмпатии», 4) «Толерантность».

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие данные (таблица 1).

Сравнительный анализ показателей уровня развития рефлексии эмоциональных состояний опытных групп до эксперимента (n=186)

Диагностические методики и шкалы	КГ		ЭГ		t _p	P
	X ± σ	m	X ± σ	m		
Эмоциональная осведомленность	8,3 ± 2,3	0,24	9,5 ± 7,5	0,8	0,52	> 0,05
Умение распознавать эмоции	9,1 ± 2,2	0,23	8,9 ± 2,0	0,21	0,11	> 0,05
Умение управлять своими эмоциями	8,2 ± 2,6	0,23	8,7 ± 2,0	0,2	0,51	> 0,05
Социальная эмпатия	22 ± 3,2	0,31	21 ± 3,1	0,33	1,04	> 0,05
Толерантность	8,5 ± 2,1	0,25	8,7 ± 2,3	0,22	0,54	> 0,05
Эмоциональная экспрессия	7,2 ± 2,3	0,32	7,1 ± 2,2	0,33	0,33	> 0,05

Где X – средняя арифметическая величина, σ – среднее квадратическое отклонение, m – стандартная ошибка средней арифметической величины, t_p – расчетный t-критерий Стьюдента, P – уровень значимости.

Как показано в таблице 1, до начала экспериментальной работы в опытных группах отсутствовали достоверные отличия по регистрируемым характеристикам на момент диагностики, что послужило основанием для дальнейшего исследования.

Далее в экспериментальной группе в рамках спецкурса «Психорегуляция» реализовывался предложенный комплекс педагогических условий, направленный на достижение позитивных изменений в развитии рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры с применением арт-технологий в процессе тренинговой деятельности на основе деятельностного и личностно-ориентированного подходов. В контрольной группе занятия проводились на основе методики саморегуляции, разработанной Й. Г. Шульцем (а также вариантах аутогенной тренировки А. В. Алексеева), на базе психомышечной тренировки.

В конце формирующего эксперимента были получены следующие данные (таблица 2).

Данные таблицы 2 свидетельствуют о достоверных отличиях по регистрируемым характеристикам в опытных группах на момент окончания эксперимента.

Таким образом, было получена доказательная база, подтверждающая эффективность предложенного нами комплекса педагогических условий. Проведенный формирующий эксперимент показал, что внедрение в образовательный процесс разработанной методики, на основе арт-технологий, направленных на понимание и принятие личностных особенностей, снижение влияния негативных эмоций на общение и деятельность педагога физической культуры, позволяет получить достоверные позитивные изменения относительно исследуемых характеристик.

Библиографический список

1. Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. – М.: Ось-89, 2006. – 144 с.
2. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-центр, 2007. – 197 с.

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей уровня развития рефлексии эмоциональных состояний опытных групп после эксперимента (n=186)

Диагностические методики и шкалы	КГ		ЭГ		t _p	P
	X ± σ	m	X ± σ	m		
Эмоциональная осведомленность	8,9 ± 2,1	0,22	14,6 ± 2,3	0,24	5,7	< 0,05
Умение распознавать эмоции	9,4 ± 2,3	0,23	13,6 ± 2,8	0,29	3,5	< 0,05
Умение управлять своими эмоциями	9,2 ± 2,0	0,21	14,6 ± 2,3	0,24	5,6	< 0,05
Социальная эмпатия	24,0 ± 3,0	0,29	28,5 ± 2,8	0,29	2,15	< 0,05
Толерантность	9,8 ± 2,1	0,24	13,2 ± 2,3	0,21	2,41	< 0,05
Эмоциональная экспрессия	7,9 ± 2,4	0,23	9,3 ± 2,2	0,31	4,1	< 0,05

3. *Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

4. *Найн А. А., Киуру К. В., Найн А. Я.* Педагогическая рефлексия как фактор управления учебной деятельностью студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 200–206.

5. *Найн А. Я.* Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография. – Шадринск: Исеть, 1999. – 328 с.

6. *Пахальян В. Э.* Групповой психологический тренинг: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

УДК 37.0+796+378

Иванов Игорь Васильевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Новосибирского государственного педагогического университета, igvasiv@yandex.ru, Новосибирск

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. Вопросы воздействия физической культуры (средств и методов) на образ жизни и профессиональную деятельность будущего специалиста необходимо существенно расширить и переориентировать на знание функциональных резервов организма в целом; нарушением реактивности и резистентности; процессов саморегуляции и репродукции; принципов профилактики и реабилитации болезней.

Ключевые слова: гуманность, соматическое воспитание, здоровьесбережение, модернизация.

Ivanov Igor Vasilievich

Candidate of pedagogical science, associate professor of the physical training chair, the Novosibirsk State Pedagogical University, igvasiv@yandex.ru, Novosibirsk

REORGANIZATION OF PHYSICAL TRAINING ON THE BASIS OF THE HUMANITARIAN APPROACH

Abstract. The issues concerning the influence of Physical Training (facilities and techniques) upon the lifestyle and professional activity of a future specialist are to be widened and reoriented towards the knowledge of the functional body reserves in whole; the disturbance of reactivity and resistance; the processes of self-regulation and reproduction; the principles of prevention and illness rehabilitation.

Keywords: humanity, somatic education, health care, modernization.

Актуальность формирования гуманистического мировоззрения обусловлена переменами, происходящими в обществе. Связано это с переориентацией от декларации к доминированию ценностей личного развития, самооценки и свободы личности, что требует целевых установок общества, его социальных институтов, отношений между людьми и человека к самому себе. Из основополагающих тенденций общества сегодня можно выделить ярко выраженную тенденцию на сохранение здоровья, что является центральной проблематикой нашего исследования, которая требует изменение образовательной системы на гуманистическую направленность.

«Гуманность – одна из онтологических форм человеческого бытия и полагания мира. Гуманность, рассматриваемая как человечность, человеколюбие, уважение к достоинству человека, относится к бытийному

строю человеческого конечного существования и является фундаментальным моментом, основанием возможности человека, с одной стороны, и его конечности как таковой – с другой» [9].

Статистика позволяет провести исчерпывающий анализ последствий неправильного образа жизни для всего общества. По расчетам академика А. И. Берга, доля физического труда в течение жизни человека за последние 100 лет снизилась с 95% до 5–6%, а по данным Российского НИИ физической культуры, регулярно занимаются упражнениями всего около 30% населения, а недостаточная двигательная активность студенческой молодежи составляет более 90%. При сохранении нынешних тенденций к 2020 году большое распространение получают психические расстройства, в первую очередь депрессии. Они выйдут на второе место в списке болезней, с которыми сопряжен наибольший

ущерб в экономике. Первое место пророчат сердечно-сосудистым заболеваниям, а третье, как это ни странно, займут травмы и увечья, полученные в результате происшествий [6]. Одними из основных причин сердечно-сосудистых заболеваний являются такие особенности образа жизни, как неправильное питание, вредные привычки, низкий уровень двигательной активности. Если законодательно внести изменения в страховую ответственность за несвоевременную диспансеризацию, вредные привычки, нарушение правил безопасности и прочее, то можно будет критическую ситуацию развития болезней во многом предотвратить. Для организма доступен определенный диапазон двигательной активности, середина которого является оптимальной для развития здоровья, а крайние пределы оказываются неблагоприятными. Древнейший компонент физической культуры – физическое воспитание, возникшее как естественная необходимость в борьбе за существование ещё в древности, в настоящее время не имеет глобального значения. Условия жизни, предъявляя свои требования, диктуют человеку необходимость приобретения навыков в профилактических и восстановительных технологиях здоровьесбережения. Поскольку большинство факторов риска являются характеристиками, связанными с образом жизни человека, корни развития этих факторов находятся в детском возрасте. В учебных заведениях США, например, существуют две отдельные дисциплины – physical education (эквивалент физического воспитания) и health education (культура здоровья), которые начинают преподавать ещё в начальной школе, ориентируясь на возраст, пол, уровень подготовленности и потребности ребенка.

Декларируемой модернизацией практически разрушена советская идеологическая система физического воспитания, а возможности для создания эффективных и принципиально новых средств обучения не предложены и серьезной программы действий не существует. Не существует и программы разработки нового содержания физкультурного образования. То содержание, которое мы сегодня имеем, это в основном бессистемный набор сильно усеченных курсов, созданных для советской школы.

Интегративные процессы современного научного знания проявляются в переносе идей и представлений из одной области знаний в другую, использовании методов и направлений исследований пограничных дисциплин. При этом синтез научного знания высвечивается в образовании новых научных средствах познания – понятиях, категориях, которые используются в одном направлении смежного профиля.

Модернизация образования напрямую связана с преодолением разрыва между содержанием образования и содержанием науки, то есть между состоянием теоретико-методологической, педагогической, экономической, организационной, технологической составляющей образования и требованиями жизни к их надежности, рентабельности и продуктивности. Наука обретает самостоятельность только тогда, когда выйдет на исходную, реально-содержательную основу. По мнению Г. Г. Наталова [7] наука о физической культуре на этот уровень ещё не вышла. Следовательно, модернизацию начинать надо с науки о физической культуре, которая предполагает переход с телеологических позиций о физическом воспитании (воспитание физических качеств) на онтологические позиции, где присутствует не только двигательное развитие, но и развитие социально-психологических и интеллектуальных компонентов.

В современных программах обучения большой акцент уделяется формированию мотивации к обучению. Мотивация является одним из психических состояний и понимается как желания, интересы, стремления, влечения, страсти из которых формируется устойчивое эмоциональное состояние. Причинами, способствующими удовлетворению потребностей и достижению сильных мотиваций, являются условия, предметы и явления, предрасполагающие к положительным эмоциям: удовольствие, радость, интерес, возбуждение. Такие психические процессы в образовательном пространстве можно рассматривать как часто повторяющиеся состояния способствующие развитию соответствующих свойств личности как то темперамент, характер. Наши поступки чаще всего есть результат целой комбинации мотивов. Как правило, они группируются и взаимодействуют между собой особенными связями

ми. Родственные предметы заимствуют друг у друга понятия и категории, обмениваются результатами исследований, методами и теоретическими выводами. В практической области, например в области управления, от руководителя часто требуется знание не узконаправленного действия, но и основ смежных дисциплин. В соматическом воспитании это физиология, психология, анатомия, педагогика, биомеханика и прочие. Познавательные процессы проходят две ступени – чувственную (ощущения, восприятия, представления) и рациональную (логическое).

Что касается физического воспитания в вузе, то профессиональная подготовка выпускника свидетельствует, что и бакалавр и специалист и разные профессии готовятся по единой структурно-содержательной схеме. В названии дисциплины отражено традиционное понимание физической культуры без учета современных изменений в обществе и личного восприятия индивидуума. Предлагаются одинаковые в содержательном отношении наборы средств и методов физического воспитания, в которых понятийный спектр физической культуры и спорта не дифференцируется, что является, по сути глубочайшим заблуждением. Общей единой предметно-содержательной основой физической культуры является культура двигательной деятельности, физическое упражнение – основная структурная единица практики физического воспитания. Отсутствует научно-исследовательский компонент, что не позволяет глубоко осмыслить необходимость здоровьесбережения как социального фактора общественного признания. Преимущественно спортивная целевая направленность подготовки в вузе, характерная для 1960–1990-х годов, предлагающая студентам знания устарели и не обеспечивают должный профессиональный уровень подготовки. Сегодня необходимо изменить понимание физической культуры как самостоятельной предметной области знаний и специфической сферы деятельности.

Предложение сместить центр тяжести физкультурного образования в сторону индивидуального здоровья, здорового образа жизни и роли соматического воспитания в обеспечении индивидуального здоровья в действительности направлено не на «закрытие» некоторых направлений физкультур-

ного образования. Речь идет об «открытии» более актуальных, глубоких и научно доказуемых аспектов в традиционном образовании. Указанные аспекты, до последнего времени оставаясь областью декларативной истины, предполагали и соответствующее методическое оформление образования в этой области знания – бессистемное и фрагментарное.

Формирование гуманитарного здоровьесберегающего аспекта в современной образовательной парадигме является актуальным, так как в действительности здоровье становится все более востребованным обществом, как лично, так и общественно значимым. При этом необходимо отметить тенденции, определяющие субъектность рассматриваемой проблемы. Активного внедрения новых технологий в деле сохранения здоровья требуют такие факторы: научно-технический прогресс и как следствие увеличение сферы интеллектуальной деятельности, способствующий гиподинамии; ухудшение экологической среды; интенсификация учебной и других видов деятельности. Эти и другие факторы требуют внедрения в жизнь соматически ориентированных технологий через изменение в рамках образовательной системы усвоения знаний и умений восстановительно-профилактического характера в рамках здоровьесберегающей деятельности.

Современные требования к образованию, актуализируют задачи модернизации системы непрерывного образования личности в процессе онтогенеза, и остро ставят вопрос сохранения и поддержания здоровья всех участников образовательного процесса. Одним из основных факторов способствующим активному саморазвитию личности является наличие здорового «телесного» состояния человека, неразрывной взаимосвязи тела и духа человека. Решение проблемы видится в создании и введении в учебный план интегрированной дисциплины, предметом которой является соматическое воспитание, предполагающее освоение методик и теории здоровьесбережения, восстановления и профилактики соматических состояний. Приводя в соответствии с конкретным термином, наиболее полно раскрывающим индивидуальные возможности и способности человека, при этом, не смешивая понятия физическая культура и спорт, мы предлага-

ем процесс обучения здоровьесбережению именовать «Соматическое воспитание». «Соматический – термин, применяемый для обозначения разного рода явлений, происходящих в организме и связанных с телом в противоположность психике», указывается в словаре-справочнике «Экология человека».

Выражение «соматика» указывает на тело как в аспекте его внешнего, так и в аспекте его внутреннего строения. Между соматикой и психикой человека существует тесная связь и зависимость, которая основывается на обусловленности психики психическими функциями, в общем, и соматическими функциями, в частности. *Соматическое воспитание – область целенаправленной педагогической деятельности, направленная не только на сохранение, но и на формирование и укрепление здоровья, позитивную мотивацию к здоровому образу жизни.* Без изменения сознания и мотивации социальных моделей поведения человека невозможно преодолеть влияние негативных воздействий и улучшить качественные и количественные характеристики жизни.

Под влиянием преподавания соматического воспитания формируется здоровьесберегающая направленность личности, то есть устойчивое стремление заниматься самостоятельными занятиями активными двигательными действиями, личная устремленность быть полноценным специалистом в избранной профессии. Соответственно в профессиограмме соматического воспитания в качестве гуманистической составляющей присутствуют следующие характеристики: прикладная направленность профессиональной подготовки; понимание значения здоровья, физической культуры и спорта; владение технологиями и методиками реализующими здоровьесформирующий потенциал восстановительно-профилактических средств; осмысление социокультурного феномена соматического воспитания; владение знаниями, раскрывающими решение проблемы социального и медико-биологического в активной двигательной деятельности; овладение методиками планирования психологических и медико-биологических средств в учебной и производственной деятельности; освоение знаний в области применения восстановительно-профилакти-

ческих средств в периоды реабилитации и рекреации.

Ориентация на фундаментальность образовательной системы соматического воспитания обуславливает необходимость взаимосвязи между общеобразовательной и профессиональной подготовкой, взаимопроникновение и взаимодействие дисциплин различных циклов. Интегрированные знания из нескольких областей позволят избежать узкого, фрагментарного подхода к проблеме здоровьесбережения. В противном случае накопленные в процессе традиционного обучения разрозненные знания здоровьесберегающей деятельности не получают прочного и долговременного усвоения, быстро утрачиваются и имеют в целом не системный характер.

На основе теории и методики соматического воспитания, можно представить предмет изучения дисциплины как социальный феномен современного времени, синтез знаний и практических умений, систему восстановительных и профилактических методик, технологии воздействия на тело и психику человека, его самореализацию. Говоря о системе соматического воспитания, все чаще подчеркивают необходимость не просто совершенствования отдельных структур физической культуры, а коренной перестройки. Это вызвано рядом причин и, прежде всего, переосмыслением самой деятельности физического воспитания, а также изменениями функций и задач отрасли «физическая культура».

В аспекте данной проблематики важным будет терминологическое определение основных понятий состоящих из общепедагогических и предметных блоков. К общепедагогическим отнесем гуманизм, педагогику ненасилия, право выбора и др. которые традиционно не рассматриваются в контексте физической культуры. К предметным отнесем понятия соматическое воспитание, восстановительно-профилактический средства и технологии, оптимальная двигательная активность, адаптация и реабилитация, профилактика и рекреация. Данная терминологическая определенность вызвана, прежде всего конкретизацией тех понятий, которые находятся в центре нашего исследовательского поля. Гуманизм учебно-воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает возможности для са-

морализации личности и развития генетических способностей. В рамках физической культуры значимо такое понятие как насилие. В результате наблюдений видно, что принудительные занятия формируют комплекс умений, но одновременно «отторгают» человека от самостоятельных занятий двигательной активности и не вызывают положительных эмоций. Согласно гуманистической концепции «Воспитатель не должен быть господином и правителем, он должен занимать место руководителя и указателя. Он должен воспитывать к самовоспитанию. Воспитанник должен сознавать свой рост и развитие как собственное дело, по отношению к которому воспитатель стоит в стороне, как советник и помощник» [3]. Такой подход смещает внимание на создание условий для продуктивной и творческой деятельности, формирование мотивов направленных на телесное и психическое самосовершенствование. Способы достижения поставленных целей ставят на место здравоформирующий компонент, осознанную потребность в регуляторной двигательной активности.

Гуманистические позиции соматического воспитания опираются на ряд требований, предоставляющих обеспечивать возможность выбора вида занятий, опираться на внутренние естественные регулятивы самосовершенствования человека, отстаивать суверенность личности, соответствовать возрастным и половым особенностям. Учёт многообразия интересов, потребностей и уровня подготовленности людей будут главными задачами соматического воспитания в образовательной сфере физической культуры. Физическая культура, согласно Столярову В. И. – это не область непосредственной работы с «телом», хотя именно телесно-двигательные качества человека являются предметом интереса в этой области. Как всякая сфера культуры, физическая культура – это, прежде всего работа с духом человека, его внутренним, а не внешним миром [10].

Содержание качественного соматического образования характеризуется личностным смыслом, ценностью для человека его (смысла) практической значимости. Через чувственное познание достигается познание природы. Все люди отличаются по способностям. В результате, содержание образования необходимо представлять в форме,

предполагающий его изложение на определенных уровнях полноты знания, каждый из которых представлял бы определенную целостность и позволял переходить на другие уровни познания. Это позволит реализовать индивидуальные образовательные траектории, строить индивидуально ориентированные учебные программы.

В двигательном аспекте для полного усвоения упражнениями, по мнению Лесгафта, является необходимость отчетливого представления исполнителем, что он должен сделать, чего достичь, то есть предвидение результата своих действий. При проведении занятий нужно не демонстрировать, а объяснять упражнение, чтобы ребенок или подросток понял и мысленно представил каждое движение. Сознательное выполнение упражнения, по мнению П. Ф. Лесгафта, намного полезней и важней, чем простое повторение его вслед за преподавателем. Такой подход прослеживается в системе соматического воспитания, характеризующий процесс обучения как взаимодействие участников этого процесса, направленных на целесообразное производство конкретного плана действий, связанного с общностью задач.

В образовательном процессе соматического воспитания, мы считаем необходимо отказаться от идеи обучения конкретной технике движений. Основная цель преподавателей должна заключаться в изыскании и улучшении естественных (приобретенных прошлым двигательным опытом) качеств обучающихся для того, чтобы повысить отдачу организма и сделать работу более экономной и разумной. Однако в процессе обучения не следует проходить мимо слабых мест, и поэтому, преследуя цель воспитания таких качеств, как умение расслабляться, равновесие, координация движений и ловкость вообще, необходимо тренировать занимающихся стартовать или отталкиваться с менее развитой ноги, в метаниях метать слабой рукой, ударные действия выполнять слабой ногой, рукой. Наша роль сводится к тому, чтобы дать почувствовать, не изменяя слишком сильно собственной манеры бега, различные темпы, начиная с быстрой ходьбы, и вплоть до самого быстрого бега, для каждого занимающегося.

Пути решения целей и задач соматического воспитания будут следующие направления:

- создание системы эффективно решающей здоровьесберегающие задачи;
- обеспечение безопасности жизнедеятельности;
- приоритетности здорового образа жизни;
- воспитание ответственного отношения к своему здоровью;
- внедрение восстановительно-профилактических технологий;
- эффективное планирование самостоятельных занятий.

Гуманистическая ценность соматического воспитания заключается в ориентации на интерес к эстетике движений, потребности в нравственном поведении, познании резервных возможностей организма, нейтрализации отрицательных факторов спортивной, учебной и производственной деятельности в отличие от спорта, где недооценка гуманистической направленности приводит к пропаганде жестокости, агрессивности, достижения победы любым способом, установление рекордов вопреки здоровью.

Библиографический список

1. *Артюхов М. В.* Гуманистические основы управления образованием. – М.-Новокузнецк, 1998. – 195 с.
2. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996. – 496 с.
3. *Болдырева И. О.* Технологии оздоровления человека и средства повышения работоспособности спортсмена. – Новосибирск, 2011. – 180 с.
4. *Вольтман Л.* Система морального сознания в связи с отношением критической философии к дарвинизму и социализму. – СПб., 1901. – С. 311–312.
5. *Ендротов О. В.* Валеологические аспекты двигательной активности человека: [Практ.-ориентир. моногр.] / Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 1996. – 230 с.
6. Лаборатория здоровья: Альманах / под рук. С. П. Капицы. – М.: В мире науки, 2008. – 338 с.
7. *Наталов Г. Г.* С чего начать модернизацию образования // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 2–12.
8. *Пешков В. Ф.* Гуманизация профессиональной восстановительно-профилактической подготовки педагогов по физической культуре: монография. – Томск: изд-во томского государс. пед. ун-та, 2006. – 328 с.
9. *Ромм М. В., Ромм Т. А.* Теория социальной работы: учебное пособие. – Новосибирск, Изд-во НГПУ, 1999. – 71 с.
10. *Столяров В. И., Быховская И. М., Лубы-*

шева Л. И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №5. – С. 11–15.

