

ISSN 1990-3235

П е д а г о г

Наука, технология, практика

Pedagog: nauka, tehnologia, praktika

№ 1-2 (20-21)

2006

БАРНАУЛ

Педагог

Наука, технология, практика
Pedagog: nauka, tehnologia, praktika

№ 1-2 (20-21) 2006
выходит два раза в год
ISSN 1990-3235

Учредители:

Западно-Сибирское отделение Международной академии наук педагогического образования,
Барнаульский государственный педагогический университет,
Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Омский государственный педагогический университет,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского,
Кузбасская государственная педагогическая академия,
Томский государственный педагогический университет,
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Редакционная коллегия:

Е.И. Балакина (*отв. секретарь*)
А.А. Веряев (*главный редактор*)
О.Н. Веряева
Ю.Г. Воров
Г.А. Калачев
В.Е. Клочко (*зам. гл. редактора*)
Г.П. Козубовская
П.П. Костенков
О.М. Краснорядцева
В.М. Лопаткин
А.Н. Орлов
Л.М. Растова
В.А. Рассыпнов
Л.В. Скорлупина
В.Н. Филиппов (*зам. гл. редактора*)
И.К. Шалаев

Редакционный совет:

В.М. Лопаткин (*председатель совета*)
И.В. Барынькин
В.П. Горлачев
В.Н. Гончаров
В.С. Жданов
Г.А. Калачев
П.П. Костенков
С.М. Редлих
В.А. Сластенин
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Ю. Щербакова

© Барнаульский государственный
педагогический университет, 2006

НОВЫЙ ФОРМАТ НАШЕГО ЖУРНАЛА

Уважаемые читатели журнала «Педагог»!

Вы держите в руках очередной номер журнала (по ряду причин сдвоенный). Первый номер журнала вышел в 1996 году. Таким образом, нашему изданию уже 10 лет. За это время на его страницах появилось около 500 статей, авторы которых проживают на территории России от Калининграда до Дальнего Востока. Значительное число публикаций принадлежит авторам из ближнего зарубежья – в основном из Казахстана. Достаточно часто на страницах журнала появлялись материалы всевозможных круглых столов, на которых обсуждались актуальные вопросы политики в области образования. В настоящем номере публикуются материалы круглого стола, проведенного в рамках всероссийской научно-практической конференции "Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании", состоявшейся 26-27 октября 2006 года в Барнауле.

Авторами многочисленных публикаций являются не только ведущие педагоги вузов–учредителей журнала, специалисты по управлению системой образования, но и школьные педагоги–практики. В данном номере есть интересные материалы учителей. Таким образом, журнал, как нам представляется, не страдает излишним академизмом.

Следует отметить также, что тематические разделы журнала варьировались, но в издательской политике выдерживался баланс новизны и преемственности.

Внимательному читателю будут заметны изменения по сравнению с предыдущими номерами. Во-первых, нашему журналу присвоен международный стандартный номер сериальных изданий ISSN. При этом бумажная и электронная версии журнала имеют разные регистрационные номера. Во-вторых, редакцией была предпринята попытка зарегистрировать журнал в качестве сетевого научного издания, а это инициировало изменение, заключающееся в обязательной публикации названий статей и их аннотаций как на русском, так и на английском языках. Изменения направлены на то, чтобы по формату журнал приблизился к тем требованиям, которые предъявляет ВАК РФ к журналам, в которых рекомендуется публиковать материалы докторских и кандидатских диссертаций. Кроме того, мы решили отказаться от размещения на страницах журнала фотографий авторов. Единообразия в этом вопросе ранее не было (не все присланные материалы содержали фотографии), но, тем не менее, они публиковались. В то же время при наличии трех авторов статьи уже было технически невозможно расположить фотографии, информацию об авторах, их научных интересах на первой странице присланной работы.

Просим обратить внимание будущих авторов на измененные требования к присылаемым материалам, которые находятся на последней странице журнала.

Редакционная коллегия журнала «Педагог»

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ СЛУЖБА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА

Материалы круглого стола, проведенного в рамках всероссийской научно-практической конференции "Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании", 26-27 октября 2006 г., Барнаул

В обсуждении от Барнаульского государственного педагогического университета приняли участие преподаватели кафедры педагогики и психологии начального образования: **Л. С. Колмогорова**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой; **Г. Л. Парфенова**, старший преподаватель; преподаватели кафедры социологии и политологии, сотрудники УНИЛ "Социология образования": **С. Г. Абрамкина**, кандидат философских наук, доцент; **Н. А. Еньшина**, кандидат философских наук, доцент; **Н. А. Матвеева**, доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой; **Л. М. Растова**, кандидат философских наук, профессор, зав. УНИЛ "Социология образования"; **Л. В. Рыжикова**, старший преподаватель; **Ю. Н. Кондакова**, аспирант кафедры педагогики; **Н. В. Тумбаева**, аспирант кафедры психологии образования; **Т. Г. Кулакова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления развитием образования.

В работе круглого стола также участвовали: **Е. Л. Абузова**, директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции (Барнаул); **Е. Г. Вдовина**, директор городского психолого-педагогического центра (Барнаул); **В. И. Колупаева**, директор Центра образования и социальных программ (Москва); **Л. А. Мокрецова**, доктор педагогических наук, профессор, декан психологического факультета БПГУ им. В.М. Шукина (Бийск); **Н. Н. Рубаненко**, педагог-психолог Барнаульского машиностроительного колледжа (Барнаул).

Л. С. Колмогорова:

Уважаемые коллеги, в начале работы круглого стола хочу отметить, что в июне-октябре 2006 г. обсуждается проект концепции развития психологической службы образования на период до 2010 года. В нем отмечается, что целью психологического обеспечения образования на современном этапе является реализация социально-психологического проектирования, мониторинга и экспертизы условий для личностного, интеллектуального и социального развития детей и молодежи, а также охрана психологического здоровья всех участников образовательного процесса, и оказание им психологической помощи, психологической поддержки в соответствии с целями и задачами системы образования. Это достигается за счет дополнения современных методов обучения и воспитания эффективными психологическими технологиями и обеспечения здоровьесберегающего образовательного пространства, психологической безопасности обучающихся в образовательном процессе. Важной задачей является также содействие педагогическому коллективу в адаптации содержания образовательных, воспитательных и развивающих программ к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся воспитанников. Психологи образовательных учреждений должны принимать участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, создаваемых по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений, оказывать содействие распространению и внедрению в практику психологических служб образовательных учреждений новейших достижений в области отечественной и зарубежной психологии. По поводу направлений деятельности нашей службы хотелось, чтобы высказались участники нашего круглого стола. Прошу Лидию Мионовну Растову озвучить предлагаемые вопросы для обсуждения на круглом столе.

Л. М. Растова:

Уважаемые участники встречи! Актуальность темы нашего круглого стола не подлежит сомнению. И в этом убеждает не только содержание докладов, прозвучавших на конференции, в рамках которой проводится круглый стол. В этом убеждают, прежде всего, реалии современной жизни. Эффективно решать сложнейшие задачи в сфере психологического здоровья, психологической культуры молодого поколения возможно только при условии объединения усилий психологов, медиков, социологов, а также представителей других наук о человеке и обществе. Хотелось бы услышать мнение участников нашей встречи, суждения в отношении моделей комплексного подхода к созданию психолого-медико-социальной службы в образовании, содержания и направлений деятельности такой службы, методологии и технологии организации службы в разных видах и типах учреждений образования. Если у участников круглого стола есть что сказать в отношении других вопросов, касающихся обозначенной темы, мы готовы принять это к обсуждению.

Н. А. Матвеева:

Принципиально важным является вопрос о выборе модели организации деятельности психолого-медико-социальной службы в системе образования. Мне представляется несколько вариантов его решения.

С позиции поведенческого подхода психолого-медико-социальная служба рассматривается как организация определённых социально направленных форм деятельности студенчества, школьников, дошкольников, детей, занятых в дополнительном образовании. Но акцент только на формировании социально одобряемого, конформного поведения детей, подростков и юношества не отвечает в полной мере возможностям специальной комплексной службы.

В рамках утилитарной модели службы специалисты разных профилей, реагируя на отдельные, текущие проблемы учащейся молодежи, выступают в качестве «скорой» психолого-медико-социальной помощи. В этом случае крайне затрудненным является стратегическое планирование и управление процессом социализации личности молодого человека.

Структурный подход предполагает развитие психолого-медико-социальной службы как организации (учреждения, лаборатории), которая реализует специфические функции. Но введение в современную систему образования очередного инновационного учреждения вновь обостряет проблему согласованности функционирования и развития традиционных ступеней образования и типов учебных заведений.

Системный подход, который импонирует лично мне, предполагает, что психолого-медико-социальная служба имеет широкий спектр функций и обеспечивает именно образование, становление личности, а не формирование отдельных профессиональных и личностных компетенций учащихся. Мы должны быть ориентированы не на сопровождение социализации личности в качестве вторичного агента, а на обеспечение функционирования и развития всей системы образования. Современная психолого-медико-социальная служба должна стать не внешним условием развития процессов обучения и воспитания, а системообразующим, антропо- и культуроориентированным элементом этих процессов, сохраняющим целостность всей системы образования.

Выбор модели организации психолого-медико-социальной службы во многом определяет ее функции, структуру, принципы деятельности, способ взаимодействия с органами управления образованием, педагогическими коллективами и с коллективами учащихся.

Л. С. Колмогорова:

У нас существует опыт создания психолого-педагогических медико-социальных центров. Это комплексные центры, оказывающие многостороннюю помощь: медицинскую, социальную, психологическую. В штат могут входить разные специалисты смежных профессий – это отдельная самостоятельная структура, и она выполняет более широкие функции, чем школьная

служба. Уже давно дискутируется вопрос о том, что в школе служба должна носить комплексный характер. И если обратиться к высшему профессиональному образованию, на мой взгляд, должна быть разработана модель, которая предполагает систему центров при вузе. В структуру вуза должна входить система центров по актуальным проблемам обеспечения образовательного процесса. Эти центры могут быть комплексного характера. Их комплексность заключается и в направлениях деятельности, и в участии специалистов, которые входят в эти центры. На мой взгляд, сейчас в нашем педвузе совершенно реально создание по крайней мере трех центров, а в перспективе и четырех. У нас существует валеологический центр, и хорошо бы, если в него будут введены психологи, специалисты других профилей. Пока что эта проблема у нас недостаточно решена. Думаю, что за этим будущее. В БГПУ существует молодежный кризисный центр, само название говорит за себя. Миссия этого центра – помочь студенту, любому человеку, входящему в образовательную систему, найти ресурсы в преодолении трудных жизненных ситуаций. И ещё один центр, который у нас уже в проекте, но хотелось, чтобы в ближайшее время этот проект был реализован. Это центр по работе с одаренными детьми. Он позволяет решать целый спектр проблем. В перспективе – разработка проекта центра по работе с детьми с проблемами в психическом развитии, условно можно назвать этот центр Монтессори. Это очень интересная система, у нас в Алтайском крае пока нет таких центров. Модель центра работы с одаренными детьми уже существует. Прошу об этом рассказать автора модели Парфенову Галину Леонидовну.

Г. Л. Парфенова:

Модель деятельности психолого-педагогического центра по проблемам одаренности в условиях образовательного пространства высшей педагогической школы разрабатывалась от теории к практике, потому что мы исследуем проблему развития одаренности, реализацию одаренности, начиная от дошкольного возраста, и до вузовского уровня. Мы пришли к выводу, что целый ряд противоречий можно разрешить именно на основе комплексного, системного, динамического подходов к пониманию развития личности. С одной стороны, знаем, что существует такой феномен, как одаренность, и хотим, чтобы она развивалась в наших детях, школьниках, студентах, но, с другой стороны, существует очень много примеров, когда огромный потенциал детской одаренности утрачивается, не развивается, уходит на уровень скрытой одаренности или даже принимает деструктивные формы. В исследовании, которое проводится в рамках лаборатории "Потенциал" на базе городского психолого-педагогического центра, мы выявили, что важно выявление причин нереализованности потенциала одаренных детей и определения психолого-педагогических путей преодоления этих преград. Одним из вариантов решения проблемы нам видится создание центра, который бы реализовал системный подход к личности одаренного человека. Организация центра целесообразна именно в рамках межвузовского и внутривузовского пространства. Центр может играть важную роль в осуществлении теоретических и практических исследований одаренности силами ученых вуза. Результаты исследования центра можно мобильно и эффективно внедрять в структурные звенья системы образования, потому что в вузе много возможностей взаимодействия со всеми звеньями образования. Особое внимание следует уделять школам, находящимся в небольших городах края и селах. Они нуждаются в помощи такого центра в связи с ограниченностью их возможностей психологически грамотной поддержки развития личности одаренных школьников. Центр может стать базой педагогической и психологической практик студентов. Тесная связь с факультетами университета позволит на ранних стадиях выявлять и целенаправленно развивать общую, специальную одаренность как школьников, так и студентов, чтобы способствовать их профессиональному росту. Благодаря координационно-организующей деятельности центра возможна широкая апробация интересных идей, программ поддержки, развития психологического сопровождения одаренных детей. Также возможно создание диагностических схем, банка диагностических методик, инструментария, что позволит научно обоснованно и квалифицированно идентифици-

ровать одаренность. Под руководством преподавателей, научных работников вуза возможна организация семинаров, конференций, круглых столов, курсов повышения квалификации. Создание научно-практических лабораторий при центре обеспечит направленный практико-ориентированный характер исследований одаренности детей в регионе. Мы знаем, что свыше сорока лет Нина Ивановна Ильичева занималась этой проблемой, сейчас можно этот опыт продолжить, наполнить современными идеями. Направлением профилактическо-просветительской деятельности могло бы стать сотрудничество с образовательными учреждениями и движениями. В крае есть движения: «Одаренный учитель – одаренный ученик», «Озарение», всероссийское движение «Будущее Алтая» и т. д. Возможно сотрудничество с учреждениями начального и среднего профессионального образования.

Л. М. Растова:

Я думаю, что при создании таких центров необходимо реализовать комплексный подход. Это первое. Второй аспект проблемы касается правомочности употребления термина "служба". Считаю, что предназначение таких центров – служить народу, помогать обществу, властным структурам в решении непростых проблем социализации подрастающего поколения. Психолого-медико-социальная служба в образовании помогает молодому человеку в непростых жизненных ситуациях. Комплексный подход дает возможность, исходя из понимания единой сущности человека, грамотно, профессионально решать проблемы конкретных молодых людей и определенных групп молодежи. В условиях возрастания числа детей, подростков, нуждающихся в медицинской, психологической, социальной помощи, коррекции, других видах поддержки и сопровождения, такая служба необходима. Без комплексных специализированных служб нельзя также осуществить задачу реабилитации значительной части детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста и юношества.

Н. Н. Рубаненко:

Я наблюдаю детей и подростков, от малышей до старшеклассников. Общаюсь со своими бывшими школьниками, находящимися уже в подростковом возрасте. Наблюдаю такую картину: когда они на занятиях, в среде обучающихся – они "правильные", хорошие, внимательно слушают учителя на уроке, всё понимают. Когда попадают в неформальную обстановку – это совершенно другие дети. Много зависит от того, что заложено детям в семье. Хотя, накапливая жизненный опыт, они начинают позже как-то менять свою жизнь. Я говорю о том, что мы, в первую очередь, должны работать с семьей, со взрослыми людьми.

В колледже отношения строятся иначе: многие подростки, начиная с первого и заканчивая четвертым курсом, негативно относятся к некоторым преподавателям, не потому что они плохие преподаватели, а потому что у них все построено на авторитарном подходе к учащимся. Я стала говорить об этом на совете отделения. Я нисколько не умаляю достоинств этих преподавателей как личностей, как людей, но надо что-то им менять в поведении. Проблема не в подростке, проблема в самом преподавателе. Мою позицию приняли в «штыки» – такая молодая учит опытных педагогов. Считаю, что психолого-медико-социальная служба должна работать и с родителями, и с педагогами.

Н. А. Матвеева:

Действительно, одной из важнейших функций психолого-медико-социальной службы является работа с педагогами. От их социально-психологического состояния во многом зависит нормальное протекание процессов обучения и воспитания молодого поколения. В современных условиях учителям нужна комплексная, систематическая помощь специалистов в области медицины, психологии, социологии.

Н. В. Тумбаева:

Присоединяясь к высказанному Натальей Александровной Матвеевой мнению о роли социально-психологического состояния педагогов в жизнедеятельности школы, хочу охарактеризовать ряд аспектов этой проблемы. Целесообразно выделять внешнее и внутреннее социально-психологическое состояние личности, в том числе педагога. Внешнее социально-психологическое состояние учителя отражает его положение в обществе, системе межличностных отношений. Внутреннее социально-психологическое состояние педагога (социально-психологическое самочувствие) выражает отношение учителя к самому себе в определенных конкретных ситуациях и во взаимодействии с другими людьми. Социально-психологическое состояние характеризуется совокупностью социального настроения, социального, психического и психофизиологического состояний, выражается в деятельности личности, поведении, её отношении к объектам и процессам действительности, другим людям, самому себе. Достоверные данные о социально-психологическом состоянии учителя можно получить лишь при условии одновременного изучения условий возникновения внешнего и внутреннего состояний. Полагаем, что психолого-медико-социальная служба может помочь в проведении исследований разных аспектов социально-психологического состояния учителей. Например, на уровне края – мониторинг социального самочувствия, на уровне школы – оценка социально-психологического климата коллектива, оценка деятельности администрации по регулированию социально-психологического состояния учителя в школе, оказание помощи педагогическим коллективам в разработке комплексной программы по регулированию социально-психологического состояния учителей в школе.

Е. Л. Абузова:

Я в образовании работаю более 20 лет и достаточно хорошо поняла за это время, насколько важна здесь такая служба. Однако скоро некому будет оказывать помощь учащимся, руководству, учителям в школе, потому что сокращаются ставки психологов и логопедов, а они обязательно входят в школьную систему медико-психолого-консилиумов. Логопедам школ предложено перейти на платное оказание услуг. Наш центр был создан на базе методического центра практической психологии, который был структурным подразделением комитета по образованию. Согласно данным института физиологии (г. Москва), до 80% детей приходят в первый класс с физическими, психическими нарушениями. В школе учитель не может решить проблемы таких детей. Психолог подскажет родителям, какие у ребенка проблемы. А дальше необходима помощь, сосредоточенная в центре. Насколько я знаю, в нашем городе таких центров два и в крае два, поэтому к нам едут из Угловского, Заринского, Алейского районов, хотя мы работаем в Ленинском районе г. Барнаула. Когда начинали работать, то мы рекламировали себя. Сейчас же к нам идут до 60 человек в день. Я считаю, что мы – служба, и в каждой школе должен быть такой центр, тогда проблема как-то будет решаться. Есть частный центр, но там прием стоит 350 рублей. Ситуация с нервно-психическим здоровьем детей ухудшается и в тоже время "режут" службу. Мы руководим службой психологов всего района. У нас 25 школ, 25 детских садов, около 60 опытных психологов. Мы проводим методобъединения, семинары, приглашаем необходимых специалистов. Для нас школьный психолог является своего рода посредником, медиатором между ребенком, родителем и центром. Я считаю, что нужна комплексная служба. Хорошо, если она будет в школах.

В. И. Колупаева:

Мы говорим о конкретных группах детей, требующих психологической, коррекционной и другой помощи в каких-то определённых ситуациях. Я бы посмотрела на проблему психолого-медико-социальной службы и ее помощи школе со стороны государственной политики, государственного заказа. Если обратиться к нормативным документам, станет ясно, что мы рассматриваем школу со стороны учебно-воспитательного процесса. Практически все дети прохо-

дят через обучающий процесс. Но воспитательные задачи, социализация детей, это та область, где имеются самые большие проблемы. Помощь в социализации необходима детям, нуждающимся в коррекции, и одаренным детям, испытывающим трудность в социальной адаптации. Решение этих задач возможно с позиций комплексного подхода. Из практики знаю, что родителям проще пойти в центр, чем к психологу в школе. Поэтому я бы отталкивалась в модели психолого-медико-социальной службы от решения главного вопроса: для чего нам такая служба необходима, в каком виде она должна быть. То, что системе образования она нужна, это однозначно. Необходимо аргументировать нужность этой службы в соответствии с государственными задачами, в рамках концепции модернизации образования. В решении задачи социализации, воспитания активного гражданина, воспитания детей в быстро меняющемся мире помочь педагогам могут, на мой взгляд, специалисты службы.

Л. А. Мокрецова:

Мне бы хотелось сказать, что будь то центр, будь то психологическая служба, будь то психолого-медико-социальная служба, ее структура должна быть четко определена, выделены определённые компоненты данной структуры, все участники должны знать свои профессиональные обязанности. Должны быть прописаны функциональные обязанности, кто чем занимается. Исходя из своего опыта работы, я бы хотела отметить, что вообще в школе должна быть психологическая или социально-психологическая служба (или центр), которая должна подчиняться непосредственно директору. Это должна быть отдельная структура, достаточно мощная, потому что такой службе приходится решать сегодня очень важные и актуальные проблемы. В прошлом году в БПГУ им. В.М. Шукшина впервые провели курсы повышения квалификации. К сожалению, из 30 психологов не только города Бийска, но и близлежащих районов только два психолога могли сказать, что они заняты своей профессиональной деятельностью. Остальные говорили, что они водят детей в военкомат, заменяют учителя, который не пришёл на урок, и совершенно не выполняют своей функции психолога. Вот где, я считаю, очень серьезная проблема. Необходимо поднять статус психолога, психологической службы (центра). Очень много сделал координационный совет за годы работы. Разработан пакет документов. Мы показали тем самым, что эта работа очень важна, и эти документы являются практическим руководством к действию психологов в школе. Второе – проведение сегодняшней конференции. Я думаю, что мы должны показать с помощью СМИ, в научных журналах, что мы обсуждаем такие проблемы, которые нужно срочно решать. И самое главное, это возвращение к нормативно-правовым документам и нормативно-правовому обеспечению работы служб. Почему проблема существует? Потому что кто-то когда-то не ввел ставки психолога и социального педагога в штатное расписание. Кстати, штатное расписание, которым пользуются в школе, составлено ещё в 70-х годах прошлого века, и после этого его ни разу не изменяли. И когда я работала директором школы, я несколько раз поднимала вопрос об изменении этого штатного расписания, но это возможно только за счет нашего местного бюджета. Это конечно недопустимо. Поэтому, может быть, стоит сделать обращение в контексте рекомендаций конференции в Министерство образования и науки РФ по поводу изменения штатного расписания, чтобы узаконить должность психологов в школах.

Е. Г. Вдовина:

В начале года я проводила опрос среди психологов г. Барнаула: 68% психологов оценивали свое эмоциональное состояние как неудовлетворительное. И это в начале учебного года. Обязательно нужно говорить об эмоциональном состоянии педагогов, психологов, этим тоже должны заниматься соответствующие службы.

Л. М. Растова:

Выступавшая здесь Наталья Викторовна Гумбаева провела большую исследовательскую работу по изучению социально-психологического состояния учителей, их взаимоотношений с учащимися. Она много ездила по сельским школам, осуществляла исследования в городских школах, ею разработаны специальные методики по регулированию социально-психологического состояния педагогов. Такая работа дает возможность выйти на определенные практические решения. Мы нередко апеллируем к большим городским школам, но ведь есть сельские школы, в которых может учиться до 25 учеников и работать 6-7 учителей. Этим педагогам и этим детям тоже нужно помогать. Актуальной является проблема отчуждения учащихся и педагогов. Как практически помочь школам в решении этой проблемы?

Т. Г. Кулакова:

Проблема отчуждения, которой я занимаюсь, тесно связана с вопросами профессиональной компетентности, в том числе, психологической компетентности педагога. Проблема заключается в том, что в стандарте как нормативно-правовой базе часы на изучение психолого-педагогических, социально-гуманитарных дисциплин значительно сокращены. Отчуждение педагога от своей специальности возникает не оттого, что он не знает физику, математику или литературу, а потому, что специалист не всегда может владеть аудиторией, с которой работает на уровне выстраивания межличностного общения, как с учащимися, так и со своими коллегами. Одной из задач службы, о создании которой мы сегодня говорим, должно стать оказание помощи педагогам тоже. Если педагог психологически не готов к взаимодействию с аудиторией, то, естественно, свое состояние он передает и детям. Только совместными усилиями педагогов, психологов, социологов, медиков могут быть решены проблемы, которые, в частности, озвучиваются участниками круглого стола. Поэтому в структуре медико-психолого-социальной службы должны быть специалисты, которые, комплексно оценив ситуацию, совместными усилиями адресно помогут педагогу, родителю или ребенку. Целостное, комплексное представление о решении возникающих проблем поможет достичь тех результатов, к которым мы стремимся.

Н. А. Еньшина:

В прозвучавших выступлениях совершенно правомерно уделялось большое внимание проблемам дошкольных учреждений и школам. Вместе с тем в условиях ухудшения демографической ситуации в России медики, психологи, социологи обращают внимание на комплекс проблем, связанных со здоровьем студенчества. Хорошее здоровье, разумно сохраняемое и укрепляемое самим человеком, обеспечивает ему долгую и активную жизнь. К сожалению, многие молодые люди не соблюдают самых простейших, обоснованных наукой норм здорового образа жизни. Одни становятся жертвами малоподвижности, вызывающей преждевременное старение. Другие не умеют отдыхать, отвлекаться от умственных и бытовых забот, всегда беспокойны, нервны, страдают бессонницей, что, в конечном итоге, приводит к заболеваниям внутренних органов. Некоторые студенты, поддаваясь пагубной привычке к курению и алкоголю, активно укорачивают свою жизнь. Думаю, что работа психолого-медико-социальных служб должна распространяться и на студенческую часть молодежи.

С. Г. Абрамкина:

Обращаясь к вопросу необходимости сохранения здоровья, следует остановить внимание на трех видах здоровья: физическом, психическом и нравственном (социальном). Физическое здоровье – это естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем. Если хорошо работают органы и системы, то и весь организм человека (система саморегулирующаяся) правильно функционирует и развивается. Пси-

хическое здоровье зависит от состояния головного мозга, оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств. Нравственное здоровье определяется теми моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека, то есть его жизни в определенном человеческом обществе. Отличительными признаками нравственного здоровья человека являются, прежде всего, сознательное отношение к труду, овладение сокровищами культуры, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни. Физически и психически здоровый человек может быть нравственным «уродом», если он пренебрегает нормами морали. Поэтому высшей мерой человеческого здоровья считается социальное здоровье. Считаю, что при разработке модели психолого-медико-социальной службы должны учитываться данные аспекты понимания здоровья человека.

Ю. Н. Кондакова:

В развитии того, что было сказано о нравственном здоровье молодого поколения, хочу обратить внимание на следующие вопросы. В современных условиях перед системой образования, а вместе с ней и психологической службой, встает задача обеспечения соответствующих условий сохранения и развития нравственности личности учащегося. Однако проблема в том, что в современной психологии нет целостного представления о психологической природе, структуре, механизмах и способах развития нравственности в конкретном возрасте. Нет и соответствующего методического инструментария. Это существенно затрудняет организацию системы педагогического воздействия на нравственность учащегося. Поэтому необходима комплексная психолого-медико-социальная служба, где в единстве работали бы психологи, социологи, медики и другие специалисты. Одним из направлений работы такой службы являлось бы сохранение и развитие нравственных ценностных ориентаций учащихся. В процессе формирования ценностных ориентаций старшеклассников педагогам, воспитателям необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. Грамотно выявить эти особенности поможет психолог с помощью специальных методик. Психолог проконсультирует учителя по поводу применения полученных результатов.

Важными проблемами, над которыми размышляет большинство молодых людей в юношеском возрасте, являются осмысление себя и своего места в жизни, взаимоотношения со значимыми для них людьми. Этому возрасту также свойственны переживания, связанные с чувством одиночества, вопросы самораскрытия, самоутверждения. Успешное решение данных проблем во многом определяется уровнем психологической культуры юношей и девушек, а также учителей и кураторов, находящихся рядом с ними в процессе обучения и воспитания. Одной из задач психолого-медико-социальной службы является формирование и развитие психологической культуры всех участников образовательного процесса.

Л. В. Рыжикова:

Показателем успешной социализации выпускников школ является сформированность их жизненных планов. Однако, как показывают результаты социологических исследований, учащиеся испытывают затруднения в определении адекватных жизненных целей и средств их достижения. Все чаще современная молодежь связывает свой жизненный успех прежде всего с достижением материального благополучия, отдает предпочтение материальным ценностям. Высокая зарплата является лидирующим мотивом при выборе профессии. На наш взгляд, одним из аспектов деятельности психолого-медико-социальной службы в образовании должна явиться консультационная, коррекционная помощь учащимся в формировании их жизненных планов. Деятельность такой службы должна носить комплексный характер, она предполагает систематическую работу разных специалистов (психологов, педагогов, социологов, медицинских работников, социальных педагогов и др.) с выпускниками школ, используя различные формы социально-психологической помощи. Например, психологическая, медицинская, соци-

Круглый стол

ально-педагогическая диагностика поможет определить степень сформированности жизненных планов, выяснить проблемы, с которыми сталкивается молодежь, выработать направления работы с выпускниками школ. Психолого-медико-социальная служба поможет старшеклассникам получить информацию о перспективах социально-экономического развития региона, рынке труда и потребности в кадрах, об условиях поступления в учебные заведения. Психологические консультации, тренинги позволят учащимся разобраться в себе, своих способностях, склонностях и ценностных ориентациях, могут оказать помощь в конкретном выборе и принятии решения. Медицинские работники могут дать старшеклассникам обоснованные рекомендации по противопоказаниям к определенным профессиям.