Палаткин Илья Владимирович

Доцент кафедры физического воспитания Новосибирского государственного педагогического университета, sportpalat@mail.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования компетентности к сохранению и поддержанию здоровья школьников в педагогическом университете, связанный с реализацией здоровьесберегающих технологий. Проблему сохранения и поддержания здоровья школьников автор предлагает решать на основе формирования компетенций педагога, уточнив при этом понятия «компетентность педагога к сохранению и поддержанию здоровья школьников» и «физическое воспитание».

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, компетентность педагогов к сохранению и поддержанию здоровья школьников, компетенции, модульное обучение, физическое воспитание.

Palatkin Ilya Vladimirovich

Associate professor of physical training Novosibirsk State Pedagogical University, sportpalat@mail.ru, Novosibirsk

THE FORM A COMPETENCE FOR KEEPING AND SUPPORT HEALTH OF PUPIL'S TEACHERS TRAINING UNIVERSITY

Abstract. In the article question competence for keeping health with the help of the schoolboys, teachers training university connected with realization health saving technologies is considered. A problem for keeping health with the help of the schoolboys the author suggests to solve on the basis of formation scope the teacher, having specified thus concepts «competence teachers training for keeping pupil's health with the help of the schoolboys» and «physical training».

Keywords: health saving technologies, competence teachers training future teachers for keeping and support health of pupil's, competences, modular training, physical training.

В XXI веке здоровье нации рассматривается не только в качестве условия развития общества, но и как основа его сохранения и существования, что нашло отражение в основных нормативно-правовых документах: в Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы», «Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, 2009» и др. В этих документах подчеркивается роль и значение здорового образа жизни и физического воспитания молодого поколения, фиксируется потребность в компетентном педагогическом обсуждении с детьми вопросов здоровья и пробуждения в детях желания заботиться о своем здоровье.

Высшее педагогическое образование имеет особое значение в решении проблемы приобщения педагогов к активному образу жизни. *Во-первых*, именно педагоги взаимодействуют с подрастающим поколением на протяжении длительного времени, охватывая основные чувствительные периоды развития личности в школьном возрасте. *Во-вторых*, подготовка учителя к эффективной профессиональной деятельности должна учитывать весьма серьезные психологические и физические нагрузки, неизбежные в такой работе.

Насколько учитель владеет знаниями о средствах и способах сохранения и поддержания здоровья, зависит правильный и грамотно организованный процесс обучения и

воспитания школьников. Но, по словам М. Я. Виленского, такие человековедческие науки, как педагогика, психология, медицина, практически работающие с конкретным, индивидуально неповторимым человеком, отделены друг от друга искусственными границами [1, с. 10].

Исследования различных авторов показывают, что 80 % школьников страдают от гиподинамии, в школах наблюдается процесс деселерации. Данные медицинских осмотров свидетельствуют о том, что за период обучения в школе состояние детей ухудшается в 4–5 раз, они приобретают различные заболевания: сколиоз, нарушение осанки, вследствие недостаточной двигательной активности. В некоторых школах число здоровых учеников составляет всего 1%. Вот такой контингент абитуриентов и пополняет ежегодно студенческую среду, доводя уровень освобожденных от занятий физической культурой до 30% и более. Упущения средней школы в области физического воспитания приходится выправлять длительное время в вузе и заниматься не повышением спортивного мастерства, а разносторонним физическим развитием, направленным на улучшение здоровья, повышение физической подготовленности [3; 5].

В последние несколько лет в педагогическом лексиконе появилось понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ), которое до сих пор воспринимается многими педагогами как аналог санитарно-гигиенических мероприятий. Это свидетельствует об искаженном понимании термина «здоровьесберегающие образовательные технологии», примитивных представлениях о содержании работы, которую должна проводить школа для осуществления своей важнейшей задачи – сохранения и укрепления здоровья учащихся [2].

Здоровьесберегающие образовательные технологии – 1) технологическая основа здоровьесберегающей технологии, 2) это совокупность приемов, форм и методов организации обучения школьников и студентов, 3) качественная характеристика любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье учащихся и педагогов (Е. А. Романова, 2008).

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы показал, что в течение

длительного времени теоретические и практические вопросы профессиональной подготовки педагогов, связанные с реализацией здоровьесберегающих технологий, решались в контексте проблем физической культуры. Профессиональная подготовка педагогов к сохранению и поддержанию здоровья школьников выходит далеко за пределы специальной физической подготовки, включая в себя процесс формирования компетенций учителя на основе фундаментальных знаний о сущности возрастных изменений и новообразований детей в процессе их обучения, воспитания и развития.

В слове Д. Н. Ушакова *сохранять* – это сберегать, соблюдать, хранить, беречь, держать в целостности (не дать кому, чему-нибудь исчезнуть), а *поддерживать* – не дать чему-нибудь пресечься, прекратиться, нарушиться, применив для этого какие-нибудь средства [4].

В нашем понимании сохранение здоровья – это знание способов, средств, методов здоровьесбережения, а поддержание здоровья – это практическое применение полученных знаний и их самостоятельное использование в жизни и профессиональной деятельности. Сохранение и поддержание здоровья школьников, по нашему мнению, носит двойственный характер: если педагог сам не знает, как сберечь свое здоровье, не ведет здоровый образ жизни, то он не сможет сберечь и здоровье детей.

Аналитическое исследование современных психолого-педагогических концепций профессиональной подготовки, здоровьесберегающих технологий и физической культуры позволило уточнить понятия «компетентность педагога к сохранению и поддержанию здоровья школьников» и «физическое воспитание» применительно к студентам, имеющим низкую мотивацию к здоровому образу жизни и ограничения по здоровью. *Компетентность педагога к сохранению и поддержанию здоровья школьников* мы рассматриваем, как интегральную характеристику личности профессионала, включающую знания, средства, способы сохранения и поддержания собственного здоровья педагога и здоровья школьников в образовательном процессе. *Физическое воспитание* студентов, имеющих ослабленное здоровье – это педагогический процесс формирования устойчивой мотивации на здоро-



Рис. 1. Базовый модуль профессиональной подготовки педагогов «Сохранение и поддержание здоровья школьников и педагогов»

вый образ жизни, преодоления негативных установок и целенаправленного использования факторов физической культуры.

Одним из способов овладения обязательными знаниями в целях сохранения и поддержания здоровья школьников мы видим в *модульном обучении*. В связи с этим нами был определен базовый модуль, реализованный в ходе экспериментальной работы, состоящий из нескольких блоков.

Базовый модуль включает минимум обязательных знаний (компетенций). Ключевые компетенции, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстромеменяющемся

мире (общекультурные – ОК). Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.) (общепрофессиональные – ОПК). Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности (профессиональные – ПК).

Актуализация именно модульного принципа подготовки связана с возможностями изменений и модификации каждого содержательного блока в зависимости от новых требований и развития психолого-педагогической науки. Кроме того, корот-

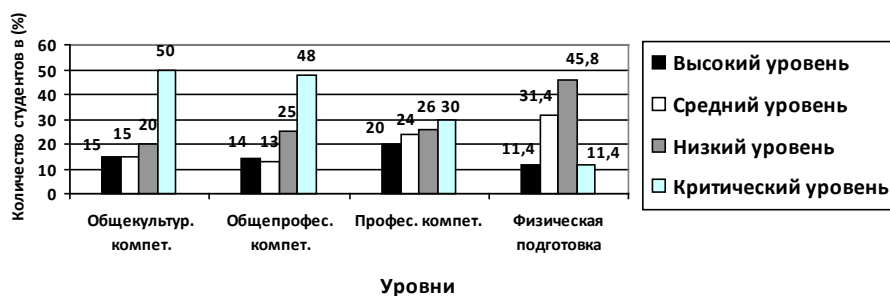


Рис. 2. Уровень сформированности компетентности к сохранению и поддержанию здоровья школьников в педагогическом вузе на констатирующем этапе

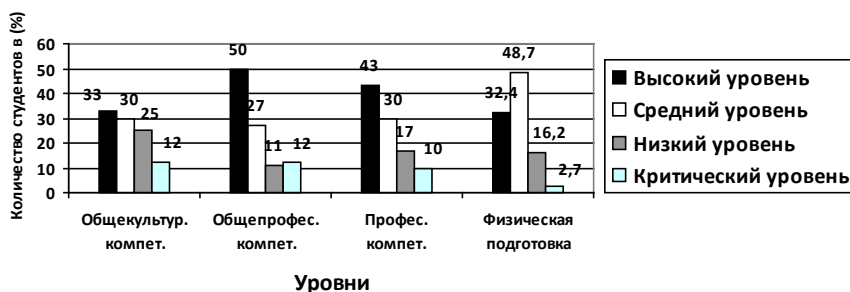


Рис. 3. Уровень сформированности компетентности к сохранению и поддержанию здоровья школьников в педагогическом вузе на контрольном этапе

кие модульные программы позволяют реализовать базовый минимум подготовки учителей в системе повышения их квалификации для расширения спектра общепедагогических компетенций. Базовый обучающий модуль нацелен на формирование общепедагогической здоровьесберегающей компетенции, необходимой для сохранения и поддержания здоровья детей в условиях практической деятельности учителя. В модуле фиксируются межпредметные связи с учетом целостного процесса подготовки педагогов к здоровьесберегающему обучению и воспитанию современных школьников в условиях образовательной системы.

На рисунке 1 представлен модуль, состоящий из вышеперечисленных блоков.

Нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 60 студентов третьего курса НГПУ специальных медицинских групп: факультета иностранных языков – 30 человек, института детства – 15 человек и института физико-математического и экономического образо-

вания – 15 человек. Все испытуемые были в возрасте от 20 до 22 лет.

Констатирующий этап предполагал определение уровней компетентности к сохранению и поддержанию здоровья школьников в педагогическом вузе, что наглядно представлено на рисунке 2.

Контрольный этап объединил обработку и анализ полученных данных, описание хода и результатов опытно-экспериментальной работы. Для сравнения и анализа результатов экспериментальной работы использовались данные, полученные в экспериментальных группах и обработанные при помощи математической статистики. Сформированность уровней компетентности к сохранению и поддержанию здоровья школьников в педагогическом вузе, на контрольном этапе представлена на рисунке 3.

В целом, наше экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Модульная представленность и реализация содержания психолого-педагогического образования по проблеме здоровьесбере-

жения и развития позволили сформировать достаточно высокий уровень компетентности к сохранению и поддержанию здоровья школьников в педагогическом вузе;

2. Компетентность к сохранению и поддержанию здоровья школьников в педагогическом вузе должна быть основана на реализации принципа гуманизации и общеметодических принципах, индивидуально-дифференцированном подходе, рефлексивной подготовке и использовании игрового метода;

3. Модульное обучение способствует повышению уровня компетентности педагога, повышению интереса, улучшению состояния здоровья, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями.

Библиографический список

1. *Виленский М. Я.* Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни // Теория и практика физической культуры. – 1994. – №9. – С. 9–11.

2. Всероссийский съезд здоровое поколение – здоровая Россия [электронный ресурс]. – Режим доступа. <http://www.zprz.ru>.

3. *Зайцев Г. А.* Время педагогики здравосозидающей // Народное образование. – 2002. – №6. – С. 193–200.

4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 3. – М., 2000. – М.: Терра. – 712 с.

5. *Шушпанов А. В.* Пропаганда физической культуры как один из важнейших факторов укрепления здоровья студентов // Проблемы высшего технического образования. Концептуальные основы физического воспитания в технических вузах: [межвузовский сборник]. – Новосибирск, 2001. – С. 56–57.

*Толпышева Светлана Васильевна**Старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности Пермского национального исследовательского политехнического университета, s.tolp.b@mail.ru, Пермь*

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ТЕХНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Аннотация. Проблема безопасности на железнодорожном транспорте требует подготовки компетентных специалистов среднего звена (техников), методик развития и становления их профессиональной компетентности. Основу компетентности техника составляют компетенции «готовности» выбора решения в сложных ситуациях, а также компетенция «ответственности» за принятые решения. Становление специалиста по безопасности требует безошибочного выполнения операций в ходе учебного процесса на базе системы моделей производственных ситуаций.

Ключевые слова: компетентность безопасности, производственные ситуации, ситуационные задачи.

*Tolpysheva Svetlana Vasilievna**Senior lecturer of the department safety, National Research Perm Polytechnic University, s.tolp.b@mail.ru, Perm*

ROWING PROFESSIONAL SAFETY COMPETENCE OF RAILWAY TECHNICIANS

Annotation. The problem of rail safety requires methodic for growing competent mid-level professionals (technicians), formation of their professional competence. Competency based technology competencies are “readiness” selection decisions in complex situations, and the competence of the “responsibility” for decisions. Becoming a specialist in security requires errorless operations in the educational process-based models of production situations.

Keywords: competence of safety, industrial situations, situational problems.

Несмотря на снижение уровня аварийности, количество нарушений железнодорожной безопасности остается на достаточно высоком уровне, при этом многочисленные нарушения относятся к ошибкам, допускаемым специалистами среднего звена (техниками-операторами) [1]. К техникам можно отнести дежурных по станциям, дежурных постов централизации, маневровых и станционных диспетчеров и других операторов технических систем. Регулярный факторный анализ состояния безопасности движения поездов в хозяйстве перевозок позволяет определить доминирующие факторы риска, в наиболее часто повторяющихся нарушениях, таких как: порядок ведения поездной документации, нарушение регламента переговоров, нарушение правил технической эксплуатации, инструкций по движению поездов. Поэтому в первую очередь необходи-

мо исключать данные нарушения путем повышения качества обучения при подготовке техников железнодорожного транспорта в учебных заведениях, а также на производстве при их дальнейшей трудовой деятельности [2], т. е. при стажировках, различных видах регулярной технической учебы, в том числе при занятиях на тренажерах и других формах повышения квалификации.

Исключительно важной характеристикой для обеспечения безопасности является обучаемость, следствием которой является обученность. Для целей безопасности обученность – это своевременность и безошибочность выполнения операций основного производства [3]. Человек, безошибочно выполняющий операции на рабочем месте, не допустит возникновения опасных ситуаций, обеспечивая тем самым безопасность себе и окружающим. Безопасность зависит также и

от своевременности выполнения операций, так как своевременное реагирование на показания приборов, на режимы работы оборудования, на звуки, вибрацию и т.п. позволяет избежать аварийных ситуаций.

Однако современные исследования указывают на то, что для специалистов среднего звена необходима не столько определенный уровень обученности как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих применять их в сложных условиях производства для решения проблем в области профессиональной деятельности, а владение определенными компетенциями [4]. Согласно ГОС СПО для техников в области безопасности на железнодорожном транспорте, ведущими профессиональными компетенциями являются: выбор оптимальных решений при работах в условиях нестандартных и аварийных ситуациях, принятие решений в стандартных и нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность, а также оформление документов, регламентирующих организацию перевозочного процесса [5].

Компетентный специалист с необходимостью должен владеть определенным набором компетенций, поэтому необходимым условием *становления компетентности безопасности* техника-оператора в процессе обучения является систематическое решение обучаемым ситуационных профессиональных задач как средство формирования отдельных компетенций, а также дальнейший тренинг на основе комплекса производственных ситуаций и процессов (стандартных штатных, нештатных, нестандартных) и имитационных моделей их развития [6].

Система моделей производственных ситуаций позволяет заранее предусматривать практически все варианты развития событий. При этом каждая из моделей выбора решений имеет бинарный характер, и только многократное проигрывание учебных ситуаций, при последовательном изменении условий задач, позволяет будущим специалистам запомнить необходимую последовательность действий с целью безаварийного выхода из них. Поэтому, в результате такого погружения в производственную деятельность, формируются основные профессиональные компетенции.

Комплекс ситуационных задач содержит либо все необходимые данные для ее реше-

ния, либо в случае их отсутствия, – условия, из которых можно извлечь эти данные. При решении ситуационных профессиональных задач в процессе обучения преподаватель направляет внимание студентов на последовательность выполнения действий, которая должна включать следующие этапы: анализ представленной задачи [7], выбор варианта решения, выявление способов ее решения, выполнение расчетов, оформление записей, передача информации. Важно не совершить ошибку на начальном этапе при анализе задачи и выборе варианта решения, т. к. все последующие действия не приведут к желаемому результату.

Предлагаемый комплекс задач в совокупности содержит все элементы, позволяющие формировать такие профессиональные компетенции, как использование информации для эффективного выполнения профессиональных задач, выполнение последовательных операций по осуществлению перевозочного процесса, а также оформление документов, регламентирующих организацию перевозочного процесса. В учебно-тренировочный комплекс производственных ситуаций на основе имитационных моделей включены ситуационные задачи наиболее часто встречающиеся при организации производственного процесса на железнодорожном транспорте:

- Оказание помощи поезду, остановившемуся на перегоне (4 задачи – оказание помощи с головы поезда, с хвоста, локомотивом, идущим сзади по перегону, локомотивов от сзади идущего поезда);
- Организация движения поездов при телефонных средствах связи (3 задачи – организация движения поездов при телефонных средствах связи на однопутных перегонах, на двухпутных перегонах по правильному пути, на двухпутных перегонах по неправильному пути);
- Организация движения поездов в условиях нарушения нормальной работы устройств автоматики (6 задач – организация движения поездов при ложной занятости стрелочных изолированных участков, при ложной занятости пути приема, при ложной занятости первого блок-участка удаления, при потере контроля централизованной стрелки, при невозможности перевода централизованной стрелки, при самопроиз-

вольной смене разрешающего показания входного светофора на запрещающее показание);

- Организация отправления хозяйственных поездов на перегон при ремонтных работах (2 задачи – организация отправления хозяйственных поездов на перегон навстречу друг другу, вслед друг другу);

- Организация движения поездов при перерыве всех средств сигнализации и связи (3 задачи – организация движения поездов при перерыве всех средств сигнализации и связи на двухпутных перегонах, на однопутных при отправлении поездов преимущественного и не преимущественного направления).

Приведем пример конкретной производственной задачи из учебного комплекса дисциплины «Техническая эксплуатация железных дорог и безопасность движения».

Задача

Условие: Оказать помощь поезду № 6008, остановившемуся на перегоне Пермь-2

(четн) – Бахаревка (двухпутный перегон), на 1439 км. пк. 4, локомотивом отправленным в голову, используя модель развития ситуации (рис. 1).

Последовательность выполнения задачи:

1. Выполнить анализ условия задачи и вычертить схему;

2. Сформулировать требование машиниста (ТЧМ) о помощи, оформить записи в журнале движения поездов формы ДУ-2;

3. Сформулировать приказ поездного диспетчера (ДНЦ), оформить запись в журнале диспетчерских распоряжений формы ДУ-58 на закрытие перегона (пути перегона);

4. Выбрать и оформить разрешение на оказание помощи – регистрируемый приказ ДНЦ или письменное разрешение, в зависимости от производственной ситуации;

5. Завершить записи в журнале движения поездов формы ДУ-2;

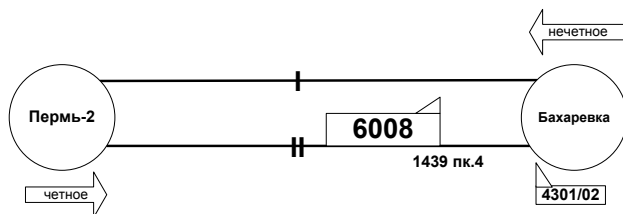
6. С помощью тренажера приготовить маршрут при запрещающем показании выходного светофора и восстановить движение поездов.



Рис. 1. Модель развития ситуации

Пример решения:

1. Схема



2. Оформление записей в журнале ДУ-2 дежурными (ДСП) обеих станций, об отправлении поезда, требования о помощи.

ст. Пермь-2

Форма ДУ-2

№ поезда	Время (час. мин.)		Номер пути приема, отправления, проследования	Время (час. мин.)		Отправлено		Записи о поездной работе
	отправления с соседней станции	прибытия на станцию		отправления со станции	прибытия на соседн. станцию	всего вагонов в поезде	вес поезда брутто (нетто, тонн)	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
6008	10. 00	10. 15	4	10. 18	11. 40			«Машинист Петров поезда №6008 требую вспомогательный локомотив по причине неисправности МВПС секции 4,5. Остановку головы поезда на 1439 км. пк. 4, перегона
4301/	10. 45							Пермь-2-Бахаревка
4302					11. 40			подтверждаю. Время 10. 25.

ст. Бахаревка

Форма ДУ-2

№ поезда	Время (час. мин.)		Номер пути приема, отправления, проследования	Время (час. мин.)		Отправлено		№ поезда
	отправления с соседней станции	прибытия на станцию		отправления со станции	прибытия на соседн. станцию	отправления с соседней станции	прибытия на станцию	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
6008	10. 18	11. 40	6					
4301/			5	10. 45				ПР
4302		11. 40	6					

3. Оформление приказа поездного диспетчера (ДНЦ) в журнале диспетчерских распоряжений формы ДУ-58 о закрытии перегона и отправлении вспомогательного локомотива для оказания помощи.

Форма ДУ-58

Число, месяц	Вывоз или получ. приказа (ч, м.)	№ приказа	СОДЕРЖАНИЕ ПРИКАЗА	Фамилия принявшего	Подпись диспетчера, (разборчиво)
1	2	3	4	5	6
01. 04	10. 30	16	ДСП станций Пермь-2, Бахаревка.		
2010			«Для оказания помощи поезду № 6008 остановившемуся на 1439 км. пк. 4.		
			2 пути перегона Пермь-2-Бахаревка		
			с 10 ч. 35 мин. закрывается для		
			движения всех поездов, кроме		
			вспомогательного локомотива,		
			отправляемого со станции Бахаревка	ДСП станции	
			для оказания помощи с головы».	Пермь-2	
			ДНЦ Коротаев	Перов	

4. Оформление разрешения формы ДУ-64 для выдачи его машинисту вспомогательного локомотива (ТЧМ) №4301/4302 в 10.40.

<p>Форма ДУ-64</p> <p>Утверждена МПС в 2000 г.</p> <p>КОРЕШОК РАЗРЕШЕНИЯ</p> <p>Станция (штемпель) Бахаревка</p> <p>« 01 » __ апреля __ 2010г.</p> <p>Разрешаю поезду № 4301/4302 отправиться на перегон Бахаревка-Пермь-2 по II пути до 1439 км. пк. 4.</p> <p>для оказания помощи поезду № 6008 поезду № 6008 с головы для вытягивания поезда на станцию Бахаревка</p> <p>Настоящее разрешение дает право проезда выходного сигнала станции с запрещающим показанием и следования по перегону вне зависимости от показаний проходных светофоров автоблокировки.</p> <p>Дежурный по станции Ветрова</p> <p>(подпись)</p>	<p>Форма ДУ-64</p> <p>Утверждена МПС в 2000 г.</p> <p>РАЗРЕШЕНИЕ</p> <p>Станция (штемпель) Бахаревка</p> <p>« 01 » __ апреля __ 2010г.</p> <p>Разрешаю поезду № 4301/4302 отправиться на перегон Бахаревка-Пермь-2 по II пути до 1439 км. пк. 4.</p> <p>для оказания помощи поезду № 6008 поезду № 6008 с головы для вытягивания поезда на станцию Бахаревка</p> <p>Настоящее разрешение дает право проезда выходного сигнала станции с запрещающим показанием и следования по перегону вне зависимости от показаний проходных светофоров автоблокировки.</p> <p>Дежурный по станции Ветрова</p> <p>(подпись)</p>
--	--

5. Оформление записей в журнале ДУ-2 дежурными (ДСП) обеих станций, об отправлении вспомогательного локомотива на перегон и возвращении его на станцию после оказания помощи.

6. Оформление приказа поездного диспетчера (ДНЦ) в журнале диспетчерских распоряжений формы ДУ-58 об открытии перегона и восстановлении средства сигнализации и связи.

Форма ДУ-58

Число, месяц	Вывоз или получ. приказа (ч, м.)	№ приказа	СОДЕРЖАНИЕ ПРИКАЗА	Фамилия принявшего	Подпись диспетчера, (разборчиво)
1	2	3	4	5	6
01. 04	11. 55	17	ДСП станций Пермь-2, Бахаревка.		
2010			«Приказ №16 от 01. 04. 10 г. отменяется.		
			Движение поездов по 2 пути перегона		
			Пермь-2-Бахаревка с 12 ч. 00 мин.	ДСП станции	
			восстанавливается по автоблокировке»	Пермь-2	
			ДНЦ Коротав	Перов	

Результат решения задачи оценивается по пятибалльной шкале.

Критерии оценки производственных задач

Что оценивалось		5 баллов	5 баллов	4 балла	4 балла	4 балла	3 балла	3 балла	2 балла	2 балла
Производственная задача	Правильность схемы (k1)	+	+	+	+	+	+–	+–	+–	–
	Верность оформления записей в документации (k2)	+	+–	+–	+	–	+–	+–	–	+
	Правильность оформления разрешения на поезд (k3)	+	+	+–	–	+	+–	–	–	+
	Правильность восстановления движения поездов (k4)	+	+	+	+–	+	+	+	+–	+

k1, k2, k3, k4 – критерии правильности решения задачи,

где k1 – анализ производственной задачи и правильность оформления схемы, нанесение на нее всех условных обозначений (прим.: основной критерий, т. к. при допущении ошибки на начальном этапе при выполнении анализа задачи и оформлении схемы, все дальнейшие верные операции не приведут к необходимому результату);

k2 – верность оформления записей в поездной документации, их правильный выбор, в зависимости от вида задачи;

k3 – правильность выбора разрешения на поезд и верность его оформления;

k4 – правильность оформления записей о восстановлении средств сигнализации и связи, их правильный выбор, в зависимости от вида задачи.

«+» – критерий выполнен верно без замечаний;

«+ и –» – критерий выполнен верно с небольшим замечанием;

«–» – критерий выполнен не верно.

Процесс понимания условий задач начинается только после освоения всего комплекса отдельных производственных ситуаций, после которого возможно обучить различным вариантам решения производственных задач в их системной целостности и тем самым способствовать становлению компетентности будущих техников по безопасности. Аналогичный подход к становлению компетентности безопасности без труда переносится в другие сферы

управления безопасностью, и может быть использован при подготовке авиадиспетчеров, пожарных, а также спасателей и других специалистов МЧС.

Профессиональные компетенции специалиста основаны на «готовности» и «ответственности», и для формирования их у студентов ССУЗов железнодорожного транспорта в области безопасности движения необходимо проигрывание смоделированных производственных процессов, а это возможно осуществить с помощью профессионально ориентированных деловых игр [8].

Необходимо подчеркнуть, что, только осваивая в процессе обучения целостный набор специальных профессиональных компетенций, техник проходит весь путь становления *профессиональной компетентности безопасности*.

Библиографический список

1. Волков А. Н. Повышать уровень обеспечения безопасности движения // Железнодорожный транспорт. – 2008. – №9. – С. 11–15.
2. Ламакина Э. Н. Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №10. – С. 63–70.
3. Трефилов В. А. Теоретические основы безопасности человека: учебное пособие. – Пермь, кн. Изд-во, 2009.
4. Иванова И. К. Формирование модели специалиста на основе надпрофессиональной компетенции // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №12. – С. 350–358.
5. Государственный образовательный стандарт СПО. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2401 Организация перевозок и управление на транспорте. – Мин. обр. РФ. – 2010.
6. Толтышева С. В., Лялькина Г. Б. Реализация компетентного подхода к подготовке специалистов среднего звена на основе имитационных моделей // Образование и общество. – 2011. – №4. – С. 9–13.
7. Баширова Е. В., Земцова В. И. Формирование компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности в процессе решения учебно- профессиональных задач // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 24–31.
8. Лялькина Г. Б., Толтышева С. В. Деловая игра как метод формирования компетенций специалиста по безопасности на железнодорожном

транспорте // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №7. – С. 32–33.

Нарзулаев Сулейман Батырович

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры Томского государственного педагогического университета, batyr-54@mail.ru, Томск

Семенов Вадим Николаевич

Кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры Национального Исследовательского Томского политехнического университета, semenow2002@mail.ru, Томск

ПРОФИЛАКТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Многочисленными исследованиями показано, что одной из основных причин болезней сердца и сосудов, составляющих в индустриально развитых странах до 58% смертности, являются такие особенности образа жизни, как неправильный характер питания, вредные привычки, низкий уровень двигательной активности.

Ключевые слова: физическое воспитание, физические упражнения, работоспособность, оздоровительные процедуры

Narzulaev Sulejman Batyrovich

Doctor of medical sciences, the professor managing chair of adaptive physical training of Tomsk state pedagogical university, batyr-54@mail.ru, Tomsk

Semenov Vadim Nikolaevich

Cand. Biol. Sci., the senior lecturer of chair of physical training of National Research Tomsk polytechnical university, semenow2002@mail.ru, Tomsk

PREVENTIVE MAINTENANCE OF DISEASES BY PHYSICAL TRAINING MEANS

Abstract. By numerous researches it is shown that one of principal causes of heart troubles and the vessels making in industrially developed countries to 58% of death rate, such features of a way of life, as wrong character of a food, bad habits, low level of impellent activity are.

Keywords: Physical training, physical exercises, working capacity, improving procedures.

Научно-технический прогресс во всех областях жизни существенно снизил двигательную активность человека. Недостаток физической активности является одним из факторов риска, способным вызвать снижение резервных возможностей организма и нарушить функции внутренних органов [1].

В скелетных мышцах расположены специальные рецепторы (проприорецепторы), обеспечивающие центральной нервной системе информацию о положении тела в пространстве и координацию движений. При оценке отрицательного воздействия гиподинамии на организм в первую очередь, следует принимать во внимание дефицит проприорецептивной импульсации, играющей роль в регуляции вегетативных органов [2].

Второй механизм отрицательного воздействия гиподинамии связан с накоплением клетками избыточного энергетического потенциала, который не растрачивается и «запасается» в виде липидов.

Детренированность мышц приводит к тому, что более пассивные структуры (суставы, связки, суставные поверхности) испытывают перегрузки и теряют эластичность. При гиподинамии нарушается лимфоотток, в тканях накапливаются недоокисленные продукты. В экспериментах на животных показано, что ограничение двигательной активности приводит к развитию дистрофии миокарда, повреждению печени, селезенки и почек [4].

Под влиянием физической тренировки повышается устойчивость организма к не-

благоприятным воздействиям (перегревание, переохлаждение и др.) Физическая нагрузка уменьшает лабильность симпатоадреналовой системы, тем самым, предотвращая развитие вегето-сосудистой дистонии.

Показано влияние физической тренировки на активизацию синтеза рибонуклеиновых кислот (РНК), что стимулирует белковый обмен в сердечной и скелетной мышцах. Изменяя уровень обменных процессов, тренировка способствует совершенствованию приспособления коронарного кровообращения к физическим и психическим нагрузкам. Снижается свертываемость крови [3].

Рациональное физическое воспитание детей должно начинаться как можно раньше (по мнению ряда специалистов комплексы упражнений для беременных, способствуют физическому развитию плода) [4].

Многочисленные исследования позволяют заключить, что физические упражнения способствуют улучшению параметров дыхательной системы – увеличивается жизненная емкость легких и бронхиальная проходимость. Имеются данные о влиянии физических упражнений на функцию желудочно-кишечного тракта – активизируется моторика кишечника, процессы всасывания, нормализуется деятельность желчевыводящих путей [5].

В сложном процессе регуляции обмена веществ физические упражнения занимают особое место. Стимулируется преимущественно трофическая функция нервной и гуморальной системы. Регулярные физические нагрузки способствуют нормализации психоэмоциональной сферы, профилактике неврозов и депрессий [6].

Во всем мире наиболее популярной формой физических тренировок является оздоровительный бег. По данным департамента здравоохранения США, за 10 лет «моды» на оздоровительный бег смертность от инфаркта снизилась в 2,5 раза.

Механизмы оздоровительного действия бега многогранны, можно выделить следующие виды:

- одновременная активизация всех систем организма, в первую очередь систем дыхания и кровообращения;

- значительное раздражение проприорецептивных рецепторов, общее активизирующее воздействие на нервную систему;

- усиление венозного и лимфатического оттока от мышц внутренних органов, очистка организма от накопивших шлаков;

- усиленные энергозатраты позволяют организму избавиться от избыточных запасов энергии, в том числе от избыточного жира. Существует несколько схем оздоровительного бега, все они содержат ряд общих требований:

- расслабление мышц плечевого пояса и рук;
- простота выполняемых движений;
- небольшая длина шага (2-3 ступни);
- постановка стопы полностью (обеспечивается удобной обувью без каблука).

Длительность оздоровительного бега должна соответствовать уровню здоровья и физической подготовленности (от 10 минут до 1 часа), скорость от 6 до 10 мин на 1 км. Частота занятий для начинающих – 2–3 раза в неделю, постепенно увеличиваясь до ежедневных.

Конечно, бег как средство оздоровления не является обособленным или исключительным. Велосипед, гребля, плавание, лыжи, коньки, пешеходная лестница, спортивная аэробика и т. д. – все эти виды тренировок обеспечивают достаточные физические нагрузки, дополняя их положительным эмоциональным фоном в соответствии со вкусами и пристрастиями человека.

Таким образом, физическая активность выступает как средство универсального воздействия на организм, позволяющее противостоять отрицательному влиянию малоподвижного образа жизни и проблемам, связанным с таким образом жизни [4; 7].

Наряду с общей двигательной активностью широкое распространение получили другие виды немедикаментозной профилактики и оздоровления. Среди них следует отметить массаж, рефлексотерапию, дыхательную гимнастику, водные процедуры (ванны, русская баня, сауна), фитопрофилактику и др. [1; 7].

Действующим фактором массажа являются механические раздражения, наносимые специальными приемами поглаживания, растирания, разминания, вибрации. При массаже происходит раздражение механорецепторов, что усиливает афферентную импульсацию и активизирует центральную нервную систему. В последней формируются ответные реакции, в которые вовлекаются

внутренние органы, в первую очередь – система кровообращения.

Массаж воздействует на организм путем рефлекторных и гуморальных факторов. Вызывая образование тепла в тканях, массаж действует как термический раздражитель и возбуждает тепловые терморцепторы. Возникающие возбуждения по афферентным путям передается в сосудодвигательный центр, что влечет за собой рефлекторное изменение сосудистого тонуса.

Оказывая прямое непосредственное механическое воздействие на ткани, массаж способствует образованию в коже гистамина и ацетилхолина [4].

Массаж оказывает разностороннее влияние на организм и, прежде всего, на нервную систему. Под воздействием массажа, в зависимости от функционального состояния нервной системы и методики воздействия, повышается или понижается её возбудимость. Так, при поглаживании обычно появляются положительные эмоции, сопровождающиеся состоянием покоя, свежести и легкости. В то же время энергичные приемы массажа оказывают возбуждающее действие на центральную нервную систему, вплоть до появления болевых ощущений. Массаж улучшает трофические процессы в коже, очищает ее от отмерших клеток эпидермиса, стимулирует функцию потовых и сальных желез, улучшает кожно-мышечный тонус и сократительную функцию подкожных мышц, способствует эластичности и упругости кожи.

На мышечную систему массаж оказывает общеукрепляющее воздействие: повышается тонус и эластичность мышц, улучшается их сократительная функция, повышается сила, работоспособность. Под влиянием разминания в массируемой мышце возрастает число функционирующих капилляров, что способствует удалению из мышц молочной кислоты. Это способствует быстрому восстановлению после утомления от физических нагрузок.

Под влиянием массажа увеличивается эластичность и подвижность связанного аппарата, опорно-двигательной системы. Массаж активизирует секрецию синовиальной жидкости, способствует рассасыванию отеков, патологических отложений в суставах.

Влияние массажа на сердечно-сосудистую систему состоит в том, что кровь отвле-

кается от внутренних органов к поверхности кожи и мышцам, расширяются периферические сосуды, облегчается работа левого предсердия и левого желудочка, повышается нагнетательная способность сердца, улучшается кровоснабжение и сократительная способность сердечной мышцы, устраняются застойные явления, повышается интенсивность тканевого дыхания. Массаж так же способствует улучшению лимфооттока от массируемого участка, что способствует удалению продуктов (шлаков) и увеличению поступления питательных веществ. Массаж имеет большое значение в спортивной медицине и в спорте [6].

Дыхательная гимнастика имеет важное значение для сохранения здоровья. Существуют различные методики выполнения дыхательной гимнастики, которые используют три основных параметра дыхания: глубину, частоту и скорость вентиляции легких. Все дыхательные гимнастики основаны на том, что обязательно используют дыхание через нос и концентрируют внимание человека на самом процессе дыхания [60, 89]. К настоящему времени разработаны способы контроля за интенсивностью развития системы дыхания, целенаправленного воздействия на отстающие звенья. Одним из таких методов является ПУД (произвольное управление дыханием) [3].

Эффективность воздействия растительных продуктов на организм человека (фитопрофилактика) обусловлена высоким содержанием в них биологически активных белков. Наиболее значимые из них: алкалоиды, гликозиды, флавоноиды, витамины, эфирные масла, органические кислоты, смолы, пиктины. Наиболее широко используются для фитопрофилактики также растения (в форме настоев, отваров, спиртовых экстрактов), как женьшень, элеутерококк, радиола розовая. Эти растения получили название природных адаптогенов, так как повышают защитные силы организма и расширяют его приспособительные возможности (адаптация означает приспособление) [4; 5].

Водные процедуры также чрезвычайно широко распространены для профилактики. Летом часто реализуются в виде купания в природных водоемах, зимой – в виде различных ванн и душей. Действие ванн определяется температурным, механиче-

ским и химическим факторами воды, вызывающее раздражение рецепторов кожи и, рефлекторно, ответные реакции внутренних органов. Холодные ванны (до 20 град) оказывают тонизирующее действия, теплые (34–39 град) – расслабляющие, горячие (40–42 град) усиливают обмен веществ. Часто в ванны вносят минеральные добавки [4].

Высокой эффективностью характеризуется сочетание водных процедур с другими оздоровительными методиками (с массажем – подводный душ – массаж, с двигательной активностью – плавание).

Широкое распространение получили оздоровительные процедуры – водные процедуры и контрастные температурные режимы (сауна, русская баня и т. д.). Многофакторное высокоэффективное воздействие делают эти виды для оздоровления весьма эффективными. В то же время значительные нагрузки на сердечно-сосудистую систему создают серьезную опасность для людей, страдающих хроническими заболеваниями (особенно с гипертонией), а так же для детей. Названному контингенту перед посещением сауны или бани необходима консультация врача, а в процессе процедур щадящий режим. Отступление от этого правила может привести к серьезным осложнениям.

Подводя итог сказанному в настоящем разделе, следует еще раз отметить высокую эффективность не медикаментозных средств профилактики и оздоровления. В то же время они таят в себе определенную опасность [1; 4; 5].

Приступая к применению таких средств оздоровления, здоровые люди должны следовать рекомендациям инструктора физической культуры. Страдающие же хроническими заболеваниями и все дети должны до начала курса оздоровления проконсультироваться с врачом и полностью следовать его указаниям.

При работе с детьми и подростками важным аспектом физических тренировок является оценка физической работоспособности и контроль переносимости физических нагрузок. В спортивной медицине существует множество аппаратных методов оценки физической работоспособности. Наиболее распространенным тестом является определение ФР-170. Для определения ФР 170/кг необходимо выполнить 3–4 нагрузки разной величины. Этот показатель физиче-

ской работоспособности ограничивает величину физической нагрузки, приводящей к увеличению частоты сердечных сокращений до 170 ударов в минуту [4, 7].

Однако, в повседневной учебно-воспитательной работе с детьми и подростками достаточную точность определения физической работоспособности позволяют достичь упрощенные тесты. Наиболее распространена проба с подъемом на ступень высотой от 20 до 50 см с частотой от 10 до 27 восхождений в минуту в течение 3–4 минут. Нагрузку необходимо подбирать индивидуально, чтобы к ее окончанию частота пульса составляла 160–170 ударов в минуту. Если после выполнения нагрузки она существенно ниже, следует увеличить высоту ступеньки и частоту восхождений. Если же частота пульса возрастает выше – нагрузку следует снизить [3, 4].

Такая методика применима как для самооценки физической работоспособности, так и для контроля в организованных группах детей и подростков.

Всем детям, относящимся к группам повышенного риска, для профилактики развития заболеваний можно рекомендовать сочетания фармакопрофилактики и проведение комплекса оздоровительных мероприятий [1; 2].

Для фармакопрофилактики заболеваний щитовидной железы рекомендуется антиструмин (100 мкг в сутки). Лучший вариант – использование липиодола (1 капсула в год), либо ореодола (1 мл под язык 1 раз в год).

Наряду с этим необходима реализация немедикаментозных средств для профилактики заболеваний верхних дыхательных путей, бронхолегочной, сердечно-сосудистой, иммунной систем [3; 6]:

I. Физические упражнения, соответствующие возрасту и психомоторному развитию детей.

II. Закаливающие процедуры с учетом исходного состояния детей.

III. Физиотерапевтические процедуры (массаж, кварц, УФО).

IV. Другие не медикаментозные методы.

Физические упражнения основное специфическое средство физического воспитания. Они формируют у детей способность к самоуправлению, стимулируют развитие ловкости, гибкости, быстроты, силы, координации, равновесия, способствуют психическому и умственному развитию, форми-

руют характер и волю, т. к. их выполнение требует осознанных действий и усилий.

Систематические упражнения участвуют в формировании систем и органов, в частности структур головного мозга, развивая ассоциативные связи. Установлено, что выполнение упражнений на свежем воздухе формирует иммунную систему и иммунный ответ на охлаждение. Дети реже болеют острыми заболеваниями, связанными с переохлаждением. [2; 7].

В воспитании дошкольников рекомендуется использовать физические упражнения в форме утренней гимнастики (УГ), подвижных игр на прогулке (ПИ), физкультминутки на занятиях по труду (ФМ) и физкультурно-оздоровительных занятиях (ФО).

Для детей группы риска, характеризующейся эозинофилией (свыше 6-8%) рекомендуется многократное обследование на энтеробиоз и глистные инвазии (описторхоз), в случае выявления которых назначается соответствующая терапия.

Для риска по железодефицитной анемии необходим прием препаратов железа 5мкг/кг веса в течение 1.5 месяца. Одновременно рекомендуется фитосбор: крапива, шиповник, череда, земляника в пропорции 1:1:1:1 100 мл в день, гематоген 2 драже 3 раза в день.

Для группы риска с латентным дефицитом железа рекомендуется применять фитосбор: крапива, шиповник, череда, земляника; 1:1:1:1; 100-200 мл в день, гематоген 2 драже 3 раза в день.

Для детей группы риска, характеризующихся “напряжением” клеточного звена иммунитета (лейкоцитоз, увеличение показателей лейкоцитоза), не требуется специфической профилактики. У этих детей иммунная система находится в стадии компенсации, необходима лишь коррекция обстановки. В этом случае будет достаточно применения комплекса общих оздоровительных мероприятий. Для детей данной группы наиболее эффективным будет выезд в экологически благополучные районы на летний отдых.