Л. М. Растова:

Подводя итоги обсуждения проблем, отмечу следующее:

- в выступлениях участников круглого стола были рассмотрены различные аспекты проблемы функционирования психолого-медико-социальной службы в образовании;
- теоретический и профессионально-практический опыт каждого участника круглого стола "подсказывает" ему свое видение проблемы в целом либо ее конкретных граней;
- в одном практически все участники круглого стола едины: психолого-медико-социальная служба в сфере образования необходима;
- в современных российских условиях ее актуальность намного возросла, так как решение сложнейших задач полноценной социализации подрастающего поколения без таких структур просто невозможно;
- формирование модели психолого-медико-социальной службы предполагает комплексный подход к решению данной задачи. Варианты модели такой службы могут иметь особенности, обусловленные конкретными условиями ее функционирования;
- необходимо объединение усилий властных структур, общественности, ученых и практических работников, всех заинтересованных лиц в формировании и эффективном развитии такой службы.

*Материалы круглого стола к публикации подготовили:
Л. С. Колмогорова, Ю. Н. Кондакова, Л. М. Растова*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Лига Марина Борисовна

*– кандидат философских наук, доцент,
директор Института психологии, педагогики и социальных наук ЗабГГПУ
E-mail: m-liga@inbox.ru*

В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи качества жизни и образования. Автор считает, что только образование сможет обеспечить будущее России, позволит достичь высокого качества жизни его граждан.

В конце XX – начале XXI в. современное общество, развиваясь по пути перехода от качества товаров к качеству человека, качеству образования и далее к качеству жизни (А. И. Субетто), вступило в новую цивилизацию, получившую название «цивилизация качества жизни».

Вступление человечества в «цивилизацию качества жизни» изменило представление о движущих силах развития общества, о роли и месте человека, о знаниях, которые стали рассматриваться как важнейший стратегический ресурс развития общества.

Современное экономическое развитие общества с необходимостью поставило вопрос обращения к гуманистическим, духовным и культурным ценностям человека. Активно идет процесс модернизации государств, направленный на создание условий для достойной жизни не только нынешних, но и будущих поколений. На смену технологическому детерминизму и экономоцентризму приходит идеология антропоцентризма, в которой человек рассматривается как главное мерило и критерий всех событий в мире. Техника же и экономика признаются только средством, необходимым для реализации его потребностей.

Изменения, происходящие в экономике, в отношениях между людьми, в отношениях между обществом и окружающей средой, неразрывно связаны с новой парадигмой общественного развития. Сегодня все прекрасно понимают, что будущее, как отдельных государств, так и цивилизации в целом, зависит не от природных ресурсов, а от развития человеческих ресурсов, от вложений в самого человека, от его знаний, информации, интеллекта.

Включение знания и информации в основной источник стоимости, ведущий фактор общественного воспроизводства, в оценку экономического роста радикально изменило место образования в общественной жизни и потребовало большего внимания со стороны государства. Перед правительствами многих стран возник вопрос, какой сфере отдать приоритеты: экономике или образованию? Еще А. Смит отмечал, что затраты на обучение есть капиталовложения в будущее страны, в способность человека зарабатывать. В 1924 г. С. Г. Струмилин впервые определил экономическую эффективность образования. Он рассматривал ее как «повышение производительности труда, обеспеченное обучением населения». В соответствии с его расчетами в 1920-е гг. один рубль затрат на развитие школьной сети создавал эффект прироста национального дохода более чем на 1,25 рубля, а с учетом результатов работы в течение всего периода работоспособности по окончании школы – 42,7 руб. [1, с. 80]. В настоящее время и ученые, и практики хорошо понимают, что дополнительные вложения в образование принесут

отдачу только через 10 – 15 лет, а полностью оправдаются через 20 – 25 лет. Так, Дж. Гэлбрейт отмечал: «Доллар, вложенный в интеллект человека, часто приносит больший прирост национального дохода, чем доллар, вложенный в железные дороги, плотины, машины и другие капитальные блага. Образование становится высокопроизводительной формой капитальных вложений». По оценке американских экспертов, в настоящее время один доллар затрат в системе образования позволяет получить 3 – 6 долл. прибыли. Решение вопроса, связанного с инвестициями в образование, в человеческий капитал, зависит от социокультурных факторов (от ценностных ориентаций общества, его потребности в образовании, существующих парадигм образования, уровня общей и профессиональной культуры), уровня экономического развития страны, существующей картины мира.

Директор международного центра планирования образования при ЮНЕСКО Жак Аллак обращает внимание на то, что успех и будущее государств будет зависеть от политики в сфере образования, от степени доступа к знаниям. Образование, с точки зрения Ж. Аллака, призвано развивать творческие способности личности, обеспечивая, таким образом, ее участие в социально-экономическом развитии; играть ведущую роль в технологических преобразованиях; обеспечивать уровень соответствия знаний уровню развития социальной практики; осуществлять передачу и трансформацию культуры; улучшать взаимоотношения между человеком и социальной и природной окружающей средой [2].

П. Самуэльсон связывает решение проблемы преодоления социально-экономической, информационной, образовательной отсталости развивающихся стран не с гуманитарной помощью, а с вложениями капитала в образование, в развитие человеческих ресурсов, подготовку современных специалистов, способных применять современные технологии на практике. При такой политике отпадет необходимость в создании технологий, их просто можно будет заимствовать у других стран. Нет необходимости и в поисках «современных Ньютонов». Например, использование Ford и General Motors основных разработок в автомобильной промышленности, осуществляющихся в других странах, позволило США стать мировыми лидерами в автомобилестроении [3].

Удовлетворение материальных потребностей порождает новые потребности более высокого порядка, стимулируя тем самым развитие экономики, которая в свою очередь предъявляет новые требования к личности. В основе развития экономики лежит освоение существующих и появившихся новых технологий, создание и использование которых будет зависеть от интеллектуальных, нравственных, духовных способностей личности. Сфера образования в информационном обществе пересекается с экономической сферой, а образовательная деятельность становится важнейшей составляющей экономического роста. Экономика и образование – это два взаимосвязанных элемента социальной системы, обуславливающие ее динамичное развитие.

Для устойчивого экономического роста необходимы инвестиции в образование. И эти инвестиции не менее важны, чем вложения в физический капитал. В то же время образование будет развиваться только в том случае, если оно будет иметь соответствующую финансовую базу. Значительные затраты на образование являются не следствием благосостояния страны, а его источником. Ограниченность государственного финансирования образования и науки отрицательно влияет на социально-экономическое развитие страны, ее будущее. Экономическое развитие СССР, Японии, Германии после окончания Второй мировой войны было связано с концентрацией образовательного потенциала и использованием интеллектуальных ресурсов. М. Масанори определяет три фактора успеха японских фирм – исследования, инновации и инвестиции (три «И»). Причину успехов Японии в послевоенные годы П. Дракер видел в готовности воспринять и приспособить к своим нуждам систему управления и в первую очередь «систему профессионально-технического обучения. Всего за двадцать лет – с 1950-х годов, когда с ее территории были выведены американские оккупационные войска, до 1970-х – Япония стала второй страной в мире по экономической мощи и лидером в развитии техники. После окончания войны в Корее в начале 1950-х годов южная часть полуострова была разрушена еще

больше, чем Япония. Да и во все прежние эпохи Корея была отсталой страной, к тому же за тридцатипятилетний период ее оккупации японцы целенаправленно подавляли здесь предпринимательскую инициативу и стремление к получению высшего образования. Однако благодаря деятельности талантливых молодых людей, получивших образование в американских вузах, а также за счет эффективного заимствования и внедрения научных принципов управления Южная Корея за двадцать лет превратилась в страну с высокоразвитой экономикой» [4].

В эти же годы в науке начинает интенсивно разрабатываться концепция человеческого капитала (Т. Шульц, Э. Денисон, Г. Беккер, Дж. Кендрик и др.), которая еще раз подтвердила мысль о том, что причинами успеха отдельных стран были капиталовложения и инвестиции в образование. П. Ромер – создатель теории нового роста, обращает внимание на то, что определяющим фактором развития цивилизации будут технологии, разрабатываемые человеком. Технология развивается прямо пропорционально вкладываемым в нее ресурсам.

Все эти факторы особенно важны и для России, где кризис образования развивается под влиянием общего кризиса государства, его социально-экономической и политической системы. От качества образования зависит будущее России: либо она займет одно из ведущих мест среди экономически развитых стран, либо станет их сырьевым придатком, либо останется в группе среднеразвитых стран. Сегодня значительные средства в образование вкладывают не процветающие государства, а те, которые хотят стать таковыми [5]. При сохранении нынешних темпов развития Россия может оказаться на периферии важнейших мировых процессов. Однако, как отмечает большинство отечественных ученых, в России до сих пор не понята ключевая роль образования как базиса новой экономики [6].

Сложившуюся ситуацию эксперты образно называют «эрозией финансовой системы». В документе Всемирного банка «Обновление образования в России» высказывается мнение, что «если российская система образования потеряет свои лучшие качества в результате сокращения и неэффективного распределения бюджетных ассигнований, потребуются очень много времени для восстановления прежнего уровня» [7].

При этом делается вывод: «Ключевые проблемы, которые сегодня призвана решить образовательная политика в Российской Федерации, являются следствием сокращения государственных расходов на сферу образования». Таким образом, как было выявлено в ходе исследования, в любой образовательной парадигме заложено противоречие между потребностями личности и ожиданиями общества. Поэтому образовательная система должна позволять личности выход за рамки установленных стандартов и образцов. Такой выход возможен только в рамках культуросцентрично-ориентированной парадигмы образования, которая должна отдавать приоритет не знаниям, а ценностям, формированию фундаментальных основ, позволяющих человеку решать мировоззренческие задачи, осуществлять нравственный, правовой и идеологический выбор, ориентироваться в современной социокультурной ситуации.

По мнению ряда ученых [8], одной из причин краха социалистического государства в России было истощение культурных, идеологических, человеческих ресурсов. Существующая система образования исключала возможности для индивидуального разнообразия, вариативности, выбора, творчества, самостоятельности, активности. Советская система образования была ориентирована на формирование *homo faber* (практик, добротный профессионал), а не на *homo sapiens* (человека разумного, понимающего) [8]. В этот период произошла деформация самих целей и средств обучения. «Целью становились выполненные программы, планы, внедренные методы, а ученик, человек оставался средством» [9].

Во второй половине XX в. во многих странах Запада стали приходиться к заключению, что соревнование в экономической области сводится к соревнованию в области науки и техники, а развитие последних в значительной степени предопределяется подготовкой граждан в системе образования. Образование стало рассматриваться как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Следствием оценки социально-экономического развития с позиций образовательных ресурсов и их будущего в развитии страны стало проведение образователь-

ных реформ в странах Запада и Японии. Это была первая волна повышенного интереса к проблемам образования на Западе. Вторая волна внимания к проблемам образования возникла в начале 1980-х годов. Отчетливо начинает осознаваться, что будущее развитие человечества не ограничивается лишь экономическим ростом, а определяется в большей мере уровнем культуры и интеллектуального развития человека [10]. Говоря словами Э. Фромма, развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, что он есть, что он может сделать с тем, что имеет [10].

Механизм взаимосвязи образования и качества жизни заключается в том, что образование, социализируя личность, развивая ее креативность, высокий уровень коммуникативных способностей, социальных компетенций, толерантности, выступает фактором, обеспечивающим тот или иной уровень качества жизни. В современных условиях образование только в том случае будет способствовать достижению достойного качества жизни, если его определяющим принципом будет культуроцентричность.

Культуроцентрично-ориентированная концепция понимает образование как совместный процесс познания окружающей действительности, осуществляемый учителем и учеником.

В деятельности учителя происходит трансформация его функций передачи знаний. Он становится как бы «помощником» ученика в процессе поиска новых знаний. В свою очередь учащийся ориентируется не на получение готовых знаний и их заучивание, а на самостоятельное добывание и усвоение знаний в процессе творческой, поисковой деятельности. Он выступает в качестве субъекта образовательной деятельности. Целью образования в этом случае становится формирование творчески активной личности, обладающей определенной суммой знаний, совокупностью умений и навыков, позволяющих ей не только адаптироваться к динамично развивающимся структурам, но и изменять их. В соответствии с этим основной функцией образования становится не просто подготовка к жизни, как это рассматривалось в других концепциях (знаниевой, личностно-ориентированной и компетентностной), а непосредственное включение личности в социальный процесс (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова, С. В. Кульневич, А. Ф. Малышевский, А. И. Субетто) [11 – 14].

Культуроцентричность выступает, во-первых, формой трансляции социокультурного опыта для новых поколений, во-вторых, основой формирования «культуротворческого» мировоззрения, которое должно быть мыслящим, оптимистичным, этически обоснованным, действенным [15]. Можно выделить следующие черты культуроцентрично-ориентированной концепции образования:

1) признание приоритета формирования ценностей перед знаниями, умениями, навыками, что означает не только интеллектуальное развитие личности, но и духовное, нравственное воспроизводство социально и личностно значимых ценностей и норм. В связи с этим предлагается совершенно другая система взаимосвязи элементов, составляющих содержание образования. Так, вместо системы – «знания–умения–навыки» используется система «ценности–позиции–знания–умения»;

2) движущей силой процесса образования рассматривается человек как биопсихосоциальное существо;

3) повышение значимости социогуманитарной подготовки специалистов независимо от типа и профиля их подготовки [16; 17];

4) формирование нового типа человека, путем приобщения его к ценностям культуры;

5) формирование профессиональных, гражданских и личностных качеств человека. Среди профессиональных качеств – интегративное мышление и системный анализ, интеллектуальная культура, креативный уровень профессиональной деятельности, способность к принятию решений, прогнозированию, предвидению событий, ответственность за результаты профессиональной деятельности. Среди гражданских качеств – гуманистическое мировоззрение, нравственность, духовность, устойчивый порог эстетических и социокультурных потребностей. Среди личностных – умение вырабатывать способы жизнедеятельности на основе личностных ориентаций;

б) ориентация образования не только на передачу знания, но и на формирование умения усваивать новое;

7) сочетание широких общих культурных знаний с возможностью глубокого изучения ограниченного числа дисциплин, поэтому содержание стандартов высшего образования должны составлять не учебные предметы, а способы мышления и деятельности [18];

8) повышение роли непрерывного образования, так как динамично развивающееся знание и его постоянное обновление приводят к тому, что в стандартах профессионального образования их невозможно постоянно учитывать. В связи с этим ведущим видом деятельности становится процесс непрерывного образования, целью которого является постоянное творческое обновление, совершенствование и развитие содержания образования на протяжении всей жизни человека. Но этот процесс требует особой организации, управления, а также обучения навыкам самообразования. В современном обществе непрерывное образование становится одним из важных компонентов образовательной системы [19];

9) трансформация высших учебных заведений в полифункциональные социальные структуры, объединяющие науку, культуру и образование, так как образование становится мощным фактором, детерминирующим большинство процессов современной жизни. Именно образование способствовало становлению новой постиндустриальной цивилизации, различных концепций «альтернативной цивилизации». Под влиянием образования происходят изменения в социальной структуре, социальных институтах общества.

Принцип культуросоциальности образования современного общества позволит субъекту разработать и успешно осуществлять программы собственной жизнедеятельности, формировать механизмы, методы их достижения. Образование, ориентированное на культуросоциальность, не только открывает широкие возможности для изучения духовного наследия, но и формирует вектор интересов, потребностей и мировосприятие личности. Культуросоциальность – эта та основа, вокруг которой формируется профессиональная компетентность, позволяющая человеку изменить свой социальный статус, достичь достойного качества жизни. Культуросоциальность образования будет содействовать модернизации сознания, становлению инновационного мышления, реализации творческого потенциала личности.

Анализируя взаимосвязь социального образования и качества жизни, мы показали существование двух взаимообратных типов взаимодействия. С одной стороны, качество жизни – явление вторичное по отношению к образованию. Оно отражает все нормы и ценности, формируемые в ходе образовательного процесса, представляет практическую реализацию всего того, что дано человеку образованием. С другой стороны, качество жизни есть продукт деятельности субъекта, его профессиональных и личностных достижений.

Библиографический список

1. Солженицын А.И. Современные проблемы развития материальной базы отраслей социальной сферы России. – М., 2002.
2. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритеты образования. – М., 1993.
3. Самуэльсон П., Нордхаус Э., Вильям Д. Экономика / Пер. с англ. – 16-е изд. – М., 2001.
4. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. – М., 1999. – С. 67-101.
5. Бек У. Что такое глобализация? – М., 2001.
6. Нугаев Р. М., Нугаев М. А. Качество жизни в трудах социологов США с.67-101 // Социологические исследования. – № 6. – С. 100-104.
7. Обновление образования в России (региональный уровень). Отдел развития человеческих ресурсов. Регион Европы и Центральный Азии. Документ Всемирного банка. Доклад 18666-RU. Июль 1999 г.
8. Афанасьев Ю. Н. Научное управление обществом (опыт системного исследования). – М., 1973.

9. Рубина Л. Я. Образовательный путь поколения // Социальные проблемы образования. – Свердловск, 1991.
10. Шукшунов В. Е., Взятыйшев В. Ф., Романкова Л. И. Инновационное образование: идеи, принципы, модели. – М., 1996.
11. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4
12. Григорьев С. И., Гусякова Л. Г. Культуроцентричность университетского образования (стратегические направления модернизации социального образования в системе «школа-вуз» современной России). – Барнаул, 2004.
13. Малышевский А. Ф. Мир человека: Пособие для учителя. – М.: Интерпракс, 1995.
14. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999.
15. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992.
16. Григорьев С. И. Культурология развития российского университета. – Барнаул-Москва, 2003.
17. Немировский В. А. Неклассические и постнеклассические подходы в современной российской социологии // Социология– 2005. – № 2.
18. Гусякова Л. Г. Формирование системы профессионального социального образования в российском обществе во второй половине XX – начале XXI веков: Избранные труды. – М., 1992; Барнаул, 2004.
19. Субетто А. И. Система управления качеством в вузе (модель). – СПб.-М., 2002.

**ДРУГОЙ КАК УСЛОВИЕ
СТАНОВЛЕНИЯ Я
В ФИЛОСОФИИ ДИАЛОГА
И СИМВОЛИЧЕСКОМ
ИНТЕРАКЦИОНИЗМЕ ДЖ. Г. МИДА**

Дорогавцева Ирина Сергеевна

– ассистент кафедры немецкого языка ФИЯ ЗабГГПУ,
аспирантка кафедры философии ЗабГГПУ
E-mail: irinadorogawzewa@mail.ru

В статье рассматривается концептуализация Другого в философии диалогистов (М. М. Бахтин, М. Бубер, Ю. М. Лотман, В. С. Библер) и теории символического интеракционизма Дж. Г. Мида. Сходство анализируемых теорий заключается в том, что Другой в них понимается как первичная по отношению к Я категория.

Проблемы коммуникации и диалога вызывают в XX веке пристальный интерес философов самых различных направлений – от русской религиозной философии до экзистенциализма. Абстрактному отношению к Другому как «человеку вообще» или моему двойнику диалогисты противопоставляют живое общение, указывая на огромное значение эмоциональной сферы, которую часто недооценивали по сравнению с рассудком в классической философии. Диалогизм предупреждает о возможной опасности господства Оно над Ты в современной культуре. В качестве оптимального способа бытия для Другого выступает любовь как источник ответственности и обязательное условие коммуникации [1, 2].

Невозможность монологического существования без Другого утверждается М. М. Бахтиным, исследовавшим коммуникативное взаимодействие Я и Другого. Н. К. Бонечкая [3] указывает на связь философии Бахтина с идеями П. Флоренского, С. Л. Франка [4], Н. Лосского, Л. Шестова, В. С. Соловьева. Учение М. Шелера о понимании как изначальной способности человека также находит отражение в философии Бахтина. Способность сочувствовать, *слышать* нельзя заменить никаким знанием. Понимание осуществляется благодаря способности слышать Другого. Все эти и ряд других положений теории Шелера переосмыслены Бахтиным в его работах [5]. В теории Бахтина онтология тесно сближается с философией языка. В центре внимания мыслителя стоит речь, слово. В качестве основного свойства слова Бахтин называет его обращенность. Говорящий ждет не пассивного понимания, а ответа, сочувствия, возражения и т. д. Понимание носит ответный характер, оно не пассивно. Сам говорящий является одновременно говорящим, поскольку его высказывание предполагает наличие предшествующих высказываний, является реакцией на них. «Для слова... нет ничего страшнее *безответности*» [6, с. 498]. Диалектике, оперирующей абстрактными понятиями, Бахтин противопоставляет живой диалог. Далеко не все в реальной жизни можно выразить с помощью правил и общих схем. Предпосылка истинного понимания – это конкретный живой человек. Всякое обобщение стирает индивидуальность Другого и препятствует познанию его как Другого. Нельзя понять «человека вообще». В теории Бахтина Другого можно понять лишь в том случае, если его душа добровольно раскрывается нам. Насилие мешает этому, и внутренний мир Другого остается скрытым от нас. Подавление и подчинение себе Другого не дает мне увидеть в нем субъект, участника диалога. В основе отношения Я/Другой лежит изначальное различие и невозможность сведения Другого к Тому же.

Другой для Бахтина – это «*Ты*», это тот, кто помогает мне обрести себя. В процессе познания я вначале пытаюсь встать на место Другого, увидеть мир его глазами. Затем мне необходимо вернуться из кругозора Другого в свой собственный, получив возможность видеть ситуацию двумя способами (по-своему и так, как Другой). Я не является неизменным, оно постоянно находится в процессе становления с помощью Другого. Преимущество Другого заключается в том, что он видит те стороны моего Я, которые Я не вижу, поскольку не могу обладать цельным образом себя. Мое Я существует лишь в диалоге. Любой организм считается живым, лишь когда он реагирует на окружающую среду, взаимодействует с ней. Отношение к миру – это коммуникативное отношение. Общение есть взаимозависимость, но не слияние. Диалог предполагает отсутствие слияния, иначе это монолог, разговор с самим собой [7]. Мысль М. М. Бахтина имеет сходство с философией М. Бубера, также разработавшего оригинальную концепцию диалогизма [1].

Постепенно диалог Я и Другого начинает пониматься не только как общение двух различных индивидов, но и как диалог двух или нескольких культур – моей культуры и культуры Другого. Интенсивное развитие межкультурных контактов и процессов самотрансформации культур и возникновение целого ряда проблем, связанных с взаимодействием культур «через пропасть полного непонимания» [8, с. 296] потребовали переосмысления самого понятия культуры. Она начинает рассматриваться как диалог. Для ее адекватного понимания и мышление должно быть диалогическим.

Ю. М. Лотман, описывающий культурное пространство как *семиосферу* – относительно замкнутую семиотическую область, подчеркивает роль Другого в развитии культуры. Другой необходим как *возможность*, поскольку именно он дает мне увидеть *иную* модель той же реальности, иной язык для ее описания. Лишь благодаря Другому я могу осознать свое отличие, свою собственную самобытность.

Семиосфера не является абсолютно замкнутым пространством. В культуре не прекращаются процессы обмена с несемиотическими областями, она обладает свойством создавать информацию из не-информации. В качестве той зоны, в которой происходят ускоренные семиотические процессы, Лотман называет *границу*. Пограничная область культуры благодаря кон-

тактам с инокультурными областями развивается быстрее и постепенно смещает ядро культурного пространства к периферии, занимая его место. В то время как ядро семиосферы является жестким и относительно статичным, для пограничной зоны характерна динамичность. Периферия культуры, выступающая в качестве чужого, Другого для данной системы, играет роль «катализатора» в развитии культуры [9, с. 17]. Другой необходим для полноценного функционирования системы. Лотман находит выход из безликой рационалистической картины мира благодаря введению Другого, который принципиально не включен в понятие структуры. Работы Лотмана по типологии культуры занимают важное место среди трудов, посвященных проблеме Другого [10].

Понимание, подчеркивает Лотман, требует общего языка и, следовательно, нахождения внутри определенной семиосферы. Отсутствие полного понимания, тем не менее, не должно описываться исключительно в негативных терминах. Сложная знаковая система, какой является культура, функционирует в напряжении между пониманием и непониманием. Она не подразумевает стопроцентное понимание. Трудность взаимопонимания может рассматриваться и как положительный фактор – благодаря осознанию наличия Другого, его «чужой» для меня позиции. Как справедливо замечает Лотман, коммуникация была бы крайне бедной, механической, если предположить идентичность обоих участников коммуникации, абсолютное совпадение их точек зрения. Диалог сводится в подобной ситуации к обмену командами. Количество полученной и передаваемой информации является минимальным, когда нет Другого, который обогащает Я, создавая вариативность. Для адекватного выражения реальности необходим более чем один язык, более чем один способ передачи и хранения информации. *Диалог* дает возможность увидеть мир глазами Другого. Более того, Лотман убежден в том, что не существует другого механизма познания, кроме превращения «своего» в «чужое», а субъекта познания – в его объект [11, с.119]. Это возможно лишь в том случае, когда мы признаем позицию Другого, замечаем его отличие. Стремление превратить Другого в объект Лотман характеризует как извращение, как попытку компенсировать собственную обезличенность. В том, чтобы отказать другому человеку в праве на самостоятельность и активность, он видит психологию преступника [12].

Ю. Хабермас высказывается о роли Другого в развитии культуры сходным образом, утверждая, что «экологический принцип консервации видов невозможно перенести на культуру» [13, с. 359]. Сохраняются лишь те традиции и формы жизни, которые оставляют выбор. Даже культура большинства поддерживается благодаря наличию альтернатив, интегрированию чужих традиций. Жизнеспособность культуры зависит от ее способности к самотрансформации. Обмен с Другим есть источник жизненной силы культуры. Исследуя проблему диалога культур и мирного сосуществования с Другим, Хабермас подвергает критике как фундаментализм с его нетерпимостью к Другому, так и политику мультикультурализма, которая, по его мнению, может привести к возникновению фрагментированного общества, отгороженных друг от друга субкультур. Хабермас пытается решить проблему путем поиска единых начал различных культур; этот проект он противопоставляет мультикультурализму.

Теоретик диалогизма В. С. Библер является последователем идей М. М. Бахтина и Ю. М. Лотмана. Кроме того, на его творчество оказала влияние психологическая теория Л. С. Выготского, который в своем труде «Мышление и речь» рассматривает стремление к диалогу как изначальную человеческую потребность [14]. Библер призывает к преодолению ограниченности познающего мышления, осмысливая и развивая теории Л. М. Баткина, Р. Барта, К. Леви-Стросса и т. д. Бытие человека и мира сложно и многомерно, оно не поддается познающему пониманию. Осознание этого начинается на рубеже XIX и XX веков. *Понять* не всегда означает *познать*, и было бы неверным отождествлять эти понятия.

Библер говорит о полифонии логик XX века, о невозможности дать единственный правильный ответ в эпоху взаимопроникновения культур и открытия новых культурных смыслов.

По Библеру, индивид, лишенный встречи с Другим и неспособный выйти за границы единой логики, перестал бы быть личностью.

Логическая революция XX века поставила проблему осмысления «вне-логического субъекта логики», проблему Другого [8, с. 66]. Большую роль здесь сыграли научные открытия, в частности, принцип дополнительности в физике. Открытие того факта, что в микромире подразделение явлений невозможно и, казалось бы, взаимоисключающие характеристики (частица, волна) становятся единым целым и исчерпывающим образом охватывают один и тот же объект, требует пересмотра основных принципов познания. Возможно сосуществование, единство логически исключаящих друг друга свойств. Быть только собой и быть другим – радикально различные формы бытия, кажущиеся несовместимыми. Однако микрообъект разоблачает эту антиномичность. Субъект потенциально является и Я, и Другим. Другой для Библера, таким образом, также представляет собой *возможность*. Культура предстает как мир бесконечных возможностей. Субъект никогда не окажется в центре своего мира, он существует на грани нескольких культур (вспомним Бахтина, для которого существование возможно лишь на границе Я и Другого). Чтобы быть настоящим мышлением, совершенствующимся и трансформирующимся, мое мышление должно встретиться с другим мышлением, другой логикой. Как бы ни расходились наши взгляды, они взаимопроникают и образуют единое целое. Согласно Библеру, в общении личность предстает как *культура*. Следовательно, даже коммуникация в рамках одной культуры в каком-то смысле есть межкультурный диалог. Поскольку культура имеет диалогическую природу, общение двух культур можно сопоставить с диалогом Я и Ты. Понимание Другого, в частности представителя другой культуры, предполагает видение в нем онтологически инаковой личности, обладающей иной логикой мышления [8].

Разрабатывая концепцию Школы диалога культур, Библер высказывает предположение о диалоге в сознании человека различных самостоятельных голосов, сосуществование которых является условием нормального внешнего общения. Я исторично, Я сегодняшнее отлично от вчерашнего Я. Творческое мышление осуществляется во *внутреннем диалоге* обоих Я. Задача образования, по Библеру, состоит в раскрытии и изучении роли этих голосов в межсубъектных отношениях. Субъект децентрирован и может быть Другим для самого себя. Аналогичные взгляды на природу субъекта мы находим в психоаналитической теории Ж. Лакана, утверждавшего, что при анализе речи индивида необходимо установить, какая часть его Я говорит в данный момент и к кому она обращается [15]. Основатель так называемого транзакционного анализа человеческого общения Э. Берн описывает различные состояния Я («Ребенок», «Взрослый», «Родитель»), образующие трехкомпонентную структуру личности [16]. Умение осознать актуальное состояние Я предполагает способность взглянуть на себя глазами Другого. Вслед за Л. С. Выготским Библер говорит о том, что сознание требует некоторой отстраненности от своего Я. Самосознание осуществляется посредством выхода Я за свои пределы. Другой есть необходимое условие самосознания, осмысления и даже просто восприятия моего бытия. Сознание возникает, когда осуществляется овнутрение (интериоризация) внешнего Другого [17].