Для детей групп риска, связанных с подавлением иммунитета, показана иммуностимуляция препаратами родиолы розовой или элеутерококка (жидкий экстракт 4 капли по утрам 3 недели). В том случае, если отмечаются клинические проявления иммунных нарушений (чаще всего обнаруживались

атопические дерматиты), необходима консультация аллерголога и назначение курса иммунокоррекции с учетом индивидуальных особенностей.

Для детей группы риска с гиперплазией щитовидной железы 1 степени рекомендуется прием тиреоидина 0,025 г в сутки утром после еды в течение 3-х месяцев.

В том случае, если ребенок попадает сразу в две группы риска, допускается сочетание рекомендуемых методов при регулярном врачебном контроле. Если же выявленные изменения позволяют сделать заключения о трех группах риска – подход должен быть индивидуальным.

Библиографический список

1. Антонова Л. Т., Мехтиева Т. М. Влияние полового созревания на показатели физического развития и уровень артериального давления у подростков // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков: Тезисы 3 Всесоюзной конференции «Физиология развития человека». – М., 1985. – 29 с.
2. Бальсевич В. К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех // Теория и практика физической культуры. 1993. – №4. – С. 21–22.
3. Граевская Н. Д. Значение и оценка реакции организма на физическую нагрузку как важнейший показатель его функционального состояния // Значение и оценка простых методов врачебного исследования спортсменов в свете данных современной науки / под ред. Воробьева А. Н. – Малаховка, 1980. – С. 44–54.
4. Детская спортивная медицина / под ред. С. Б. Тихвинского, С. В. Хрущева. – М.: Медицина, 1989. – 464 с.
5. Нарзулаев С. Б., Филиппов Г. П., Капилович Л. В., Савченков М. Ф. Медицинская экология. – Томск, ТГУ, 1998, – 192 с.
6. Щедрина А. Г. Онтогенез и теория здоровья: Методологические аспекты. – Новосибирск: Наука, 1989. – 136 с.
7. Kirschner H. A., Kozlowski S., Kaminski A., Starnowski R. Wyueber koerperliche Leistungfaehigkeit und Kreislauf-regulativ-pracownikow // Med. Pracy. 1970. – № 3. – S. 227–240.

УДК 37.0+378

Храпченков Владимир Георгиевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Института Детства Новосибирского государственного педагогического университета, vgh@list.ru, Новосибирск

Храпченкова Ирина Витальевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института Детства Новосибирского государственного педагогического университета, ivh81@yandex.ru, Новосибирск

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

Аннотация. В статье представлен материал о подготовке преподавательских кадров в Советском союзе и современной Российской Федерации, в странах Северной Америки, Юго-Восточной Азии, Западной Европы. Проанализированы проблемы подготовки преподавательских кадров в системе среднего и высшего профессионального образования в различных странах. Представлен сравнительный анализ системы подготовки учителей начальных классов, неполных средних и средних школ, преподавателей высшей школы в различных типах образовательных учебных заведений разных стран.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, психолого-педагогическая подготовка, двухуровневая система подготовки специалистов, национальная образовательная система, образовательные реформы.

Khrapchenkov Vladimir Georgievich

Doctor of pedagogy, professor of the chair of Pedagogics and Methods of an Elementary Education at the Institute of Childhood (The Novosibirsk State Pedagogical University), vgh@list.ru, Novosibirsk

Khrapchenkova Irina Vitalevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of Pedagogics and Methods of an Elementary Education at the Institute of Childhood (The Novosibirsk State Pedagogical University), ivh81@yandex.ru, Novosibirsk

PROBLEMS OF PREPARATION OF TEACHING PERSONNEL IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL REFORMS

Abstract. The paper presents material concerning preparation of teaching personnel in the Soviet Union and today's Russian Federation, in the countries of North America, South East Asia and Western Europe. The authors examine questions of preparation of teaching personnel for high schools and vocational training systems in different countries. The comparative analysis of teachers' training systems concerns primary and secondary school and higher education personnel in various types of educational institutions.

Keywords: teachers' training system, psychological and pedagogical training, two-level system of preparation, national educational system, educational reforms.

В последние годы в мире в связи с ускорением научно-технического развития производительных сил резко возросла необходимость повышения уровня образования населения. Это является одной из причин

повышения требований к качеству профессиональной подготовки учителей.

В мировой образовательной практике наблюдается много общего в подходах к подготовке преподавателя, но существует

и немало различий, обусловленных историческими, культурными, национальными традициями, а также экономическими возможностями государств. Во многих странах учителей готовят в университетах (США, Германия, Япония, Индия и др.). Параллельно, как правило, существует система специальных учебных заведений – педагогических колледжей, педагогических высших школ и академий и т.п. Они, в основном, специализируются на подготовке учителей начальных классов или неполных средних школ. Во многих восточноевропейских странах и СНГ основу подготовки учительских кадров составляют педагогические институты и училища.

Во многих странах мира прослеживается устойчивая тенденция передачи функций подготовки учителей университетам. С одной стороны это объясняется необходимостью поднять уровень научной подготовки учителя, так как в университетах даются более глубокие знания по специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, с другой – университетский диплом более престижен. В России мы были свидетелями преобразования пединституты в университеты, педучилищ – в педагогические колледжи. Однако, данная работа, к сожалению, не была подкреплена увеличением финансирования, улучшением учебно-материальной базы, качественного состава научно-педагогических кадров [1]. Процесс преобразования зачастую заканчивался лишь переименованием учебного заведения и поверхностными изменениями в содержании и формах обучения.

В мировой практике подготовки педагогических кадров образование преподавателя можно подразделить на общее и специальное.

В систему общего образования преподавателей входят основы гуманитарных наук, общественные дисциплины (философия, социология, политология), иностранные языки и физическое воспитание и т. д. В США большое значение придается изучению основ коммуникации. В Японии все учителя должны овладеть навыками физкультурно-оздоровительной работы и иметь хорошую искусствоведческую подготовку. В Израиле, Нидерландах, скандинавских странах поощряется овладение учителями

иностранными языками. В бывшем Советском Союзе в системе подготовки учителя общее образование предполагало решение идейно-политических и идеологических задач, а также коррекции и выравнивания общеобразовательных знаний, полученных в средней школе с учетом будущей специализации.

В настоящее время учителям приходится жить и работать в поликультурном и многонациональном обществе. Это обуславливает необходимость формирования у них умений работать с людьми разных социальных и национальных групп и слоев, а это невозможно без достаточно высокой общеобразовательной, поликультурной подготовки [2].

Образовательные системы разных стран имеют отличия и в сфере психолого-педагогической подготовки. В педагогических вузах такая подготовка начинается, как правило, с первого курса, в университетах – с третьего. В отдельных странах (например, во Франции) изучение педагогики, психологии и частных методик проходит в центрах специализации. В Испании и большинстве латиноамериканских стран психолого-педагогическая подготовка в университетах занимает примерно треть учебного времени. В Германии и ряде других стран в учебных планах предусмотрены курсы “Общая педагогика”, “Социальная педагогика”, “Сравнительная педагогика” и т.п., но в списке семинаров предлагаются, как правило, не общие, а тематические курсы (спекурсы) в рамках какой-нибудь отрасли педагогики. Темы семинаров отражают научный поиск профессоров и преподавателей, что создает благоприятные возможности для приобщения студентов к педагогическим исследованиям. Органическое включение научно-исследовательской работы в педагогический процесс вуза позволяет перенести акцент с накопления педагогической информации на формирование навыков самостоятельной работы, творческого педагогического мышления, профессионально-педагогических качеств, умений и навыков, на базе получаемых педагогических знаний.

В педагогике западных стран педагогические дисциплины, как правило, подразделяются на три группы. В первую входят философия и социология образования, теория и история педагогики, сравнительная

педагогика и др. Вторая группа включает круг знаний связанных с эмпирическими исследованиями – методы педагогических исследований, диагностика, тестирование, измерение, оценка. Третья группа состоит из “прикладных” педагогических знаний – частных методик и технологий обучения.

Особое место в подготовке учителя за рубежом занимает психология, которая тесно взаимосвязана с педагогическими учебными предметами. Преподавание психологии строится на основе личного опыта будущего учителя, с разнообразным подтверждением в экспериментальной педагогической деятельности. Значительное внимание в этом процессе уделяется формированию навыков различного рода наблюдения, диагностирования и оценки. Важное место в вузовской психологии занимает теоретическое и практическое изучение поведенческих аспектов – как индивидуального, так и группового, обусловленных социальными, национальными, культурными и другими условиями развития личности, методики коррективки отклоняющегося поведения.

В педагогических вузах России ведущее место занимает теория и история педагогики. Методы педагогического исследования даются чаще всего обзорно, до недавнего времени не читались отдельным курсом и, как правило, были оторваны от практической научно-исследовательской работы. В значительном количестве педагогических вузов в недавнем времени не изучался курс психологической и педагогической диагностики. Преподавание частных методик формально связано с психологией и педагогикой и часто сводится к формированию у будущих учителей стереотипов деятельности необходимых для преподавания материалов по темам учебного предмета.

В связи с переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов, систему российского образования ждут серьезные перемены. Этот процесс несёт в себе некоторые негативные моменты. В частности, это приведёт к снижению количества специалистов с полноценным высшим профессиональным образованием. Количество магистрантов (т.е. высококлассных специалистов) будет значительно меньше, чем бакалавров и, естественно, не в тех объёмах, в каких готовятся сегодня специалисты. Вы-

зывает тревогу и качество подготовки бакалавров. Это закономерно, так как необходимо время для перехода на новую систему подготовки профессиональных кадров.

На современном этапе развития в мировой педагогической науке получили определенное распространение, особенно в развивающихся странах, этнопедагогика, этнопсихология, психология национальных и культурных меньшинств, что отражает социальные и демографические изменения происходящие там. Однако, социальная практика современной Западной Европы столкнулась не с достижениями, а с проблемами «мультикультурного» сосуществования граждан разных рас и национальностей в одном государстве [3].

В России в последние годы также ведется работа по изучению научных основ этнопедагогике, этнопсихологии, на основе российских, татарских и других национальных, культурных, трудовых традиций и обычаев. В ряде вузов открылись соответствующие кафедры. Однако, не смотря на определенные успехи в этой области, работа здесь на должном уровне не организована. Не разрабатываются проблемы методологии, теории, этнопедагогике и этнопсихологии, их понятийно-терминологического аппарата. Нет федеральных программ, соответствующих исследований, не организовываются специальные этнопедагогические экспедиции, исследования этнопедагогических и этнопсихологических проблем осуществляются на описательном, эмпирическом уровне, они разобщены и бессистемны. В результате учебные программы по этнопедагогике значительно в большей степени раскрывают вопросы истории школы и педагогической мысли в России, нежели проблемы самой этнопедагогике.

Еще хуже обстоят дела с преподаванием этих учебных дисциплин. Вузы не обеспечены соответствующими специалистами, не имеют типовых учебных программ и учебников, методических материалов и пособий. Недостаточно литературно-педагогическое обеспечение учебного процесса. В этих условиях многие кафедры этнопедагогике и этнопсихологии вынуждены самостоятельно, на основе проб и ошибок, составлять рабочие программы, курсы лекций и тематику семинарских занятий, определять

их содержание, систему требований и критерии оценки, разрабатывать методические рекомендации и т.п., которые весьма далеки от педагогических стандартов. В результате учебно-методические комплексы кафедр по этнопедагогике, этнопсихологии в большинстве случаев страдают бессистемностью, подражательностью, бездоказательностью, что приводит к изложению учебных материалов на обыденно-эмпирическом уровне. Перечисленные проблемы в этнокультурной подготовке преподавателей являются своеобразным тормозом в осуществлении поликультурного и этнокультурного воспитания подрастающих поколений в нашей стране.

В мировой университетской практике ведется поиск путей связи учебного процесса, традиционно ориентированного на науку, со школой и педагогической деятельностью.

В Германии обучение разделяется на две фазы: групп-штудиум (базовая подготовительная фаза) и хаупт-штудиум (главная фаза). Базовое обучение продолжается первые четыре семестра и включает изучение основ наук, специальных знаний почти не дается. Главная фаза обучения направлена на формирование профессионально-педагогических знаний и практической специализации.

Во Французских университетах обучение учителей состоит из трех циклов.

Первый цикл длится два года и дает общеуниверситетскую подготовку, предполагающую продолжение обучения по одной из специальностей.

Второй цикл подразделяется на два одногодичных периода. В течение первого года студенты проходят профессиональную подготовку и готовятся к сдаче экзамена на диплом “лиценциата”, который позволяет участвовать в конкурсе на получение сертификата о пригодности к преподаванию в лицеях и колледжах. На протяжении второго года в процессе научно-теоретической подготовки студенты готовятся к сдаче экзаменов и защите дипломной работы на получение степени “метризы”. Обладатель метризы может участвовать в конкурсе на получение звания “агреже”, которое дает право преподавания в старших классах лицеев или университетов в должности ассистента. Основная цель данного конкурса предполагает проверку специальных знаний

и профессиональных педагогических умений (проведения различных видов учебных занятий и др.).

Третий цикл предполагает углубленную специализацию и научно-исследовательскую деятельность для тех студентов которые получили диплом метризы. На этом этапе нет единых учебных программ, каждый факультет составляет их самостоятельно с последующим утверждением в Министерстве образования. Научная подготовка на этом этапе предполагает получение диплома о высшем образовании (1 год), или диплома “углубленных знаний” (1 год), который является обязательной ступенью к диплому доктора.

Кроме того, в большинстве западных стран, проблемы усиления профессиональной подготовленности учителей после окончания вуза определяют появление дополнительных и компенсаторных форм учебной работы и педагогической практики. В англоязычных странах – это обучение в ходе профессиональной деятельности, в Германии – так называемая вторая фаза обучения и т.п.

В России стажерская практика, в силу изначальной ошибочности своей организационно-педагогической основы, не способна дать положительный результат. В частности, отсутствует материальная и моральная заинтересованность, как преподавателей – руководителей стажерской практики, так и самих учителей-стажеров. Работа осуществляется, как правило, формально на основе требований административных органов о предоставлении соответствующих информации и отчетов и далеко не во всех учреждениях высшего профессионального образования.

В нашей стране в условиях сырьевой экономики, возможно и не ощущается потребность в высококвалифицированных рабочих кадрах. И в этих условиях возможны мысли о ненужности начального профессионального образования (проект закона «Об образовании»). Однако если страна будет развиваться не как сырьевой придаток развитых стран, а как держава, ориентированная на развитие высокотехнологического наукоемкого производства, в которой функционирует сеть технических, технологических, научных и экспериментальных баз, то в ближайшее время потребуются квалифицированные

специалисты. А их подготовить смогут не математики и физики, а именно квалифицированные преподаватели. Образовательная практика довольно часто сталкивалась с ситуациями, когда высококлассный специалист в определенной области оказывался никаким преподавателем и наоборот. Может быть, не следует торопиться с сокращением, объединением, закрытием педагогических вузов, девальвацией педагогического образования, передачей подготовки преподавательских кадров классическим и техническим университетам? Таким образом, следует отметить, что изменения, происходящие в социокультурной жизни общества под влиянием научно-технического прогресса, обуславливают переориентацию и совершенствование, как систем образования, так и систем подготовки преподавательских кадров для них.

В итоге следует отметить, что необходимость приоритетного развития образования обуславливается не только повышением производительности труда рабочих и служащих, но, в первую очередь, постоянным научно-техническим прогрессом общества, научно-технической и пришедшей ей на смену информационно-компьютерной революцией, развитием новых информационно-компьютерных nano и биотехнологий, наращиванием интеллектуального, технологического и научно-технического потенциала страны. Это в конечном итоге будет определять перспективы развития России, ее национальной культуры. Систему образования необходимо поддерживать и развивать *в первую очередь*, каким бы бедным ни было государство и какие бы трудности ему не приходилось преодолевать. Все сэкономленные на образовании средства уже в ближайшем будущем обернутся интеллектуальным, научно-технологическим, культурным упадком страны. Ни одно государство, если его коснулся кризис образования, не сможет справиться с ним самостоятельно. Изучение же международного опыта, тенденций, тактики и стратегии развития зарубежных образовательных систем должно быть направлено не на подмену отдельных элементов национальной образовательной системы, но на обогащение *научного потенциала процессов* реформирования образования страны.

Библиографический список

1. Храпченков В. Г., Храпченкова И. В. О социально-экономических предпосылках инноваций в системе образования // Сибирский педагогический журнал – № 3. – 2008. – С. 155–162.
2. Храпченков В. Г. Проблемы подготовки педагогических кадров в условиях транзитивного общества // Социальные взаимодействия в транзитивном обществе. Вып. V / под ред. М. В. Удальцовой. – Новосибирск: НГАЭиУ, 2003. – С. 210–215.
3. Храпченков В. Г., Храпченкова И. И. Теоретические основы профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // Вестник Карагандинского университета. – № 3. – 2004. – С. 49–56

Колокольникова Зульфия Ульфатовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЛПИ – филиала СФУ, kolokolnikova_zu@mail.ru, Лесосибирск

Лобанова Ольга Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЛПИ – филиала СФУ, olga197109@yandex.ru, Лесосибирск

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МУЗЕЕВ СИБИРИ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВВ

Аннотация: в статье авторами на основе анализа историко-педагогической литературы и архивных источников предпринята попытка охарактеризовать работу педагогических музеев в Западной и Восточной Сибири. Проведен сравнительный анализ организации и деятельности педагогических музеев Сибири. Показана роль педагогических музеев в деле развития просвещения в сибирском регионе.

Ключевые слова: Западная и Восточная Сибирь; просвещение; народное образование; педагогический музей; экскурсия.

Kolokol'nikova Zul'fiya Ul'fatovna

Candidat of pedagogical science associate professor of psychology and pedagogy LPI-branch SFU, kolokolnikova_zu@mail.ru, Lesosibirsk

Lobanova Olga Borisovna

Candidat of pedagogical science associate professor of psychology and pedagogy LPI-branch SFU, olga197109@yandex.ru, Lesosibirsk

FEATURES OF ORGANIZATION AND ACTIVITIES OF THE PEDAGOGICAL MUSEUMS OF SIBERIA AT THE END OF XIX – THE FIRST QUARTER OF THE TWENTIETH CENTURY

Abstract. The authors of this article based on analysis of historical and educational literature and archival sources, try to characterize the work of teaching museums in the Western and Eastern Siberia. There is a comparative analysis of organizations and educational activities of museums in Siberia. The role of teaching museums in the development of education in the Siberian region is also shown in this article.

Keywords: Western and Eastern Siberia, education, public education, teaching museum; tour.

Вторую половину XIX века в России можно охарактеризовать как период активного реформирования всех сфер общественной жизни страны, в том числе и сферы образования. В реформировании образования в указанный период активную роль играла общественность, что обусловило создание педагогических обществ, проведение педагогических съездов, открытие народных библиотек, читален, педагогических музеев и др. Первый не только в отечественной, но и в зарубежной практике педагогический музей был открыт в Петербурге в феврале

1864 г. Инициатором этого начинания было Главное управление военно-учебных заведений, которым руководил генерал-адъютант Н. А. Исаков. Устроители первого Педагогического музея ставили перед собой задачу знакомить военно-учебные заведения с современными пособиями и техническими средствами. Кроме того, музей был обязан способствовать в России производству собственных учебных пособий, главным образом средств наглядности и добиваться всемерного удешевления их стоимости [4, с. 96]. Педагогический музей военно-

учебных заведений взял на себя роль своеобразной рекламной научно-методической лаборатории, где изучались, комплектовались и экспонировались учебные коллекции различных образовательных уровней. Особенность музейного фонда заключалась в том, что он должен был непрерывно обновляться в соответствии с развитием науки, техники, производства и веянием времени [5, с. 11]. Начиная с 1866 г. музей устраивает выставки, включающие собственные экспонаты и экспонаты других учебных заведений. При музее были открыты общедоступные музыкальные классы, библиотека духовно-нравственных книг, «...музей сосредоточил в себе все средства содействующие преуспеванию не только военного, но и вообще народного образования...» [3, с. 574].

Педагогический музей военно-учебных заведений положил начало движению по организации и открытию подобных учреждений культуры по всей России. Особую роль в этом движении сыграл Подвижной музей наглядных пособий, открытый в 1892 г. в Петербурге по инициативе группы лиц разных профессий (врачи, литераторы, юристы, учителя воскресных школ). Комплектование его коллекций началось с того, что «каждая из учительниц принесла то, что у нее было: гербарий, минералы, волшебный фонарь, иллюстрации из журналов...» [2, с. 115]. Музей не только проводил выставки, выезжал в отдаленные уголки губернии, устраивал педагогические курсы при поддержке земств, но и активно помогал открывать подобные музеи в других городах. Если в 1900 г. в России было 10 педагогических музеев, то в 1902 г. их насчитывалось 40, в 1903 г. – 67, в 1904 г. – 91 [там же, с. 121]. Они возникли в Москве, Красноярске, Екатеринбурге, Томске, Барнауле, Киеве, Можайске и многих других городах России, охватывая Курскую, Тверскую, Орловскую, Владимирскую, Казанскую, Томскую, Тобольскую, Енисейскую и др. губернии. Открытие педагогических музеев стало одной из тенденций развития общественно-педагогического движения не только в центральной части России, но и в отдаленных сибирских территориях. В своей основе методика организации и деятельности провинциальных педагогических музеев основывалась на опыте Педагогического музея военно-учебных заведений.

Система комплектования и последующего использования подвижного музейного фонда была отработана в рамках Подвижного музея наглядных пособий [5, с. 14]. Появление такого количества педагогических музеев в регионах было связано с активным использованием принципа наглядности в обучении, что являлось следствием совершенствования школьного образования в России конца XIX – начала XX вв. Важность этого принципа подчеркивалась многими отечественными педагогами того времени В. П. Вахтеровым, П. Ф. Каптеревым, Н. А. Корфом и др.