Большое значение для развития теорий Другого в XX веке имело психоаналитическое учение З. Фрейда, открытие им сферы бессознательного, благодаря которому субъект перестал восприниматься как целостность, потеряв свое прежнее место в центре вселенной (расщепление, децентрация субъекта). Постоянное присутствие Другого начинает осознаваться благодаря возможности быть Другим по отношению к самому себе: к примеру, «сверх-Я», как влияние других людей – родителей, учителей, социальной группы. Мой опыт здесь видится как опыт Другого [18]. Диалогичность оказывается внутренне присущим человеку свойством. Коммуникация проблематизируется. Расколовшийся субъект, переставший совпадать с самим собой, уже не может считаться полноценным без Другого.

Использование понятия внешнего Другого, благодаря которому Я обретаю себя, предполагает осознание социальной значимости коммуникации, вне которой нет Я. Идея об основопола-

гающем значении Другого в развитии самосознания роднит философию диалога и теорию символического интеракционизма Дж. Г. Мида.

Американский исследователь, социолог Дж. Г. Мид разработал теорию, в которой объясняется сущность восприятия индивидом Другого. Так называемый *обобщенный Другой* воплощает собой культурные ценности, установки, стандарты поведения социума, формирующие индивидуальный образ Я. Субъект оценивает свое поведение с точки зрения группы, ощущая реакции членов этой группы, выступающих как *значимые Другие* (significant others). Он принимает на себя роль значимого Другого, развивая способность видеть свое поведение во взаимосвязи с другими людьми. Хотя идентичность в западной культуре понимается как монологическая структура, она возникает в процессе диалогического признания. Формируя свою Я-идентичность, субъект опирается на уже имеющийся культурный капитал (термин П. Бурдьё). Признание со стороны значимых Других (родители, учителя, другие авторитеты) есть важное условие становления Я [19].

Происхождение Я социально; по Миду, в его становлении можно выделить следующие стадии:

- принятие роли Другого, имитация его поведения (в возрасте 1-3 лет);
- понимание этой роли, неустойчивое исполнение ее (3-4 года);
- целенаправленное ролевое поведение, понимание роли других (4-5 лет).

Как утверждает Мид, человек более или менее бессознательно видит себя таким, каким его воспринимают окружающие. Мид говорит об откликах, которые мы вызываем в других людях и которые мы впоследствии пробуждаем в себе. Первостепенную роль в этом процессе играет язык: голосовой жест отличается тем, что воздействует аналогичным образом на говорящего и слушающего. Желание отозваться изначально присуще человеку. Понимание Мид определяет как приспособление друг к другу действий субъектов посредством коммуникации в социуме. Понимание, таким образом, не сводится к познанию и связывается с непосредственным межсубъектным общением [20].

Любой культурный объект, даже неодушевленный предмет, является элементом обобщенного Другого, внося вклад в формирование Я-идентичности. Другой в теории Мида представляет собой не только символизацию общества или системы норм. Он есть все, что мы встречаем в этом мире, так как все имеет значение только по отношению к другим [21].

Конкретный Другой есть выражение обобщенного Другого. В процессе интернализации Другой исчезает как нечто внешнее и возникает снова в качестве одного из плюсов идентичности субъекта. Идентификация со значимым Другим, имеющая место в начале этого процесса, сменяется самоидентификацией. По мнению Т. Бёма, принятие роли Другого с последующим его исключением – это феномен, характерный для современной западной культуры. Бём утверждает, что член примитивного общества идентифицировал себя с Другим, не осознавая ни его дружности, ни своего Я. Современный же человек способен дистанцироваться от Другого, отказавшись от идентификации с ним и найдя свое Я [22].

Благодаря Другому Я конституирует себя в качестве субъекта. Сам Другой при этом существует благодаря активности Я: Другой является тем, что он есть для субъекта. Это всегда *мой* Другой, Другой как представление. Различия Я/Другой, Я/Мир, индивид/общество кажутся здесь всего лишь повторением различия между Я как субъектом представления и *моим Я* (объектом представления). Как замечает К.-М. Виммер, Другой *еще* не существует до акта представления и *уже* перестает существовать после этого акта, теряя свою дружность и став зависимым от моего отношения к нему [21].

Личный опыт оказывается в теории Мида вторичным, основанным на социальном взаимодействии. Дж. Г. Мида можно противопоставить З. Фрейду и Ж. Пиаже, рассматривающим социализацию лишь как научение, инициацию, знакомство с традициями и т. п. Мышление ребенка у Ж. Пиаже аутистично. Опровергнуть это утверждение помогают исследования, доказывающие способность новорожденного ребенка имитировать выражение лица матери (врож-

денная способность к имитации Другого). Ребенок вовсе не пассивно принимает насильственную социализацию, он активно включен в интерсубъективные взаимодействия [14, 23].

Наиболее значимыми положениями теории Мида, по нашему убеждению, можно назвать следующие тезисы:

- идентификация с Другим предшествует самоидентификации;
- понимание рассматривается как согласие;
- ценности и нормы Я есть интернализированные ценности и нормы обобщенного Другого.

В Новое время подражание Другому рассматривается уже как необходимый, но подлежащий затем снятию этап развития личности. Позднее, в эпоху романтизма, каждое Я начинает пониматься как отдельный мир, хотя и обособленный от других. Однако, несмотря на все возрастающую индивидуализацию общества, признание со стороны значимых Других продолжает оставаться поистине важнейшим этапом становления Я. Признание предполагает положительную социальную оценку, внимание, уважение, а также самоуважение. Субъект, чувствующий себя признанным, трансформирует позитивную оценку Другого в свою самооценку. Отсутствие внимания приводит к чувству изоляции. Отрицательная оценка Других, будучи воспринимаемой как справедливая, влечет за собой негативное представление о собственном Я [19]. Несоответствие ожиданиям значимых Других может стать причиной возникновения негативных автостереотипов у членов дискредитируемых групп. В этом случае личность рассматривает себя с позиции доминирующей группы и часто сомневается в том, правильно ли она играет свою роль. Негативные установки общества, будучи интернализированными, находясь в сознании субъекта, вызывают многие проблемы [24]. Роль значимого Другого, таким образом, является ведущей в формировании той или иной Я-концепции. Борьба за признание становится необходимым условием создания позитивного образа индивида или группы. Следует отметить, что взаимное признание Я и Другого невозможно без их диалога. Уже архаические общества осознавали парадоксальный характер человеческого разума: существуя в голове отдельного человека, он тем не менее невозможен без Другого. Со-весть, со-знание – сама структура этих понятий предполагает некое согласие, содействие, совместное бытие с Другим. Человек не может выразить себя вне культуры, вне готовых форм сознания. Установки социума становятся его внутренним голосом, сверх-Я. Это не означает, что индивид слепо, пассивно подчинялся традиционным установкам; в его сознании они преобразовывались, обновлялись. Благодаря этому стало возможным развитие, трансформация культуры [25]. Простор для подлинного диалога, свободного от догматизма, открывает признание различия Другого и утверждение ценности этого различия.

Библиографический список

1. Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. Ю. С. Терентьева, Н. Файнгольда, послесловие П. С. Гуревича. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
2. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
3. Бонеецкая Н. К. М. Бахтин в двадцатые годы // М. М. Бахтин: pro et contra. Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. Том II / Сост. и коммент. К. Г. Исупова; библиография О. Ю. Осьмухиной, Т. Г. Юрченко, О. Е. Осовского, Н. Б. Панковой. – СПб.: РХГИ, 2002. – С. 132 – 201.
4. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
5. Бахтин М. М. Собрание сочинений. – М.: Русские словари, 2000. – Т. 2. – 800 с.
6. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / Сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
7. Кларк К., Холквист М. Архитектоника ответственности // М. М. Бахтин: pro et contra. Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. Том II / Сост. и коммент. К. Г. Исупова; библиография О. Ю. Осьмухиной, Т. Г. Юрченко, О. Е. Осовского, Н. Б. Панковой. – СПб.: РХГИ, 2002. – С. 37– 71.

8. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
9. Лотман Ю. М. Избранные статьи в 3-х томах – Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн: Александра, 1992. – 471 с.
10. Гаспаров Б. В поисках «другого» // Новое литературное обозрение. – 1995. – № 13. – С. 53 – 71.
11. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб: Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
12. Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб.: Искусство-СПб, 2005. – 704 с.
13. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории / Пер. с нем. – СПб.: Наука, 2001. – 417 с.
14. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
15. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). Пер. с фр. / Пер. А. Черноглазова. – М.: Гнозис; Логос, 1999. – 520 с.
16. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 480 с.
17. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / Под общ. ред. В. С. Библера. – М.: РОССПЭН, 1998. – 216 с.
18. Фрейд З. Основные принципы психоанализа / Пер. с нем., англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1998. – 288 с.
19. Keupp H. u. a. Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 2. Aufl. – Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, 2002. – 352 s.
20. Мид Дж. Интернализированные Другие и самость // Американская социологическая мысль. Тексты / Под ред. В. И. Добренкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 227– 237.
21. Wimmer K. – M. Der Andere und die Sprache: Vernunftkritik und Verantwortung. – Berlin: Reimer, 1988 (Reihe historische Anthropologie; Bd. 4). – 372 s.
22. Böhm Th. Verinnerlichung des Anderen: der strukturelle Konnex von Moral, Identität und Herrschaft / Th. Böhm. – Frankfurt / Main; New York: Campus Verlag, 1983. – 289 s.
23. Crossley N. Intersubjectivity. The Fabric of Social Becoming: SAGE Publications. – London – Thousand Oaks – New Delhi, 1996. – 188 p.
24. Налчаджян А. А. Этнопсихология. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
25. Баткин Л. М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. – М.: Российск. гос. гуман. ун-т, 2000. – 1005 с.

ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ФИЗИЧЕСКИ РАЗВИТОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Власова Жанна Николаевна

*– старший преподаватель кафедры физического воспитания факультета
физической культуры ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского*

Автор статьи попытался объективировать культурные ценности социальной сферы физической культуры и спорта в идеальном образе физически развитого человека на примерах Олимпийского и массового физкультурного движения. Он анализирует трансформацию культурных ценностей и делает вывод об отсутствии идеального образа физически развитого человека в эпоху постмодернизма.

Физическое совершенство как идеал, к которому можно только приблизиться, предполагает и гармонию физических качеств, и здоровье, и красоту тела, поэтому идеалы физического развития человека являются ничем иным, как знаком для определённой социальной группы. Аристотель писал, что основным принципом гимнастического воспитания следует считать прекрасное. Люди воспринимают как красивое хорошую осанку, лёгкость и грациозность движений, правильные, гармоничные пропорции тела – качества, которые как раз формируются в процессе физического совершенствования и обретают определённый смысл в общекультурном контексте. Символы физического совершенства на разных этапах исторического развития обретают различную эстетическую притягательность, подтверждением чему имеется множество исторических примеров.

Анализ учебников истории для средней школы показывает, что нет более ярких образов физического развития человека, чем в греческой цивилизации, поэтому выпускник общеобразовательной школы XX – начала XXI века пронёс и пронёс через всю взрослую жизнь представления о физическом развитии из античного мира. Идеальный образ физически развитого человека представлен примерами античной культуры. Древние греки оставили представление о гармонично сложенной фигуре человека, физической выносливости воина, способного пробегать марафонские дистанции, выигрывать сражения с использованием оружия, демонстрировать силу и ловкость при управлении колесницей и мн. др. Образ запечатлен в архитектуре, живописи, древнегреческих манускриптах, росписях. Наряду с этим уроки физкультуры в плохо оборудованных спортивных залах, на спортивных площадках с недостатком спортивного инвентаря и оборудования вряд ли могут конкурировать с живописным рассказом учителя истории. Таким образом, уже в содержании образования общеобразовательной средней школы выявляется расхождение в исторических эпохах, с одной стороны, задающей идеал физического совершенства, с другой стороны, создающей условия для его достижения. Общеизвестно, что идеал физического совершенства в эпоху античности выражал идею самооценности человека – идею гуманизма. Отсутствие идеального образа физически развитого человека в современной России, размытость его контуров свидетельствует о том, что кризис социокультурных ценностей не имеет разрешения в некоторых социальных сферах жизни общества, в частности в сфере физической культуры и спорта.

Во второй половине XX столетия формируется общее направление современной западной культуры – постмодернизм. В его основе лежит идея двойного кодирования, что позволяет

культуре быть интересной как для массы, так и для элиты. Объективный процесс развития этого направления прослеживается и в России, испытавшей на себе влияние не только западной культуры, но и культур Востока. Однако развитие российской культуры имеет свою специфику в силу существовавшей до 1985 года идеологической платформы, отвергавшей плюрализм во всех её проявлениях. Все новые течения находились на периферии культурного развития страны, занимая ниши андерграунда. Советская физическая культура была самодостаточной, что в постперестроечный период не могло не сказаться на её структуре, принципах развития и функционировании.

Трансформация социокультурных ценностей в постсоветской России выступает в качестве одной из важных проблем социальной философии, определяющей методологические подходы в культурологических исследованиях. В постсоветской России отмечается трансформация системы ценностей через стремительную дезинтеграцию и дезориентацию общественных групп и институтов, утрату личностной идентификации с прежними социальными структурами, ценностями и нормами, постепенное разрушение культурных, творческих и общественных связей. Трансформация социокультурных ценностей до сих пор переживает кризис, что выражается в поисках приемлемых способов физического развития человека в стремительной жизни XXI века, в построении идеального образа физически развитого человека. Отсутствие иерархии социокультурных ценностей в России на рубеже тысячелетий проявляется в нечеткости, размытости образа физически развитого человека.

Ценности не имеют действительного существования и не обладают бытием, но они имеют значение абсолютных норм и имеют свою повсеместную область применения. Нормы античных времен, безусловно, в настоящее время не могут быть приняты в первоизданном виде, но они выступают объектом трансформации в общемировом социальном процессе. Олимпийское движение возродилось в начале XX столетия, а российские спортсмены заявили о своем участии только с 50-х годов. Таким образом, в России, включенной в общемировую социальную динамику, трансформация абсолютных норм физического совершенства началась не в перестроечный период, а намного раньше.

Проследить системы социокультурных ценностей на идеальный образ физически развитого человека в России на рубеже XX – XXI веков можно на основе анализа результатов летних и зимних Олимпийских игр (см. табл. 1 и 2).

Количество медалей показывает, что с 1988 года число призовых мест, занятых российскими спортсменами, резко уменьшается. Ситуация изменяется в сторону увеличения с 1996 года. Приблизительно в это же время в стране формируется новая иерархия социокультурных ценностей. Дефолт 1998 года в данной ситуации, по нашему мнению, значения не имеет, так как уже в 2000 году выступления на олимпиаде показывают прирост завоеванных медалей. Это убедительно доказывает, что регулятором физкультурного и спортивного движения являются не экономические факторы, а аксиологические.

Спортивные обозреватели объясняли снижение призовых мест на олимпиадах распадом СССР и выходом из состава сборной России всех спортсменов ближнего зарубежья. Анализ табл. 2 аргументирует, что приводимая причина не является доминирующей. В 1992 году команда выступала еще в полном составе, однако наблюдалось снижение медалей в 4 раза, чего уже не отмечается на последующих играх, хотя тенденция к снижению числа призовых мест наблюдается еще в течение трех олимпиад. Правда, снижение не столь значительно. 1998 год является переломным в показателях выступлений российских спортсменов. Отмечается стабилизация и дальнейший подъем результативности. Зависимость от экономического кризиса здесь прослеживается не так явно. Мы склонны утверждать, что превалирующей доминантой были все-таки в России позиционные социокультурные ценности.

Результаты выступления российских спортсменов на летних олимпийских играх

Дата и место проведения олимпиады	Количество медалей				Особенности участия в олимпиаде российских спортсменов
	<i>всего</i>	<i>золотых</i>	<i>серебряных</i>	<i>бронзовых</i>	
XXIV 1988 г., Сеул	132	55	31	46	Были введены новые дисциплины
XXV 1992 г., Барселона	112	45	38	29	Спортсмены–профессионалы стали допускаться на Олимпийские игры
XXVI 1996 г., Атланта	63	26	21	16	Сложная в России экономическая обстановка
XXVII 2000 г., Сидней	88	32	28	28	Во всех видах спорта
XXVIII 2004 г., Афины	92	27	27	38	В некоторых видах спорта российские спортсмены не принимали участие, так как не прошли систему отбора.

Таблица 2

Результаты выступления российских спортсменов на зимних олимпийских играх

Дата и место проведения олимпиады	Количество медалей				Особенности участия в олимпиаде российских спортсменов
	<i>всего</i>	<i>золотых</i>	<i>серебряных</i>	<i>бронзовых</i>	
XVI 1992 г., Альбервилль	23	9	6	8	СССР выступал как объединенная команда СНГ
XVII 1994 г., Лиллехаммер	18	11	8	4	Выступали во всех видах спорта
XVIII 1998 г., Нагано	16	9	6	3	Выступали во всех видах спорта
XIX 2002 г., Солт-Лейк-Сити	16	6	6	4	Были введены новые дисциплины
XX 2006 г., Турин	22	8	6	8	Выступали во всех видах спорта, усиливается допинг–контроль

Статистика Олимпийских игр показывает, что кризис в сложный для России период рубежа веков не мог не сказаться на российских спортсменах и способствовал снижению результативности выступления. Однако мы склонны предполагать, что не экономика является превалирующей детерминантой развития физкультурного движения и спорта. Россия на рубеже столетий переживала политический, экономический и идеологический кризис. По нашему мнению, смена идеологической платформы происходила болезненно для всего российского общества и не могла не сказаться на духовном состоянии спортсменов, представляющих Россию на всемирном первенстве.

Невозможность нормализовать экономику и преодолеть приоритет материальных ценностей над духовными приводила к тому, что общество и спортсмены, как отдельные представи-

тели, переживали глубокое чувство собственной несостоятельности и не могли проявить волю духа по причине ломки системы социокультурных ценностей.

Провозглашение свободы для граждан России позволило выработать новую систему ценностей, которая опосредованно влияла на установки спортсменов в последних олимпиадах.

В советской России преобладала ценность красоты как доминирующая в физкультурном движении. Красивое тело как ценность. Люди занимались физкультурой, преследуя цели достижения идеалов красоты человеческого тела.

В период кризиса в России происходил спад в сфере физической культуры и спорта, закрывались спортивные школы и секции, уничтожались спортивные площадки, вследствие чего широкие слои населения перестали интересоваться и заниматься физической культурой и спортом. Выдающиеся российские тренеры эмигрировали. Спортивный потенциал был незначительным. Поэтому в 1999 году в Российской Федерации был принят закон о физической культуре и спорте, который устанавливал правовые, организационные, экономические и социальные основы деятельности физкультурно-спортивных организаций, определял принципы государственной политики в области физической культуры и спорта в Российской Федерации и олимпийского движения России. Обращение государственных структур к проблеме физического воспитания, массового физкультурного движения только усиливает установившуюся систему социокультурных ценностей и их иерархию.

Динамика социокультурных ценностей, как уже подчеркивалось, не происходит изолированно в одной стране. Одновременно в Китае произошел взрыв роста спортивного мастерства. Китайские спортсмены вышли на мировой уровень, стали вставать на олимпийский пьедестал. Культурные детерминанты, обуславливающие формирование образа физически развитого человека, были заимствованы из соседних стран. Неоспоримый вклад в повышение спортивного мастерства китайских спортсменов внесли российские тренеры.

В Китае была введена государственная программа о привлечении народа к массовым видам спорта. Базис социокультурных ценностей Китая представлен конфуцианским учением. Согласно положениям Конфуция, каждый занимает свое место в иерархии социальных отношений, проявляя рациональность, работоспособность. Яркий пример этому – выступление китайских спортсменов на последних Олимпийских играх и завоевание большого количества олимпийских медалей. На XXVIII Олимпийских играх в Афинах 2004 года сборная команда Китая заняла третье место с общим количеством медалей – 63 (золотых 32, серебряных 17, бронзовых 14) [1]. О процветании спорта свидетельствует предстоящая летняя Олимпиада в Китае.

Таким образом, одновременно во многих странах, примерами которых являются Россия и Китай, идет процесс трансформации культурных ценностей, несущих в себе значение абсолютных норм физического совершенства, но в массовом сознании они оформляются в виде идеального образа и запечатлеваются в материальных культурных ценностях, образцов которых на сегодняшний день явно недостаточно. Образцы носят элитарный характер и недоступны массовому потребителю. Профессиональный спорт выработал приемлемые формы демонстрации физического совершенства и мастерства высочайшего класса. Они отражены в книгах мировых и олимпийских рекордов, но на уровне масс идеал всё еще не имеет конкретного воплощения.

В России переход массового сознания к доминированию ценности благосостояния требовал определенного времени, не мог произойти стремительно. В настоящий момент имеются изменения в отношении к занятиям физкультурой, но не в силу доминирования ценности красоты, а в силу поддержания ценности благосостояния. Открываются платные спортивные залы, школы, секции, имеется сеть фитнес-клубов, залов для занятий шейпингом, аэробикой на любительском уровне. Материальная база для занятий содержится не государством, а находится на содержании желающих заниматься спортом в силу поддержания имиджа, соответствующего социальному статусу. Переход к доминированию ценности благосостояния объясняется также

снижением в конце столетия и появлением тенденции к улучшению результатов на фоне других стран в начале века.

Здоровье так же входит в категорию общечеловеческих ценностей. На социальном уровне институтом массового поддержания здоровья людей является медицина. После распада государства как социального достояния, где услуги образования, медицины предоставлялись бесплатно, резко возросло число заболеваний. Об этом свидетельствует большое число открывшихся за последнее десятилетие аптек, кабинетов диагностики и лечения на коммерческой основе. Хочется отметить, что санаторно-курортное лечение перестало быть доступным большинству работающих граждан; курорты закрылись, перестали функционировать или функционируют не в полном объеме. В 2006 году для всех работающих в бюджетной сфере, в соответствии с государственной программой оздоровления населения, объявлена всеобщая диспансеризация людей в возрасте 35 лет и старше. Выявленная статистика позволит планировать оздоровление работающего населения, своевременно предупреждать неизлечимые заболевания на ранних стадиях, прогнозировать уровень здоровья подрастающего поколения.

Таким образом, в повседневном обиходе ценности социальной сферы физической культуры и спорта в настоящий момент не имеют реального воплощения. Не выработан, не запечатлен на материальном и духовном уровнях идеальный образ физического развития человека. Нет эталона современности, на который могли бы ориентироваться социальные группы.

Социокультурные ценности в каждой стране представляют собой самостоятельную подсистему мировой системы социокультурных ценностей.

Ценности, определяющие образы физически развитого человека, имеют тенденцию миграции в пограничные культуры.

Меняется представление о норме как о важном социокультурном инструменте регуляции общественных отношений. Отсутствие идеального образа физически развитого человека определяется и детерминирует социально-экономические отношения, где физическое совершенство, с одной стороны, выступает общечеловеческой ценностью, с другой стороны, побуждает человека к развитию с целью быть конкурентоспособным в современном социуме. Нет непосредственного влияния экономического, политического состояния страны на идеологию развития массового физкультурного движения и спорта.

Кризис социокультурных ценностей опосредованно определяет отношение человека к занятиям физическими упражнениями, состоянию своего здоровья. Красота и здоровье являются ведущими ценностями в организации здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Все медали // Спортивная газета. – 2006. – 27 февраля. – С. 4.
2. Столяренко Л.Д. Культурология: учеб. пособие. – Изд. 2-е / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, Л.Г. Сущенко. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2006. – 352 с. (Серия «Учебный курс»).

НАШ ДОМ – МОЯ СЕМЬЯ

Быков Александр Сергеевич

*– кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ,
председатель Осинниковского городского Совета народных депутатов*

Одной из важнейших задач, стоящих перед любой страной, любым государством, является создание условий для всестороннего и полноценного развития, воспитания и образования подрастающего поколения, поскольку именно оно определяет будущее государства и народа.

В социальной структуре России в конце XX и начале XXI веков произошли значительные изменения. Сложилось такие условия, когда появились сверхбогатые люди, доходы которых исчисляются миллионами и миллиардами рублей. В то же время, значительно выросло количество граждан, которые имеют очень низкий уровень жизни.

Большое количество молодых семей являются малообеспеченными вследствие того, что один из членов семьи является безработным. На периферии, в посёлках, небольших городах, там, где отсутствует промышленная инфраструктура, безработица приобрела довольно широкие масштабы. Молодым семьям трудно приобрести жильё, несмотря на то, что в последнее время решению жилищного вопроса уделяется много внимания на государственном, региональном и муниципальных уровнях.

Все эти факты во многом объясняют причины низкой рождаемости и роста социального сиротства, явления достаточно серьёзного для любого государства.

Позитивным моментом в создавшейся ситуации является государственная поддержка приёмных, опекунских, патронатных семей, улучшение их материального положения. В какой-то степени благоприятно скажется на увеличении рождаемости и снижении уровня социального сиротства распространение права на получение «материнского капитала» не только на семьи, где родился 2-ой ребёнок, но и на те, которые усыновят второго ребёнка. Неоспоримо, что данная система мер позволит увеличить количество граждан, которые не будут бояться принимать в свою семью чужого ребёнка, если он остался один.

Тем не менее, практика показывает, что полностью изжить проблемы социального сиротства или добиться значительного его снижения в ближайшее время не представляется возможным.

Усыновляют в основном детей первого года жизни или детей, не достигших трёх лет. В основном это дети, не имеющие патологий в физическом и психическом развитии. Более старших усыновляют или берут в приёмные семьи очень редко. Они продолжают проживать в домах ребёнка, а затем пополняют ряды воспитанников детских домов.

Именно эта категория детей, воспитывающихся в обычных детских домах интернатного типа, после выпуска весьма unsuccessfully адаптируется в самостоятельной жизни. Пока, по данным Министерства образования и науки РФ, лишь каждый десятый выпускник интернатного учреждения успешно адаптируется во взрослой жизни. Кроме того, эти дети, воспитываясь вне семейного пространства, не имея опыта проживания в семье, как правило, не могут создавать свои благополучные семьи.

Поэтому, имея практику работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, считаю, что наиболее эффективной формой их воспитания является социальная семья детского дома, организованного по семейному типу.

Экспериментальная работа, проводимая в течение десяти лет педагогическим коллективом детского дома семейного типа г. Осинники, Кемеровской области в статусе «областная экспериментальная площадка» Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, позволила теоретически обосновать и адаптировать на практике модель такого детского дома.

В основу положен принцип семейного воспитания. Реализация данного принципа основана на том, что каждый ребёнок с момента поступления в детский дом приобретает семью.

Непременным условием, которое прописано в Уставе детского дома, является совместное проживание братьев и сестёр, а также других родственников в одной семье. На основе родственных отношений, психологической совместимости формируется одна разновозрастная социальная семья, в которой воспитывается 8-10 детей. Социальная семья является своеобразной микросредой, дающей возможность почувствовать каждому ребёнку свою защищённость, свою значимость для других членов семьи. У детей, проживающих в социальной семье, укрепляются родственные связи, что является очень важным в воспитании семьянина, так как дети лишены кровной семьи. Социальная семья здесь играет двойную роль: заменяет кровную и выполняет функцию микросоциума.

Социальная служба детского дома делает всё необходимое для установления контакта с родственниками, проводит акцию «Тёплый дом», в ходе которой родственники, а также горожане, не имеющие родственных связей с детьми-сиротами, берут детей в свои семьи на выходные, праздничные, каникулярные дни. Дети, побывав в семьях, наблюдая за семейными отношениями, начинают понимать ценность, значимость семьи в жизни человека. В результате каждый ребёнок в своей социальной семье, с помощью педагогов и социальной службы, восстановил генеалогическое древо. У детей есть свои альбомы с фотографиями родных, братьев и сестёр. Альбомы пополняются фотографиями из жизни социальной семьи. Дети хранят свои альбомы, поделки, награды. Каждый из них создаёт свою личную историю, историю своей семьи.

Ещё один принцип функционирования социальной семьи – её некоторая автономность и независимость. Это обусловлено тем, что каждая семья проживает в отдельной квартире, где есть необходимое материальное окружение, присущее обычной городской семье: гостиные, где имеется мягкая мебель, аудио- и видеотехника, домашняя библиотека; кухня, которая оборудована электропечью и другими электроприборами, ванная и санитарные комнаты, спальни, в которых проживают по 2 – 3 человека. Каждый ребёнок обладает своим биологическим пространством, имеет возможность для уединения, общения с друзьями. У всех детей свой индивидуальный режим. Воспитанники посещают детский сад, школы микрорайона, учреждения дополнительного образования.

Основу содержательного компонента воспитательной системы детского дома составляет семейное воспитание. В каждой семье дети учатся вести домашнее хозяйство, выполнять домашние обязанности, опекать малышей, обучать их санитарно-бытовым навыкам, отводить в детский сад.

Вся система воспитательной работы построена таким образом, что позволяет в полной мере реализовать творческие способности и природные задатки воспитанников с учётом индивидуальных качеств ребёнка. Дети посещают кружки, творческие объединения. На базе детского дома функционирует 13 творческих объединений и кружков, имеется музыкальный зал, где дети обучаются музыке, вокалу, хореографии, проводят театральные представления, праздники.

Библиотека является своеобразным культурным центром. В помещении библиотеки проводятся не только дни тихого семейного чтения, но и читательские конференции, конкурсы, посиделки, фольклорные праздники. Здесь можно найти занятия по душе: малыши могут поиграть в настольные игры, посмотреть альбомы. Школьники и студенты – полистать словари, справочники, подготовить рефераты.

Швейная мастерская является не только центром допрофессиональной подготовки, но и местом для проявления своей индивидуальности в подборе стиля одежды, манере общения, а также местом для душевных бесед за любимой работой, непринужденного общения с друзьями.

В тренажёрном зале дети занимаются спортом, развивают свои физические возможности, приучаются вести здоровый образ жизни.

В центре дополнительного образования, организованного в детском доме, воспитанники приобщаются к миру прекрасного: учатся рисовать, вышивать, вязать, плести кружева.

В 2005–2006 учебном году в кружках занимались практически все воспитанники.

«Золотая иго- лочка»	«Кружевница»	«Вышивка»	«Юный кор- респондент»	«Радиотехник»	«Хозяюшка»	«До, ре, ми, фасолька»	«Почемучка»	Пресс-центр «Незабудка»	«Дошкольник»	«Этическая грамматика»	Лит. салон «Собеседник»	«Весёлый карандаш»
21	18	15	5	30	8	33	24	9	9	12	25	17

Большая часть детей занимается в двух или трёх кружках или творческих объединениях.

Работа в творческом коллективе позволяет не только выявить и развить интересы, способности детей, но и формировать их душевные качества. Именно в процессе творческой деятельности между воспитанником и педагогом устанавливаются доверительные отношения, ребёнок более открыт для позитивного воздействия, развития нравственных качеств. Дети учатся видеть мир глазами красоты, дарить близким людям радость. Для многих детей занятия в творческих объединениях – это стартовая площадка в выборе своего жизненного пути, психологическая и практическая подготовка к труду, к выбору профессии.

Благодаря совместной творческой деятельности детей и взрослых, воспитанники учатся навыкам общения, бережному отношению к результатам труда. Практически у всех детей день расписан буквально по минутам, так как они самостоятельно выбирают формы и способы получения дополнительного образования, принимают решение об участии в выставках декоративно-прикладного творчества, конкурсах, фестивалях, реально оценивая свои достижения и шансы на победу. Наши дети под руководством опытных педагогов участвуют практически во всех областных и во многих межрегиональных и международных конкурсах. Ежегодно работы воспитанников на областных и городских выставках, конкурсах занимают призовые места. Многие дети награждаются дипломами, ценными подарками, туристическими путёвками. Только в 2005–2006 учебном году воспитанники приняли участие в восьми областных конкурсах и межрегиональной интеллектуальной олимпиаде в г. Москве. Воспитанники кружка «Золотая иголочка» завоевали четыре грамоты за участие в городских и три в областных выставках. Дети из кружка «Кружевница» по итогам областной выставки декоративно-прикладного творчества получили награды с первого по пятое место включительно. Воспитанники кружка «Весёлый карандаш» получили 7 дипломов за оригинальность и профессионализм в номинациях «Флористика», «Лепка», «Малые скульптурные формы», «Коллаж», «Изобразительное искусство» на областной выставке декоративно-прикладного творчества воспитанников детских домов и школ-интернатов Кемеровской области. Дети из кружка «Ручная вышивка» для участия в выставках представили 12 работ, 6 из них отмечены дипломами. В радиотехническом объединении дети изучают радиотехнику, обучаются навыкам работы на компьютере, работают с радиолюбителями России, за что были награждены благодарственным письмом. Воспитанники кружка твёрдо разбираются в принципах работы радиотехнического блока, хорошо ориентируются в схемах. Эти знания позволят ребятам после выпуска из детского дома производить любой ремонт телерадиоаппаратуры, найти работу, обеспечить себе достойный жизненный уровень.

Воспитанники творческого объединения «Юный корреспондент» пишут стихи, которые публикуются в городских средствах массовой информации. Ребята выпускают газету «Островок тепла», где отражена жизнь детского дома, все самые яркие события, праздничные даты, учебная деятельность, трудовые дела и отдых детей, а так же творческие зарисовки, стихи, статьи наших юных журналистов.

Кроме того, воспитанники активно участвуют в деятельности пресс-центра, который выпускает газету детского дома «Незабудка», предназначенную для семейного чтения. Газета выходит ежемесячно и посвящена различным темам: дружбе, формированию семейных отношений, православной вере, здоровому образу жизни. Ребята принимают участие в подборе материалов, подготовке заметок, стихов, небольших статей.

По итогам выставки декоративно-прикладного творчества воспитанников детских домов и школ-интернатов Кемеровской области в 2006 году нашими ребятами было получено 24 диплома. Было представлено 140 работ в 12 номинациях. Восемь воспитанников-победителей выставки были награждены поездкой в Москву. В течение нескольких лет дипломантами фестиваля юных журналистов Кузбасса «Молодые ветра» становятся воспитанники творческого объединения «Юный корреспондент». Более двухсот детских работ были выставлены в июне 2006 г. в областной администрации в г. Кемерово. Посетители назвали выставку уникальной.

Победы в конкурсах – один из важнейших показателей результативности, совместной творческой деятельности педагогов и детей, но главной целью данной работы является развитие творческого начала в личности ребёнка. Развитие творческих способностей помогает ребёнку адаптироваться к жизни, найти выход из любой трудной жизненной ситуации, реализовать свои профессиональные и жизненные планы.

Таким образом, концепция воспитания, принятая в детском доме, предполагает, что педагоги должны способствовать осознанию ребёнком необходимости реализовать свои потребности и творческую индивидуальность с учётом реальностей жизни, природы, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним в обществе.

Одним из главных показателей деятельности детского дома является сформированность личности выпускника, реализация его жизненных, профессиональных планов. Для отслеживания судеб выпускников ведётся постоянный анализ результатов постинтернатной адаптации воспитанников: изучаются письма выпускников, отзывы из учебных заведений, с места работы, проводится мониторинг получения профессионального образования и трудоустройства.

Мы понимаем, что окончательные результаты социализации воспитанников отдалены по времени, отсрочены, но создание определённой системы отслеживания показателей деятельности педагогического коллектива позволяет надеяться на получение достоверных данных и последующей корректировки воспитательно-образовательного процесса. Мы уверены в том, что воспитанники нашего детского дома имеют высокий уровень сформированности бытовых умений, могут наладить свой быт, уют в доме, ухаживать за одеждой, обувью, шить, вязать, о чём говорят данные мониторинга по этому направлению деятельности:

Сформированность бытовых умений у воспитанников детского дома «Проталинка»

(всего 63 воспитанника, с учётом 25 детей, вновь поступивших в детский дом и 9 дошкольников)

	Бытовые умения	Воспитанники	%
1.	Уборка квартиры	60	95,2%
2.	Приготовление пищи	44	69,8%
3.	Ремонт одежды	37	58,7%
4.	Ремонт бытовых приборов	9	14,3%
5.	Шитьё одежды	25	39,6%
6.	Вязание, вышивка	25	39,7%
7.	Стирка, глажение белья	57	90,4%
8.	Чистка обуви, уход за обувью	58	92%

На протяжении 12 лет, со дня основания, детский дом выпустил 56 воспитанников. Сопровождение воспитанников в самостоятельной жизни – одно из важнейших направлений деятельности педагогического коллектива детского дома. Мы оказываем всем своим выпускникам реальную практическую помощь:

1. Согласовываем с отделом опеки возможность дальнейшего проживания в детском доме, в социальной семье выпускникам, обучающимся в учреждениях среднего профессионального образования, в которых отсутствуют общежития.
2. Даём возможность студентам и обучающимся в учреждениях начального и среднего профессионального образования провести каникулы в семье, не теряя родственных связей со своими братьями и сёстрами.
3. Оказываем помощь и поддержку молодым семьям (восемь выпускников детского дома уже имеют свои семьи; у пятерых бывших воспитанников подрастают дети).
4. Способствуем решению жилищных проблем выпускников. Существенную помощь и поддержку в решении данного вопроса мы видим в деятельности администрации города.
5. Оказываем помощь в решении проблем трудоустройства.

Многие из этих проблем решаются достаточно трудно, так как это связано:

– во-первых, несвоевременной выплатой стипендий, задержкой социальных выплат, что затрудняет оплату транспорта, приобретение необходимых канцелярских принадлежностей.

– во-вторых, с тем, что дети, имея закреплённое жильё на окраинах города, в частных домах, квартирах, мало приспособленных для жилья, вновь попадают в неблагоприятные социальные условия и окружение, что создаёт определённые трудности для успешного процесса социализации детей.

– в-третьих, трудности трудоустройства заключаются в том, что работодатели предъявляют требования к стажу и опыту работы, что не позволяет воспитанникам выдержать конкуренцию на рынке труда. В результате воспитанники, окончившие учреждения начального и среднего профессионального образования, остаются без работы, встают на учёт в управление занятости, затем либо получают другую профессию, либо находят работу не по специальности и теряют квалификацию, а вместе с тем и надежду на трудоустройство по выбранной профессии.

Мы понимаем, насколько труден переход воспитанников в самостоятельную жизнь. У многих из них повышается уровень тревожности, неуверенности в завтрашнем дне, боязнь вновь оказаться никому не нужными.

Поэтому к процессу освоения социальных ролей, социализации и более успешной интеграции выпускников в системе общественных отношений мы привлекаем представителей промышленных и социальных структур города. На встречу с выпускниками приходят юристы, работники пенсионного фонда, социального обеспечения, отдела ЗАГС, нотариусы, представители правоохранительных органов, жилищно-коммунального хозяйства, налоговой службы, руководители предприятий. Подобные встречи происходят в рамках деятельности «Школы правовых знаний». Целью данной работы является получение знаний основ законодательства РФ в различных сферах жизнедеятельности, формирование способности защищать свои права и интересы. Кроме того, эти встречи позволяют представителям структур власти и управления лучше узнать и понять проблемы детей-сирот при их выходе в самостоятельную жизнь.

Для детей подобные встречи носят особый смысл, они понимают, что не одиноки в этом мире, что в трудных ситуациях им всегда окажут помощь. Кроме того, чем больше таких встреч, контактов детей-сирот с социальным окружением, тем выше эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Взаимодействие детского дома с социальной средой города способствует развитию положительного эмоционального состояния детей, формирует представление о значимости своей личности, развивает гражданские качества, чувство любви к своей Родине.

Любое хорошее начинание нуждается в поддержке. Детский дом, организованный по семейному типу – учреждение, которое во многом отличается от обычного детского дома. Принципиально важным является то, что процесс интеграции в систему общественных отношений начинается не с момента выпуска ребёнка из детского дома, а с первых дней пребывания в детском доме. В силу этого считаем необходимым, чтобы:

- дети-дошкольники обязательно посещали обычный детский сад, чтобы научились общаться в кругу сверстников и подготовились к поступлению в школу;
- школьники обучались в городских школах, посещали учреждения дополнительного образования.

Эти факторы являются неременным условием процесса социализации. Конечно, воспитанники детских домов – это дети «группы риска». Многие из них подвергались насилию, жестокости, с детских лет познали вкус алкоголя и даже наркотиков. Зачастую эти дети неадекватно воспринимают нравственные и правовые нормы, так как на глазах у них происходили сцены страшных преступлений. Они склонны к бродяжничеству, любят попрошайничать, умеют вызвать жалость к себе. Но это дети, а не преступники, и общество должно понимать, что воспитание в изолированном пространстве не приносит положительных результатов. Выйдя из ограниченного определёнными рамками социума в большой мир и ощутив его неприветливость, ребёнок будет агрессивно противостоять этому миру. Он не пополнит ряды законопослушных граждан, а возвратится в ту среду из которой вышел.

Для семейного детского дома существуют другие нормы. В этом детском доме необходимо, чтобы дети сами учились готовить пищу, хотя бы в выходные дни. Конечно, этому учат на занятиях по кулинарии, но лучшая практика – самому накормить семью. К сожалению, это противоречит существующим санитарным нормам и правилам.

Наши дети при выходе из детского дома умеют многое: содержать квартиру, красиво и модно одеваться, шить, штопать одежду, содержать её в чистоте, вязать, готовить, ухаживать за малышами. Большинство детей получают допрофессиональную подготовку. Часть детей обучается в вузах, колледжах. Основная же масса выпускников поступает в учреждения начального профессионального образования.

Выбор подобных учреждений немногочислен, так как в большинстве из них отсутствуют общежития. В результате, дети не всегда могут получить профессию, востребованную на рынке труда и дающую возможность получать достойную зарплату. В итоге, после окончания профессионального учреждения, они встают на учёт в Управление занятости, получают хорошее пособие, а затем, не получив работу с таким же доходом, пополняют ряды маргиналов.

Поэтому нужна хорошо продуманная, государственная система профессионального образования и трудоустройства детей-сирот. Детей можно обучать не только рабочим профессиям, но и навыкам организации фермерских хозяйств, обеспечив получение льготных кредитов на их развитие.

По-иному должен формироваться и бюджет такого учреждения, где должны быть предусмотрены расходы на детский сад, выпускной бал и даже свадьбы выпускников, а также на питание выпускников в дни каникул и военнослужащих Российской армии, которые приезжают на побывку. Бюджет должен быть контролируемым, но гибким.

Воспитывать детей не просто, и здесь неприемлема казённая, прямолинейный подход по типу «не положено». Определяя статус детского учреждения для детей-сирот, нужно исходить из интересов ребенка. В первую очередь необходимо думать о том, что это наши государственные дети, будущие трудоспособные граждане, и станут ли они такими или пополняют маргинальные слои общества, зависит от всех нас.

Испокон веков на Руси сироту воспитывали всем миром. До тех пор, пока мы будем считать, что ответственность за детей-сирот несут только педагоги детских домов, а все остальное сообщество будет стараться изолировать их: быть против их пребывания в детском саду, так как они могут оказать плохое влияние на детей, требовать забрать из школы при нарушении

норм и правил поведения, вести счет их проступкам, – они будут пополнять ряды граждан, негативно настроенных на окружающий мир.

Конечно, очень хорошо, если воспитанник детского дома обретет настоящую семью, где он получит тепло, заботу, где его будут любить таким, каков он есть. Такую семью, где ему окажут помощь в кризисные периоды жизни, будут лечить хронические, с раннего возраста, болезни, врачевать израненные души.

У ребенка, имеющего отягощенную генетику, негативный социальный и семейный опыт, не всегда все бывает гладко в подростковый период. Очень страшно, когда подрастающего ребенка, у которого происходит своеобразный возрастной срыв, не воспитывают, а возвращают в детский дом. Испытав вторичную депривацию, ребенок, подросток уже не может полностью доверять взрослым. Возвратить ему уверенность в себе, позитивное отношение к социальным нормам, очень трудно.

Тем более, что часто люди берут детей с целью получения пособий от государства и не понимают, какую ответственность возлагают на себя.

По мнению педагогического коллектива детского дома «Проталинка», организация жизнедеятельности детского дома по семейному типу является наиболее оптимальным вариантом для воспитания и развития детей-сирот:

1. У большинства воспитанников сформировано достаточно позитивное отношение к семье, освоению семейных ролей. Наши дети знают, что у них есть дом, семья, а не просто место для временного проживания. Они уверены, что в любой трудной жизненной ситуации семья поддержит и окажет помощь.
2. Большое значение имеет тот факт, что наши дети обучаются в обычной общеобразовательной школе, посещают городской детский сад, что круг их общения достаточно широк. Общаясь с социально-активными сверстниками, они более легко осваивают социальные нормы и социальный опыт.
3. У наших воспитанников формируется положительная мотивация к трудовой и учебной деятельности. Воспитательная система детского дома позволяет им получить хорошую допрофессиональную подготовку. К моменту выпуска у основной массы воспитанников сформированы профессиональные и жизненные планы, они гораздо легче адаптируются к новым социальным условиям, умеют защищать свои права, организовать свой быт, имеют навыки поиска работы.
4. У детей развиты творческие способности, творческое мышление, они умеют планировать и организовать свой досуг.
5. Большинство детей занимают активную гражданскую позицию, участвуют в благотворительной деятельности, являются законопослушными гражданами.

В связи с тем, что устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приёмные и патронатные семьи пока не стало нормой для нашего общества, наиболее приемлемой формой их воспитания в современных условиях, на наш взгляд, является социальная семья детского дома, организованного по семейному типу.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ*

Михалина Оксана Александровна

– кандидат философских наук, доцент, заместитель директора Научно-методического центра философии образования НГПУ
E-mail: zaroza@mail.ru

Власюк Наталья Николаевна

– аспирантка Научно-методического центра философии образования НГПУ,
старший преподаватель кафедры философии и права
Новосибирской государственной академии водного транспорта

В статье рассматривается роль гражданского образования в решении проблемных вопросов современного общества. Авторы стремятся показать общее и особенное в поиске ценностных приоритетов, существующих в подходах к определению гражданского образования. Отмечается, что в России поиск новых приоритетов идет преимущественно по пути формирования традиционных российских ценностей и в направлении западных. В таких условиях России, опираясь на западный опыт, необходимо учитывать свою самобытность и национальные особенности.

«Гражданское образование» – достаточно широкое междисциплинарное понятие. Современные исследования в области образования невозможны без привлечения ряда дисциплин: философии, психологии, педагогики, социологии и др. Категории и понятия теории и практики гражданского образования могут быть с достаточной полнотой осмыслены лишь на междисциплинарном, интегративном уровне. Интегративность в данном случае должна исходить также из кросскультурного аспекта. Россия входит в мировое образовательное пространство, активно интегрируется с другими образовательными системами. Как отмечал в своем выступлении на VII съезде ректоров вузов в декабре 2002 года академик В. В. Садовничий, «противников интеграции системы образования России в международное образовательное пространство нет. Но есть разница в подходах к ее осуществлению. Это процесс двусторонний. Мы можем не менее настойчиво предлагать партнерам брать на вооружение наш опыт. Мы должны защищать интересы системы образования России» [1, с. 24].

Вступление российского общества в новый период своего развития, связанный с переменной менталитета общества и личности, привело к изменениям ценностных ориентаций не только у подрастающего, но и у старшего поколения. Выдающийся русский ученый П. А. Сорокин справедливо отмечал [2], что проблемы, связанные с человеческими ценностями, относятся к числу важнейших для любой из наук, занимающихся человеком и обществом. Ценности выступают интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, наконец, для человечества в целом. Такой глубокий и проницательный мыслитель, как Питирим Сорокин усматривал в наличии целост-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Сравнительная философия образования как способ рефлексии международного образовательного опыта»), проект № 06-06-00496а

ной и устойчивой системы ценностей важнейшее условие, как внутреннего социального мира, так и мира международного.

Разрушение ценностной основы неминуемо ведет к кризису (это относится как к личности, так и к обществу в целом), выход из которого возможен только на пути обретения новых ценностей. В сегодняшней ситуации в российском обществе, лишенном единой объединяющей платформы, ценностный кризис является следствием крушения тоталитарной идеологии, успешно формировавшей единообразные ценности через общегосударственную систему идейного воспитания и пропаганды. Разрушение ценностных ориентиров не сопровождалось появлением сколько-нибудь равноценных новых. Отсюда достаточно очевидным образом берут начало многие социальные проблемы, с которыми мы сегодня сталкиваемся: кризис нравственности и правосознания, социальная нестабильность, политическая дезориентация и деморализация населения, падение ценности человеческой жизни и многое другое. Налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум и др.

Поиск новых приоритетов идет преимущественно в двух направлениях: по пути формирования традиционных российских ценностей, имеющих сверхличностное значение (мы имеем в виду традиционные ценности, их духовно-нравственный аспект, русскую соборность, всеобщность, коллективизм и патриотизм), и в направлении западных ценностей, связанных с расширением и улучшением сферы наличного бытия человека (речь идет об индивидуализме, гедонизме). На отношение к последним оказывают существенное влияние особенности, присущие западному обществу с его индивидуализмом и рационализмом, замкнутостью на себе и своих проблемах, с его ориентацией на сугубо интеллектуальные и материальные ценности – без должной заботы о ценностях духовных.

Подобная ситуация очень хорошо была описана П. А. Сорокиным [3], которому жизнь предоставила уникальную возможность непосредственно рассмотреть социокультурную ситуацию в различных социальных «системах координат»: в условиях разложения патриархального строя, наступления либерализма, первых признаков тоталитаризма (Россия) и в условиях индустриального и постиндустриального демократического общества (США). Уникальность изучаемой им действительности состояла в том, что это был период «наложения эпох» с присущей ему переоценкой ценностей, деперсонализацией личности, кризисом норм и семейных отношений, превращения насилия в норму и его поощрение, уменьшением способности к рефлексии, дегуманизацией общества. В системе ценностей кризисного времени П. А. Сорокин обратил внимание на образование и его значение для дальнейшего воспроизводства культуры и общества. Ученый сделал вывод о том, что в ситуации социальной аномии с целью сохранения личности необходимо предложить иные фундаментальные гуманистические основания образования и воспитания: самоактуализацию, которая проявляется в сознательном и стойком отношении к реалиям жизни, позитивное знание, умение соотносить свои социально-психологические и биологические возможности с системой общественных координат, сознательное регулирование потребностей, сочетание автономной сферы поведения с высокой общественной ответственностью.

Глубоко прав П. А. Сорокин, когда пишет, что в российских условиях образование (а тем более гражданское образование) по своим функциональным особенностям может стать *активным стимулом интеграции общественных сфер, предусматривающим системное решение проблемных вопросов экономического, социально-психологического, политического, правового характера в обществе*. Дело в том, что образование является одной из самых крупных подсистем общества. В современных модернизированных обществах существует целая система социальных институтов – исторически сложившихся устойчивых форм совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных потребностей (экономических, политических, культурных, религиозных и др.). Гражданское образование как социальный институт представляет собой развивающуюся систему, которая

ставит проблему формирования нового гражданина, новой гражданственности, новой культуры и системы ценностей.

Обратимся к самой дефиниции «гражданского образования». Понятие «гражданское образование» традиционно используется в большинстве стран. Разные политические и общественные реалии вкладывают в данное понятие разный смысл. В Австрии используют термин «политическое образование» [4]. В Англии многие учебные заведения сделали гражданское образование центральной темой всех учебных предметов [5, с. 122]. Во Франции в 1989 году принята программа по гражданскому образованию [6, с. 44]. В «граждановедческих» курсах решаются задачи воспитания в духе демократии и прав человека, излагаются основы общественного и правового устройства, политической истории соответствующих стран, конституции. В США используется понятие «демократическое гражданское образование» [7] (Р. Фриман Бутс, Ф. Ньюмен, Е. Д. Хирш и др.), где речь идет не о всевозможных ценностях, умениях и знаниях гражданина, а о тех, которые принципиально важны для воспроизводства и развития демократических механизмов [8, с. 92]. Гражданское образование сегодня определяется как «совокупность средств и методов, направленных на осознание подрастающим поколением прав и обязанностей человека как члена общества, его тренировка в практическом выполнении этих обязанностей в тех человеческих сообществах, частью которых он является», «развитие у молодежи способности сознательного принятия на себя гражданской ответственности», «превращение индивида в социальное существо, члена политического сообщества» [9, с. 184; 10, р. 1-2]. Потребность в гражданском образовании в западноевропейских странах и США связана с необходимостью постоянного поддержания демократических институтов, часто обнаруживающих свою «хрупкость» (Б. Барбер). Содержательный базис гражданского образования составляет знание основ функционирования общества, структуры правового государства и его институтов, экономических, административных и политических основ данного общества. В горизонтальной плоскости (единый понятийный ряд) изложение содержания предмета исследования разворачивается через понятия «частной жизни», «региона», «родины», «местного сообщества»; в вертикальной (через связи соподчинения и взаимозависимости) – через раскрытие позиций в социальной иерархии, отношений индивид – общество, общество – государство и т. д. Однако гражданское образование предполагает не только приобретение определенных знаний, но и выработку соответствующих умений, поведенческих навыков, усвоение определенных ценностей. Иными словами, сложнейшая проблема современного образования, воспитания – выработать механизм перевода соответствующих знаний, ценностей, ориентаций и идеалов во внутренние детерминанты: установки, привычки, действия, нормы – может быть решена средствами гражданского образования.

Гражданское образование – это образование, готовящее человека к тому, чтобы он стал ответственным гражданином, активно участвовал в политической жизни государства и был способен многое сделать для своей страны [11, с. 6]. В «Энциклопедии профессионального образования» гражданское образование рассматривается как одна из составляющих общего образования. Основной задачей его является формирование и развитие у человека чувства принадлежности к обществу, в котором он живет. При этом гражданское образование направлено на достижение учащимися следующих целей: а) знание и понимание морали и законов общества; б) осознание совокупности своих прав и обязанностей; в) умение отстаивать свои и чужие интересы через систему правоохранительных органов; г) навыки легитимного действия и взаимодействия; д) законопослушность на уровне устойчивой привычки.

Представленная характеристика современного гражданского образования доказывает его актуальность в современных условиях не только в других странах, но и в России. Каждая система образования ищет свои подходы. Неоднозначные формулировки диктуют необходимость поиска некоторой универсальности в изучении подобных явлений общественно-образовательной действительности. Только социально-философский подход по-новому позволяет вскрыть некоторые инвариантные черты и общественные тенденции, проявляющиеся в

современном мире, а также выявить специфику нашей российской социокультурной ситуации и помочь выработать научные подходы к концепции гражданского образования в соответствии с культурными, ментальными и социальными особенностями нашей страны.

Гражданское образование включает в себя и проявляет себя в социокультурной реальности в следующих ипостасях: правовое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, обществоведческое и граждановедческое образование, конфликтология, мультикультурное образование, проектная деятельность, личностно-ориентированное и социально-ориентированное образование, воспитание критического мышления и др. Многосторонность его проявления, его онтологичность диктует необходимость приведения знаний о гражданском образовании в систему, в полной мере отражающую все аспекты функционирования данного явления в социуме.

Гражданское образование – сложное явление, а такие сложные объекты современной философией изучаются как системы. Системная философия понимается нами в широком всеобъемлющем аспекте – как метафилософия (метатеория), метапрактика образования. В отечественной философской литературе системная методология применялась в работах И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина и др. В системном анализе философии образования большую ценность представляют работы Э. Винограя, А. И. Субетто и др. Основная цель системной методологии – ориентация конкретных исследований на: целостное восприятие сложных объектов; выявление многообразия связей и отношений внутри такого объекта и в его взаимоотношениях с окружением; изучение механизма его изменения. Понятие «система» в современной философии рассматривается как единство, состоящее из взаимозависимых частей, каждая из которых привносит что-то конкретное в уникальные характеристики целого. Социальные системы, в том числе и образовательные, относятся к открытым системам, поскольку они динамично взаимодействуют с внешней средой (хотя ряд систем образования имеет свои особенности), в определенных условиях ослабляя взаимодействие с социальными институтами и входя в режим самодостаточности и самовывживания.

Философское осмысление современного гражданского образования происходит в новых условиях. Фактически сегодня мы являемся свидетелями происходящего мировоззренческого сдвига в общественном сознании, который основан на понимании развития мира, общества, а вместе с ним и системы образования как сложного процесса, в котором значительный вероятностный элемент. Общество является предельно сложной из всех известных в науке систем, и его исследование сопровождается значительными трудностями. Общественная жизнь динамична, и все процессы общественной жизни взаимосвязаны. Любая система, будь то система общества или система образования, представляет собой некоторую целостную совокупность, состоящую из элементов определенного рода, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой. Образование – это не просто множество объектов и компонентов (образовательные учреждения, субъекты образовательной деятельности, процессы образования, воспитания и другие организационные, социокультурные и структурные компоненты), входящих в нее, а множество взаимосвязанных и взаимодействующих между собой и представляющих целостность. Каждый элемент системы сможет выполнять свое функциональное назначение, если будет взаимодействовать с другими ее элементами. Например, полноправным гражданином в процессе воспитания-образования человек становится не только обладая гражданством, получив паспорт или прослушав курс обществознания, а только в результате взаимодействия с другими гражданами, политико-правовыми институтами общества, осуществляя правовую, гражданскую деятельность. Каковы элементы гражданского образования как системы?

Прежде всего, это система объектов и субъектов образовательной деятельности, взаимодействующих между собой и окружающей средой для получения общего интегрированного результата – активной гражданской личности. Эта система гарантирует сходное поведение людей, согласовывает и направляет в русло их определенные стремления, устанавливает способы удовлетворения их потребностей, разрешает конфликты, возникающие в процессе повседневной жизни, обеспечивает состояние равновесия и стабильности в рамках той или иной соци-

альной общности и общества в целом. Образование является открытой системой, так как между ним, обществом и окружающим миром происходят информационные процессы. Будучи включенным в систему общественных связей, взаимодействий, отношений, оно представляет собой самостоятельную организованную систему, характеризующуюся устойчивостью структуры, интегрированностью своих элементов и определенной изменчивостью их функций. Гражданское образование охватывает общечеловеческую, поликультурную, нравственную, правовую, патриотическую и собственно гражданскую образовательно-воспитательные области. Являясь самосистемой, оно представляет собой некий синтез подсистем, некоторую совокупность частей, составляющих единое целое. Подсистемами гражданского образования, с одной стороны, могут выступать воспитательные и образовательные организации, общественные организации и движения, а с другой стороны, процессы гражданского воспитания, обучения, принятия решений гражданами, выбора и принятия ответственности, политического участия в жизни сообщества и т. д. Это система динамическая, функционирующая в условиях постоянной изменчивости факторов внешней среды (мира природы и социума), вызывающих также изменения внутреннего состояния системы.

Что же конкретно придает гражданскому образованию системные свойства? Прежде всего, наличие общих, инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие ее компоненты, независимо от уровня и профиля. К числу таких качеств можно, в частности, отнести: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность, целеустремленность, целенаправленность. Если рассматривать гражданское образование – систему с точки зрения процесса, то оно в качестве системообразующего фактора включается в процессы обучения, воспитания, развития. И в этом случае его существенными системными элементами выступают следующие составляющие: гражданские знания, гражданские умения, навыки, гражданские ценности. Для гражданского образования как системы принципиально важно не столько простое взаимодействие множества элементов, сколько их взаимодействие при получении общего эффекта, результата, цели, ради которых и благодаря которым вовлекаемые элементы множества организуются в систему. Следовательно, для гражданского образования как системы важно не просто констатировать наличие указанных выше элементов, но важен и вектор их взаимодействия для получения общего интегративного результата – полноценного гражданина. Системное представление о гражданском образовании позволяет составить целостное представление о нем как о социокультурном явлении, его непосредственной связи с социокультурной средой, его онтологичность, реальность и его роль для современного общества.