В отдаленных регионах страны педагогические музеи приняли на себя и роль общедоступных просветительских центров. Первый Педагогический музей Западной Сибири, был открыт благодаря подвижнической деятельности Петра Ивановича Макушина, который являясь сибирским просветителем, активно занимался вопросами народного образования. Именно по его инициативе в г. Томске в 1881 г. был создан первый в Западной Сибири Педагогический Музей приходских училищ. История педагогических музеев Енисейской губернии начинается с открытия в 1898 г., по инициативе Марии Васильевны Красноженовой в г. Красноярске Педагогического музея. Отметим, что до 1908 г. в Восточной Сибири это был единственный Педагогический музей. Музей существовал в основном за счет пожертвований учительского сообщества и поддерживал связь с Санкт-Петербургским музеем.

Исследованию истории педагогических музеев Западной Сибири посвящены работы Е. А. Поляковой. Автор на обширном историко-культурном материале характеризует педагогические музеи как учреждения культуры конца XIX – начала XX вв. и показывает, что в это время в Западной Сибири сложилась разветвленная сеть педагогических музеев. Объективными причинами ее появления была востребованность общества в новых учреждениях культуры, способных оказать реальную помощь государственной власти в области просвещения и удовлетворить культурные и образовательные потребности населения. Исследования диссертационного и монографического характера, посвященных деятельности педагогических

музеев Восточной Сибири нами обнаружено не было, но отдельные аспекты отражены в исследованиях А. И. Шилова, З. У. Колокольниковой, О. Б. Лобановой, Е. В. Ким.

Как показывают архивные материалы, Красноярский педагогический музей как культурно-образовательное учреждение осуществлял практическую помощь учебным заведениям и отдельным учителям Енисейской губернии, не располагающими средствами для приобретения коллекций наглядных пособий и методического материала. Для Енисейской губернии это было очень актуальным на тот период времени в силу социально-экономических условий региона и обширности территории. Пособия выписывались из центральных регионов страны и из Вятской земской мастерской. Поначалу пособия в количестве 581 предмета хранились в квартире инициатора создания музея М. В. Красноженовой, т. к. собственного здания у музея не было, и только в начале 1900 г. были переведены в III народное училище г. Красноярска. В декабре 1902 г. Музей был переведен в помещение Народного дома (театра), а с 1903 г. Музей перешел в число учреждений Общества попечения о начальном образовании. Именно с этого момента начинают поступать субсидия от Общества на содержание Педагогического музея. С 1904 г., когда началась выдача пособий в сельские школы Музей начал получать субсидию города. В отличие от Петербургских педагогических музеев у Красноярского не было возможности организовывать экскурсии, поэтому проводились лекции-беседы со школьниками. Как отмечено в архивных материалах работа в Музее протекала в тяжелых условиях вплоть до конца 1914 г., пока не был осуществлен переход в специально оборудованное помещение в Доме просвещения и сразу Музей приобретает характер показательного-подвижного, «работа его встречает всеобщее сочувствие и обещание материальной помощи» [1, Д. 1. Л. 106].

География стационарных и подвижных педагогических музеев Сибири была обширна (см. табл.). При составлении таблицы были использованы материалы исследований Е. А. Поляковой [6], архивные документы [1].

Кроме указанных в таблице Педагогических музеев Сибири к началу XX века были

открыты подвижные музеи в Ишиме, Кургане, Тюмени (Тобольская губерния), Кривоозерске (Акмолинская область).

Активность в открытии Педагогических музеев Сибири приходится на период с 1897–1900 гг. можно предположить, что это связано с высокими темпами социально-экономического развития сибирского региона (открытие Транссиба, развитие промышленности, создание акционерных обществ и приток иностранного капитала, развитие торговли и др).

Как видно из таблицы, организаторами Педагогических музеев в Сибири выступали:

- общества (Общество попечения о народном образовании г. Ново-Николаевска, Общество взаимного вспомоществования учащим и учащим и учившим Акмолинской области, Общество попечения о начальном образовании г. Красноярска);

- общественные деятели (просветитель П. И. Макушин, попечитель сельских училищ Тюкалинского уезда В. Т. Зимин);

- педагоги (инспектор, учитель-инспектор, инспектор народных училищ, директора народных училищ, директор учительской семинарии).

Подчеркнем, что инициатива в организации Педагогических музеев в исследуемый период принадлежала в первую очередь общественности, в том числе педагогической и являлась отражением общественно-педагогического движения в России. Особенностью организационного этапа при создании Педагогических музеев в Сибири был достаточно продолжительный подготовительный период. Например, для открытия Педагогического музея в Тобольске понадобилось около 6 лет. Идея создания музея наглядных пособий была высказана директором народных училищ Тобольской губернии Н. К. Рамзевичем (обратился с прошением к Попечителю Западно-Сибирского учебного округа о выделении необходимой суммы, начал сбор экспонатов и наглядных пособий), а была реализована только в 1906 г. его преемником Г. Я. Маляревским. На содержание педагогических музеев казна выделяла до 300 рублей в год, многие учителя и подвижники делились с музеями наглядными пособиями и экспонатами из личных коллекций.

Основной и общей целью для большинства педагогических музеев Сибири в из-

Сеть педагогических музеев Сибири

Административная единица	Город	Тип педагогического музея	Инициатор создания музея	Цель музея
Томская губерния	Томск	Педагогический музей приходских училищ (1881–1924)	Сибирский просветитель П. И. Макушин	Собрание наглядных пособий, библиотека (педагогическая, ученическая, народных чтений и бесплатная читальня)
	Ново-Николаевск	Музей наглядных пособий (1916 – ?)	Общество попечения о народном образовании г. Ново-Николаевска	Просвещение народа и помощь учащим и учащимся (открытие вместе с Музеем Народной библиотеки-читальни и народного театра)
	Барнаул	Школьный Музей наглядных учебных пособий (1897–1920)	Инспектор второго учебного района Томской губернии Т. Ларионов	Формирование фонда наглядных пособий и педагогической библиотеки для нужд «учащих и учащихся» г. Барнаула
	Бийск	Подвижной музей наглядных учебных пособий (1900 – ?)	Учитель-инспектор Пушкинского трехклассного городского училища Никитин	Обеспечение учителей «наглядными пособиями и специальной литературой» г. Бийска и Бийского уезда
Тобольская губерния	Тюкалинск	Подвижной школьный музей учебных пособий (1900–1917)	Инспектор народных училищ Е. Ф. Соколов и попечитель сельских училищ Тюкалинского уезда В. Т. Зимин	Предоставление учителям наглядных учебных пособий для начальных школ и научно-просветительская деятельность
	Тобольск	Школьный музей при Дирекции народных училищ Тобольской губернии (1906–1910); Центральный школьный общедоступный музей (1910 – ?)	Директора народных училищ Тобольской губернии Н. К. Рамзевич (1900), Г. Я. Маларевский (1906)	Создание уездного учебно-методического центра для учителей, в котором «можно взять во временное пользование пособия и литературу и получить консультацию»
Акмолинская область	Омск	Педагогический музей (1899-1918)	Общество взаимного вспомоществования учащим и учащим и учившим Акмолинской области, директор Омской учительской семинарии М. А. Водяников	оказание помощи учителям (настоящим и бывшим) начальных народных училищ, повышение квалификации
Енисейская губерния	Красноярск	Педагогический музей (1898-1925?)	Общество попечения о начальном образовании г. Красноярска, М. В. Красноженова	помощь учащим и учащимся (собрание коллекции пособий, открытие библиотеки научно-популярного характера и мастерской дешевых картин для волшебного фонаря)

учаемый период было формирование фонда наглядных пособий в помощь учителю. Структуру Педагогического музея, как пра-

вило, составляли фонд пособий и коллекций, библиотека. Но часть педагогических музеев представляла собой учебно-методические

и культурно-просветительские центры, имея бесплатную читальню (Томск, Ново-Николаевск), народный театр (Ново-Николаевск), мастерская дешевых картин для волшебного фонаря и книжный магазин (Красноярск).

Помощь учителям, как мы уже отмечали выше, была основной функцией педагогических музеев. Отметим, что пользование коллекциями для учебных заведений и учителей было бесплатным. Однако в некоторых случаях при Педагогических музеях организовывалось повышение квалификации и проведение консультаций для учителей. Деятельность Педагогических музеев не оставляла без внимания жителей города и школьников (проведение экскурсий и выставок), бывших учителей.

Как было показано выше, каждый провинциальный педагогический музей в основу своей работы брал практические наработки Педагогического музея военно-учебных заведений и Подвижного музея учебных пособий. Педагогические музеи расширили культурно-образовательное пространство Сибири в целом, зачастую представляя собой просветительские центры. Особенности организации и деятельности педагогических музеев в Сибири конца XIX -начала XX вв. отражали активное участие общества в развитии просвещения в сибирской глубинке; повышение профессионального уровня педагогов; реализацию методической, исследовательской и просветительской функций.

Библиографический список

1. Государственный архив Красноярского края. Фонд 581. Красноярский педагогический музей. Опись 1.
2. *Гизе М. Э.* Подвижной музей учебных пособий // Советская педагогика. – 1973. – №4. – С. 115–121
3. *Григорьев В. В.* Исторический очерк русской школы. – М., 1900. – 588 с.
4. *Кумарин В. В., Волков Н. А.* Педагогический музей в России // Советская педагогика. – 1985. – №12. – С. 95–100.
5. *Лелина Е. И.* Педагогические музеи в России второй половины XIX – начала XX вв.: история становления и развития: дисс. ... к. ист. н. – СПб., 2008. – 175 с.
6. *Полякова Е. А.* Педагогические музеи Западной Сибири как учреждения культуры конца XIX – первой трети XX вв.: дисс. ... к. культуролог. н. – Барнаул, 2006. – 168 с.

Илалтдинова Елена Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник кафедры иностранных языков ИПФ Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, ilaltdin@mail.ru, Нижний Новгород

НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ИСТОРИИ ОСВОЕНИЯ И РАЗРАБОТКИ НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО (С 1939 г.)

Аннотация. Представлены результаты исследования истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в ракурсе взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности. Выявлены и проанализированы на всех этапах этой истории с 1939 г. три содержательных направления взаимодействия названных факторов: создание источниковой базы макаренковедческих исследований, проблемно-тематические исследования, исследования генезиса идей и опыта А.С. Макаренко, разработка истории освоения его наследия.

Ключевые слова: освоение и разработка наследия А.С. Макаренко, официальная педагогика, педагогическая общественность, взаимодействие, отечественная педагогика


Ilaltdinova Elena Yurievna

Candidate of pedagogical sciences, scientific worker of Nizhny Novgorod State Pedagogical University, ilaltdin@mail.ru, Nizhny Novgorod

MASTERING AND DEVELOPING OF A.S. MAKARENKO'S HERITAGE, FORMAL PEDAGOGY, PEDAGOGICAL PUBLIC, INTERACTION, HOME PEDAGOGY

Abstract. The results of investigation of the history of mastering and development of A.S. Makarenko's heritage in the context of interaction of formal pedagogy and pedagogical initiatives of public are shown. Three specific factual areas of this interaction are singled out and presented in detail in the course of domestic history since 1939 up to now: establishment of the resource basis of Makarenkostudies, problematic and topical research, investigation of the development of his ideas and experience, and research of the history of mastering and development of the heritage.

Keywords: mastering and developing of A.S. Makarenko's heritage, formal pedagogy, pedagogical public, interaction, home pedagogy.

Восстановление значимости воспитания в отечественной педагогической теории и практике вызывает активизацию интереса педагогов-ученых и практиков к трудам и опыту А.С. Макаренко, посвятившего свою творческую деятельность вопросам «собственно воспитания», в его отличии от обучения и в органической связи с ним.

История освоения и разработки педагогики А.С. Макаренко как науки о воспитании дает богатый материал для обобщения механизмов взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности в этой сфере педагогической теории и практики, поскольку, по сравнению с такими направлениями историко-педагогичес-

ких исследований как ушинковедение, каптереведение и сухомлиноведение, макаренковедение отличается масштабностью, неослабеваемой дискуссионностью, высоким уровнем интереса широкой педагогической общественности, участием ведущих представителей официальной педагогики (И.А. Каиров, В.М. Коротов, Г.Н. Филонов, Н.Д. Никандров, М.В. Богуславский и др.) и интернационализацией.

Проведенное исследование взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности как факторов развития истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко, позволило выявить три основных направления этого взаимодействия

при рассмотрении в содержательном плане: создание и расширение источниковой базы; проблемно-тематические исследования; исследования становления идей и опыта А. С. Макаренко и истории освоения и разработки его наследия как истории научного знания.

Первое направление – создание и расширение источниковой базы макаренковедческих исследований, накопление фактического материала, биографических и текстологических данных и данных о результатах деятельности А. С. Макаренко. Это процесс освоения наследия А. С. Макаренко, т.е. опубликование и популяризация всех частей этого наследия: художественно-педагогические произведения, собственно педагогические труды, материалы и документы его практической деятельности.

Фактически освоение идей и опыта А. С. Макаренко началось при его жизни как анализ и распространение его опыта в его педагогической и литературной деятельности. Оно приобрело форму, как критики, так и поддержки его идей и опыта со стороны представителей официальной педагогики и педагогической общественности. Именно в этот период были заложены предпосылки, определившие дальнейший ход разработки его наследия, формирование определенных стереотипов в восприятии наследия.

Анализ истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко с 1939 г. показал, что освоение этого наследия проводилось в единстве двух его составляющих или форм – открытие объективно новых фактов, материалов жизни, творчества, результатов его деятельности (издательская деятельность АПН РСФСР и СССР, Педагогического общества РСФСР, Львовского университета; исследования А. А. Фролова, С. С. Невской и Г. Хиллига и др.) и изучение наследия. Последнее представляет собой непрерывающийся процесс обобщения имеющихся исследований и открытия субъективно нового знания о наследии в ходе его популяризации в системе педагогического образования, повышения квалификации работников образования, в общественно-педагогических проектах (Г. С. Макаренко, В. Е. Гмурман, Э. С. Кузнецова, А. А. Фролов, Л. И. Гриценко, Т. Ф. Кораблева, И. З. Гликман, А. М. Кушнин и др.).

Освоение наследия как расширение источниковой базы макаренковедения за счет выявления и опубликования новых авторских материалов активно проводилось официальной педагогикой в период действия лаборатории по изучению и пропаганде наследия А. С. Макаренко в 1943–1958 гг., когда были подготовлены два семитомных издания его трудов, и в период подготовки к празднованию столетия со дня его рождения при подготовке нового восьмитомного собрания сочинений (1983–1986 гг.).

Изучение и популяризация наследия, как формы его освоения, постоянно совершенствуются и обогащаются за счет достижений во всех остальных направлениях, по которым развивается история освоения и разработки наследия. В организации изучения, популяризации и распространения наследия А. С. Макаренко на разных этапах истории макаренковедения ведущую роль играли и педагогическая общественность, и официальная педагогика. Причем было выявлено, что популяризация наследия А.С.Макаренковсоветской педагогике велась в рамках положений официальной педагогики (1943–1958 гг.), что приводило к определенным искажениям его идей и опыта и закреплению их в теории и практике воспитания (1943–1975 гг.), способствовало формированию на разных этапах противоречащих друг другу стереотипов и догм [4] об А. С. Макаренко и его педагогике.

Изучение и популяризация наследия А. С. Макаренко более последовательно на всем протяжении истории проводились педагогической общественностью: прежде всего литературной, производственной, учительской, профсоюзной, партийной, родительской. Выявлена некоторая недооценка ею важности теоретического осмысления этого наследия, возможности совершенствовать педагогическую практику за счет развития педагогики на макаренковских основаниях, непонимание всей глубины сущностных расхождений положений официальной педагогики на разных этапах ее развития и макаренковской педагогики как науки о воспитании, затрудняющих прямое воплощение макаренковских идей и опыта на практике.

На современном этапе представители официальной педагогики и педагогической

общественности ищут возможности по реализации проекта по созданию полного собрания сочинений А. С. Макаренко. Эта инициатива исходила еще в начале 1970-х гг. от Г. Хиллига и так и не была реализована. Исследовательская лаборатория «Социальная педагогика А. С. Макаренко» в 2007 г. начала издание нового собрания сочинений А. С. Макаренко в виде «учебной книги», с включением ранее не публиковавшихся его работ и с комментариями, отражающими результаты современных отечественных и зарубежных исследований: «Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания». Завершение издания планируется к 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко в 2013 г. Это издание позволяет вести работу по многим линиям исследования трудов и опыта А. С. Макаренко.

Второе направление – это проблемно-тематические исследования этого наследия. Это следующая ступень освоения наследия А. С. Макаренко, предполагающая определенную степень его присвоения, сформированную способность и готовность использовать это наследие для решения педагогических проблем, и его разработку, как формирование новых смыслов в процессе его интерпретации. Предметом проблемно-тематических исследований является педагогическая концепция А. С. Макаренко. Педагогика А. С. Макаренко как наука о воспитании в содержательном плане раскрывается в современном макаренковедении вслед за А. А. Фроловым [2] на четырех уровнях: методологическом, теоретическом, организационно-методическом и процессуально-технологическом. Единство теории и практики реализуется в теоретических разработках А. С. Макаренко, доведенных до уровня практических решений, и в практическом решении вопросов с их теоретическим обоснованием. Каждый из названных уровней или компонентов педагогики А. С. Макаренко представлен А. А. Фроловым как подсистема, имеющая центральное понятие.

На методологическом уровне выделена категория «педагогическая целесообразность», как отражение макаренковского понимания предмета педагогики: это наука практически целесообразная, ориентирован-

ная на практику. Ее задача – выявление закономерностей взаимодействия целей, средств и показателей результативности воспитания и обучения.

Метод педагогики А. С. Макаренко отразил в понятии «логика педагогической целесообразности (педагогическая логика)». Отмеченные им «искривления идеи целесообразности» показывают, что мышление в педагогике – это осмысление педагогических действий, их обоснование, проектирование и оценка результатов. Педагогическая логика должна опираться на единство теории и практики, индукции и дедукции, целого (системы) и части, общего и особенного, индивидуального. Ведущими здесь он считает идею развития педагогических явлений и категорию меры, характеризующую переход одного состояния в другое.

Разработка данного уровня педагогики А. С. Макаренко началась в первоначальный период освоения наследия, когда был поставлен вопрос о том, является ли его педагогика советской. Положительный ответ на этом вопрос дал ход дальнейшей разработке наследия. В этот же период велись исследования философских основ его педагогических взглядов в АПН РСФСР и в регионах (Е. Н. Медынский, В. Е. Гмурман, П. М. Степанов).

Обращение к собственно методологической проблематике в макаренковском наследии было инициировано Л. А. Левшиным (1954 г.) и В. Е. Гмурманом (1967 г.) и не встречало поддержки официальной педагогики, не находило отражение в содержании педагогического образования. Хотя к сегодняшнему дню макаренковское понимание предмета педагогики прочно вошло в содержание вузовского курса «Общей педагогики». На современном этапе над исследованием методологических основ педагогики на основе наследия А. С. Макаренко работает научно-педагогическая школа А. А. Фролова (Нижний Новгород), изучению философских основ педагогики А. С. Макаренко посвящено исследование В. М. Опалихина и А. И. Кузнецов (Челябинск).

Ключевое понятие на теоретическом уровне педагогики А. С. Макаренко – «параллельное действие». На его основе решается фундаментальная проблема – связь воспитания с жизнью. Параллельность не

допускает ни расхождения воспитания и жизни, ни их слияния, отождествления. Сущность воспитания оказывается скрытой за многообразными жизненно-практическими явлениями. Это важнейшее условие свободного развития личности, позволяющее воспитаннику «более просто и радостно переживать свое детство». Наиболее последовательно теоретический уровень педагогики А. С. Макаренко стал разрабатываться со времени создания лаборатории в АПН РСФСР в 1943 г., хотя уже в 1941 г. И. Ф. Козлов защитил первую макаренковедческую диссертацию. Его последователи – В. М. Коротов, Л. Ю. Гордин.

В этом направлении велось все многообразие аспектных исследований в рамках популярной для макаренковедения темы «А.С. Макаренко и современность». В период отхода официальной педагогики от этой области исследования велись общественностью в рамках актуальной проблематики того времени. Центральными темами официальной педагогики стали: 1939–1953 – «Дисциплина» (И. А. Каиров, В. Е. Гмурман, А. Г. Тер-Гевондян), 1953–1975 – «Коллектив», «Самоуправление», «Педагогическое требование», «Самообслуживание», (Л. И. Новикова, Т. Е. Конникова, В. М. Коротов, Л. Ю. Гордин); 1975–1991 гг. – «Коллектив и личность», «Генезис идей А. С. Макаренко» (Л. И. Новикова, А. А. Фролов); 1992–2010 гг. – «Гуманистический потенциал педагогики А. С. Макаренко» (Л. И. Гриценко, И. З. Гликман и др.).

На современном этапе разработки наследие актуализируется в связи с необходимостью решения проблем трудного детства, зарождается и развивается тенденция на актуализацию политического (Ю. Крупнов) и экономического (А. А. Фролов) потенциалов макаренковского наследия.

На организационно-методическом уровне стержневым является понятие «воспитательный коллектив» – единый для взрослых и детей коллектив педагогического учреждения, связующее звено между развивающейся личностью и жизнью общества. Образ жизни этого коллектива, его духовный мир – главный воспитатель в педагогике А. С. Макаренко. Только в этом контексте он мыслил и разрабатывал проблему воспитателя, его педагогического мастерства.

Воспитательный коллектив, включающий все основные элементы «взрослой» жизни (систему финансово-хозяйственной деятельности, управления и т.д.), подчиняет их целям воспитания. Он может защитить детство и юность от превратностей общественной жизни, с достаточной полнотой реализовать возрастные и индивидуальные особенности и потребности. Обладая высокой степенью самостоятельности, такой коллектив может «обгонять общество в его человеческом творчестве». Сегодня проблемы детско-взрослого производства историко-теоретически и экспериментально-теоретически разрабатываются А. М. Кушниром.

Организационно-методический уровень педагогики А. С. Макаренко осваивался со времени первой дискуссии 1940–1941 гг. практиками, воодушевленными «Педагогической поэмой» путем широкого использования его отдельных приемов и форм в условиях школы. Низкая результативность такой деятельности при высокой общественной потребности привела к осознанию необходимости теоретического осмысления наследия А. С. Макаренко, начавшегося в официальной педагогике с 1943 г. Эти два направления активно развиваются параллельно до сего дня. С послевоенного времени разработка этого уровня педагогики А. С. Макаренко шла по пути адаптации его отдельных идей и высказываний к положениям официальной педагогики и условиям массовой общеобразовательной школы (Т. Е. Конникова, Ф. Ф. Брюховецкий, Л. И. Новикова, Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов и др.), что приводило к искаженному пониманию педагогики А.С. Макаренко, вне ее широкого социально-педагогического контекста.

В рамках общественно-педагогических инициатив своеобразным развитием макаренковских идей стала «коммунарская методика» И. П. Иванова, развитие школьных хозяйств Г. М. Кубракова, А. А. Католикова и др., школьных заводов (В. М. Карманов).

Сегодня наблюдается возврат в осмыслении организационно-методического уровня педагогики А. С. Макаренко с современных методологических позиций рассматривающих его как социального педагога-реформатора, классика педагогики (А. А. Фролов,

исследование посвященное социально-педагогическим аспектам самоуправления).

Центральное место на процессуально-технологическом «этаже» педагогической концепции А.С. Макаренко занимает понятие «педагогическая операция». Универсальный инструмент теории и практики, действующий на всех уровнях его социальной педагогики, – система перспективных линий, которая активно разрабатывалась официальной педагогикой в контексте проблемы воспитания коллектива. Ее исходный пункт – единство жизни и человека в ней, единство «жизни и педагогики», их взаимодействие.

Разработка этого уровня началась еще в 1950-х гг. Архивные материалы свидетельствуют, что термин «педагогическая техника» использовался в первой докторской диссертации по А. С. Макаренко Г.С.Алексеевич, и был категорично отвергнут Е. Н. Медынским. В 1980-е гг. И. А. Зязюн разрабатывал проблемы педагогического мастерства, его учебный курс прочно вошел в содержание педагогического образования. Под руководством А. А. Фролова было проведено исследование по осмыслению «педагогической операции» (С. Ю. Карсакова, 2000 г.) в истории и современной технологии воспитания.

Третье направление истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренко – это целенаправленные исследования становления идей и опыта А. С. Макаренко при жизни, истории освоения и разработки его наследия после смерти как истории научного знания о педагогическом процессе. Исследования ведутся в двух аспектах – исследования: генезиса взглядов самого А. С. Макаренко и истории макаренковедения как относительно самостоятельной области педагогики как науки о воспитании. В 1975 г. АПН СССР провозгласила одним из приоритетных направлений исследование генезиса педагогических идей А. С. Макаренко в контексте педагогики его времени.

Данное направление возникло в период празднования 100-летия со дня рождения А. С. Макаренко при подведении итогов советского макаренковедения в сравнении с зарубежным. В этот период наиболее общая ретроспективная оценка макаренковедению была дана В. М. Коротовым, А. А. Фроловым, Н.Д. Ярмаченко.

На современном этапе оба аспекта третьего направления развиваются на новом уровне исследовательской лабораторией «Социальная педагогика А. С. Макаренко» (Нижегородский государственный педагогический университет). В 2006 г. было опубликовано комплексное историографическое исследование А. А. Фролова [3], где дан критический анализ макаренковедческой работы 1939-2005 гг. в 20 странах, освещается работа более 1500 лиц (в том числе более 500 из зарубежных стран), так или иначе относящихся к изучению и разработке макаренковского наследия. Истории освоения и разработки макаренковского наследия в ракурсе взаимодействия официальной педагогики и общественно-педагогической инициативы посвящено исследование Е. Ю. Илалтдиновой [1]. С. И. Аксенов проводит исследование процесса становления и развития взглядов А.С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг.

Выявлено, что отдельные представители отечественного макаренковедения в своей научно-практической деятельности смогли в той или иной степени продуктивно интегрировать все три направления исследований в своей профессиональной и общественной деятельности: Н. А. Лялин, И. Ф. Козлов, В. Е. Гмурман, А. А. Фролов, В. В. Кумарин, Л. Ю. Гордин С. С. Невская и др.

Решающую роль в освоении наследия А.С. Макаренко педагогическая общественность сыграла на первоначальном этапе освоения и разработки его наследия, когда под ее влиянием, в результате первой педагогической дискуссии по наследию А.С. Макаренко, инициированной партийной общественностью, началась разработка его наследия официальной педагогикой.

После 1958 г. педагогическая общественность продолжала работу по следующим направлениям: по созданию Музея А. С. Макаренко в Москве (Г. С. Макаренко, Р. М. Бескина, В. В. Морозов), по реализации макаренковской модели организации воспитательно-образовательного учреждения в форме «школы-хозяйства» (Г. М. Кубраков, А. А. Католиков, А. А. Захаренко, З. Шоюбов, В. Ф. Карманов, А. М. Кушнир), по поддержке и популяризации деятельности последователей

А. С. Макаренко (Э. С. Кузнецова, И. С. Сидницын, А.М. Кушнир), по развитию идеи воспитания на основе разновозрастного принципа организации первичного коллектива (В. В. Кумарин), по созданию лаборатории А. С. Макаренко в структурах АПН (Г. С. Макаренко, И. С. Долгин, С. С. Невская), по совершенствованию педагогики, ее методологии и педагогического образования на макаренковских основаниях (В. Е. Гмурман, Л. А. Левшин, А. А. Фролов, Л. И. Гриценко, И. З. Гликман), по выводу макаренковедческих исследований за рамки школьной педагогики, на новый социально-педагогический уровень осмысления (А. А. Фролов), по расширению источниковой базы макаренковедения (Ф. И. Науменко, А. А. Фролов, С. С. Невская, Г. Хиллиг, З. Тененбойм, А. М. Кушнир, А. Ю. Федосов).

Наименее разработан в официальной педагогике и не представлен в содержании педагогического образования методологический уровень наследия А. С. Макаренко и макаренковская идея организации воспитательно-образовательного учреждения как «школы-хозяйства».

Ведущей тенденцией освоения и разработки наследия А.С. Макаренко официальной педагогикой стала ориентация на аспектное изучение отдельных его положений в соответствии с пониманием государственной образовательной политики и имеющимися условиями, что приводило к догматизации отдельных идей и искажениям его педагогики.

Линия официальной педагогики по изучению и применению наследия А. С. Макаренко поддерживалась широкой педагогической общественностью и проводилась в практику воспитания. Это распространение опыта в послевоенной школе таких передовых учителей как Ф.Ф. Брюховецкий и Т. Е. Конникова, Э.Г. Костяшкин. В 1980-х гг. официальная педагогика обобщала и популяризировала отдельные аспекты опыта И. П. Иванова, А. А. Захаренко, А. А. Католикова.

Выявленные направления развития истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренко дают подход к оценке состояния макаренковедческих исследований на разных этапах этой истории, оценке отдельных разработок и общих перспектив

развития макаренковедения, педагогической теории и практики.

Библиографический список

1. *Илатдинова Е. Ю.* «Официальная педагогика» и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренко: 1939–середина 1970-х гг.: монография. – Н.Новгород: ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», 2010. – 219 с.
2. *Фролов А.А.* А. С. Макаренко: основы педагогической системы. – Горький. – 1990. – 116 с.
3. *Фролов А. А.* А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). – Н.Новгород, 2006. – 417 с.
4. *Фролов А. А.* Догмы и новые ракурсы изучения наследия А. С. Макаренко // Педагогика. – 2009. – № 5 – С. 80–88.

УДК 37.0+81'373+13+17

Чернобров Алексей Александрович

Доктор психологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, chern@online.sinor.ru, Новосибирск

ЖИТЬ НЕ ПО ЛЖИ? (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЙ «ЛОЖЬ» И «ИСТИНА»)

Аннотация. В начале статьи автор кратко излагает взгляд о недопустимости лжи с точки зрения педагогики, философии и религии. Далее автор анализирует понятия истины и лжи/обмана, а также употребление этих слов в русском и английском языках. Следуя О. Конту, автор разделяет теории истины на теологические, метафизические и позитивные. В связи с этим обсуждается проблема искренности в политическом и художественном тексте и в поэзии.

Ключевые слова: истина, ложь, педагогика, философия, лингвистика

Chernobrov Alexey Alexandrovich

Doctor of philology, professor of the chair of Foreign Languages The Novosibirsk State Pedagogical University, chern@online.sinor.ru, Novosibirsk

TRUTH GOOD, LIES BAD? (THE PROBLEM OF TRUTH AND LIE IN PEDAGOGY, LINGUISTICS AND PHILOSOPHY)

Abstract. The author analyzes the concepts of truth, lie and deception, and the usage of these words in Russian and English. Following A. Comte's hypothesis of "three stages", theories of truth are divided into theological, metaphysical and positive ones. Further, the problem of sincerity in political texts, emotive prose and poetry receives the author's attention.

Keywords: lie, truth, pedagogy, philosophy, linguistics

Ложь как педагогическая проблема не столь однозначна, как это может показаться на первый взгляд. Ребенку с раннего возраста внушается мысль, что лгать нельзя. На вопрос ребенка «почему нельзя?» обычно следует ответ: «Это нехорошо». Вопрос «почему нехорошо?» обычно остается без ответа. На такой вопрос можно ответить с религиозной или философской точки зрения. С точки зрения религии, ложь – это грех, а от греха следует уклоняться безотносительно к условиям или причинам. Грех есть удаление от Бога, а правда – приближение к Богу, уподобление ему и залог спасения души. Ложь – от дьявола «ибо он лжец и отец лжи». На протяжении веков такого объяснения было достаточно как взрослым, так и детям. Сейчас религия не играет главной роли в нравственном воспитании. Стоит ли возвращать религиозное воспитание в школы? На этот вопрос нет однозначного

ответа. Такие мыслители как Б. Рассел или З. Фрейд, считали, что религиозная мораль основана на страхе и не заслуживает уважения.

Общественное осуждение лжи может быть обосновано помимо религии. Философ И. Кант не прибегал к религиозным аргументам в обосновании морали, но считал нравственные ценности абсолютными. Он написал статью «О мнимом праве лгать из человеколюбия» [5, с. 232–237], где доказывал, что ложь совершенно недопустима. Кант различал ложь и сокрытие правды, например, от разбойника можно скрыть, где прячется его жертва, но ему нельзя лгать. Кант считал нравственным только то, что может быть возведено во всеобщий принцип поведения. Если все будут лгать, то люди перестанут верить друг другу и не смогут отличать правду от лжи. В разговорах с детьми такой аргумент иногда используется: «Если все начнут врать как ты, что же будет?»

Или: «Если ты будешь врать, никто не поверит тебе, даже когда ты скажешь правду». Второй аргумент сильнее первого, потому что указывает ребенку, что вред от лжи для него самого может быть больше, чем выгода от нее. Так называемое «золотое правило этики» гласит: «не делай другому того, чего не желаешь себе»¹. Это правило подразумевает, что вред, причиненный другому, может обернуться против злоумышленника². Конечно, доводы здравого смысла не всегда действуют на ребенка. Но жажда одобрения за правду и страх осуждения за ложь, как утверждают психологи, в конце концов приводит ребенка к честности.

Тем не менее, некоторые философы склонны оправдывать ложь в особых случаях. Платон в своих поздних диалогах выдвинул теорию «царской лжи». Во время войны можно лгать врагу, потому что ложь – меньшее зло, чем гибель и разорение, которое враг может принести народу. Много позднее появился афоризм: «Правда на войне слишком драгоценна и должна постоянно находиться под охраной лжи». Платон считал, что правители могут лгать не только врагам, но и гражданам, чтобы избежать большего зла. Принцип «меньшего зла» служит оправданием лжи правителей в любой стране и в любую эпоху. Но если на войне ложь и вправду меньшее зло, то в мирное время она служит не спасению жизни людей, а грязным, корыстным целям политиков и идеологов. Ложь ради спасения человеческой жизни безусловно оправдана, «царская ложь» – нет. Показательно, что выражение «ложь во спасение» – религиозного происхождения. Однако теологи имели в виду не спасение земной жизни человека. Они говорили о допустимости «благочестивого обмана» только во имя спасения души. В любом

случае проблема допустимости лжи крайне сложна, вывести общий принцип в этом вопросе затруднительно и, пожалуй, невозможно. Жизненные ситуации могут быть столь сложны, что каждый случай потребует индивидуального решения.

Некоторые лингвисты объявляют ложь и истину не столько этической, сколько лингвистической проблемой [1; 2]. Это справедливо в том смысле, что всякая истина или ложь выражается при помощи языка. С точки зрения лингвиста, исследование любой проблемы должно начинаться с анализа терминов, анализа языка. В данной статье мы последуем именно такой логике.

Исследования лингвистического аспекта истины и лжи в современном отечественном языкознании, в частности в германистике, имеют не очень долгую историю. Работы, посвященные этой проблеме, немногочисленны (см.: [7]). Одной из причин такого положения была идеологическая ситуация в СССР. В условиях господства лживой советской пропаганды и засилья идеологических манипуляторов объективное исследование истины и лжи было невозможным. Даже сам заголовок известной статьи А. Солженицина «Жить не по лжи!» казался крамольным. После краха коммунистической идеологии и освоения нашими учеными зарубежных исследований по лингвистике лжи количество отечественных работ увеличивается медленно. Становится ясно, что главная причина таких относительно скромных результатов – это сложность самого вопроса. Изучение проблемы истины и Лжи требует междисциплинарного подхода и компетентности авторов не только в лингвистике, но и в логике, философии, психологии. С другой стороны, междисциплинарные исследования нередко получают упреки в «нелингвистичности». Приходится соблюдать трудный баланс между слишком строгим, узколингвистическим подходом и излишне широким «культурологическим» взглядом.

Разногласия в понимании лжи и истины начинаются уже с терминов. Например, терминологическая пара *ложь/обман* используется разными авторами неодинаково. В указанной работе А. В. Ленец на материале немецкого языка эти два понятия синонимичны. В английском языке (в частности, в юридической практике Великобритании)

¹ В Библии «золотое правило встречается в отрицательной формулировке: «Что ненавистно тебе самому, того не делай никому». (Товит, 4:15) и в положительной: «Как хотите, чтоб с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними. (Матф., 7:12, Лука, 6:31). Отрицательная формула более универсальна.

² Сравните: «Кто роет яму, тот упадет в нее; и кто покатит вверх камень, к тому он воротится». (Притчи, 26:27)

термин *deception* (обман) гиперонимичен по отношению к понятию *lie* (ложь). *Deception* включает не только вербальную ложь, но и обманное невербальное поведение, например, неправомерное ношение полицейской формы. Обман может заключаться не только в прямой лжи, но и в умолчании, сокрытии фактов, недооценке или переоценке их значения, двусмысленной речи и т.п. В политическом и идеологическом дискурсе, если факты не выгодны, но отрицать их невозможно, факты объявляются несущественными, существенной провозглашается Истина.

Разумеется, не всякий обман является уголовно наказуемым или даже морально предосудительным. Многочисленные лингвокультурологические исследования, в том числе и наши собственные, показали, что для американской культуры характерно использование имплицитных вербальных и невербальных сигналов, создающих ложное представление об имущественном или социальном статусе человека. Самый распространенный в Америке «статусный» сигнал – это наличие дорогого автомобиля. Заметим, что такой невербальный обман тоже создается с помощью языка, принятого в данной культуре. Ложь в английском языке часто определяется через понятие обмана:

lie – an untrue or deceptive statement deliberately used to mislead /неправдивое или обманное высказывание, преднамеренно используемое для введения в заблуждение/ [13].

В этом определении есть несколько ключевых ограничений: 1) вербальный характер обмана; 2) в форме высказывания; 3) преднамеренность, осознанность обмана.

Существует точка зрения, что ложь, в отличие от обмана, свойственна только человеку. Насекомое, притворившись мертвым, может обмануть хищника, но не способно лгать. Человек – единственное животное, способное облечь обман в форму высказывания. Кроме того, человек способен осознать, отрефлексировать ложь. Из этих особенностей философы иногда делают вывод: человек – отец лжи, а язык – орудие лжи.

Приведенное выше определение лжи из британского словаря может быть расширено. Американский словарь Уэбстера выделяет несколько омонимов к слову *lie*. Один

из омонимов (4b)³ определяется так:

an untrue or inaccurate statement that may or may not be believed true by the speaker /неправдивое или неточное высказывание, которое говорящий может считать или не считать истинным/.

В такой трактовке лжи есть существенная особенность: вводится пропозициональная установка, то есть отношение говорящего к истинности высказывания. Под это определение подпадает непреднамеренная ложь, добросовестное заблуждение. Таким образом разводятся два параметра – истинность/ложность высказывания и искренность/неискренность говорящего.

Забегая вперед, можно сказать, что неискренность нередко оказывается более аморальной, чем собственно ложь. Хотя в обществе лицемерие не только не всегда осуждается, но даже явно или неявно предписывается, как культурная норма поведения. В английском языке есть понятие «белой лжи» (*white lie*), которая неизбежна в любом языке и культуре. Американские исследователи определили, например, что не менее 10% SMS-сообщений содержат ложь, пятая часть этой лжи – «белая ложь», которую авторы называют *butler lie* («ложь дворецкого»)⁴. Ложь является не только неотъемлемой частью культуры, но и одним из принципов функционирования самого языка. В строгом логическом смысле слова, ложными являются высказывания, содержащие метафору, гиперболу, иронию, метонимию, другие тропы. Поэтическая речь является частично или полностью ложной. Некоторые поэты и философы говорили о полной невозможности выразить истину при помощи языка: «Мысль изреченная есть ложь» (Тютчев). «Правдивый человек в конце концов приходит к убеждению, что он всегда лжет» (Ницше). Думается, что такой тотальный скептицизм – это, все же, преувеличение. Л. Витгенштейн сказал, что «язык переодевает мысли» (*Tract. 4. 002*)⁵. Развивая эту метафору, можно сказать, что языковая «одежда» никогда не подходит по фигуре,

³ <http://www.merriam-webster.com/dictionary/lie>

⁴ <http://www.news.cornell.edu/stories/Dec10/WhiteLiesTech.htm>

⁵ <http://www.philosophy.ru/library/witt/01/01.html>

часто жмет или сидит криво, но все же носить ее можно.

Понятие *истина* еще более неоднозначно, чем *ложь*, причем здесь различия трактовок не столько терминологические, сколько философские. Огюст Конт писал о «законе трех стадий» человеческого мышления¹. Эти стадии – теологическая, метафизическая и позитивная (научная). Современные философы и психологи подвергают сомнению стадийный характер этой закономерности, но говорить о трех типах мышления вполне правомерно. Теории истины можно разделить на те же три типа – теологические, метафизические и позитивные. Чтобы систематизировать различные определения истины, мы вновь обратимся к словарю Уэбстера (статье *truth*), изменив порядок следования значений этого слова:

1) *cap Christian Science: god* (4) /с загл. буквы, в теологии: бог/;

2) *often cap: a transcendent fundamental or spiritual reality* (2a, 3) /часто с загл. буквы, трансцендентная основополагающая или духовная реальность/;

3) *the state of being the case : fact* (2a) /то, что имеет место, факт²/;

4) *the body of real things, events, and facts: actuality* (2a, 2) /совокупность реальных вещей, событий фактов: действительность, актуальное/;

5) *a judgment, proposition, or idea that is true or accepted as true* (~s of thermodynamics) (2b) /суждение, пропозиция или идея, которая является или считается истинной/ в этом значении *truth* также переводится как *закон, правило*, отсюда пример «законы термодинамики» /; ср. также русское *правда*;

6) *the property (as of a statement) of being in accord with fact or reality* (3a) /свойство высказывания, заключающиеся в соответствии факту, действительности/ ср. русское *истинность*;

7) *sincerity in action, character and utterance* (1b) /искренность в поступках, характере и высказываниях/; ср. русское *правдивость*;

¹ <http://soctext.narod.ru/kont.html>

² Данное определение в точности повторяет афоризм Витгенштейна: «Мир есть все, что имеет место, ... совокупность фактов...» / *Die Welt ist alles, was der Fall ist* (Tract. 1). *Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen* (1.1)/

8) *archaic: fidelity constancy* (1a) /верность, преданность (устаревшее)/.

В данной словарной статье достаточно полно и точно отражены основные значения термина *истина* в английском языке. Нередко говорят о национальной специфике концептов «ложь» и «истина». Некоторые особенности этих концептов видны уже из приведенного выше сравнения словарных статей. Например, в русскоязычной традиции *правда* выступает контекстуальным синонимом слов: «закон», «правило», «справедливость», «правосудие», «обет», «обещание», «присяга», «заповедь» и т.п. Можно упомянуть еще специфичные для русского языка слова «врать» и «вранье». В других европейских языках различие между ложью и враньем передается другими средствами, например, в английском языке слово *ложь* имеет множественное число *lies*. Синонимические средства каждого языка тоже достаточно богаты, чтобы отразить тонкие оттенки данного понятия. (См.: [12])³.

Беглый анализ словарной статьи позволяет выявить главные отличия в употреблении английского слова *truth* и русского *истина*⁴. Мы видим, что первое из приведенных определений истины – теологическое, второе – метафизическое, значения 3–6 – позитивные (логические или логико-философские), седьмое определение – бытовое или психологическое.