Будучи наиболее значимым средством социального воспроизводства общества, повышения потенциала его адаптивных возможностей и перспектив социокультурного развития, образование выполняет как «сохраняющую» (наследственную), так и развивающую (адаптивную) функции. Оно воспроизводит «социальный тип»: воссоздает и обеспечивает сохранение общества (или конкретного локального сообщества) в его целостности, качественном своеобразии и конкретно-социальной самобытности. Более того, образование формирует у индивидов способность к изменениям, развитию, инновациям и обеспечивает общество социальным ресурсом. Развивающая, или адаптивная, функция демонстрирует приспособляемость индивида и общества к новым условиям, лежит в основе созидательной активности, связана с развитием общественно-исторической практики, изменением сообщества и человечества в целом. Данные функции образования при их реализации находятся в диалектическом единстве и взаимосвязи.

В настоящее время акцент смещен в пользу функции воспроизводства образования для поддержания системы на должном уровне: речь идет о воспроизводстве социально-профессиональной структуры. Но перед отечественным образованием стоят задачи не только воспроизводить самое себя как социальный институт, но и сохранять, транслировать, и систематизировать в новом качестве (адекватно данному обществу в данный момент времени) цели, приоритеты, ценности образования и воспитания, связанные с цивилизационными особенно-

стями, менталитетом и историческими императивами России. И в этом процессе, на наш взгляд, важная роль отводится гражданскому образованию, так как именно оно по своим функциональным особенностям позволяет охватить общечеловеческую, поликультурную, нравственную, правовую, социальную, патриотическую и собственно гражданскую образовательно-воспитательные области. Являясь само *системой*, оно включено в систему образования, систему воспитания, систему права, систему идеологии, систему общественных институтов, систему гуманитарного знания, систему ценностей человека и общества.

Такое целостное системное видение гражданского образования как социокультурного явления позволяет выделить и его функциональные составляющие: *способ духовно-практического освоения действительности; накопление и воспроизводство основных общественных ценностей (политических, правовых, гражданских, национальных, нравственных и др.); нормативизация действий граждан; смыслообразование; обмен и взаимодействие; менталеобразование; рекреативная функция, а также развивающая, познавательная, партисипативная (гражданского участия), мировоззренческая, социализирующая, воспитательная функция и функция критического мышления.*

В России нарастают негативные явления, присущие «обществу потребления». Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям (в силу несформированности мировоззренческих позиций) являются дети (подростки, молодежь), поддавшиеся влиянию «рынка», низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур и др. В системе жизненных ценностей образовался феномен гипертрофированного стремления иметь материальные блага, не обеспеченные равнозначным стремлением их создавать. Об этом свидетельствуют многочисленные кросскультурные исследования по изучению ценностных ориентаций молодого поколения России и других стран, проводившиеся в последние десятилетия XX века. Исследование отношений российских и американских старшеклассников к различным жизненным ценностям, выполненное под руководством американского ученого Дэна Дэвидсона, возглавляющего Американский Совет преподавателей русского языка и литературы. Второе кросскультурное исследование нравственных ценностей старшеклассников «Москва-Сиэтл» проводилось в 1995 году. Результаты данных исследований [12] констатируют нравственный, ценностный кризис, который переживает подрастающее поколение не только в такой развитой стране, как США с их стабильной общественной системой, но и в России, находящейся в системном кризисе, поразившем основные сферы жизнедеятельности общества. Подростки обеих стран не находят смысла в традиционных ценностях.

Обратимся к школьному гражданскому образованию, так как школа сегодня рассматривается не только как образовательное учреждение, а как открытая, динамичная, социально и культурно детерминированная и ориентированная, саморазвивающаяся система, включенная в общий историко-культурный контекст развития российского социума. Сегодня ни для кого не секрет, что с уходом моноидеологии в сфере образования (а равно, как и в школе) образовалась духовно-нравственная дезориентация, когда потеряны системообразующие основания, на которых строится та или иная воспитательно-образовательная система. Так называемые «идеалы либерального демократического общества» до сих пор четко не сформулированы и поэтому остаются предельно аморфными и неопределенными. В создавшихся условиях необходим серьезный философский анализ понятий и концепций, объясняющих такой феномен как «гражданское образование». Это особенно важно, если учесть, что появление гражданского образования в новом качестве, применительно к построению демократического гражданского общества и правового государства, в России часто связывают с западным толкованием данного феномена. Необходимо понять, насколько вообще применимо к российской действительности понятие «civic education», характеризующее американским философом С. Хуком как «образование, которое основано на изучении и понимании теории и практики свободного и открытого демократического общества, развитого в настоящий момент в США; американских политических институтов, систем самоуправления, ценностей, утверждений и установок; его истории,

проблем и возможностей; его перспектив и альтернатив; изучении цели управления, природы закона, способов поведения индивида, международный контекст политики, так как гражданам США нужно осознавать растущую важность сохранения американской демократии далеко за пределами своей страны, так как международная и глобальная «межзависимость» открывает горизонты для эффективного гражданства» [13, р. 3]. По нашему мнению, данный тезис подразумевает **экспансию американских идеалов, ценностей и приоритетов через внедрение форм и методов гражданского образования в другие образовательные системы в глобальном масштабе. В этих условиях стоит важнейшая проблема – устоять перед натиском «чужих» идей, сохранив свою культурную самобытность, национальную специфику на основе научно сформированной концепции отечественного гражданского образования.**

Социальная жизнь стран западной цивилизации характеризуется двумя основными отличительными особенностями. Во-первых, жизнь стран Запада обрела характер свободного, неупорядоченного социального течения, где в силу внутренних тенденций образуются и распадаются различные общности, складываются и распадаются различные линии общественных отношений. Она вырвалась из-под политико-регламентированного воздействия, потеряла свой политико-легитимный характер. Во-вторых, в самом социальном фундаменте общественной жизни находится лично независимый человек. Все социальные связи и отношения носят на себе печать именно этой черты человека – его личной независимости, его развивающейся индивидуальности [14, с. 22-23]. По нашему мнению, данный тезис важен при обращении к проблемам образования, истоки которых следует искать именно в обществе, законах его развития, его различных факторах. Общество – сложный и многообразный организм, поэтому самого по себе понимания и признания, что общественные факторы вызывают к жизни проблемы образования, явно недостаточно. Если же учесть исключительный динамизм общественной жизни, когда каждый исторический этап вносит свои коррективы в практико-образовательную деятельность, то сложность и неоднозначность данной проблемы становится очевидной.

Такая постановка вопроса актуализирует рассмотрение проблем гражданского образования в плоскости «своего» и «чужого» опыта. В СССР западные культурные стандарты стали проникать задолго до перестройки. Массовым сознанием они воспринимались как достижения передовой культуры. В начале 1990-х годов единое культурное пространство бывшего Союза быстро дезинтегрировалось под влиянием пересмотра ценностей официальной идеологии, а также из-за падения «железного занавеса». В 1991 году Россия приняла Декларацию прав и свобод человека и гражданина в качестве основы своего законодательства. Но изменение правовой базы не означало окончательного преодоления тоталитарного сознания. Как известно, **формальное копирование демократических структур западного образца, без учета духовных, национально-исторических и других факторов, обречено на провал.** Любой инородный опыт хорош лишь тогда, когда он служит во благо нации, национальной культуры и укрепления духовных сил общества. Обращение к опыту других стран невозможно без активной и творческой его переработки. По этому поводу русский философ И. А. Ильин писал: «Все, что воспитывает духовный характер человека, – все хорошо для России, все должно быть принято, насаждено и поддержано. И обратно: все, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами» [15, с. 197]. Мы глубоко уверены в том, что западный опыт (и в частности американский) неприемлем для нас в качестве идеала или модели потенциального развития. Россия обладает своей собственной самобытной культурой, традициями, опытом социального устройства и др. Западному пути развития может быть альтернатива, а бережное отношение к своей собственной культуре и осторожное освоение зарубежного опыта иногда могут оказаться продуктивнее бездумного копирования чужих схем.

Американский исследователь в области образования Джеффри Фаутс пишет: «Существует много примеров, когда демократия по американскому образцу терпела в XX веке неудачу в других странах.... Как бы мы ни пытались навязать обществу демократические институты и свободный рынок, если в этом обществе в качестве основы отсутствует соответствующая сис-

тема убеждений, то продолжительное существование таких институтов вызывает большие сомнения» [16, с. 13]. Данный тезис важен для современной России и для российского образования. Опыт последних десятилетий показывает: в основе принципов, форм и методов гражданского образования порой закладываются западные образовательные и воспитательные модели отношений общества и образования, личности и общества, личности и образования. В этих условиях стоит задача – ***сформировать научно обоснованную концепцию, в основе которой были бы заложены национальные, менталеобразующие факторы образования (воспитания), сочетающие в себе традиционные ценности и одновременно высокоэффективное прагматическое деятельностное поведение, направленное на более высокий статус общественного ресурса.***

Современный и исторический опыт гражданского образования и воспитания за рубежом можно с большой осторожностью с учетом критического анализа экстраполировать на отечественную систему образования, так как исторические условия развития России отличаются самобытностью, а порой и исключительностью по отношению к другим странам. В статье «О необходимости сделать русские школы русскими» К. Д. Ушинский писал: «...нам не мешало бы занять вместо всех прочих одну черту из западного образования – черту уважения к своему отечеству; а мы ее-то именно, ее единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять ее не затем, чтоб быть иностранцами, а лишь затем, чтобы не быть ими среди своей родины» [17, с. 209]. В этих условиях, несмотря на последовательное проведение политики в области гражданского образования и воспитания, актуальной остается *разработка и построение его концепции*, в полной мере рефлексивной радикальную трансформацию российского социума *с учетом российских культурных традиций и ментальности* и мировой практики построения гражданского общества.

В России ситуация складывается с точностью наоборот. Идет поиск путей развития личности ребенка, вводятся в практику личностно-ориентированные образовательные концепции, забывая о прекрасном опыте в образовании, который существовал у нас не одно десятилетие. Речь идет о социально-ориентированном образовании, общественном воспитании. Человек – существо не только биологическое, но и социальное. И замкнутость на индивидуализме не приведет к консолидации общества. Сегодня речь идет о создании системы такого социально-ориентированного образования (в отличие от прежнего политического образования), базирующегося на совершенно иной шкале ценностей в рамках системы гражданского образования, которая бы формировала в молодом поколении россиян правовую грамотность и законопослушность, критический подход к реально происходящим в стране изменениям, природе нынешнего социально-экономического кризиса, умение разбираться в сути различных политических программ и многое другое, делающее человека гражданином, создающее условия для стабильности в регионах, ненасильственного решения конфликтов, нормального демократического развития.

По нашему мнению, потенциал современной российской системы образования является одной из предпосылок перехода к демократическому обществу, фактором, облегчающим российскому социуму переход к качественно новому состоянию. Вместе с тем, практические потребности современного общества диктуют необходимость концептуального оформления гражданского образования в рамках существующих философских и философско-образовательных подходов. Мы глубоко уверены в том, что социокультурная реальность, в которой существует гражданское образование, задает определенную логику его рассмотрения, помогая освободиться от второстепенных факторов, установить наиболее существенные связи и отношения, выявить тенденции развития. Фактически сегодня образование (воспитание) (и в большей степени это относится к базовому образованию) является тем главным социальным институтом, через который возможна трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений образование позволяет адаптировать человека к новым жизненным условиям, поддержать процесс распределения

социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые социально-политические реалии и ориентиры развития.

Библиографический список

1. Садовничий В.В. Высшая школа России: традиции и современность // Филиппов В.Н., Гончаров В.Н., Колтаков К.Г. Школа и общество в современной России (концептуально-аналитический диалог) / Под общ. ред. проф. В.Н. Филиппова. – Барнаул: ГИПП «Алтай», 2003.
2. Сорокин П.А. Причины войны и условия мира (1944) // Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М., 1994. – С. 491-501.
3. Сорокин П.А. Социокультурная динамика // Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 427-504.
4. Гражданское образование, материалы международного семинара. – СПб, 1997.
5. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
6. Суколенова Г.Т. Исторические условия развития современного гражданского образования в Российской Федерации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 19 с.
7. Butts, R. Freeman National Standards and Civic Education in the United States // International Journal of Social Education (Winter 1993) p. 86-94; Hirsch E.D. Jr. Cultural Literacy New York: Vintage Books, 1987.
8. Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск, 1998.
9. Права человека и гражданское воспитание в средней школе // Философия. РЖ. – 1996. – № 4.
10. Birzea C. Strategie pour une education civique dans une perspective interculturelle, aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1994. – 36p.
11. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / Под ред. С. Шехтера и Н. Воскресенской. При участии А. Иоффе и Ч. Уайта. – М.: ЗАО «Учительская газета», 1997. – 190 с.
12. Pitts Mark Nationality and Values Preferences: Preliminary Report of Differences in Rankings by Russian and American Secondary Students. – Seattle: Center For Curriculum Studies, SPU, 1995.
13. Bahmuller, Charles F., general editor. CIVITAS: A FRAMEWORK FOR CIVIC EDUCATION. – Calabasas, CA: Center for Civic Education, 1991.
14. Резник Ю.М. Гражданское общество как феномен цивилизации. Идея гражданского общества в социальной мысли. – М.: Союз, 1993.
15. Ильин И.А. Русский учитель // Опыты православной педагогики. – М.: Литературная учеба, 1993.
16. Фаутс Джеффри Реформа образования и нравственное воспитание // Мораль и образование / Под ред. М. Мацковского, А. Элліса. – М.: Международный центр общечеловеческих ценностей, 1993.
17. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Избранные произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2.

АНАЛИЗ ОБРАЗА РАССКАЗЧИКА В СОВРЕМЕННОЙ ДНЕВНИКОВОЙ ПРОЗЕ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Анциферова Надежда Борисовна

– ассистент кафедры теории и истории русского языка ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского

В статье излагается вариант одного из этапов изучения современной дневниковой прозы в старших классах (на материале книг В. Гусева, Т. Дорониной, С. Есина). Предлагаемые задания, предполагающие анализ образа рассказчика в стилистическом аспекте, направлены на воспитание рефлексивной и интеллектуальной культуры учащихся.

Развивающаяся с 90-х годов XX века вероятностная парадигма образования и реализующаяся программа модернизации образования (распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.) нацелены на обеспечение возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории, предполагающей воспитание коммуникативной, интеллектуальной, рефлексивной и исследовательской культуры.

Ученик рассматривается современной школой как субъект саморазвития, а потому значимой становится необходимость самопознания. Представляется, что анализ образа рассказчика в современной дневниковой прозе может являться одним из путей формирования положительной «Я-концепции» как основы внутреннего стимулирующего механизма развития личности. Обращаясь к дневниковой прозе, читатель осмысливает чужой эмпирический опыт, а затем использует его в собственных точках бифуркации.

На наш взгляд, наиболее целесообразно обращаться к работе с дневниковой прозой в старших классах, поскольку важным новообразованием этого периода является возникновение интереса к нравственной проблематике и мировоззренческому плану произведения. Текст воспринимается с позиции соучастия, представленные события рассматриваются как проявление общего правила и сравниваются со своими представлениями.

Предлагаем один из вариантов работы над современной дневниковой прозой.

На уроке учащиеся выполняют ряд заданий по отрывкам из следующих книг: «Дневника актрисы» Татьяны Дорониной [1], «Начала и концы (дневник – 62-64, дневник – 93)» Виктора Гусева [2], «На рубеже веков. Дневник ректора» Сергея Есина [3].

Задание 1. Какую роль исполняет рассказчик в каждом из следующих отрывков. Аргументируйте своё мнение.

1) У них две дочери: Аня – старшая и Берта – младшая. Берта очень хорошенькая, а у Ани круглое толстое лицо и маленькие глаза. Но тётя Лиза всё равно говорит на кухне: «Красивые у меня девчонки». А моя мама после этих слов почему-то отворачивается и ухмыляется, но так, чтобы тётя Лиза не видела и никто не видел. Но я вижу, я смотрю снизу и вижу, как она подняла брови и ухмыльнулась. И мне хочется спросить тётю Лизу, почему она говорит, что девчонки красивые, ведь Аня не очень уж красивая, только Берта. Но после маминой ухмылки не спросила. Потом в этой семье случилась беда: у дяди Яши открылся какой-то процесс, и

мама не велела встречать дядю Яшу. Каждый вечер Берта бегала в магазин на углу и приносила оттуда шоколадный батончик. Его разводили в горячем молоке и давали пить дяде Яше. Наверное, это очень вкусно. С тех пор я стала бояться за папу. Вдруг у него тоже откроется процесс? Так было страшно, когда он вдруг начинал кашлять, я думала, вот-вот сейчас процесс и откроется. (Т. Доронина)

2) 21 июля, вторник. Утром ездил с Алексеем в МРЭО. Экзамены он наконец-то с третьего захода сдал. Всё время ожидал какого-нибудь подвоха – не те квитанции, не соответствует прописка, – ожидал очередных бюрократических разбирательств. К моему удивлению всё обошлось. Поздно вечером уехал весь обессиленный на дачу. Единственное утешение: пошили огурцы и кабачки...

22 июля, среда. Сегодня день рождения у Алексея. Вечером приехали гости: Федя, который подарил ему одеколон, Олег с прекрасным волейбольным мячом. Главное – накануне Лёша получил права. Я рад, что смог сделать что-то для его будущего. Теперь надо устраивать его на работу и что-то приплачивать за огород, машину и гуляние с собакой. Жарили шашлык, топили баню, ребята играли в футбол. Перед приездом компании я чуть-чуть поработал на компьютере. (С. Есин)

3) *Очередная пресс-конференция с космонавтами: здесь, в МГУ.

В вестибюле толпа, драка с милицией. Не попадёшь.

Безумцы. Если человечеству что сейчас и нужно, то отнюдь не космонавты.

* «И за наметкой той вселенской,
Уже как хочешь поспевай,
Не в дальних далях наш,
Смоленский,
Забывший им и богом, женский
Послевоенный вдовый край,
Где занесло следы позёмкой,
Где в сёлах душам скудный счёт,
Где мать – кормилица с котомкой
В Москву за песнями бредёт.

Эти строки вновь проходят в голове, пока и смотрю, и слушаю по телевидению космонавта Комарова – впрочем, видимо, хорошего мужика.

* Двухчасовой разговор с убеждённым идеалистом и христианином Юрой Калининым. (Автором пьесы). (В. Гусев)

В первом примере рассказчик представлен точкой зрения маленькой девочки, которая ещё много не понимает и не может объяснить; отсюда – присутствие в отрывке слов с неопределённой семантикой (почему-то, какой-то). Непосредственность детских впечатлений и желание познания мира отражены в синтаксисе (простые предложения и усложнённые сложноподчинённые предложения с последовательным подчинением).

Во втором примере перед нами рассказчик-«хроникёр», фиксирующий происходящие с ним события.

В третьем отрывке рассказчик представлен как «философ» и «интеллектуальный саморегулятор» [4, с. 4].

Задание 2. Авторы анализируемых отрывков по-разному понимают задачи дневниковой прозы, что, конечно же, влияет на выбор образа рассказчика. Попробуйте определить, какому автору какое высказывание принадлежит.

1) Я думаю, что основной побудительный мотив к написанию дневника – мысли о живых. <...> Другая мотивация для написания дневника – это, кроме учёта собственной внутренней жизни и поступков, ещё и организация внутреннего духовного начала и своего быта. <...> Дневник позволяет часто ставить собственные точки в спорах – если хотите, брать реванш, конструировать собственные ответы и слышать собственные неудачи [3, с. 4]. (С. Есин)

2) *Стилистически – это сочетание прозы, публицистики и даже поэзии. Но вообще – это моё ощущение жизни. <...> Мои «дневники» (не случайны кавычки!) – это дневники в собственном значении данного слова, это форма, которая позволяет одновременно предельную свободу, искренность и краткость* [5, с. 14]. (В. Гусев)

В качестве отсроченного домашнего исследования предлагается прочесть один из дневников и проанализировать представленный в нём образ рассказчика. Результаты самостоятельной работы учащиеся могут представить в виде собственных дневниковых заметок. Через 1-2 недели рекомендуем провести круглый стол, на котором школьники обменяются мнениями об особенностях выражения образа рассказчика в дневниковой прозе современных авторов. Обозначим некоторые моменты, которые должны быть обязательно отмечены в рамках круглого стола.

1. В «Дневнике актрисы» Т. Дорониной рельефно представлена эволюция образа рассказчика как отражение авторского «самопознания в самопознании»: трудный вектор становления, выраженный через эволюцию образа рассказчика, «завёрнут» в качественно иной путь самопознания автора, который, по прошествии многих лет выстраивает ретроспективу собственных рефлексий. Эта особенность детерминирует близость «Дневника актрисы» к художественному повествованию от первого лица.

2. Книга С. Есина близка публицистическому жанру: точки видения автора и рассказчика максимально сближаются.

3. Книга В. Гусева близка жанру эссе: излагаемые автором датированные события постоянно сопровождаются отрывочными размышлениями и замечаниями. Иногда ассоциативный способ организации действительности приводит к исчезновению причинно-следственных связей [6, с. 41].

Отметим важность исследования образа рассказчика как «формы литературного «актёрства» писателя» [7, с. 191] для формирования лингво-когнитивного и мотивационного уровней структуры языковой личности, представляющей собою «коррелят личности вообще» [8, с. 38].

Библиографический список

1. Доронина Т.В. Дневник актрисы. – М., 2005.
2. Гусев В.И. Начала и концы (дневник – 62-64, дневник – 93). – М., 2004.
3. Есин С.Н. На рубеже веков. Дневник ректора. – М., 2002.
4. Антонова Л.Г. «Пришедши путём в себя» // Русский язык в школе. – 1995. – № 4.
5. Огрызко В. Не верьте подхалимам // Литературная Россия. – 2006. – № 19.
6. Колядич Т.М. Воспоминания писателей. Проблемы поэтики жанра. – М., 1998.
7. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М., 1971.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ
«С.Е. РАИЧ – ВОСПИТАТЕЛЬ ДВУХ ГЕНИЕВ:
Ф.И. ТЮТЧЕВА И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА»)

Ушакова Людмила Александровна

– учитель литературы гимназии № 69 г. Барнаула;

Ярославцева Любовь Алексеевна

– учитель литературы гимназии № 69 г. Барнаула

В данной статье представлен материал о неординарной, всесторонне-одаренной личности – С. Е. Раиче – фигуре для учеников новой и совершенно неизвестной. Изучение жизни и творчества художника такого уровня дает богатый материал для понимания литературы в целом.

Одним из ведущих методов воспитания творческой, активной личности, в которой так нуждается современное российское общество, в нашей педагогической практике стали бинарные уроки, реализующие принцип интеграции.

Прививать учащимся вкус к чтению художественной литературы, вовлекать их в диалог с писателем, учить видеть авторскую позицию и способы ее воплощения, аргументированно интерпретировать текст произведения – основные задачи таких уроков.

Предлагаем информацию о неординарной, всесторонне-образованной и одаренной личности поэта, переводчика, педагога и журналиста Семена Егоровича Раича. Изучение жизни и творчества таких деятелей в истории русской литературы даёт неограниченные возможности для формирования нравственных основ и духовного потенциала личности, её жизненных позиций.

Раич Семен Егорович родился 15 сентября 1792 года. Происходил из многодетной семьи сельского священника. Настоящая его фамилия – Амфитеатров. Учился в Севской, Орловской духовных семинариях вместе с братом (в будущем Филарет, митрополит Киевский и Галицкий). Не испытывая интереса к богословским наукам, Раич уходит из семинарии, служит канцеляристом в земском суде Рузы; в 1810 г. приезжает в Москву [1]. После неудачной попытки вступить добровольцем в армию (1812) становится домашним учителем. С 1812 года Семен Егорович Раич занимался воспитанием Ф. И. Тютчева. В доме Тютчевых он пробыл семь лет; там одновременно трудился над переводами латинских и итальянских поэтов и над воспитанием будущего русского поэта. Кроме того, он сам писал недурные стихи.

Раич имел большое влияние на умственное и нравственное сложение своего питомца и утвердил в нем литературное направление. Под его руководством Тютчев превосходно освоил классиков и сохранил это знание на всю жизнь: даже в предсмертной болезни, разбитому параличом, ему случалось приводить на память целые строки из римских историков. Ученик скоро стал гордостью учителя и уже в возрасте четырнадцати лет перевел очень порядочными стихами послание Горация к Мecenату. Раич, будучи членом Общества любителей российской сло-

весности, представил этот перевод Обществу, которое почтило четырнадцатилетнего переводчика званием «сотрудника». Это было великим торжеством для семейства Тютчевых и для самого юного поэта. В этом же 1818 году Тютчев поступил в Московский университет, то есть стал ездить на университетские лекции в сопровождении Раича, но в начале 1819 года Раич расстается со своим воспитанником.

Долгое время Тютчев находился под некоторым влиянием или подражал приемам своего учителя. Почти все стихотворения Тютчева грациозны и музыкальны. Вот, например, одно из самых ранних стихотворений, написанное за границей (после встречи с шестнадцатилетней красавицей), куда он отбыл в июле 1822 года и где ему суждено было провести 22 года.

Я помню время золотое,
Я помню сердцу милый край,
День вечерел, мы были двое;
Внизу, в тени, шумел Дунай.

И на холму, там, где белея
Руина замка вдаль глядит,
Стояла ты, младая фея,
На мшистый опершись гранит,

Ногой младенческой касаясь
Обломков груды вековой...
И солнце медлило, прощаясь
С холмом, и с замком, и с тобой.

Ты беззаботно вдаль глядела.
Край неба дымно гас в лучах.
День догорал; звучнее пела
Река в померкших берегах.

И ты с веселостью беспечной
Счастливый провожала день,
И сладко жизни быстротечной
Над нами пролетала тень.

Духовную близость с Тютчевым Раич сохранит на долгие годы, поддерживая переписку, печатая произведения поэта. Тютчев посвятил Раичу ряд стихотворений.

В 1818 году Раич окончил курс кандидатом юридического факультета, а в 1822 – магистром словесного отделения. До 1821 года он был членом Союза Благоденствия, о чем в материалах III Отделения записано: «Раич. Сочинитель. Был членом Союза Благоденствия, но уклонился и не участвовал в тайных обществах, возникших с 1821 г. Высочайше повелело оставить без внимания» [2]. В 1821 году Раич завершает и издает перевод «Георгик» Вергилия, отмеченный серебряной медалью Российской Академии наук. С 1827 года Раич ведет занятия по практическим упражнениям в российской словесности в Московском университетском Благородном пансионе. Здесь среди его учеников был юный Лермонтов.

Можно предложить учащимся инсценировать занятие в кружке Раича при Московском Благородном пансионе [3].

Занятие проводилось в помещении библиотеки. В середине помещения – стол, за которым группируются участники встречи. На столе – старая лампа под абажуром.

Ведущий. Семен Егорович Раич жил за стеной пансионской библиотеки, а точнее говоря, в самой библиотеке, ибо проводил в ней все часы, свободные от занятий с учениками.

Книжные полки тянулись здесь вдоль всех стен и поднимались до самого потолка. Среди книг пансионской библиотеки, вокруг большого круглого стола, возглавляемого Раичем, который вел практические занятия по литературе, собиралось по субботам немало учеников. Сидящая голова Семена Егоровича выделялась среди окружающей его молодежи. Добрые глаза его, часто вспыхивающие из-под седых бровей огнем молодого воодушевления, останавливались на каждом. Первая суббота в новом, 1829 году была особенно многолюдной и торжественной. Когда все заняли свои места, Семен Егорович обратился к своим ученикам.

Раич. Ну вот, друзья мои, за эти дни я ознакомил вас всех с уставом нашего общества, составленным еще по почину Василия Андреевича Жуковского, его первого председателя. В нашем школьном журнале уже появились произведения молодых авторов, которые нельзя не отметить. Они напоминают мне славное прошлое нашего пансиона! Итак, господа, мы начинаем.

Голоса учеников. Учитель, прочитайте нам что-нибудь... Вергилия! Ариосто!

Раич (подумав). Что же, я прочту вам начало из «Георгик» Вергилия. Только что опубликован этот мой труд.

(Читает. Все слушают, затаив дыхание.)

Я славлю, Мекенат, оратаев труды,
Под счастливой звездой отверсты бразды
И вяз, сдружившийся с лозою винограда,
Надзоры табунов и воспитанье стада
И домовитых пчел заботливый народ.
Светила красные, в безмерности высот
Водящие и дни, и месяцы, и годы
По вечным чертежам всевидящей природы!
И ты, Царица нив, и ты, о Вакх младой!
Коль вашей к смертному щедроты дар

благой –

И классы тучные в полях златогорящи,
И грозною фиал амврозией кипящей;
Вы, боги мирных сел, и вы, о Нимфы гор!
Придите, соплетясь в единый красный хор!
Вам песни глас моей, о Фавны и Дриады!
И вы, пред взорами соперницы Паллады,
Изведшей из земли божественным жезлом
Красивого коня, надменного челом! ...

Ну что же, господа? По установившейся традиции после переводов у нас читаются оригинальные произведения. Последуем этому обычаю и сегодня. Кто хочет начать?

Как? Ни у кого нет на сегодня ничего нового? Лермонтов, и ты молчишь?

Лермонтов. У меня, Семен Егорович, нового ничего нет. То есть, я кое-что написал, но это не новое... и не законченное... Так что я сегодня хочу послушать.

Раич. Печально. Я на тебя рассчитывал. Ну, кто начнет?

Дурнов (тоненький, высокий подросток с женственным открытым лицом и смеющимися глазами). Семен Егорович, разрешите, я начну!

Раич. Ты, Дурнов? *(Пауза).* Очень, очень рад за тебя. До сих пор ты только обещал нам стихи, и я уж думал, что тем дело и кончится.

Дурнов. Я прочитаю «Русскую мелодию».

(Юноша развернул тетрадь со стихами.)

В уме своем я создал мир иной
И образов иных существованье;
Я цепью их связал между собой.

Я дал им вид, но не дал им названья...

(Во время чтения его лицо не меняет выражения, но искорки смеха все дрожат в глазах.)

Раич (долго молчит, пристально глядит на него; молчат и слушатели). Это твое первое стихотворение?