Проанализировав термины *ложь* и *истина*, рассмотрим каждый из трех подходов отдельно. В теологической парадигме ложь персонифицируется в личности Сатаны, а добро и истина – в Боге. Христос сам говорит о себе: «Я есмь путь и истина и жизнь» (Ин. 14:6). В другом месте: «Я есмь Альфа и Омега, начало и конец» (Откр. 1:8). Как возможно, чтобы личность говорила о себе как об отвлеченном понятии? Дело тут не только в том, что древний человек воспринимал отвлеченные идеи персонифицировано или метафизически как бестелесные, но реальные сущности. Истина означает для христи-

³ http://www.russcomm.ru/rca_biblio/sh/shakhovskiy04.shtml

⁴ Этимологию и описание концептов *правда* и *истина* см.: [Степанов 1997].

анина прежде всего путь к спасению, а путь есть Бог. Кроме того, познать истину значит познать первопричину вещей. Если Бог есть первопричина, то Бог и истина – синонимы. Познать истину значит также познать цель и смысл жизни. Если цель и смысл в Боге, то Бог и истина – одно. Таким образом, Бог – начало всего и конец всего. Более того, как считал Платон, духовные сущности реальнее видимых вещей. Видимый мир – это лишь тени, отбрасываемые на стены пещеры, то есть иллюзия, обман. Духовные сущности не искажены, не иллюзорны, а настоящему реален только источник всего, то есть бог.

Мне кажется, что наука в строгом смысле не может заниматься поисками истины. Лингвисты могут собирать языковые факты, описывать их в форме истинных высказываний, интерпретировать их и создавать теории, но нельзя говорить, что абстрактные объекты – например, платоновские эйдосы, универсалии, концепты или фонемы, более реальны, чем эмпирические факты.

Теология также учит, что сам человеческий язык несовершенен и искажает замысел Бога. Человек, по своей греховной сущности, способен исказить и испортить любую благую идею. Любая истина может быть превращена человеком в ложь. С этим нельзя не согласиться. Примером такого превращения может служить развитие моральной философии после Сократа. Сократ говорил, что истина должна служить добру, что добро и истина – одно и то же. Некоторые из его последователей стали вводить моральную цензуру на истину и превратили философию в идеологию. Все, что не согласовывалось с господствующей идеологией, религией или моралью, объявлялось вредным и ложным. Но в конце концов сами моралисты постепенно увязали во лжи. Так продолжалось многие века вплоть до нашего времени. Люди старшего и среднего поколения помнят, как изолгались марксистские идеологи эпохи «развитого социализма». Ложь проникла во все сферы духовной жизни. «Социалистический реализм» был формально «правдив», жизнеподобен и на словах учил добру, но на деле утверждал лицемерие.

Еще с Древней Греции известны три аспекта нравственного идеала – Истина, Добро и Красота. В религиозной этике они

сближаются со Святой Троицей. В абстрактном или религиозном смысле можно сказать, что Истина, Добро и Красота – «модусы одного и того же», «разные грани совершенства» и т. д. Однако в конкретном смысле подобное отождествление часто приводит к крупным заблуждениям и даже несчастьям. В конечном счете, нравственность или безнравственность лжи или правды заключается в ее прагматической цели, намерении, интенции говорящего. Английский поэт Уильям Блейк писал:

*A truth that's told with bad intent
Beats all the lies you can invent. –
Правда, сказанная злобно,
Лжи отъявленной подобна.*

Ложь – не всегда зло, правда – не всегда добро. Правда не всегда красива, «возвышающий обман» может быть прекрасен.

Все сказанное приводит к выводу о том, что в вопросах истины и лжи вряд ли стоит прибегать к религиозным и метафизическим теориям. Наука, в частности лингвистика, может дать достаточно средств для адекватного анализа этого вопроса.

Где же находится локус лжи и истины, как говорили средневековые логики и философы? В словах, в знаках, в высказываниях или в тексте, дискурсе?

В истории философии мы довольно отчетливо различаем две линии: эссенциалистскую и номиналистскую. Это различие – один из главных вопросов философии. Это различие мировоззрений порождает два разных взгляда на материальный и духовный аспекты культуры и их отражение в языке. Подчеркнем, что любой фундаментальный философский вопрос в принципе нерезрешим. Философские, мировоззренческие концепции находятся за пределами доказуемости/опровержимости.

Первая, эссенциалистская, линия исходит из следующих положений:

1. Знания, в том числе, языковые, даются человеку а priori, до опыта.
2. Язык первичен по отношению к мышлению, он детерминирует мышление.
3. Язык отражает присущую вещам сущность, мы познаем эту сущность через язык.
4. Общие понятия не могут образовываться произвольно, они отражают общее в самих вещах.
5. Единичное менее важно, чем всеобщее.

6. Местоположение, «локус» истины находится в слове-понятии. Истина непреходяща. Даже если вещи изменяются, высший разум заключает в себе истину, и в этом смысле истина вечна. Она может быть дана человеку через откровение. Истина не постигается при помощи опыта. Ключ к ее постижению есть слово.

Второе, противоположное течение выдвигает постулаты:

1. Знания приобретаются из опыта, а *posteriori*.

2. Мышление может преодолеть зависимость от языка.

3. Конечная сущность вещей непознаваема. Язык связан с представлениями ассоциативно.

4. Общие понятия произвольны и образуются по договору.

5. Единичное первично, понятие об общем складывается из единичных фактов.

6. Истина есть логическое значение высказываний¹.

Как видим, постулаты (1) и (6) в обеих парадигмах относятся к противопоставлению рационализма и эмпиризма. Все эти предпосылки тесно связаны.

Первая, эссенциалистская, линия идет от Платона и таких его предшественников, как Парменид и Гераклит. В отечественных учебниках и словарях по философии «номинализм» и «реализм» считали двумя точками зрения в средневековом «споре об универсалиях», т.е. общих понятиях. Логические позитивисты и некоторые другие философы, в особенности К. Поппер, считают, что эссенциализм и номинализм гораздо старше средних веков. Как было сказано выше, Платон, говорил, что эйдос есть прототип всех вещей, единичное – лишь тень этой идеи, идеальная сущность есть реальность, а единичные вещи – лишь отображение реальности, «тени на стенах пещеры» (диалог «Государство»). Тем самым Платон уже сформулировал основной тезис эссенциализма: сущность – это то, что должны искать философы. Познание сущности первично по отношению к познанию явления. Платон также положил нача-

ло «двум тысячелетиям глупых разговоров о «существовании», начатых в *Таэте*» [9: Т. II, с. 346]. Точнее, этот вопрос даже не платоновский, а парменидовский; Рассел вначале ставит его в связи с этим философом (там же, Т. I, с. 68-71). Из Парменида следует, что Дж. Вашингтон не только существовал в прошлом, но в некотором смысле, существует и сейчас, раз мы значимо употребляем его имя. Вообще, если бы какая-то вещь где-то метафизически не существовала, ее нельзя было бы назвать. Рассел, Карнап и другие приложили большие усилия, чтобы доказать ложность этой посылки и ложность выводов из нее, но «глупые разговоры о существовании» все еще продолжают и, видимо, никогда не прекратятся.

Выражают ли имена истину и ложь? Платон считает само собой разумеющимся, что имена бывают истинными или ложными. Он подтверждает свою мысль этимологией имен, их «внутренней формой». Впоследствии стоики отвергли этот тезис, объявив, что истинной и ложной бывает «речь» (предложение), но не имя. Слова сами по себе не могут лгать. Есть термины так называемой интенциональной сферы, они не обозначают реальных объектов, например, «Дед Мороз». Есть внутренне противоречивые имена, например, «круглый квадрат» Но ложными они становятся только будучи подставленными в высказывания, такие как: «Дед Мороз есть» или «круглый квадрат существует». Проблема в том, что многие люди смешивают слова и высказывания и попадают в языковую ловушку.

Платон подробно анализирует проблему имен в диалоге «Кратил». Разбор этого диалога есть в нашей работе (Чернобров, 2006). Платон еще до христианства выдвинул идею о существовании «божественного», идеального языка. Заметим, что такой язык возможен только для богов. Человек вряд ли смог бы им пользоваться из-за ограниченных ресурсов своей памяти. Платон не говорит, что человек «испортил», «повредил» божественный язык из-за своей склонности к греху. У древнегреческих философов понятие греха отсутствует. Причина человеческого невежества и несовершенства языка в том, что душа забыла почти все, что знала на своей небесной родине, но «нет ничего такого, что она не могла бы вспомнить» (диалог «Менон», см. также «Федон»).

¹ Все философские положения для простоты взяты в крайней форме. Существуют промежуточные концепции.

Гераклит – еще более «сущностный» философ, чем Платон. Он (Гераклит) говорит, что истинная суть вещей может быть познана через язык, через слово. Слово есть «сидалище знаний», по его выражению, слово есть не только выражение истины, но и ключ к ней. Мистики и герменевтики позднее утверждали, что одно лишь толкование священных текстов даст ключ к истине.

Основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в своем очерке «Из истории концепции слова как вместилща знаний» [3, с. 267–288] все время апеллируют к этой эссенциалистской концепции и ее наиболее ярким представителям: Платону, Филону, Плотину, Ф. Д. Э. Шлейермахеру, В. Дельтею, М. Хайдеггеру, Х. Г. Гадамеру. В этот ряд можно поставить и А. Ф. Лосева.

Вторая, эмпирическая, линия, пожалуй, идет от греческих атомистов, зачатки номинализма мы находим у стоиков, наиболее яркий номиналист средних веков – В. Оккам, виднейшие представители эмпиризма: Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Юм, Дж. С. Милль, Б. Рассел, Р. Карнап и др. более или менее явно придерживались номиналистских взглядов. Естественно, что номиналисты больше интересуются именами. Эссенциализм находит локус истины в имени, номинализм – в высказываниях. Примечательно, что логические позитивисты считали одной из своих главных задач борьбу с метафизикой и переход от метафизики к науке.

В последнее время эссенциализм в нашей стране приобретает все больше сторонников. В своей последней монографии 2005 г. [4] Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров признают, что верят в первичные сущности, которые они называют сапиентемами. Защитники платоновских эйдосов повторяют аргумент Лейбница о том, что истина не может быть произволом [6, с. 90–91]. Конвенции языка все же должны быть «на чем-то основаны», а без платоновских идей якобы невозможно разгадать эту загадку. Дж. Локк, споря с Лейбницем, говорил, что человек не всегда выделяет из понятий существенные признаки, но те «до которых ему больше всего дела» [8, с. 469]. «... Природа, производя вещи, многие из них сделала сходными... но деление вещей на виды и обозначение их по ним есть работа

разума, здравого смысла и необходимости» [Там же, с. 472]. Конечно, «разум и здравый смысл» часто подводят человека, а необходимость заставляет прибегать к лжи.

Не останавливаясь подробно на мотивах, побуждающих человека к лжи, перечислим основные из них, давно подмеченные философами. Это «предотвращение большего зла» (Платон), страх, получение выгоды или удовольствия (Ф. Бэкон). Эти мотивы отчасти объясняют засилие лжи и неискренности в быту, в политике или поэзии. Среди типично детских мотивов лжи психологи выделяют: недостаток любви, желание привлечь внимание, мотив эскапизма, то есть желание уйти в мир фантазий, мотив приукрашивания себя, мотив завоевания авторитета, желание рассмешить (это очень популярный способ вызвать к себе интерес)². Некоторые из этих «детских» мотивов заставляют лгать и взрослых, в особенности писателей и поэтов.

Различие между ложью и неискренностью хорошо иллюстрируется в пьесе Г. Горина «Тот самый Мюнхгаузен». Он, постоянно выдумывая свои истории, говорит, что «больше всего на свете ненавидит ложь». Мюнхгаузен вполне искренен, потому что всегда говорит только то, во что верит. Другие персонажи пьесы, хотя формально не всегда лгут, не говорят ни одного искреннего слова. Автор убеждает нас в том, что главная обязанность художника – быть искренним перед людьми и перед самим собой.

Но всегда ли поэты следуют этому принципу? Под моим руководством И. В. Лисицей было проведено исследование британской рок-поэзии с 1960 по 1980 г. Одной из главных проблем при анализе был вопрос об искренности авторов текстов. Рок-музыканты, как и горинский Мюнхгаузен, больше всего ненавидят лицемерие. Одна из песен Джона Леннона называется «Хочу правды!». Но был ли бунт и негодование того поколения музыкантов столь искренним? Только отчасти. Многие рок-поэты впоследствии признавались, что их творчество было лишь игрой, карнавалом, и что подросткам не стоило воспринимать их тексты столь серьезно. «Накал» страсти поэта всегда стоит делить на два, а то и на большее число. Но,

² http://www.mybloginfo.ru/view_post.php?id=247

на мой взгляд, существует закономерность: чем крупнее поэт, тем более искренними кажутся его стихи. И наоборот, у плохого поэта его самые искренние мысли кажутся пошлыми, претенциозными и фальшивыми. Про подобных поэтов Оскар Уайльд насмешливо говорил: «Вся плохая поэзия возникает от искреннего чувства». Читатели, и особенно читательницы, верят, что чувства Пушкина, выраженные в стихотворении «Признание» («Я Вас люблю, хоть я бешусь...»), искренни. Но кто знает, действительно ли поэт испытывал сильные чувства к А. И. Осиповой, которой посвящено стихотворение? Действительно ли В. Высоцкий считал, что настоящий поэт должен умереть в 37 лет, или в этой песне он лишь рисовался? И почему Высоцкому мы еще верим, хотя меньше, чем Пушкину, Е. Евтушенко верим еще меньше, а плохому поэту не верим вовсе? В этом и состоит одна из тайн поэзии, магия поэтической лжи.

Разумеется, лингвисты не оставляют попыток «раззять» ложь на составные части и находят множество тонких нюансов. Есть фактуальная, денотативная ложь. Есть коннотативная ложь, то есть ложная оценка или эмоциональный посыл, причем ложность может быть не только в знаке (+или-), но и в степени. Есть ассоциативная ложь, то есть провоцирование ложных ассоциаций и ложных выводов. Парадокс в том, что в естественном языке разные компоненты как бы сплавляются между собой.

Приведем примеры коннотативной лжи. Учитель называет ребенка медлительным. Одноклассники, ссылаясь на слова учителя, называют ребенка «тормозом». Одноклассники придали словам учителя ложную негативную коннотацию. Выражаясь терминами теории речевых актов, дети придали высказыванию ложную перлокутивную силу, сделав его обидным.

Эмоционально-ассоциативная окраска слова может быть так сильна, что любое высказывание, содержащее данный термин, вызывает сомнение в его истинности. Термин «жизненное пространство» (немецкое Lebensraum) последнее время активно используется в печатных работах и дискуссиях о геополитике. Но данное понятие столь явно ассоциируется с Гитлером и его захватнической политикой, что в любом случае наталкивает на мысли о ложности этой геополитической теории.

литической теории.

Дальнейшая лингвистическая детализация обсуждаемой темы выходит за рамки данной статьи. В нашу задачу входило, прежде всего, обсуждение общих этических, терминологических и логико-философских аспектов истины и лжи.

Библиографический список

1. *Боллинджер Д.* Истина – проблема лингвистическая // Язык и моделирование социального взаимодействия / Общ. ред. В. В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – С. 23–43.
2. *Вайнрайх Х.* Лингвистика лжи // Язык и моделирование социального взаимодействия / Общ. ред. В. В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – С. 44–87.
3. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
4. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
5. *Кант И.* Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – 712 с.
6. *Лейбниц Г. В.* Новые опыты о человеческом разумении // Лейбниц Г. В. Соч.: В 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1983. – 686 с.
7. *Ленец А. В.* Коммуникативный феномен лжи: лингвистический и семиотический аспекты (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... док-ра филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 42 с.
8. *Локк Дж.* Опыты о человеческом разумении // Локк Дж. Соч.: В 3 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.
9. *Рассел Б.* История западной философии. М.: Мир, 1993. Т. II. – 955 с.
10. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 584 с.
11. *Чернобров А. А.* Лингвокультурология: основа интегрального гуманитарного знания (язык – философия – логика – психология – культура): Учебное пособие для студентов старших курсов гуманитарных факультетов, аспирантов и соискателей. Материалы к спецкурсу. – Новосибирск, Изд-во НГПУ, 2006. – 221 с.
12. *Шаховский В. И.* Человек глуший в реальной и художественной коммуникации // Человек в коммуникации: аспекты исследования. – Волгоград, 2005. – С. 173–204.
13. *Collins English Dictionary.* 3d Ed. L.: Harper Collins Pub. 1991. – 1024 p.

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

УДК 378+159.9+316.7

Птицына Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, PON1952@mail.ru, Якутск

Дмитриева Степанида Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, Nida77@bk.ru, Якутск

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДА ПОРТФОЛИО В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС

Аннотация. В статье раскрываются возможности применения метода портфолио в условиях перехода на ФГОС. Метод «портфолио» в практике работы высшей школы имеет широкий спектр возможностей для управления процессом профессионального и личностного саморазвития и самовоспитания студента. В работе представлена структура портфолио первокурсника.

Ключевые слова: портфолио, балльно-рейтинговая система оценивания, управление процессом профессионального саморазвития студента.



Ptitsyna Olga Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, docent of the chair of professional pedagogics, psychology and management of education of North-Eastern Federal University Named after M. K. Ammosov, PON1952@mail.ru, Yakutsk

Dmitrieva Stepanida Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, docent of the chair of professional pedagogics, psychology and management of education of North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Nida77@bk.ru, Yakutsk

PECULIARITIES OF METHOD PORTFOLIO OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF TRANSITION TO FSES

Abstract: In the article possibilities of application of a method of a portfolio in the conditions of transition to FSES are revealed. The portfolio method in practice of work of the higher school has a wide range of possibilities for management of process of professional and personal self-development and self-education of the student. In this work the structure of a portfolio of the first-year student is presented.

Keywords: portfolio, mark and rating system of estimation, management of the process of professional self-development of the student.

Одним из средств повышения мотивации учебной деятельности, стимулирования академической активности студентов является метод портфолио. Портфолио рассматривается как один из аутентичных методов, призванный систематизировать знания, опыт, ориентировать студента на профессиональное саморазвитие. В нашем случае оно

должно выполнять развивающую и обучающую функции.

В статье представлен опыт работы со студентами младших курсов специальности «Педагогика и психология», по направлению подготовки бакалавра.

Управление процессом профессионального саморазвития студента в вузе отличается

особой актуальностью в современной образовательной системе. Основной отличительной задачей образования в высшей школе становится создание условий для профессионального и личностного самовоспитания и саморазвития студента в ходе вузовского обучения.

Самовоспитание – это сознательная и целенаправленная работа по формированию у себя определенных качеств. К основным приемам самовоспитания, как отмечает В. С. Селиванов [8], являются самопознание, определение идеала, самообязательство, самоубеждение, самоорганизация и самоободрение, самоконтроль и самоанализ, которые можно рассматривать и как способы воздействия на самого себя, способы работы личности по формированию и развитию у себя личностных качеств.

Профессиональное саморазвитие будущего педагога-психолога предполагает стремление к самоизменению, наращиванию новых качеств, способствующих более быстрому и успешному прохождению периода профессиональной адаптации специалиста. Что позволяет быстрее начать устойчивый процесс накопления профессионального педагогического мастерства.

Процесс профессионального саморазвития и самовоспитания студента включает в себя три основных направления: приобретение новых знаний, рефлексия, приобретение и использование навыков саморегуляции [4].

Помимо приобретения знаний большое значение придается следующему фактору профессионального саморазвития – рефлексии. По мнению Б. З. Вульфова [1], профессиональная рефлексия – это внутренняя работа, соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, с существующими о ней представлениями, которые различны на разных этапах профессионального самоопределения. Мы рассматриваем рефлексия как один из основных способов приобретения и накопления профессионального опыта студента. Будущий педагог-психолог учится оценивать свои поступки, возможности, способности, прогнозировать пути дальнейшего развития.

Навыки рефлексивного анализа, таким образом, создают основу для формирования профессионального саморазвития и самовоспитания студента.

Следующим фактором является приобретение навыков саморегуляции, которые призваны служить сохранению профессионального долголетия, предупреждению профессионального выгорания и деформации личности специалиста.

Рассмотренные факторы профессионального саморазвития студента помогают, на наш взгляд, четче определить направления его развития, сделать более объективной оценку его профессионального развития. Этому способствует метод «портфолио» для систематизации опыта, накапливаемого студентом, его знаний в области будущей профессиональной деятельности.

Портфолио – один из современных методов отслеживания профессионального развития. В практике существует портфолио учителя, представляющего собой набор документов, фиксирующих профессиональное развитие (дипломы, сертификаты, грамоты, справки, заключения аттестационных комиссий, характеристики, рекомендации и др.). Нашел широкое распространение и методический «портфолио». С 2003–2004 учебного года Министерством образования РФ было рекомендовано внедрение портфолио для учащихся.

В литературе выделяют три вида школьных портфолио: достижений, рекомендаций и документов.

Портфолио достижений включает в себя фиксацию достижений ученика по различным видам активности: учебной, общественной, спортивной и др.

Портфолио рекомендаций, как видно из названия, включает в себя рекомендации лиц, подтверждающих те или иные успехи и достижения личности.

Портфолио документов содержит сертификаты, дипломы, грамоты и др.

Как показывает анализ, перечисленные виды портфолио не содержат достаточной информации о личности, не показывают ее стремление к самовоспитанию и саморазвитию, не включают элементы рефлексии.

К сожалению, в вузе портфолио пока не нашел должного применения. Вместе с тем, на наш взгляд, внедрение в практику работы со студентами метода «портфолио» способствует формированию более ответственного отношения к своему профессиональному и личностному развитию, умению составлять

резюме, отслеживать деятельность. Это достаточно эффективный механизм пробуждения интереса к себе, как личности, как будущему специалисту [3].

С целью оптимизации учебного процесса, соответствующего требованиям ФГОС, нами был предпринят опрос студентов 1 курсов направлений подготовки бакалавра «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика профессионального образования», «Профессиональное обучение» по профилю «Экономика и управление» о преимуществах и недостатках внедренной новой системы оценивания. Всего в опросе приняло участие 25 студентов.