Дурнов (уклончиво). Не совсем.

Раич. Это не ты написал... *(Посмотрел на Дурнова, и вдруг морщинки доброго смеха пробежали по его лицу.)* Ах вы, озорник... Ах, обманщики! Никто кроме Миши Лермонтова этого написать у нас не мог. Ну, признавайтесь, зачем вы все это придумали?

(Из разногласия, наперебой признания следовало, что Лермонтов никак не хотел давать этих стихов.)

Дурнов. Я взял их у него чуть не насильно.

(Раич лукаво улыбается, видно, что доволен.)

Раич. Стихи стоят того, чтобы их нам узнать... Ты хорошо поступил, Дурнов, прочитав их. Вы помните, я всегда говорил вам, начинающим поэтам: пусть каждый стих ваш будет или чувство, или мысль, или образ, или картина, или музыка – как у великого Вергилия. Я доволен Лермонтовым потому, что в его стихах имеются эти качества – те или иные. В этой «Русской мелодии», на мой взгляд, должно быть больше музыки, а в ней преобладает мысль, даже философская мысль... И мне бы хотелось, Лермонтов, чтобы все это не было так печально.

Ведущий. Заседание закончилось. Ученики разошлись.

Раич. Боюсь, что судьба этого необыкновенно одаренного мальчика будет нелегкой.

В пансионе Семен Егорович Раич со своими воспитанниками много и серьезно занимался литературой, читал и обсуждал произведения разных писателей, поэтов. Мальчики высказывали свои мысли, спорили, пробовали писать сами. Лермонтов скоро стал признанным поэтом Благородного пансиона.

Занятия поэзией не мешали Лермонтову учиться – он был одним из первых учеников. По черновым его тетрадям видно, как серьезно он учился. В этих тетрадях и длинные столбцы латинских, французских и немецких слов, и переводы с иностранных языков, и конспекты лекций по всеобщей истории, и математические задачи.

В Благородном пансионе учился декабрист Каховский и многие другие участники декабрьского восстания, и о них здесь помнили. Тайком от начальства воспитанники переписывали запрещенные стихи Пушкина, Рылеева и других поэтов-декабристов. Так же как и многие их сверстники по всей России, мечтали они продолжать дело декабристов.

14 декабря 1825 года декабристы решили помешать войскам и Сенату принести присягу новому царю Николаю I. По призыву офицеров-дворян на Сенатской площади собралось более трех тысяч солдат-гвардейцев. Генерал-губернатор Петербурга Милорадович решил уговорить восставших разойтись. Но случилось непоправимое. Повстанцы находились в нервном состоянии, так как Сергей Трубецкой (руководитель восстания) не вышел на площадь. Вероятно, поэтому раздраженный Петр Григорьевич Каховский (член Северного общества и активный участник восстания) выстрелил в Милорадовича и смертельно ранил его. Убийство героя войны 1812 года, любимого в народе, вызвало мощный протест в правительственных войсках. К ночи с восстанием было покончено.

Каховского арестовали на своей квартире 15 декабря 1825 года и доставили в Петропавловскую крепость. 10 июля 1826 года он был приговорен к повешению. 13 июля 1826 года казнен и похоронен вместе с другими казненными декабристами (Кондратием Рылеевым, Павлом Пестелем, Сергеем Муравьевым-Апостолом, Михаилом Бестужевым-Рюминым) на острове

Голодае. Более 100 человек сослали в Сибирь. В последнем номере журнала «Юный художник» за 1996 год опубликован интересный материал о жизни декабристов в Сибири.

В 1829 году Раич обзаводится семьей. Позднее вместе с женой Терезой Андреевной Оливье и пятью детьми поселяется в небольшом домике за Сухаревой башней, купленном на средства Филарета (его брата). Главным богатством его была библиотека латинских и итальянских авторов. С годами Раич все больше отдается педагогической работе: он преподает в Александровском институте, в Набилковском учебном заведении.

По воспоминаниям друзей, Раич был человеком в высшей степени благородным, бескорыстным, жил в мире поэзии «как в царстве снов» (Ф. Тютчев), соединял «солидность ученого с младенческим незлобием» (И. С. Аксаков), «литературу почитал средством к облагорожению души» (М. И. Дмитриев).

Поэтическое наследие Раича сохранилось только в журнальных публикациях. Раич не придавал ему особого значения, считая делом жизни только перевод поэмы Т. Тассо «Освобожденный Иерусалим». Ранняя лирика близка русской анакреонтике. Наиболее известное стихотворение «Друзьям» (1826) было положено на музыку.

В 1832 – 1837 годах Раич печатает перевод поэмы Л. Ариосто «Неистовый Орланд». Были напечатаны три тома, остальные не были изданы. Перевод был встречен критикой холодно, даже резко. К тому же, видя невозможность печатать на свой счет столь обширную поэму, Раич не довел перевод до конца. За переводы «Неистового Орланда» и «Освобожденного Иерусалима» ему были пожалованы императрицей бриллиантовые перстни.

Последняя поэма «Райская птичка» (не опубликована) – символическое воплощение одного из душевных состояний стареющего поэта. Прижизненная критика числила Раича среди «второсортных стихотворцев» (В. Г. Белинский), хотя и не отказывала его стихам в изяществе и «прелести» (Н. Н. Надеждин). В истории русской поэзии имя Раича связано с итальянской и античной темами русского романтизма, с опытами в области поэтической формы. Мудрое наставничество Раича сыграло свою роль в духовном развитии и Тютчева, и Лермонтова.

В последние годы жизни Сергей Егорович Раич занимал место инспектора классов. Умер в 1855 году в бедности и похоронен в Москве, на Пятницком кладбище. После смерти о Раиче забыли. Уже в январе 1865 года М. Дмитриев пишет Погодину о книге «Россиянин прошедшего века»: «Что же вы, журналисты, ни слова не сказали о Раиче! – право, у нас немного таких переводчиков Вергилия, Тасса и Ариоста» [4].

Предложенный материал содержит богатый дополнительный источник информации как для учителя, так и для учащихся с разным уровнем подготовки и может вариативно использоваться в соответствии с потребностями конкретного класса и интересами учителя при проведении нестандартных творческих уроков.

Библиографический список

1. Автобиография С.Е. Раича / Под ред. Б.Л. Модзалевского // Русский библиофил. – 1913. – № 8. – С. 28.
2. Восстание декабристов: материалы и документы: в 15 т. – М. ; Л., 1925–1980. – Т. 8. – С. 161.
3. Сизова М. Из пламя и света: Лермонтов. – М., 1960. – Гл. 8-13.
4. Барсуков Н. Жизнь и труды М.П. Погодина. – СПб., 1895.– Т. 9. – С. 343.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ В УСЛОВИЯХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Кундозерова Людмила Ивановна

– доктор педагогических наук, профессор КузГПА

Игумнова Ольга Викторовна

– аспирантка КузГПА

Современное образование все чаще указывает на то, что школьнику необходимо сознательно проектировать свой будущий профессиональный путь. Проблема самоопределения касается не только учащихся XI классов. В связи с переходом старшей ступени средней школы на профильное обучение этот вопрос становится актуальным и для девятиклассников. Проводимые исследования показывают, выпускник основной ступени часто не принимает во внимание свои учебные, внешкольные интересы и способности при определении профиля обучения в X классе. Хотя к моменту завершения IX класса заметно возрастает его избирательное отношение к изучаемым предметам, тем не менее, распространены случаи, когда ученик осуществляет свой выбор, основываясь только на внешних факторах престижности будущей профессии, либо он совсем не готов к реализации данного выбора.

Решение указанных противоречий связано с введением в системе общего образования предпрофильной подготовки школьников основного звена [1]. Как отмечено в официальных документах, одной из важных функций предпрофиля является практико-ориентирующая функция. Она реализуется через систему ориентационных, предметных и межпредметных курсов. Анализ доступной нам специальной литературы [2–5] показал, что система предпрофильной подготовки интенсивно развивается за счет создания предметных и межпредметных курсов. Вместе с тем проблема организации профессиональных проб остается еще в стадии разрешения. Одна из причин наличия такой ситуации нам видится в том, что профпроба – явление не совсем обычное для средней школы. Трактовку указанного педагогического явления мы нашли в методических рекомендациях к учебнику «Технология профессионального успеха» [6]. Профессиональная проба здесь объясняется как творческое практическое задание, которое призвано уточнить правильность избранного профиля и направления дальнейшего обучения. Последующее изучение этого вопроса помогло нам составить *карту требований* к профпробе [6; 7].

1. Профпроба – это самостоятельный модуль учебно-трудовой деятельности. Модульность предполагает: а) наличие элементов конкретной профдеятельности; б) наличие развивающей и воспитательной задачи, которая способствует самопознанию учащихся, инициирует процесс самоанализа, соотнесения знания о себе со знаниями об избираемой профессиональной сфере.

2. Назначение пробы – обучение основам деятельности: выбору цели и подтверждению ее правильности, планированию, последовательности действий, предвидению, анализу, оценке результатов.

3. Профпроба позволяет школьнику выполнить конкретные действия или ответить на определенные вопросы, способствующие самопроверке выбора профиля.
4. Проба должна носить диагностический и развивающий характер.
5. Она носит характер завершенных действий и имеет творческий потенциал.
6. Проба должна быть непродолжительна.

Принимая во внимание данные факты, авторами составлено учебно-методическое пособие для учителей, осуществляющих предпрофильную подготовку учащихся. Центральное внимание в нем уделено вопросу теоретического характера: как организовать работу старших подростков так, чтобы она была направлена на получение ими допрофильного (допрофессионального) опыта по образовательным областям, связанным с профессиями «Человек – Человек», «Человек – Знаковая система». Комплексный подход к разрешению данной проблемы предполагал включение в данное издание практической части. Разработка теоретической и практической основ профессиональных проб осуществлялась в соответствии с Концепцией развития индивидуальности в диалоге культур [8]. Таким образом, в состав пособия входят следующие разделы: 1) цели и задачи проведения предлагаемых профессиональных проб; 2) общие методические рекомендации по организации профессиональных проб; 3) краткие сценарии проведения профессиональных проб; 4) методические рекомендации к сценариям профессиональных проб.

Разработанная серия профпроб представляет собой краткосрочные курсы, рассчитанные на 5 часов аудиторной работы, из них один лекционный час, один час группового консультирования, индивидуальное консультирование – два часа, творческий отчет – один час. Все пробы ориентируют школьников на выбор гуманитарного (гуманитарно-социального или филологического) профиля дальнейшего обучения.

Содержательной основой профиспытаний является аудио-визуальная и печатная продукция средств массовой информации на русском и иностранном языках. Теоретический аспект курсов взаимосвязан с такими учебными предметами, как «Русский язык», «Иностранный язык». В процессе индивидуальной и групповой работы школьники также прибегают к сведениям, относящимся к таким сферам знаний, как психология, социология, история, литература, информационные технологии. По своей структуре они напоминают межпредметные курсы. Именно этот факт позволяет расширить представления старших подростков о возможном спектре применения изучаемых явлений и имеющихся у них специальных знаний в различных сферах профессиональной деятельности. Содержащийся в этом издании материал обладает культурологическим потенциалом и помогает формировать ценностные ориентации школьников. Профессиональные пробы расширяют языковую и культурную картину мира школьников, формируют исследовательские навыки. В процессе активной деятельности девятиклассники обогащают свои филологические знания.

Итак, позволим себе кратко охарактеризовать основные компоненты данных профессиональных проб.

I. Цели и задачи проведения предлагаемых профессиональных проб содержат обобщенное представление о сути краткосрочных курсов, а также ожидаемые результаты педагогических действий.

Так, **цель** разработанных **профессиональных проб** – формирование у девятиклассников начального опыта реализации своих знаний и умений по гуманитарно-ориентированным предметам в практической деятельности, приближенной к будущей деятельности в рамках гуманитарного профиля обучения и профессиональной сферы, взаимосвязанной с гуманитарным образованием.

Задачи профессиональных проб:

- совершенствовать общеучебные навыки и умения работать с источниками информации;
- сформировать у старшеклассников представления о сути научно-исследовательской и проектной деятельности, осуществляемой в гуманитарной области знаний;
- совершенствовать навыки самостоятельной работы;

- содействовать развитию потребности учащихся в рефлексии собственного опыта и своих деловых (и личностных) качеств, а также осознанию собственных профинтересов и роли гуманитарных дисциплин в их становлении;
- сформировать умения содержательного анализа воспринимаемого материала на русском и изучаемом иностранном языках, выявлять в нем информацию профориентационного характера;
- сформировать умения проводить аналогии и сравнения языковых явлений и элементов культуры двух стран (британской и российской) в анализируемых источниках информации;
- совершенствовать умения работать с англо-английскими словарями, энциклопедиями и другой справочной литературой;
- содействовать развитию творческих способностей девятиклассников и формированию на этой основе желания осуществить дополнительную пробу сил в гуманитарно-ориентированной деятельности;
- расширить общий кругозор обучающихся в процессе предметно-ориентированной деятельности.

Реализация заложенного в данном курсе коммуникативного подхода предполагает овладение учащимися всеми аспектами иноязычной культуры: познавательным, учебным, развивающим и воспитательным. Однако доминирующими аспектами являются развивающий и познавательный.

Основными принципами отбора содержания и организации учебного материала **проб являются:**

- *принцип практикоориентированности* – предполагает отбор содержания профессиональных проб и технологий их выполнения, исходя из практических профессионально-педагогических задач, необходимость решения которых вытекает из особенностей осуществления предпрофильного обучения в современной школе;

- *принцип вариативности* – обуславливает построение профпроб, исходя из учета образовательных запросов обучающихся;

- *принцип культуросообразности* – ориентированность на отбор содержания, который помогает решению педагогических задач в конкретных социокультурных условиях;

- *принцип гуманизации*, обуславливающий диалогичность учебного материала, ориентирующего учеников на сопоставление различных вариантов перевода изучаемых явлений, их сопоставления.

Текущая аттестация качества усвоения знаний не предусмотрена, однако мониторинг процесса усвоения знаний и способов деятельности осуществляется на основе количества и глубины вопросов, которые обучающиеся задают при проведении с ними групповой и индивидуальных консультаций.

Итоговая аттестация качества усвоения знаний. Завершение любой из содержащихся в данном пособии профессиональных проб, предполагает зачет в форме защиты проекта и написания эвристического сочинения. Если проект отличается достаточной глубиной содержания и включает авторские ремарки: рекомендации к своей работе для преподавателя или других учащихся (одноклассников или школьников младших классов); аргументированные выводы о важности проделанной работы (и другие способы выражения авторской позиции по изученному вопросу), то это является основанием для получения зачета. Сочинение имеет своей целью выявить уровень готовности учащихся к сознательному профильному самоопределению. Оно не предназначено для того, чтобы его оценивать с позиции «зачтено – не зачтено». Его основная цель – проведение рефлексии полученного профессионально-ориентированного опыта. В связи с этим эвристическое сочинение строится по определенному перечню вопросов, которые можно обнаружить в разделе «Общие методические рекомендации по организации профессиональных проб» в секции «Этапы реализации пробы». Возможен вариант замены сочинения на коллективное обсуждение данного аспекта.

Результаты проведения профессиональных проб также отражены в требованиях к уровню образованности учащихся.

Предметно-информационная составляющая обозначает, что девятиклассник:

- 1) знает языковые нормы изучаемого языка (в пределах общеобразовательной программы по английскому языку для учащихся VIII-IX классов);
- 2) имеет представления об особенностях языковой нормы в текстах рекламного характера и в публицистике русского и изучаемого иностранного языка;
- 3) знает об иностранном языке как средстве получения информации и развития личности.

Деятельностно-коммуникативная составляющая предполагает, что выпускник:

- 1) умеет сопоставлять реалии родной и иноязычной культуры, языковых явлений, присущих двум языкам;
- 2) умеет защищать свою позицию при беседе;
- 3) привлекает дополнительную информацию из других областей культуры и сфер научных знаний;
- 4) знает, как оформлять текст отчета о проделанной работе;
- 5) знает алгоритм проведения проектной деятельности.

Ценностно-ориентационная составляющая свидетельствует о том, что школьник:

- 1) понимает значимость изучения родной и иноязычной культуры;
- 2) признает право других народов на культурное самовыражение;
- 3) проявляет толерантное отношение к окружающим его людям;
- 4) проявляет интерес к гуманитарно-ориентированной области научных знаний;
- 5) осознает важность правильного профильного выбора;
- 6) проявляет готовность к самоанализу и самооценке собственных профильно (профессионально) ориентированных способностей и склонностей.

II. Общие методические рекомендации по организации профессиональных проб объединяют в себе две секции: «Этапы реализации пробы» и «Используемые педагогические технологии».

В **первой секции** основное внимание уделено общей структуре проведения профпробы независимо от ее содержательного аспекта. В соответствии с современными концептуальными принципами коммуникативно-ориентированного обучения [9, 10] профессиональные пробы предполагают использование групповых форм учебных заданий. Главная задача учителя – определить интеллектуальные предпочтения старших подростков и предоставить им возможность реализовать личностное содержание учебного общения посредством деятельностных заданий. С этой целью методическая организация обучения имеет трехчастную форму. Она выглядит следующим образом: подготовительный этап, исполнительный и итоговый этапы реализации профессиональных проб. Рассмотрим кратко суть каждого этапа.

Подготовительный этап осуществления профессиональной пробы

Данный этап является в первую очередь подготовительным для самого учителя. Во-первых, это значит, что он сам должен понять суть учебно-познавательной деятельности школьников, определить ключевые для себя понятия теории, проанализировать рекомендуемую литературу (является ли она доступной для его учеников), наметить возможные (дополнительные) варианты реализации предложенных проб. Во-вторых, мы рекомендуем более детально продумать первую часть профпробы, так как от четкости, целенаправленности ее проведения зависит результативность последующей работы.

Подготовительный этап для школьников заключается в знакомстве с проблемной ситуацией, разрешение которой не возможно без приложения дополнительных интеллектуальных затрат и поисковых усилий. Затем ученики должны получить четкое представление о том, каким образом можно продолжить работу над проблемой, как рационально организовать поисковую деятельность и каким образом ее можно фиксировать и использовать в дальнейшем.

В связи с перечисленными особенностями данного периода профпробы подготовительный этап можно назвать периодом погружения обучающихся в проблему. Наиболее эффективным

способом его организации служит проблемная лекция или беседа (второй вариант предпочтительней). Она должна содержать три обязательных элемента:

- 1) презентация проблемы (лучше на основе печатной информации) и выполнение 1-2 заданий, иллюстрирующих важность и нерешенность данной проблемы (для школьников);
- 2) презентация возможных вариантов решения поставленной проблемы (лучше не вводить эти варианты авторитарным способом, но постепенно в процессе наводящих вопросов равноправных собеседников);
- 3) инструктаж подростков о том, как следует организовать свое рабочее время для решения проблемного вопроса; как можно фиксировать промежуточные результаты собственного исследования; а также информирование участников профпробы о дальнейших формах аудиторной работы.

На этот период работы следует отвести не больше 1 часа.

Исполнительный этап осуществления профессиональной пробы

Этот период реализации профпробы представлен консультативной формой общения школьников и учителя. Он занимает 3 часа аудиторного времени, при этом условно мы выделили 1 час для групповой консультации и 2 часа – для индивидуальной консультации.

Под *групповой консультацией* мы понимаем совместное проведение первичного анализа собранных данных каждым участником проекта (проектов). Из этого следует, что учителем и учащимися на первом занятии формулируется не только индивидуальные направления разрешения одной проблемы, но и задание, проверку и анализ которого можно провести объединенными усилиями. Как правило, таким заданием может быть сбор фактического материала по затронутой проблеме в специальной литературе или научно-популярных изданиях, а также СМИ. Именно анализу данного материала и посвящен второй час профпробы: предъявление найденных фактов всеми участниками организованной пробы, выявление в них сходных и отличительных черт. Завершение данного занятия представляет собой конкретизацию для каждого члена команды собственного участка работы.

Последующие 2 часа – это индивидуальная работа. Мы рекомендуем поделить имеющееся в распоряжении аудиторное время на небольшие временные отрезки (по 15-20 минут). Это позволит сделать консультации более протяженными во времени и даст творческим группам шанс более глубоко проникнуть в суть исследуемого явления, сформировать собственную к нему позицию. В зависимости от вида проектной деятельности (индивидуальный или парный, групповой) и от общего количества человек в группе можно сформулировать два варианта индивидуализации, характерные для первого индивидуального консультационного часа.

Вариант 1 рассчитан на представителей группового проекта. Каждая группа приходит к учителю-консультанту в условленное время с тем материалом, который у них накоплен, и теми вопросами, которые вызывают больше всего затруднение. Совместными усилиями (и рассуждениями) группа приходит к пониманию дальнейшего пути разрешения противоречия. Педагогом предлагаются новые варианты раскрытия сути проблемы либо уточняются действия учащихся по уже запланированному алгоритму работы.

Вариант 2 предусматривает индивидуальную работу с отдельными девятиклассниками (если это индивидуальный проект), при этом суть консультации остается примерно одинаковой. На данном этапе учитель может порекомендовать ученикам с индивидуальными проектами объединить свои усилия (если такой способ оправдан и поможет им полностью реализовать свой замысел без ущерба для себя и своего потенциального партнера).

Второй час индивидуального консультирования рекомендуем проводить в совместно-раздельной форме. В этом случае учитель сохраняет свою функцию подсказчика, если в этом нуждаются подростки. Если у школьников накопились дополнительные вопросы, они могут поделиться ими не только с преподавателем, но и с другими участниками профессиональной пробы. Новый взгляд на существующую проблему «незаинтересованных» людей может дать новый толчок к разрешению вопроса. Между тем учащиеся получают возможность узнать, что волнует представителей других творческих групп и скорректировать собственный проект. В связи с этим следует напомнить участникам профпробы, что взгляды и подходы к разрешению противоречия у представителей разных творческих «организаций», по возможности, не должны копировать идеи «соседей».

На этом же занятии рекомендуем обратить внимание обучающихся на то, что любой результат проектно-исследовательской деятельности должен иметь свой собственный продукт. Под продуктом мы понимаем любой вид отчетности: устный доклад по теме исследования с предоставлением письменных тезисов выступления; сводные таблицы, схемы, памятки, раскрывающие суть проблемы и способ ее разрешения; плакаты и другой вид рекламы своей «продукции» и т. д.

Итоговый этап осуществления профессиональной пробы

Последний этап – обсуждение итогов поисково-аналитической деятельности творческих групп и индивидуальных проектов. Он включает также три основных момента:

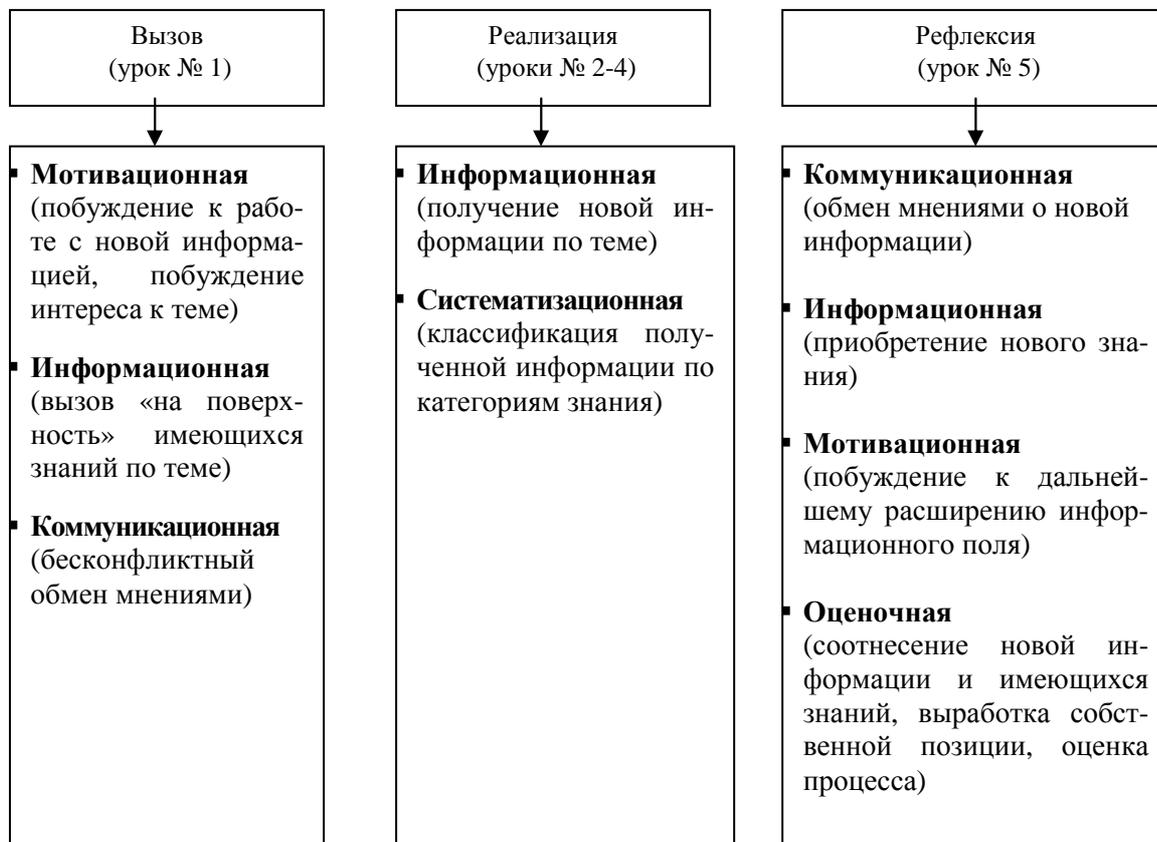
1. Вступительное слово учителя, актуализирующее общую проблему, решение которой и заставило участников пробы разделиться на подгруппы.

2. Презентация отчетов девятиклассников о проделанной работе. Задача преподавателя на этом этапе – стимулировать учащихся-слушателей к обсуждению сообщений.

3. Обобщение всех высказываний и подведение итогов совместной работы школьников. Это может сделать сам педагог, либо наводящими вопросами он помогает учащимся сформулировать основные выводы о результативности проведенного исследования. Завершение аналитического обзора должно подвигнуть подростков к размышлению, как данная работа повлияла на его готовность сделать выбор профиля дальнейшего обучения, и было ли влияние значительным. Именно это и составляет суть написания эвристического сочинения. Результаты сочинений не следует оглашать публично. Предпочтителен вариант, когда школьнику возвращают его сочинение с пометками учителя. В них может содержаться краткий анализ на положительные сдвиги в сфере самооценки подростка, а также выражаться надежда на более сознательное отношение к процессу профильной и профессиональной самоидентификации. Следует избегать писать о недостатках девятиклассника, лучше сформулировать вопросы для того, чтобы мотивировать его к дальнейшему размышлению над собой. Свой список примерных вопросов для написания эвристического сочинения мы составили на основе исследований Р. Л. Радченко [11].

Педагогические технологии, применяемые в процессе осуществления профессиональной пробы раскрываются во **второй секции** общих методических рекомендаций. Поскольку реализация поставленных цели и задач способствует *развитию критического мышления* старших школьников [12], данная стратегия нами была взята за основу. Она проявляет себя в уже заявленной нами выше трехчастной форме организации ученического труда и соотносится с тремя фазами обучения: фазой вызова, фазой реализации и рефлексии. Воспользуемся схемой «Функции фаз технологии развития критического мышления» [13] и представим наиболее оптимальные варианты методик проведения или отдельных приемов уроков.

Фазы развития критического мышления



1. Фаза вызова может предполагать включение стратегии ЗХУ («Знаем – хотим узнать – узнали») [13]. В данном случае нас будут интересовать первые два утверждения этой стратегии. Их реализация может осуществляться при помощи двух приемов.

Прием 1 – заполнение таблицы с одноименными колонками. На первом занятии заполняется первая и вторая части, последняя колонка – на пятом уроке.

«Знаем – хотим узнать – узнали»

«З» – Знаем	«Х» – Хотим узнать	«У» – Узнали

Прием 2 «Фишбон» (Fish bone) [13]. На доске схематично изображается скелет рыбы. В «голове» скелета обозначается проблема, которая рассматривается (вспоминается). На самом скелете есть верхние и нижние «косточки». На верхних «отростках» школьники отмечают те факты, что им уже известны по изучаемому явлению. Напротив верхних «косточек» есть нижние отростки. Они заполняются по ходу выполнения фазы № 2 и № 3.

После того как основные сведения были упомянуты, и все знания, связанные с заявленной проблемой, выявлены, хорошим подспорьем может оказаться **«мозговой штурм»**. Этот прием позволяет создать банк идей развития учебно-познавательной активности девятиклассников по изучаемому явлению. Для организации «мозгового штурма» учителю необходимо обобщить все факты, предложенные учащимися на этапе вызова, и сформулировать вопрос. В обобщенном виде он может выглядеть примерно так: «Считаете ли вы, что изучение ... положительно

влияет на? Как приведенная вами информация может быть использована в ...?». При появлении у школьников каких-либо идей по данному поводу следует фиксировать их на каком-нибудь материальном носителе (плакате, доске). Фиксация идей не предполагает комментирования их ценности со стороны учителя.

После сбора всех предположений начинается их коллективное обсуждение. Преподаватель выполняет координирующую и направляющую функции. Он предлагает: 1) объединить взаимосвязанные идеи; 2) выделить наиболее интересный круг проблем; 3) составить систему выявленных новых проблем (через какие более мелкие задачи-вопросы можно разрешить данную проблему).

В результате подобного обсуждения перед девятиклассниками должна предстать разветвленная система познавательного поиска. Задача ученика – определить, какое из имеющихся направлений его больше интересует.

Инструктаж (третья задача вводного занятия) советуем проводить с использованием **графического приема организации материала**. Он предполагает предъявления пакета:

- методических приемов фиксации информации во время поиска решения избранной проблемы;
- вариантов представления конечного «продукта» поисково-аналитической деятельности по проблеме;
- график индивидуальных и групповых консультаций с указанием даты явки и учебных задач, которые должны быть решены на этапе консультаций.