Анализ результатов показал, что 80% студентов вполне удовлетворены новой для них системой оценивания, которая, по их мнению, повышает уровень организованности, самостоятельности, стимулирует к систематическим занятиям, дисциплинирует. Это подтверждается более высоким уровнем посещаемости, активным участием на практических занятиях, своевременным выполнением заданий по СРС. Вместе с тем, 20% студентов, в основном юноши, не смогли четко сформулировать преимущества балльно-рейтинговой системы.

Следовательно, большинство студентов положительно отозвались о новой системе оценивания, увидели её преимущества.

На вопрос о сложностях, с которыми они столкнулись в ходе обучения, были получены следующие ответы. На первом ранговом месте оказался ответ, касающийся организационных моментов: единая система контроля со стороны преподавателей, единые критерии оценивания знаний студентов и др.

Студенты отмечают, что нуждаются в помощи преподавателей в ходе выполнения СРС, сталкиваясь с новыми формами работы, они испытывают затруднения содержательного характера. Несмотря на то, что задания выполняются и сдаются своевременно, качество их оставляет желать лучшего.

Студенты, также сталкиваются с необходимостью работы с индивидуальным учебным планом, отслеживанием результатов оценивания своей деятельности и т. д.

Все аспекты деятельности студента отражены в соответствующих разделах портфолио: «Автобиографический», «Учебная деятельность», «Общественная деятельность»,

«Научно-исследовательская деятельность», «Я – концепция».

1. Автобиографический раздел включает информацию о жизненном отрезке студента, его способностях, интересах, увлечениях, жизненно важных фактах, событиях и др. Этот раздел представляет студента с точки зрения прошлого и настоящего, как точка отсчета развития, саморазвития, самовоспитания в стенах вуза и планирования своего будущего. Полученная информация позволяет куратору курса организовывать воспитательную работу с ними с учетом возможностей, способностей и достижений студентов. Как правило, первокурсники сами не проявляют инициативы, не могут найти применение своим способностям в условиях вуза и, к сожалению, снижается их творческая, спортивная активность.

2. Раздел «Учебная деятельность» отражает учебные успехи студента, участие в олимпиадах, предметных конкурсах, результаты сессии. Для нас интересна динамика учебной успешности студента. В этом разделе студенты фиксируют задачи, которые они ставят перед собой для повышения уровня учебной успешности. В раздел входят индивидуальный учебный план студента, карта контроля и оценки успешности освоения дисциплин (модулей), ведомость текущей и промежуточной аттестации, контрольные мероприятия по дисциплинам, критерии оценки по отдельным дисциплинам (модулям), график контрольных точек по выполнению и сдаче заданий для самостоятельной работы (СРС), график контрольных недель, консультаций, пересдач, карта персонального рейтинга по месяцам, самооценочный лист, справочник студента по различным видам работ.

Самооценочный лист контроля представляет собой таблицу, где фиксируются задания по СРС. Например, эссе по теме, разработка проекта, творческие задания и др. Указываются в соответствующих графах сроки сдачи, результаты, персональный рейтинг. Студенты ежемесячно заполняют лист, на основании чего выставляется аттестация. Таким образом, количество самооценочных листов соответствует количеству недель за семестр. Также в листе фиксируется посещаемость, отработка, участие в практических, семинарских занятиях.

Справочник студента дает информацию о видах работ по дисциплинам. В нем находят отражение определения таких видов работ как реферат, эссе, конспект первоисточника, проект, творческая работа и др. Помимо этого даются методические указания по их выполнению, оформлению и презентации.

3. В разделе «Общественная активность» фиксируется участие в общественной жизни группы, курса, факультета, университета, города, республики. Отмечается не только факт участия, но и результаты.

Опыт общественной деятельности помогает студентам формировать организаторские и коммуникативные компетенции, столь важные для педагогической деятельности. Все студенты вовлекаются в общественную деятельность в составе временных творческих групп. Дни первокурсника, студента педагогического института, конкурсы, субботники, праздники и другое – проводятся самими студентами.

В связи с тем, что научно-исследовательская деятельность студента является неотъемлемой частью подготовки бакалавров по требованиям ФГОС в соответствующем разделе представлены результаты этого вида активности, отмечается участие в научных грантах, конкурсах, проектах, в конференциях различного уровня, чтениях, кружках, обществах. Каждый студент должен иметь собственную исследовательскую тему, входит в творческую группу, объединенную одной общей проблемой. Результаты его деятельности отражаются в портфолио.

Согласно требованиям ФГОС разделом учебной практики является научно-исследовательская работа студента или обучающегося, которая дает возможность:

- изучать научную и профессиональную литературу по программе подготовки, связанную с психолого-педагогической деятельностью;

- осуществлять сбор и обработку научной информации в процессе выполнения научно-исследовательской работы;

- участвовать в проведении научных исследований совместно с научными сотрудниками и преподавателями вузов, финансируемых за счет внешних источников (грантов);

- выступать с научными сообщениями и докладами на научных симпозиумах, круглых столах и конференциях.

Данный раздел портфолио предполагает качественную оценку, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов представленных работ. Он оформляется в виде научных статей, докладов, тезисов, отчетов, самоанализа.

Качество выполняемой исследовательской работы студента оценивается динамикой творческой активности студента.

4. Требуется творческого подхода и наиболее трудоемким является раздел «Я – концепция». Он начинается с написания эссе «Я – через 10 лет», в котором полно и точно сформулированы взгляды студента на свою профессию, свое профессиональное и личное будущее, его ценностные ориентации, направленность его личности, мотивации и основные содержательные цели в жизни.

Помимо этого фиксируется анализ студентом настоящей ситуации развития и определяются пути профессионального и личностного самосовершенствования. Также представлены дальние и промежуточные жизненные цели. Отражаются результаты психологических тестов, анкет, полученных в ходе изучения различных дисциплин по специальности [2].

В конце каждого учебного года планируется подведение итогов всей деятельности студента, формулировка пожеланий студентам по дальнейшей работе над собой.

В рамках одной статьи мы раскрыли лишь один из аспектов применения метода «портфолио» в практике работы со студентами педагогического вуза.

Считаем, что метод «портфолио» в практике работы высшей школы имеет широкий спектр возможностей для управления процессом профессионального и личностного саморазвития и самовоспитания студента.

Библиографический список

1. Вульфова Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. – М.: ИЧП Издательство «Магистр», 1995. – 111 с.

2. Дмитриева С. Н., Птицына О. Н. Портфолио как средство профессионального саморазвития студентов в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – С. 86–89.

3. Дмитриева С. Н., Птицына О. Н. Роль метода «Портфолио» в воспитательной работе со студентами вуза // Воспитательный процесс как

инструмент повышения качества образования в вузе: материалы науч. конф. – Новосибирск. – 2004. – С. 67–69.

4. *Куликова Л. Н.* Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: ХПГУ, 1997. – 315 с.

5. *Маралова Т.П.* Пути оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности у будущих психологов // Вестник ЧГУ. – 2005. – №1. – С. 152-157

6. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 286 с.

7. *Сазонов Б. А.* Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 10–24.

8. *Селиванов В. И.* Избранные психологические произведения. – Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ин-та, 1992. – 574 с.

Захарова Елена Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, mercedec@mail.ru, Якутск

Посельская Наталия Васильевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям Северо-Восточного федерального университета, nposelskaya@mail.ru, Якутск

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается формирование социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку. Понятие «социокультурная компетенция» состоит из трех аспектов: лингвистического, социо-психологического и культурного. Описывается модель формирования социокультурной компетенции студентов, на основе которого разработаны определенные подходы к обучению иностранному языку.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, обучение иностранному языку, внеаудиторное мероприятие, культура.

Zalharova Elena Valeryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Doscent of Foreign Languages Department for Technical and Natural Sciences at North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, mercedec@mail.ru, Yakutsk

Poselskaya Natalia Vasilyevna

Senior Instructor of Foreign Languages Department for Technical and Natural Sciences at North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, nposelskaya@mail.ru, Yakutsk

FOUNDATIONS OF STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

Abstract. The study explores students' socio-cultural competence formation in foreign language teaching. The phenomenon "socio-cultural competence" is composed of three aspects: linguistic, socio-psychological and cultural one. The model of the students' socio-cultural competence formation demonstrates the tasks, approaches, principles, and teaching methods and forms. Based on the model various approaches to teaching material selection are suggested.

Keywords: socio-cultural competence, foreign language teaching, out-of-class event, culture.

Высшая школа как социальный институт отражает состояние и тенденции развития общества и влияние на него. В свою очередь изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи исторического этапа.

В период модернизации системы высшего профессионального образования формирование социокультурной компетенции в ходе обучения иностранному языку является одним из возможных решений проблем,

связанных с воспитанием компетентного, креативного специалиста и новых учебных планов и образовательных программ.

Новые социально-политические, экономические и культурные реалии, процессы интеграции привели к значительному расширению всесторонних контактов, в том числе профессиональных. В связи с этим статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины поднялся на качественно высокий уровень реально востребованной в практической и интеллектуальной

деятельности специалистов не только языкового профиля.

Следовательно, для более качественной подготовки студентов неязыковых вузов к реальной профессиональной деятельности и социальному взаимодействию, включая знание предмета, развитие и воспитание личности обучающегося следует рассмотреть обучение иностранному языку как:

- средство межкультурного общения и обобщения достижений различных культур, составляющих единое целое в общем наследии человечества;

- обучение формам общественного самовыражения в обществе, которые признаны этически приемлемыми;

- обучение этике речевого дискуссионного поведения;

- взаимосвязанное формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции (языковой, речевой и социокультурной) [6, с. 78].

Следует отметить, что приведенные выше положения о направленности соизучения языка и культур определяют одну из стратегических линий современного языкового образования. Необходимость развития ряда компетенций (коммуникативной, социокультурной, лингвострановедческой, лингвосоциокультурной и т. д.) в обучении иностранному языку признается важной лингвистами, психологами и педагогами и рассматривается в последнее время во многих исследовательских работах разных областей научного знания.

Следовательно, основой обучения иностранному языку является целенаправленное соизучение языков и культур в процессе овладения нормами межкультурного общения в изучаемых сферах (социально-бытовой, деловой, общественно-политической, научной, технической, педагогической), включающее коммуникативно-познавательное соизучение национальных языковых культур в контексте жизнедеятельности стран изучаемого и родного языков.

Однако, в контексте нашего исследования происходит не только ознакомление студентов с культурными особенностями носителей изучаемого языка, сопоставление этих особенностей с собственной культурой, но и рассматривается лингвострановедческое и социолингвистическое наполнение лекси-

ки, знание социокультурно маркированных языковых единиц на иностранном и родном языках, степени их совместимости или несовместимости.

С учетом того, что в настоящее время важная роль отводится уровню владения языковым материалом, целесообразным считается рассмотрение основ формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Определение социокультурной компетенции базируется на современном понимании межкультурной коммуникации, интегрирующей в себе три аспекта: лингвистического, социально-психологического и культурного. В ней выделяют три блока знаний:

- лингвострановедческие знания – знания лексических единиц с национально – культурной семантикой и умениях применять их в ситуациях межкультурного общения;

- социально – психологические знания – владение социокультурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной этнокультуре;

- культурологические знания – знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фонда и умения использовать их для достижения культурного взаимопонимания с носителями данной культуры.

Эти три аспекта знания в комплексе способствуют не только формированию коммуникабельности, но и речевого такта, непредвзятости во мнениях и оценках, готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов независимо от этнической, расовой и социальной принадлежности [1, с. 35].

Важную роль в восприятии и оценке социокультурных явлений иноязычной культуры играет тот социокультурный кругозор обучаемого, который сформировался под влиянием его собственного опыта, приобретенного в родной культуре. Именно поэтому родной мир обучаемого не только не должен игнорироваться при изучении иностранного языка, а должен учитываться при отборе учебных тем и конструировании учебных заданий.

Таким образом, построение адекватной модели обучения иностранному языку предполагает, в свою очередь, предварительное

изучение социокультурного контекста обучения иностранных языков в конкретной стране и конкретной национальной среде с учетом культурных влияний обеих цивилизаций.

Согласно Сафоновой В. В. в качестве методической доминанты при решении задач социокультурного образования средствами ИЯ выступают познавательные-поисковые и познавательные-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-познавательные игры, познавательные-исследовательские проекты, учебные дискуссии, которые должны вводиться с учетом учебно-методической приемлемости этих заданий, их личностнообразующего потенциала в развитии культуры общения и познания, уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако, учитывая определенную ограниченность возможностей методического использования социокультурного образования в рамках ВПО, в нашем случае, для неязыковых вузов и отсутствие основы построения целостного практического курса в настоящее время, следует искать иные способы формирования социокультурной компетенции. Нами представляется возмож-

ным построить модель в рамках учебной дисциплины, которая предусматривает гармоничное сочетание учебной и внеучебной деятельности. Следует подчеркнуть, что по ГОС ВПО третьего поколения РФ основной целью дисциплины «Иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной, культурной и бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [http://rc.edu.ru/rc/fgos_vpo.html]. Таким образом, социокультурная компетенция рассматривается как одна из основных практических целей обучения иностранному языку, предполагающая овладение иноязычным общением в единстве языковой, речевой, учебно-познавательной компетенций.

Достижение поставленной цели обеспечивается следующими дидактическими принципами:

Таблица

Модель формирования социо-культурной компетенции студентов в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Цель: – развитие социокультурной компетенции студентов
Задачи: – умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; – владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность; – владение высокой языковой конкурентоспособностью в сфере профессиональной деятельности в условиях многоязычия с учетом региональных особенностей
Подходы компетентностный, культурологический, личностно-деятельностный
Принципы социализации, социокультурной направленности, активизации творческого потенциала студентов, ситуативно-стимулирующей организации обучения
Содержание <i>Учебная деятельность:</i> – курс «Иностранный язык»; – курс по выбору «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» <i>Внеучебная деятельность:</i> – олимпиада; – конференция; – ролевые игры – творческие конкурсы – инсценировки
Уровни высокий, средний, низкий
Результат: переход на более высокий уровень сформированности социокультурной компетенции

Принцип социализации. В определении данного системообразующего принципа мы основываемся на том, что развитие социокультурной компетенции студентов является процессом и результатом, который обусловлен воздействием социокультурного окружения личности и отражает одну из главных сторон ее социализации.

Принцип социокультурной направленности. Данный принцип предполагает включение в контекст профессиональной подготовки специалистов учебного материала, раскрывающего особенности иной культуры. Такого рода интеграция необходима для интерпретации той ценностной основы, которая позволяет понять, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде.

Принцип активизации творческого потенциала студентов. В основу выделения данного принципа для развития социокультурной компетенции студентов положена идея Л. С. Выготского о том, что творческая деятельность – это деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в опыте человека впечатлений или действий, а создание новых образцов или действий. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее.

Принцип ситуативно-стимулирующей организации обучения обеспечивает развитие социокультурной креативности личности. Ее развитие стимулируется, в основном, неопределенной изменчивостью современного мира. Это фактор и условие развития социокультурной компетенции студента, определяющий его готовность изменяться, отказываться от стереотипов, адаптироваться к изменяющимся условиям общества.

В целях выявления уровня социокультурной компетенции студентов нами определена трехуровневая шкала: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень социокультурной компетенции характеризуется сформированностью навыков корректного употребления социокультурно маркированных единиц в речи, и перевода страноведчески маркированных языковых единиц с иностранного на родной язык и с родного на иностранный язык; умениями выбирать приемлемый в социокультурном и коммуникативном плане

стиль речевого поведения и описывать социокультурные аспекты речевого поведения на иностранном языке.

Средний уровень характеризуется опознанием страноведчески маркированных языковых единиц и геополитически маркированных региональных понятий, выделением общекультурного и специфического; умениями осуществлять социокультурный анализ изучаемых типов текста; социокультурной непредвзятостью.

Низкий уровень характеризуется некорректным употреблением социокультурно маркированных единиц в речи; социокультурной предвзятостью.

С содержательной точки зрения развитие социокультурной компетенции студентов возможно посредством сочетания учебной и внеучебной работы. Программа учебной дисциплины «Иностранный язык» в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова предусматривает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности в рамках определенного программой предметно-тематического содержания, а также овладения технологиями языкового самообразования. Подготовка дидактически правильного подбора учебного материала по формированию социокультурной компетенции способствует повышению уровня общего и международного образования студентов. К основным принципам подбора материала относится актуальность его содержания, возможность усвоения данного содержания при определенных условиях обучения, а также технология их поэтапного применения для успешного формирования социокультурной компетенции при профессиональной ориентации обучения в неязыковом вузе. При отборе материалов необходимо ориентироваться на содержание в них реальных фактов и значение этих фактов в иноязычной культуре, и, соответственно, дидактическое значение для обучаемого.

Например, после знакомства с реалиями современного британского общества студенты с помощью ряда упражнений подводятся к пониманию общепринятого и специфического в жизни этой страны. При обучении элементам речевого этикета в повседневной-бытовой и других сферах общения обращается внимание на те черты, которые характерны для западноевропейских стран в

целом. Также можно включить ряд заданий для сопоставления студентами явлений родной культуры с изучаемой, описание различных сторон жизни стран изучаемого языка на родном языке, а также описание явлений родной культуры и жизни.

И, наконец, определение этапов формирования, создание специального комплекса заданий по использованию отобранных материалов во время учебного процесса следует соотносить с разработкой цели, задач и содержания этапов внеаудиторного мероприятия. Данное мероприятие может рассматриваться как заключительный этап с целью закрепления и проверки знаний по социокультурному образованию, полученных во время учебного процесса. При таком комплексном подходе на этой стадии должен выявиться интеллектуальный потенциал, коммуникативные возможности и, соответственно, сформированность социокультурной компетенции студентов.

Формирование социокультурной компетенции в рамках учебной программы по иностранному языку подразумевает выполнение следующих этапов: ознакомление, практическое обучение, закрепление.

Все данные этапы построены с ориентацией на совокупность социокультурных явлений:

- национальные тенденции в развитии изучаемых культур, ее материальные и духовные достижения;

- культура межличностного официально- и неофициального общения, образ жизни, культивируемый в изучаемой стране и стиль жизни, характерный для ее общества;

- лексические единицы национально – культурной семантики и отношения эквивалентности и безэквивалентности между единицами изучаемого и родного языков;

- совместимость/ несовместимость стереотипов речевого и неречевого поведения на родном и иностранном языках, общее и специфическое в их социокультурных стереотипах поведения;

- социокультурные особенности отношения носителей языка к культуре, традиции, государственному строю, образованию, науке, искусству, другим культурам.

Параллельно с учебной работой проводится внеучебная работа, которая включает в себя олимпиады, конференции и творче-

ские конкурсы, проводимые в течение учебного года.

Олимпиада среди студентов первого курса проходит в три этапа: первый этап – олимпиада внутри учебной группы, включающая задания, направленные на выявление уровня социокультурной компетенции студентов; второй этап – факультетская олимпиада; и третий этап – межфакультетская олимпиада. Например, олимпиада по английскому языку «Great Britain & USA» имеет следующие задачи: выявить знания об общепринятом и специфическом в жизни изучаемой страны: обычаи, традиции, праздники; знания и умения в элементах речевого этикета в повседневной-бытовой и других сферах общения, характерные для изучаемой страны в целом (Greetings, Asking the Way, Apologizing, Request, etc.); умение сопоставлять явления разных культур, описать различные стороны жизни стран изучаемого языка.

К творческим конкурсам относятся песенный конкурс, и конкурс инсценировок, раскрывающие национально-культурологический компонент изучаемого языка. Процесс подготовки к участию в данных мероприятиях позволяет студентам повысить уровень мотивации, отработать навыки и умения, приобретенные в ходе изучения предмета «Иностранный язык». Творческий конкурс инсценировок отрывков из знаменитых произведений англоязычных авторов закрепляет знания по истории, культуре англоязычных стран, умение выбирать приемлемый стиль речевого поведения в социокультурном плане, более того осуществлять социокультурный анализ изучаемого типа текста.

Таким образом, анализ литературы и опыт работы показывает, что для развития социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку необходимо сконцентрироваться на следующем:

- изучение социокультурных аспектов этики общения в странах изучаемого языка и других западноевропейских странах особенностей межкультурного общения на основе использования в учебном процессе аутентичных материалов, обеспечения учебно-коммуникативного практикума в изучаемых сферах формального и неформального общения на иностранном языке по принципу расширяющегося круга изучаемых культур.

– социокультурное оснащение учебных тем посредством лингвострановедческого, страноведческого, культуроведческого, социолингвистического и социологического обогащения коммуникативной практики студентов.

– ознакомление обучаемых с языковыми и межкультурными конфликтами, возникающими в обществе при нарушении языковых и гражданских прав человека, с существующими способами их устранения в мировой практике.

– развитие общекультурных умений обрабатывать социокультурную информацию и адекватно ее использовать для целей межкультурного общения в соответствующих сферах общения.

Библиографический список

1. *Алмазова Н. И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс. ... д-ра пед. наук: 130002. – СПб., 2003. – 446 с.
2. *Артамонова Е. П.* К вопросам об особенностях иноязычной коммуникативной компетентности выпускников ВУЗа. // Наука на рубеже веков. История, Филология, Педагогика – СПб., 2001. – С. 75–79.
3. Макет ФГОС ВПО третьего поколения от 1 февраля 2007 года. – [электронный ресурс]. URL: http://гс.edu.ru/гс/fgos_vpo.html
4. *Мильруд Р. П.* Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – №7. – С. 31–36.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.
6. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
7. *Шишов С. Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30–34.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5),

включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 400–500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008. 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.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgrpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

4/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Сидоренко

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://nspu.sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal.nspu@mail.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 24,85. Уч.-изд. л. 17,75.
Подписан в печать: 20.01.2012 г. Тираж 600 экз. Заказ № 15.

Отпечатано:
ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28