Итогом инструктажа является организация самостоятельной работы школьников. Она предполагает подготовку к занятиям-консультациям, выполнение заданий, способствующих решению учебных задач, самостоятельное повторение и изучение отдельных содержательных аспектов профпроб, выполнение творческих заданий, подготовку сообщений по изучаемым явлениям и создание собственных проектов на основе осмысления изучаемой информации. К типовым заданиям для самостоятельной работы мы отнесли:

- анализ, конспектирование, систематизация изучаемых явлений;
- поиск, обобщение и предоставление дополнительных сведений по рассматриваемым проблемам;
- содержательный анализ англоязычных версий информации;
- сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных версий изучаемых явлений;
- повторение или самостоятельное изучение теоретического материала по проблеме.
- собственное творчество (выполнение проектной работы).

2. Фазу реализации возможно организовать с использованием **методики Jigsaw Reading** на уроке № 2 (групповая консультация). Здесь можно выделить две стадии работы. На *первой стадии* проводится командная работа, в которой принимают участие все члены «домашних» групп. Их задача – изучить имеющийся у них в наличии фактический материал и определить его ценность для разрешения всего комплекса стоящих перед группой задач. Результатом обсуждения является систематизация фактов и их обобщение.

Вторая стадия – обмен опытом с другими «домашними» группами. С этой целью весь класс разделяется на новые временные группы, в состав которых входит один представитель от каждой «домашней» группы. Задача временных групп – узнать о результатах работы своих коллег, ведущих параллельное исследование этой же проблемы, но с других позиций. Итогом знакомства становится расширение представлений об изучаемой проблеме. Как вариант временным группам можно предложить фронтальное общение. В этом случае представитель каждой «домашней» группы выступает с отчетом перед классом. Класс слушает, делает себе пометки, которые могут пригодиться в дальнейшем исследовании. В том и другом варианте желательно фиксировать воспринимаемую информацию в таблицах, предусмотренных **методиками «Insert (Insert)»** или **«Плюс, минус, интересно»** [13]. Сами участники обмена информацией решают, какой из имеющихся у них таблиц им лучше воспользоваться.

3. Фаза рефлексии проводится по принципам *проектной методике*. Поскольку материала по данному вопросу в специальной литературе имеется достаточное количество, в своей работе мы не будем останавливаться на ней подробно.

III. Краткие сценарии проведения профессиональных проб представляют собой алгоритм работы со школьниками, последовательность выполнения педагогических действий по каждому направлению учебно-познавательной деятельности. Все профессиональные пробы имеют собственную сюжетную линию.

IV. Методические рекомендации к сценариям профессиональных проб содержат комментарии по отдельным их аспектам, а также необходимый минимум по теоретическим разделам пособия.

Библиографический список

1. Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования // Директор школы. – 2002. – № 4. – С. 97-114.
2. Ботвиновская А.Г. Элективные курсы в предпрофильной подготовке гимназистов / А.Г. Ботвиновская, Т.Ю. Уварова, М.А. Мирошниченко // Профильная школа. – 2004. – № 6 (ноябрь – декабрь). – С. 25-28.
3. Гладкая И.В. Профильное обучение и предпрофильная подготовка: Методические рекомендации к курсу по выбору / И.В. Гладкая, С.П. Ильина, С.В. Ривкина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 115 с.
4. Григорьева О.Е. Программа элективного курса для предпрофильного гуманитарного образования «Период». 9-й класс / О.Е. Григорьева // festival.1september.ru
5. Проба сил. Организация предпрофильной подготовки учащихся основной школы // Учительская газета. – 2004. – № 15-16. – С. 14.
6. Гапоненко А.В. Методические рекомендации к учебнику «Технология профессионального успеха» / А.В. Гапоненко, О.И. Кузина, С.О. Кропивянская и др. – М.: Просвещение, 2004.
7. Чистякова С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С.Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 19-26.
8. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / С.С. Артемова, Е.В. Дождикова, Л.Ю. Денискина и др. / Под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
9. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9-13.
10. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17-22.
11. Радченко Л.Р. Преемственность школы и вуза в профессиональной подготовке учащихся на старшей ступени общего образования: Дис. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс] / Л.Р. Радченко. – Ульяновск, 2003. – 359 с.
12. Заир-Бек С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы / С. Заир-Бек. // Директор школы. – 2005. – № 3 (99). – С. 66-72.
13. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛОГИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Веретенникова Лидия Анатольевна

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления развитием образования,
докторант БГПУ*

В статье произведен анализ выявленных автором противоречий в состоянии современного российского образования, актуализирующих проблему развития гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей системы образования. Рассмотрен потенциал образовательного партнерства в контексте решения обозначенной проблемы.

Российское общество на современном этапе подвергается постоянным экономическим, социальным, духовным трансформациям, которые отличаются уникальностью, детерминированной философско-исторической онтологичностью России. С одной стороны, это колоссальный духовный, культурный, ментальный потенциал нации, концентрация которого осуществлялась веками, тысячелетиями. С другой стороны, низкий уровень экономического развития, четко прослеживаемая тенденция на коммерциализацию социальной сферы, в том числе образования. Различные проявления данной дихотомии духовного и социального указывают на неспособность общества организовать социальную жизнь на крепком фундаменте национальной культуры, философском осмыслении самобытности России, проистекающем из понимания исторического пути ее народа. В настоящее время, в различных контекстах, поднимается проблема поиска национальной идеи. Ее содержательное насыщение идет не за счет оптимизации внутреннего потенциала нации, а исходя из внешней ориентации на декларирование желаемого положения в мировом сообществе. Это может привести к усилению отрыва нации от своих истоков, своих корней.

Процессы, происходящие в российском образовательном пространстве, изоморфны процессам, протекающим в обществе в целом. В данном случае также можно констатировать, что огромный потенциал, накопленный педагогической наукой и практикой, остался во многом не востребован реальной политикой, регулирующей развитие образования. Отмечая данную тенденцию, В. И. Загвязинский в своей статье вскрывает наличие конфронтации между реальными стратегическими регуляторами политики и основными положениями традиционной для отечественной педагогической науки гуманистической человеко-ориентированной парадигмы. «Происходит сползание к технократической парадигме, для которой характерен примат средств над целью, прагматических ориентиров, стандартов и алгоритмов над смыслом, мыслью и чувством. Технократическая парадигма подменяет собой культурно-ценностную парадигму, согласно которой образование связано с условиями погружения становящейся личности в культуру, с освоением ее ценностей и традиций, с развитием способности к творчеству» [1, с. 11]. Политика, осуществляемая в направлении модернизации отечественной системы образования, противоречит не только национальным научно-педагогическим традициям, но и мировым гуманистическим тенденциям. В подтверждение этого тезиса можно обратиться к результатам исследования Ю. С. Давыдова. Ученый тщательно проанализировал нормативно-законодательную базу реформирования системы образования России и сравнил ее с аналогами, регулирующими развитие европейского образования [2]. Им было выявлено заложенное в этих

документах несоответствие между декларированием следованию интеграционным европейским процессам в рамках Болонского соглашения и не включением в законодательную базу российского образования важнейшего гуманистического элемента – отношения к образованию как к общественному благу и общественной ответственности. Общественные блага неконкурентны, в отличие от частных, и не носят исключительный характер, то есть невозможно исключить кого-либо из процесса пользования этими благами. Если к обозначенной проблеме прибавить еще четко определяемый курс на инвестиционную привлекательность высшего образования, то есть развивается только то, во что вкладывает деньги потенциальный потребитель услуг, то перспектива развития отраслей, которые не дают быстрой отдачи в ситуации современных рыночных отношений, позитивной не является. Это, в первую очередь, отразится на подготовке кадров для системы образования и на развитии тех научных областей, в которых преимущественно и выражен гуманистический вектор исследований в области духовности, культуры и нравственности.

Установлению определенного баланса духовно-ценностного и прагматического и выравниванию сложившейся противоречивой ситуации может способствовать оптимизация процесса профессиональной подготовки управленческих кадров, придания ей гуманистической направленности. Руководящее звено в любой профессиональной системе, в том числе и в системе образования, выполняет функцию трансмиссии внешних, заданных политикой тенденций, во внутренние, организационные, и, наоборот. Профессиональное поведение руководителя подвергается ярко выраженной двойной детерминации: внутренней (со стороны организации) и внешней (со стороны государства). Гармонизация влияния данных векторов во многом определяется субъектной позицией управленца как профессионала: культурой, мировоззрением, ценностными установками. Эта напряженная внутренняя работа субъекта является проявлением духовного развития личности. Управленческая деятельность руководителя всегда сопряжена со степенью нравственной ответственности за результаты приложения своих усилий по отношению к судьбам людей, которые в нее включены.

Как убеждают результаты проведенного исследования, профессионально и личностно значимая для управленца, экзистенциальная ситуация нравственного понимания собственной управленческой деятельности, переосмысление ее ключевых целей и задач может быть создана в условиях образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Нами было выявлено, что на развитие гуманистической направленности управленческой деятельности руководителя системы образования влияют: активизация профессионального самосознания руководителя как субъекта управленческой деятельности; выявление векторов направленности собственной управленческой деятельности в плоскости субъект-субъектных отношений; умение анализировать и оценивать свое профессиональное поведение в интенсивных конфликтных ситуациях. Огромный, не использованный ранее в педагогической науке, методологический потенциал, упорядочивающий систему прилагаемых ментальных, педагогических, психологических и организационных усилий субъектов по развитию гуманистической направленности собственной управленческой деятельности, содержится в философской антропологии. Философско-антропологический подход предполагает оптимизацию системы педагогических средств и методов в контексте научной логики обучения взрослых, которая способствует интенсификации ментальной активности субъектов управленческой деятельности по осмыслению и развитию собственной ценностной профессиональной позиции в соотношении с философско-нравственными константами-императивами.

Проводимое нами исследование носило комплексный характер, его архитекtonика предполагала опору на достижения в смежных научных областях.

Анализ проводимых за актуальный период педагогических исследований в области профессиональной подготовки, повышения квалификации и, в целом, профессионального развития руководителей системы образования дает основание утверждать, что научный поиск в основ-

ном направлен на повышение эффективности управления функционированием и развитием самой системы ДПО:

- с позиции выделения отдельных подходов к постдипломному образованию управленческих и педагогических кадров (Н. О. Вербицкая – витагенный опыт, Л. В. Блинов – аксиологический, Н. Ю. Ерофеева – гендерный, П. А. Баранов – дифференцированный, Е. А. Маралова – праксиологический);

- с позиции всестороннего исследования отдельных направлений управления (Л. Ф. Савинова рассмотрела проектирование современной системы переподготовки педагога, Г. Н. Подчалимова – теорию и практику проектирования содержания ДПО руководителей школ, Н. А. Масюкова – теорию и практику проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования, Н. К. Зотова – педагогическое проектирование образовательных систем в постдипломном образовании, И. Р. Лазаренко – управление инновационными процессами в системе ДПО управленческих педагогических кадров);

- с позиции выявления специфики территориально-уровневого управления (В. Л. Ширяев исследовал теоретико-методологические подходы к моделированию системы постдипломного образования педагогических кадров в федеральном округе, И. В. Ильина – управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне, З. Н. Сафина – интеграционные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых, Н. Е. Орлихина – развитие региональной системы сетевой организации ДПО учителей);

- с позиции использования потенциала синергетики (А. П. Стуканов исследовал синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров, Д. Ф. Ильясов применил принцип регулируемого эволюционирования в управлении повышением квалификации руководителей образовательных учреждений, Т. А. Каплунович обосновала парадигму самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов, Р. С. Димухаметов исследовал фасилитацию в системе повышения квалификации педагогов, В. Г. Виненко рассмотрел системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога).

Данные изыскания имеют высокий уровень социальной и научной востребованности. Вместе с тем, результаты проводимого нами многолетнего комплексного исследования убеждают, что у руководителей системы образования, выступающих субъектами педагогического процесса в системе ДПО, помимо потребности в повышении своей профессиональной компетентности, в не меньшей степени присутствует потребность в осмыслении собственного управленческого опыта, в его анализе через «призму» духовно-нравственных ценностных ориентиров. Многие из них рассматривают образовательный процесс в системе ДПО как возможность углубленного общения с представителями своей профессиональной группы, что в свою очередь является предпосылкой для определения уникального потенциала собственного развития как субъекта управленческой деятельности. Однако, исследования, направленные на активизацию этого процесса педагогическими средствами, в рамках системы подготовки управленческих педагогических кадров практически отсутствуют, исследования, касающиеся педагогических кадров в целом, также немногочисленны: Л. П. Илларионова исследовала формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педобразования, Р. У. Богданова – теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования, Ю. А. Любейко – научные основы творческого развития педагога в системе ДПО.

Произведенный анализ социальной, педагогической ситуации позволил выявить ключевые противоречия:

- между прагматической, функциональной направленностью государственной политики в области развития системы образования и внутренней устремленностью субъектов этой системы к национальной и мировой гуманистической образовательной традиции;

- между осознанием российской научной общественностью потребности в высококвалифицированных руководителях с ярко выраженными духовно-нравственными, гуманистическими профессиональными ценностями и отсутствием системных действий в управлении национальным образованием по развитию соответствующих организационно-педагогических условий для их формирования;

- между потенциальной готовностью системы ДПО осуществлять развитие гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей системы образования и наличием объективных препятствий в этом: отсутствием соответствующей идеологии и четко заданных целевых ориентиров, предъявлением жестких требований к конкретной функциональности образовательных программ, а также недостаточной теоретической разработанностью возможностей достижения данного результата;

- между убежденностью руководителей системы образования в гуманистической направленности своей управленческой деятельности и не подтверждением в полной мере гуманистических характеристик при ее целенаправленном анализе и глубоком осмыслении (так называемое противоречие между иллюзорным восприятием ситуации и реальным, основанном на конкретном анализе).

Данные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования качественного совершенствования управления педагогическим взаимодействием субъектов системы ДПО с целью методологического и теоретического обоснования личностной устремленности руководителей системы образования к осмыслению собственного опыта управленческой деятельности и развития ее гуманистической направленности.

Поднимая проблему развития гуманистической направленности управленческой деятельности у руководителей системы образования, мы выявили некую двойственность проявления их отношения к принципам гуманизма. Исследование показало, что подавляющее большинство респондентов высказывали убежденность в высокой значимости гуманизации системы управления. Однако, из этих же эмпирических материалов следует, что больше половины опрошенных, в конкретных ситуациях, связанных с реализацией их должностных полномочий, во главу угла ставят цели их организации в целом (например, борьба за показатели рейтинга своего образовательного учреждения; решение задач позиционирования на рынке образовательных услуг); свои личные интересы (статусное самоутверждение; возможность продвижения по управленческой вертикали; материальное вознаграждение; моральное поощрение со стороны вышестоящего руководства). Данная тенденция прослеживается и при анализе конфликтных ситуаций в учебных заведениях. Причины их возникновения, а также определяемые руководством механизмы разрешения конфликтов наглядно демонстрируют, что гуманистические принципы не являются прикладным инструментарием в решении частных управленческих задач. Таким образом, очевидным является противоречие, обусловленное открытой декларацией руководителями системы образования гуманистических принципов, как базовых для построения системы управления, и слабо выраженным включением этих принципов в их индивидуальную управленческую практику.

В чем причина подобного явления? В некоторой степени сказывается исторический опыт, приобретенный в период «застоя», когда все бодро отчитывались о внедрении принципов морального кодекса строителя коммунизма, принимая некритично правила игры, которые существовали в нашем социалистическом обществе на тот период. Еще одна причина – это вскрывшаяся проблема низкого уровня рефлексии руководителей по отношению к сущности и направленности своей управленческой деятельности. Ведь большинство респондентов прибывало в состоянии глубокой убежденности, что их профессиональные действия безупречны в контексте выражения гуманистической направленности. Известный философ Г. П. Щедровицкий подчеркивал, что человек, совершающий действия, всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои опера-

ции, свои средства и даже свои цели и задачи. Следовательно, важно трансформировать сложившиеся стереотипные модели профессионального поведения руководителя, при которых управление осуществляется как бы по инерции, в соответствии со сформировавшимися предшествующим опытом установками. Для этого необходимо активизировать ценностно-смысловую сферу личности руководителя, чтобы те ценности, которые личность внешне принимала и даже декларировала как свои собственные, преобразовывались в смысловые установки (А. Г. Асмолов) как формы выражения личностного смысла в виде готовности к реализации управленческой деятельности. Сдвиг смысловой установки всегда обусловлен изменением тех реальных жизненных отношений личности к действительности, которые выражаются в деятельности изменением ее мотивов.

Рассматривая теоретические основы своего исследования, мы опирались на анализ различных подходов к изучению личности, существующих в отечественной психологии. Однако, несмотря на различия в трактовках личности, во всех подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. Существуют разные определения этого понятия, например, «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В. Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А. С. Прангишвили). В качестве рабочего мы выбрали для себя понимание направленности, сформулированное С. Л. Рубинштейном, как вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. С. Л. Рубинштейн отмечал, что направленность включает два тесно связанных момента: а) предметное содержание, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определенный предмет, и б) напряжение, которое при этом возникает. Всякая динамическая тенденция, выражая направленность человека, всегда включает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то, находящимся вне его, взаимоотношение внутреннего и внешнего. В одних случаях на передний план выступает линия, идущая изнутри, от внутреннего к внешнему; в других, наоборот, эта двусторонняя, в конечном счете, зависимость, или соотношение, устанавливается, направляясь сначала извне вовнутрь. Так происходит, когда общественно значимые цели и задачи, которые ставятся перед индивидом и им принимаются, превращаются в личностно значимые для него. Поэтому крайне важно, задавая цель развития гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей, создать такие психологические, организационно-педагогические условия, которые бы способствовали созданию некоего напряжения, дающего толчок для возникновения тенденции и формирования установки. «Установка личности – это занятая ей позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление» (3, с. 519).

Богатый потенциал в повышении качественного уровня гуманизации управленческой деятельности руководителей через оптимизацию рефлексивных и смыслообразующих механизмов содержит образовательное партнерство. Данное понятие в семантическом плане имеет многоуровневую структуру. В узком смысле является механизмом, имеет инструментальную направленность: может означать конкретный вид социального взаимодействия, своеобразную стратегию для решения частных задач. В широком понимании является философией, создающей духовную атмосферу, содержащую огромный потенциал для целого комплекса жизненно важных актов саморазвития. Данная позиция обусловлена следующими ключевыми моментами. Во-первых, акцентуация на партнерстве как на изначальной установке равенства позиций взаимодействующих субъектов. Даже несмотря на то, что это взаимодействие выстраивается нередко в направлении управленческой вертикали, характеризующейся отношением должностной нормативной взаимоподчиненности. При паритетной, равнопозиционной логике отношений между субъектами активно задействованы все три, выделяемые в психологии личности, структуры нормального сознания: отношение человека к себе, к другим и ожидание отношения других к

себе (так называемая атрибутивная проекция). Именно третий компонент, являющийся обязательной составляющей рефлексивной культуры личности, блокируется при авторитарном субъект-объектном взаимодействии, то есть в том случае, когда субъект не готов к проявлению активности, к диалогу с другой стороной. При партнерских отношениях эта ситуация в принципе невозможна.

Второй ключевой момент – это сама область реализации партнерства, а именно – образование. Образовательное партнерство предполагает ориентацию на раскрытие лучшего, что есть в человеке, на актуализацию его гуманистического потенциала. Образование способствует саморождению человеческого в человеке, как отмечал философ М. К. Мамардашвили – человек рождается дважды, первый раз как биологический вид, и второй как человек [4]. Второе рождение может и не произойти, так как оно всецело зависит от стремления к этому самого субъекта.

Наполнение процесса образовательного партнерства ярко выраженным духовным содержанием придает ему огромную силу в направлении развития ценностно-смысловой сферы субъектов. И здесь мы в полной мере согласны с мнением доктора психологических наук К. А. Абульхановой, которая утверждает: «Чем более высокого духовного достоинства ценности удастся обрести человеку, тем менее он зависим от внешних обстоятельств, социальных «подкреплений» и тем большее влияние на судьбы и ценности других людей он способен оказывать» [5, с. 99]. Следовательно, образовательное партнерство сделает возможным усилить гуманизацию управленческой деятельности его субъектов, несмотря на наличие достаточных контрфакторов в современной социо-экономической ситуации.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10 – 14.
2. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и новые реформы системы российского образования // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 3 – 7.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
4. Мамардашвили М.К. Введение в философию. – СПб.: Азбука – классика, 2002. – 832 с.
5. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психол. труды. – М.: МПСИ, Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

СИСТЕМА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Лучкина Татьяна Викторовна

– кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики
ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского
E-mail: luchkinat52@mail.ru

Ситуация, сложившаяся на рынке труда молодых специалистов педагогических специальностей, актуализирует проблему поддержки и сопровождения профессионально-личностного становления молодого учителя преподавательским сообществом кафедры педагогики.

Автор статьи предлагает вниманию читателей наиболее значимые формы сопровождения молодого учителя и представляет деятельность кафедры педагогики как систему научно-методического сопровождения молодого педагога в современной школе.

Успешное развитие экономики, общества, каждого человека должно сопровождаться процессом непрерывного образования. Сегодня образование – это образование на протяжении всей жизни (или long-life education). Такое содержание образования было сформулировано международной комиссией по образованию XXI века, созданной при ЮНЕСКО.

В Федеральной целевой программе образования указывается на то, что основной целью современного образования России является создание условий для повышения качества человеческого капитала и конкурентоспособности страны.

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается значимость обеспечения системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержки государством и обществом. При этом в Программе модернизации педагогического образования выявлены важные проблемы, касающиеся подготовки будущих учителей:

- несоответствие подготовки учителей требованиям современной школы;
- старение педагогического корпуса и слабое закрепление выпускников педвузов;
- недостаточная ориентированность профессорско-преподавательского состава вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, в проблемах модернизации общего образования [1].

Эти проблемы находят свое отражение в образе выпускника современного педагогического университета.

В контексте международных сопоставлений ситуация с педагогами в России выглядит далеко неоднозначно. Анализ возрастной динамики за последние годы показывает, что наметилась тенденция сокращения группы молодых учителей со стажем педагогической деятельности до пяти лет. На старение кадров указывает и стремительный рост доли преподавателей со стажем работы свыше 10 лет, в Читинской области эта группа учителей составляет 75%, следовательно, доля педагогов со стажем до 10 лет работы составляет около 25%. Доля учителей пенсионного возраста в области – 13%.

Исходя из анализа состояния педагогического корпуса, можно сделать вывод о том, что профессия учителя является одной из наименее престижных и даже **«безработица не привлекает молодежь в образование»** [2, с. 4]. Такая ситуация, сложившаяся на рынке труда моло-

дых специалистов педагогических специальностей, актуализирует необходимость выявления проблем, возникающих при работе с молодыми учителями, и путей их решения.

Понятие «**молодой учитель**» распространено в научно-педагогических публикациях, но однозначного толкования не имеет. Часто молодыми учителями называют выпускников педагогических вузов, работающих в школах первые три года, независимо от их возраста, в отдельных случаях – педагогов до **тридцатилетнего возраста**. По нашему мнению, понятие «молодой учитель» синонимично понятию «молодежь». Современные возрастные границы понятия «молодежь», принятые в большинстве европейских стран, США и Японии, лежат в интервале от 13-14 до 29-30 лет. Таких же взглядов придерживаются и российские социологи [1, с. 156].

Рассматривая проблемы процесса профессионального становления специалиста, многие ученые указывают на то, что отчетливо вырисовываются два периода его становления: послевузовский и период окончательного самоопределения. Большое значение в процессе становления молодого учителя имеет послевузовский период, нацеленный на «доводку» молодых специалистов, которые становятся полноценными работниками не ранее, чем за 2-3 года.

Проблема выявления особенностей процесса профессионального развития учителя современной школы под воздействием социокультурных факторов, «будирующих» поддержку и сопровождение профессионально-личностного становления молодого учителя преподавательским сообществом кафедры педагогики, нами рассматривается как одна из приоритетных задач.

По нашему мнению, **профессионально-личностное становление молодого учителя** – сложный и противоречивый процесс развития молодого специалиста. Этот процесс направлен на освоение им профессиональной деятельности с момента адаптации до полной реализации себя в ней – достижения карьеры и заключается в последовательной смене определенных стадий. Переход от одной стадии к другой сопровождается кризисами и осмыслением учителем своей «Я-концепции». Время периода становления молодого учителя зависит от особенностей школы, от его личностных и профессиональных возможностей, стремлений достичь высокого уровня профессионализма и может рассматриваться в периоде от трех до восьми лет.

Процесс профессионально-личностного становления молодого учителя будет более эффективным, если в открытом инновационном пространстве школы *осуществляется сопровождение профессионально-личностного становления молодого педагога*, направленное на построение его профессиональной карьеры. Научно-методическое сопровождение становления молодого учителя – это система профессиональной деятельности, ориентированная на создание специальных психолого-педагогических и методических условий для успешной самореализации молодого педагога в профессионально-педагогической деятельности и достижении карьерного роста.

В целях выявления наиболее распространенных форм сопровождения молодых учителей в современной школе нами было проведено исследование, в котором директора школ, как основные работодатели, выделили формы сопровождения молодых специалистов, используемые в их образовательном учреждении.

Анализ высказываний директоров школ показывает, что наиболее значимыми и распространенными формами сопровождения молодого учителя являются:

- методические объединения (86,2%);
- наставничество (79,3%);
- школа молодого педагога (56,8%);
- творческие лаборатории (18,9%);
- постоянно действующий семинар (13,8%);
- другие (к сожалению, никто не указал и не предложил).

Результаты нашего исследования дают представление о том, что преобладают традиционные формы сопровождения молодого учителя в современной школе, их эффективность трудно установить, так как молодой учитель «условно» включается в работу методического объедине-

ния, наставничество носит формальный характер. К сожалению, постоянно действующие семинары и включение молодых учителей в деятельность творческих лабораторий являются для работодателей менее значимой формой сопровождения.

Изменения в сфере образования, характерные для современного общества, ставят педагогические коллективы школ перед необходимостью постоянного введения инноваций, позволяющих выдерживать все более напряженную конкуренцию, что в свою очередь предполагает рост квалификации учителей и внедрение инновационных проектов. Это обуславливает потребность в разработке новых подходов к организации сопровождения молодого учителя на рабочем месте.

Анализ теоретических исследований и практики работы школ по реализации идеи сопровождения молодого учителя на рабочем месте показывает, что в настоящее время разрабатываются и апробируются инновационные формы сопровождения молодого учителя, способствующие становлению педагога нового типа в условиях современной школы. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие формы:

- внутрифирменное обучение;
- стажировка для «вхождения» в профессию непосредственно на рабочем месте;
- школа молодого учителя-исследователя.

Задача кафедры педагогики заключается в том, чтобы содействовать становлению молодого педагога, способного создавать условия для получения качественного образования каждым школьником, независимо от уровня его стартовых возможностей.

Рассмотрим перечисленные выше формы сопровождения молодого учителя.

Внутрифирменное обучение является тем механизмом, который позволяет повышать квалификацию персонала непосредственно на рабочем месте. При этом школа превращается в обучающую организацию.

Осмысление понятия «обучающаяся организация» показывает, что:

- это организация, которая способствует обучению всех своих членов;
- это организация, которая постоянно преобразует себя;
- обучение – это непрерывный, стратегически используемый процесс, интегрированный в работу и происходящий параллельно с ней;
- обучение имеет место на уровне отдельных индивидов, **в командах**, во всей организации [4 – 6].

Концепция самообучающейся организации исходит из того, что обучение становится непрерывным процессом, и молодой учитель-выпускник вуза с первых дней имеет возможность продолжить свое обучение как индивидуально, так и в команде молодых учителей.

Переход школы в самообучающуюся организацию возможен благодаря ее интеграции с педагогическим университетом. Обучение непосредственно в образовательном учреждении ориентировано на задачи самой школы, интересы и затруднения конкретных педагогов, способствует созданию профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей профессионально-личностному становлению молодого учителя.

Разработчики концепции обучающей организации ввели в научный оборот понятие о технологических составляющих обучения, среди которых значимыми для нас являются коучинг и наставничество.

Роль педагогического сообщества кафедры педагогики состоит в оказании сопровождения молодого учителя в его профессионально-личностном становлении посредством коучинга и наставничества, представляющих на сегодняшний день наиболее эффективные технологии внутрифирменного обучения. Дадим их краткую характеристику.

Коучинг – это процесс, способствующий реализации обучения и развития и, следовательно, усовершенствованию компетентности и профессиональных навыков обучающихся. Авторы теории коучинга отмечают, что:

- коучинг направлен на достижение результата, успеха, цели, на овладение производственными навыками;
- часто проводится на основе потребностей, выявляемых самим клиентом;
- форма его проведения – обычно индивидуальная;
- коуч очень часто занят в той же области, в которой работает клиент;
- коуч ориентирован на клиента, и первоочередное внимание уделяется его обучению [7, с. 28-31].

Важным элементом использования коучинга в обучении является моделирование этого процесса. Модель коучинга включает в себя четыре стадии: анализ ситуации и сбор необходимой информации; планирование системы ответственности; реализацию плана с использованием стилей, техник и навыков; оценку (успешности) результатов. Разработчики теории коучинга подчеркивают, что для более эффективной реализации плана он должен фокусироваться лишь на одной или двух специфических целях развития, которые необходимо достигнуть в сравнительно краткие сроки, возможно, в течение следующих трех месяцев [7, с. 59].

Другим элементом использования коучинга является принятие молодым учителем ответственности за результат обучения и развития

При этом на различных стадиях планирования и реализации плана личного развития осуществляется сопровождение действий молодого учителя со стороны коуча.

Наставничество – система социально-педагогических воздействий опытных педагогов на сознание, чувства и волю молодых учителей с целью формирования у них устойчивого мировоззрения, интереса и стремления к овладению профессией, воспитания активной жизненной позиции.

Исследуя роль наставничества в обучении, исследователи подчеркивают, что оно:

- ориентированно на взаимобмен жизненным опытом, поддержку, обучение или руководство в целях личного, духовного, карьерного или жизненного роста;
- может происходить в естественной форме, формально или *неформально*;
- предусматривает индивидуальную форму контакта, но все чаще применяется взаимодействие одного наставника с группой людей;
- использует оценку работы – эпизодические отчеты и личные переживания [7, с. 90-92].

В процессе перехода современной школы в самообучающуюся организацию, способную осуществлять повышение квалификации учителей на рабочем месте, важным компонентом является научно-методическое сопровождение молодого учителя со стороны преподавателей кафедры педагогики. Преподаватель кафедры может выступать в качестве коуча, роль наставника выполняет школьный учитель, имеющий достаточный опыт работы и высокие результаты своей деятельности. Важно при этом отметить, что, получая заказ от определенной школы на подготовку молодых учителей, преподаватели педагогических вузов составляют специальные программы на основе изучения производственных потребностей педагогов данной школы и повышают тем самым свою собственную профессиональную квалификацию.

В современных условиях российской системы образования возрождение «Института наставничества» возможно в рамках реализации Национального проекта. Если ежегодно в школы области приходят около 110 человек (в среднем за три года), а отмеченных в рамках Национального проекта – 98 человек, то можно с уверенностью сказать, что есть «гвардия» учителей, способная передавать свой опыт и достойно работать с молодежью.

Когда-то одной из форм повышения квалификации молодого специалиста была **стажировка**. По этому поводу в 1974 году было принято инструктивное письмо «О стажировке молодых специалистов, окончивших высшие педагогические заведения». Стажировка молодого учителя предполагала выделение периода (сроком в 10 месяцев) для вхождения в профессию непосредственно на рабочем месте под руководством опытного педагога с дальнейшим подведением итогов стажировки на уровне школы и районного отдела образования. По нашему мне-

нию, предоставление стажировки для «вхождения» в профессию непосредственно на рабочем месте необходимо для самоутверждения молодого учителя в своей профессии.

В некоторых странах мира уже сегодня учитель сдает серьезный **экзамен** при приеме на работу. Нам видится, что начинающий учитель по окончании стажировки действительно должен сдавать экзамен, и мы надеемся, что в будущем он будет получать сертификат преподавателя.

Продуктивным вариантом модели внутрифирменного обучения учителей является **круговая модель разработки проектов**, которая, с одной стороны, имеет четкую структуру содержания, а с другой, является открытой и гибкой, учитывает опыт и проблемы конкретного учителя.

Процесс повышения квалификации выстраивается как непрерывный процесс, то есть приобретенный учителем опыт решения одной проблемы становится основой для появления новых проблем, и одновременно осуществляется перенос профессионального опыта, приобретенного в процессе повышения квалификации, в реальный процесс обучения.

Круговая модель разработки проектов состоит из пяти фаз:

- определения основных задач;
- разработка программы – детальное планирование;
- перепроверка плана;
- реализация программы с одновременной апробацией ее на рабочем месте учителя;
- оценка проекта повышения квалификации [8, с. 102-105].

Организация внутрифирменного обучения требует переосмысления функций кафедры педагогики университета во взаимодействии школы и педагогического университета в аспекте новых технологических составляющих обучения.

Деятельность кафедры в условиях реализации концепции обучающей организации можно представить как систему научно-методического сопровождения молодого учителя, включающую в себя три блока.

Теоретический:

– *члены кафедры подвергаются влиянию новых идей, обогащают свои знания и начинают думать иначе* (при этом решается задача – изменение сознания преподавателей кафедры, так как степень их готовности к работе в новых условиях недостаточная).

Практический:

– *сотрудники понемногу усваивают новые мнения, изменяя свою программу действий;*

уровень университета

– разработка и реализация членами кафедры профессионально-личностного развития (ПЛР);

– разработка программы дополнительного модуля в университете «План личностного развития будущего педагога»;

уровень школы

– разработка программы повышения квалификации для директоров по организации системы сопровождения профессионально-личностного становления молодого учителя;

– разработка программы стажировки молодого учителя;

– сопровождение молодого учителя в реализации его ПЛР;

– поддержка молодых учителей в процессе их включения в экспериментальную деятельность в рамках Национального проекта «Образование»;

– реализация дистанционных форм обучения.

Результативный:

– *изменения в поведении ведут к измеряемому улучшению результатов:*

- повышение качества обучения;
- повышение профессиональной компетенции;
- достижение профессиональной зрелости;

- успешное участие в Национальном проекте;
- поступление в аспирантуру и т. д.

Практическое претворение научно-методического сопровождения молодого учителя представляет собой достаточно сложную задачу и требует решения целого ряда проблем разного уровня и содержания: финансовых, материально-технических, организационных, психологических, методических, предметно-содержательных.

Важную роль в организации программы профессионально-личностного становления молодого учителя играет «Школа молодого учителя-исследователя», организатором которой является комитет образования Читинской области. В течение десяти летних дней ученые из Барнаула, Иркутска, Красноярска, Москвы, Омска, Тольятти, Хабаровска, Улан-Удэ и Читы проводят для молодых учителей лекции, тренинги, мастер-классы, круглые столы, деловые игры и индивидуальные консультации. Также в программе школы проводятся конкурсы, ярмарки педагогических специальностей, КВН, олимпийские игры, экологический бунт и калейдоскоп талантов. Сопричастность молодого учителя ко всем творческим делам школы способствует становлению социально-активной, ответственной личности, стремящейся к достижению профессиональной карьеры.

В этом году была проведена пятая юбилейная смена. Проведение каждой смены объединяет усилия комитета образования, Читинского института повышения квалификации, кафедры педагогики по содействию профессиональному росту молодого учителя. Интеграция в содействии профессионально-личностному становлению молодого учителя имеет хорошие результаты: молодые учителя поступают в аспирантуру и успешно участвуют в Национальном проекте «Образование».

Таким образом, на современном этапе развития российской школы решение проблем профессионально-личностного становления молодого учителя возможно посредством интеграции деятельности кафедры педагогики и современной школы, направленной на сопровождение молодых учителей в первые годы их работы в школе.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11–41.
2. Агранович М.Л., Кожевникова О.Н. Состояние и развитие общего среднего образования в Российской Федерации: Национальный доклад. 2005. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 140с.
3. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации. 2000-2001 годы. – М., 2002. – 314 с.
4. Дресвянников В.А. Построение системы управления знаниями на предприятии: Учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2006. – 344 с.
5. Питер Сенге. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. – М.: Олимп-бизнес, 2003.
6. Управление знаниями / Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 208 с.
7. Коучинг в обучении: практические методы и техники. – СПб, 2003. – 204с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).
8. Акулова О.В. Изменение школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 200 с.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К СОДЕРЖАНИЮ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Мукушев Базарбек Агзашевич

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики
Семипалатинского государственного педагогического института*

Сегодняшний этап научно-технической революции характеризуется использованием достижений естественных наук во всех сферах жизнедеятельности человека. Стало немислимо современному человеку в повседневной жизни обходиться без применения технических плодов ума человечества. Исследователями замечено, что укоренившиеся в сознании технократические стереотипы тормозят становление нового гуманистического подхода, формирование которого возможно лишь на основе глубокого переосмысления роли техники в жизни общества, переоценки достижений и отрицательных последствий научно-технического прогресса. Бурное развитие науки и техники диктовало школьному образованию, особенно естественнонаучным предметам, ориентацию, прежде всего, на технические проблемы. От этого особенно страдали предметы физика и химия, принимавшие только техническую направленность. Эти предметы заболели «технократизмом» – одной из опаснейших социальных болезней цивилизации. Одна из причин болезни, по мнению ряда педагогов, это – метафизическая разобщенность школьных предметов, убеждение в том, что предметы можно четко разделять на «гуманитарные» и «негуманитарные». Очевидно, что без знания литературы и истории невозможен культурный человек; однако многие полагают, что культурный человек вполне возможен без знания физики и математики. Наконец, распространено ошибочное мнение, что физика, которая является основой естественных наук и техники, изучает специальные вопросы, понятные только сравнительно небольшому кругу людей. Э. Шредингер по этому поводу пишет: «Существует тенденция забывать, что все естественные науки связаны с общечеловеческой культурой, и что научные открытия, даже кажущиеся в настоящий момент наиболее передовыми и доступными пониманию немногих избранных, все же бессмысленны вне своего культурного контекста» [1, с. 261].

Сугубо техническая ориентация дисциплин естественнонаучного цикла, преобладание научно-технических ценностей в содержании учебного предмета и доминирование естественнонаучной культуры в образовании оказывают активное влияние не только на особенности становления учащейся молодежи, образ ее жизни, но и на ее мировоззрение. Большую опасность таит в себе стихийное формирование в сознании личности техницистского миропонимания, в основе которого лежат культ науки и техники, искаженное толкование того, что сущность всей общественной жизни прямо обусловлена научно-техническим развитием.

Педагогическое исследование данной проблемы и ее решение являются необходимым условием дальнейшего совершенствования мировоззрения личности, которое возможно в условиях гуманитаризации содержания образования. Гуманитаризация образования не ограничивается усилением удельного веса гуманитарных предметов в учебном плане высшей и средней школы, ее «следует рассматривать не в узком смысле – лишь как усиление преподавания гуманитарных дисциплин, а в самом широком – как формирование у человека особой человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем» [2]. «Очевидно, гуманитаризация – веление времени, реальность современной системы образования. Пусть не всегда однозначно и определенно понимаемая. Но это не только практи-

ческая проблема, она требует и взвешенного научного осмысления. Гуманитаризация – один из принципов реформирования сферы образования и одна из важнейших проблем теории образования, науки об образовании» [3]. Поскольку образование воспринимается как функционирование научных знаний в жизненных ситуациях, то следует гуманитаризоваться и отраслям науки. Хотя инструмент реализации гуманитаризации отраслей науки пока не ясен, но гуманитаризация ориентируется на ряд методологических подходов. Одним из них является синергетический подход к содержанию предметов естественнонаучного цикла.

Гуманитаризация образования направлена на обогащение содержание образования человеческими знаниями, на поворот образовательного процесса к целостной картине мира – мира культуры, мира духовности, мира человека, на формирование структурного и системного мышления. Она предполагает включение в содержание образования человеческого «измерения» объектов и явлений окружающего нас мира. Человеческое «измерение» или общечеловеческий подход ко всем происходящим процессам вокруг нас реализуется в условиях социокультурного окружения.

Бытует также мнение, что в гуманитаризации образования особое место занимают гуманитарные дисциплины. Укоренение этого мнения может привести к сворачиванию объема предметов естественно-математического цикла. Такой сугубо экстенсивный подход к гуманитаризации образования нельзя признать оптимальным. В связи с этим Л. В. Тарасов, российский ученый-педагог, методист-физик, пропагандист интеграции, экологизации и гуманитаризации школьных предметов, разрешение проблемы видит по-другому. Он сформулировал основные требования к школьной физике, каким она должна удовлетворять, чтобы действительно стать современной, то есть гуманизированной, экологизированной, интегрированной с астрономией, активно взаимодействующей со всеми естественнонаучными предметами.

Эти требования к содержанию школьной физики вырисовывают контуры будущего среднего физического образования. Школьный курс должен быть перестроен в направлениях «во-первых, гуманитаризации, во-вторых, обеспечения современного методологического уровня, в-третьих, интеграции, в-четвертых, решительного приближения к жизни» [4, с. 268].

Гуманитаризация образования на основе синергетического подхода к содержанию предметов естествознания может решать проблемы в экологическом и духовном воспитании подрастающего поколения. Гуманитаризованное эколого-синергетическое образование связано с проблемой предупреждения надвигающейся антропологической катастрофы, и с проблемой поиска гармонии человека с миром, ценностей и смыслов в нем.

Важным дидактическим средством гуманитаризации образования выступает синергетическая среда обучения, что подразумевает структурирование существующего содержания образования на основе включения в него идей теории самоорганизации природы и общества и культурных общечеловеческих ценностей, которые органически вплетены в ткань системы предметных знаний.

Гуманитаризация образования должна создать условия для формирования духовной и естественнонаучной картины мира и выработки целостной картины окружающего нас мира, которые тоже выступают основными целями синергетического подхода в образовании. Предметы естественнонаучного цикла призваны развивать личность в том направлении, чтобы у нее формировалось технико-естественнонаучное мышление, которое необходимо для осуществления научно-технического прогресса в обществе. «Но для того, чтобы предотвратить становление и превалирование технократического менталитета, необходимо соответствующее методологическое, дидактическое и методическое обеспечение в целях эффективного использования гуманитарного потенциала естественных наук. Чтобы этого достигнуть, следует радикально пересмотреть содержание, структуру и направленность изучения естественнонаучных дисциплин... » [5].

Применение идей синергетики особенно при изучении естественнонаучных дисциплин способствует реализации данного подхода. Синергетическое видение мира, стиль синергетиче-

ского мышления, синергетический подход к анализу сложных явлений формируют понимание приоритетности духовности, нравственности и культуры в решении общечеловеческих проблем цивилизации.

Проектирование содержания учебного материала в соответствии с концепцией гуманизации образования, отражающего идеи синергетики, является главным этапом создания синергетической среды обучения. Поскольку синергетика сама по себе интегральная, междисциплинарная теория, то она предполагает использование знаний, принципов и закономерностей теории самоорганизации, что позволяло бы свести воедино результаты, полученные в различных областях знания. «Гуманитаризация содержания естественного образования предполагает интеграцию знаний различных циклов учебных дисциплин вокруг проблем взаимодействия человека и природы. Это проявляется в изменении соотношения между специальными и общекультурными знаниями всех школьных дисциплин» [6].

При интеграции учебных предметов создается синергетическая среда обучения, позволяющая воспринимать окружающий нас мир – человека, общество, цивилизацию, культуру, разум, живую и неживую природу, экологию и Вселенную не по частям, а целостно, то есть как один сложный глобальный организм, что принято называть синергетической картиной мира. Основой синергетической среды обучения выступают система предметных знаний и обобщенная система общенаучных понятий – понятийный аппарат синергетики, система синергетических знаний и умений. «Есть еще один веский довод в пользу знакомства с идеями синергетики на школьной скамье: самоорганизующиеся системы могут выступать в качестве системообразующего фактора педагогической интеграции при гуманитаризации естественнонаучных дисциплин» [7].

Библиографический список

1. Шредингер Э. Избр. труды по квантовой механике. – М.: Наука, 1976.
2. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 3-10.
3. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17-22.
4. Тарасов Л.В. Современная физика в средней школе. – М.: Просвещение, 1990. – 228 с.
5. Игнатова В.А. Синергетика как метод познания природы и общества // Экология и жизнь. – 1999. – № 2. – С. 29-32.
6. Алекшина И.Ю. О миссии интегративного курса «Естествознание» в основной школе // Естествознание в школе. – 2004. – № 3. – С. 7-10.
7. Виненко В.Г. Синергетика в школе // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 55-60.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА

Оствальд Галина Викторовна

– кандидат химических наук, доцент кафедры естественных дисциплин БГПУ

Довбыш Светлана Алексеевна

– кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры естественных дисциплин БГПУ

Периодический закон является не только одним из важнейших законов природы [1], но и методической основой изучения химии. Изучение периодического закона дает возможность сформировать представления о единстве и целостности материального мира, раскрыть закономерности процессов и явлений, происходящих в нем.

Воспитательная цель темы заключается в том, чтобы подвести студентов, изучающих курс химии, к пониманию прогностического значения периодического закона и периодической системы химических элементов для развития науки и производства, сохранения природной среды, раскрыть отрицательные последствия нарушения сложных взаимосвязей в природе для всего живого.

При изучении данной темы студенты знакомятся с биогенными элементами, определяют их место в периодической системе, рассматривают их биологическую роль в организмах на основании качественных и количественных характеристик атомов [2], сравнивают свойства биогенных элементов и их аналогов, раскрывают зависимость биологических свойств элементов от изменения зарядов ядер, радиусов атомов и их относительных атомных масс, устанавливают, что химический состав организмов есть отражение химического состава окружающей их естественной среды и что количественное содержание тех или иных химических элементов в живом веществе зависит от величины относительных атомных масс.

Биологическая роль химических элементов в живом организме чрезвычайно разнообразна. Кроме шести основных макроэлементов – органогенов – углерода, водорода, азота, кислорода, серы и фосфора, из которых состоят углеводы, жиры, белки и нуклеиновые кислоты, для нормального функционирования живого организма необходимы «неорганические» макроэлементы – кальций, магний, калий, натрий, хлор, а также микроэлементы – медь, фтор, йод, железо, молибден, цинк и другие

Основой для изучения свойств элементов и, в частности, их биологической роли является периодический закон Д. И. Менделеева [3]. Физико-химические свойства, а, следовательно, их физиологическая роль, определяются положением этих элементов в периодической системе Д. И. Менделеева.

Как правило, с увеличением заряда ядра атомов увеличивается токсичность элементов данной группы и уменьшается их содержание в организме. Уменьшение содержания, очевидно, связано с тем, что элементы длинных периодов из-за больших атомных и ионных радиусов, высокого заряда ядра, сложности электронных конфигураций, малой растворимости соединений плохо усваиваются живыми организмами. В организме в значительных количествах содержатся легкие элементы s- и p- семейств.

Таким образом, при объяснении причины того, что основу жизни составляют шесть элементов первых трех периодов (H, C, N, O, P, S), на долю которых приходится 98% массы живого вещества, следует указать на три основных критерия: 1) малый размер атомов; 2) небольшая атомная масса; 3) способность образовывать прочные ковалентные одинарные и кратные связи. Для молекулы живой клетки последнее обстоятельство имеет первостепенное значение, поскольку в основе всех биохимических реакций лежит процесс разрыва одних связей и образование других.

Химическое загрязнение природной среды отрицательно сказывается на жизнедеятельности биологических систем, позволяющих предположить реакцию организмов на изменение качественного состава внешней среды. Эти закономерности касаются распространения элементов в природе, концентрации их в живых организмах, доли участия в метаболизме, проявления токсичности и конкурентных отношений. Перечислим их: 1) элементы с четными атомными номерами распространены в природе несколько больше, чем элементы с нечетными атомными номерами; 2) распространенность в природе близких по свойствам элементов убывает с ростом их относительных атомных масс; 3) количественное содержание элементов в живых организмах находится в обратно пропорциональной зависимости от величины их относительных атомных масс; 4) чем выше температура плавления и плотность металла, тем реже элемент встречается в природе; 5) с возрастанием относительной атомной массы снижается содержание элементов в природе и уменьшается доля их участия в метаболизме; б) с увеличением атомного номера, относительной атомной массы и радиуса атома (в группах и подгруппах) возрастает токсичность элементов. Например, при изучении элементов (II) группы можно отметить, что химический элемент магний – макроэлемент, участвующий в образовании костной ткани животных и человека, хлорофилла растений, в белковом обмене, регулирующий кровяное давление, а элемент этой же подгруппы – барий даже в небольших количествах опасен для организма. Водорастворимые соли бария – хлорид, нитрат, карбонат – очень ядовиты. При отравлении ими поражаются нервная система, сосуды, костная ткань, костный мозг, печень. Барий вытесняет из костей кальций и фосфор, что приводит к нарушению кальциевого обмена и размягчению костей. Другой пример, элемент побочной подгруппы группы (II) группы цинк – незаменимый для живых организмов микроэлемент. Он входит в состав ферментов, влияет на рост растений и животных, участвует в анаэробном дыхании растений. В то же время кадмий и ртуть, элементы той же подгруппы, содержатся в живом организме в минимальных количествах. В небольших концентрациях кадмий необходим, поскольку регулирует содержание сахара в крови. Но при избытке кадмий проявляет канцерогенные свойства. Гипотетически ионы ртути в ультрамикрочастицах участвуют в синтезе простых белков и передаче наследственной информации. В то же время в повышенных дозах они разрушают белковые молекулы, образуя с ними устойчивые соединения, вызывают расстройства нервной системы, снижают работу сердца.

При анализе элементов главной подгруппы (III) группы отмечают, что бор входит в число обязательных для организма микроэлементов, он положительно влияет на рост растений, процесс дыхания, углеводный обмен. Сравнивая строение бора с другими элементами этой подгруппы – галлием и таллием, можно заметить, что с увеличением заряда ядра и относительной атомной массы этих элементов содержание их в животных организмах значительно ниже, чем бора. Содержание бора в организме человека составляет 10^{-3} %, галлия 10^{-6} %, а таллия 10^{-12} %.

Среди элементов (IV) группы углерод – основа жизни (концентрация его в организме человека – 10 %) , свинец и его соединения (10^{-6} – 10^{-12} %) – яды, вызывающие рак почек. Наличие свинца в природной среде связано с применением его в промышленных и технических целях. Использование триэтилсвинца как добавки к топливу приводит к его широкому рассеиванию с выхлопными газами. Большие количества свинца попадают в воду и почву с отходами металлообрабатывающей, нефтеперерабатывающей промышленности. Для снижения выбросов

свинца переходят к широкому использованию на транспорте электричества, совершенствованию двигателей внутреннего сгорания, замене свинцовых кабелей на малотоксичные металлы.

Элементы (V) группы – азот и фосфор – истинные биогены. Их содержание составляет 10^{-1} %. Они, как и углерод, образуют живое вещество биосферы. Их аналог – мышьяк (10^{-6}) – яд, способствующий развитию анемии, рака кожи, лимфатической системы. Соединения мышьяка содержатся в отходах доменных газов, в отходах сернокислотного производства.

Сходство и различие биологического действия связано с электронным строением атомов и ионов. Близкие значения радиусов, энергий ионизации, координационных чисел, склонность к образованию связей с одними и теми же элементами в молекулах биологических молекул обуславливают эффекты замещения элементов в биологических системах. Такое замещение может происходить как с усилением (синергизм), так и с угнетением активности (антагонизм) замещаемого элемента. Элементы-аналоги в природной среде вступают в конкуренцию и могут взаимозамещаться в живых организмах, оказывая тем самым влияние на биохимические процессы.

Примерами конкурентных пар, возникающих при загрязнении среды, могут служить: кальций – барий, цинк – ртуть, железо – никель, сера – селен, кальций – стронций и другие. Процесс замены одного элемента другим происходит, прежде всего, по причине аналогичного строения атомов элементов, близкими величинами радиусов ионов и сходными химическими свойствами. Замена одного элемента на другой приводит к серьезным нарушениям в организме человека и животных, а иногда может вызвать смерть. Так, замена натрия или калия в организмах животных и человека на литий вызывает расстройства нервной системы, так как в этом случае изменяется разность потенциалов на клеточных мембранах, и клетки не проводят электронный импульс. Другая конкурирующая пара – это калий – таллий. Замена калия в клеточных мембранах на таллий поражает центральную нервную систему, желудочно-кишечный тракт и почки. При недостатке в почве калия, происходит замещение его в организме человека на стронций. Ионы стронция очень близки по многим характеристикам к ионам калия, поэтому они включаются в обменные процессы вместе с калием, но так как ионы стронция имеют большую скорость обмена и размеры, то это приводит к нарушению содержания кальция в костях человека и животных. Особенно опасна замена кальция на изотоп стронция-90, который является продуктом ядерных реакций и накапливается в местах ядерных взрывов и аварий на АЭС [4]. Попадание в организм этого радионуклида может привести к разрушению костного мозга. Вызывает опасение поступление в почву и стабильного стронция в составе удобрений, например суперфосфата. Например, его содержание в хибинском апатите составляет 2 %, а так как стронций является химическим аналогом кальция, то освободиться от него при производстве удобрений очень трудно. Нужно отметить тот факт, что фосфорные удобрения отличаются от других удобрений наиболее существенным содержанием примесей тяжелых металлов. Стронций содержится в отходах промышленности (шлаки, зола каменного угля, цементная пыль), используемых в качестве удобрений. В геохимических провинциях, богатых стронцием, у людей и животных обнаружена урсовская болезнь, выраженная в искривлении костей, их ломкости, потере подвижности суставов.

С цинком конкурирует кадмий. Последний снижает активность пищеварительных ферментов, влияет на углеводный обмен, вызывает декальцификацию скелета, приводящую к его деформации. Избыток этого элемента приводит к поражению почек, снижает содержание железа в крови. Кадмий тормозит процессы самоочищения водоемов, накапливается в растениях.

К элементам-аналогам, легко взаимозамещающимся в организме, можно отнести и галогены. Избыток фтора в организме человека препятствует поступлению в него йода. В связи с этим возникают заболевания щитовидной железы, эндокринной системы в целом.

Таким образом, взаимосвязь между физико-химическими характеристиками элементов и их биологическим действием позволяет прогнозировать результат поступления различных соединений этих элементов в организм человека.

Библиографический список

1. Менделеев Д.И. Периодический закон. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.
2. Трифонов Д.Н. Возникновение и развитие современной атомистики // Физика XX века: Развитие и перспективы. – М.: Наука, 1984.
3. Трифонов Д.Н. Проблема границ периодической системы // Химия в школе. – 1989. – № 5.
4. Флеров Г.Н., Ильинов А.С. На пути к сверхэлементам. – М.: Педагогика, 1982.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИКИ СТАНОВЛЕНИЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Шихалева Мария Сергеевна

– аспирантка ОмГПУ
E-mail: shihaleva2@yandex.ru

Статья посвящена проблемам становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога; раскрыты основные понятия, связанные с успешностью в профессиональной деятельности; предложен комплекс диагностических методик оценки процесса и результата становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога адекватных современным требованиям.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к результатам деятельности высшего учебного заведения. Как отмечает А. А. Вербицкий [1], выпускник современного вуза, даже владеющий теорией, но не способный применять ее на практике, представляет собой невысокую «потребительскую стоимость» для работодателя и низкую «меновую стоимость» на рынке труда. В связи с этим актуальными остаются проблемы всесторонней подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности, оказания им помощи в профессиональном становлении.

Вопросы становления личности профессионала являются сложными и дискуссионными, в философской, психолого-педагогической литературе нет однозначных определений, по-разному трактуются источники и движущие силы.

В философском словаре И. Т. Фролова мы находим определение понятия *становление* как философской категории, выражающей спонтанность, изменчивость вещей и явлений, их непрерывный переход, превращение одного в другое. В. Е. Кемеров *становление* рассматривает как указание на проблемность человеческой деятельности, подчеркивает «незавершенность» самого человека, необходимость для него «достраивать» формы своего мышления, познания и общения с миром. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова данное понятие трактуется следующим образом: «*Становление* – это возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития».

Профессиональное становление личности в педагогике [2] рассматривается как сложнейший процесс профессионального самовоспитания, самообразования, самообучения, осуществляемый в единстве с профессиональным воспитанием, обучением, образованием, направленный на развитие личностного потенциала.

Профессиональное становление представляет собой сознательную деятельность студента, берущего ответственность за выполнение не только профессиональных, но и социальных функций. При этом следует заметить, что личность становится субъектом жизни в том случае, если для нее характерна потребность в собственном развитии, стремление к самоизменениям, направленность на достижение успеха.

Ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. *Деятельность*, с точки зрения В. А. Бодрова, является специфической формой общественно-исторического бытия людей, состоящей в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, процесс преобразования и его результат. При выполнении деятельности существенно меняется и развивается сам ее субъект. Профессиональное становление личности будущего педагога есть совершенствование способов ее включения в педагогическую работу, способность реализовать себя в ней. Путь формирования личности педагога – не только осуществление себя в педагогической деятельности, но и становление через эту деятельность.

Особая роль в процессе профессионального становления отводится стадии подготовки студента в вузе. Одним из показателей эффективности обучения является успешность студента. В связи с этим уместно обратиться к определению категорий «успех» и «успешность деятельности».

Успех – понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. С. И. Ожегов под «*успехом*» понимает удачу в достижении чего-либо. В «Большом толковом словаре русского языка» мы находим определение *успеха* как положительного результата, удачного завершения чего-либо; хорошего результата в учебных занятиях, достижение в освоении, изучении чего-либо; общественное признание, одобрение чего-либо, чьих-либо достижений.

Б. А. Душков и другие исследователи в словаре «Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности» *успешность деятельности* трактуют как характеристику деятельности, включающей в себя производительность труда, качество продукции, скорость, безошибочность трудовых действий.

Таким образом, *становление успешной профессиональной деятельности будущего педагога* предполагает развитие личности, направленной на саморазвитие, достижение успеха, формирование компетентности студента и вхождение в профессиональную деятельность.

В настоящее время далеко не каждый выпускник вуза при решении проблемы трудоустройства обнаруживает достаточный уровень готовности к осуществлению профессиональных действий. Выпускники высшей школы, вступающие на рынок труда, не имеют достаточно профессионального и социального опыта. В связи с этим представляет интерес создание комплекса организационно-педагогических условий на этапе подготовки в вузе для получения опыта оценки и самооценки себя как будущего профессионала. Такими условиями являются: создание технологии педагогического сопровождения студентов в развитии субъектной позиции, свободном выборе профессионального развития, стимулировании мобильности будущих педагогов, рефлексии для осмысления собственных достижений; создание системы учета личностных достижений студентов в образовательном процессе вуза и вне учебной деятельности. Мы предполагаем, что комплекс предложенных условий способствует развитию профессиональной компетентности студентов, что ведет к становлению успешной профессиональной деятельности будущих педагогов.

Основой сопровождения является усиление позитивных факторов развития и нейтрализация негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития – будущего педагога. Именно поэтому любая программа сопровождения представляет собой, прежде всего, технологию разрешения проблемы. Реализация технологии сопровождения происходит

через совместную деятельность ряда специалистов или координацию нескольких служб вуза, выполняющих свою часть работы.

В нашем исследовании технология педагогического сопровождения становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога может осуществляться на уровне кафедры педагогики с привлечением деятельности ряда общеуниверситетских служб: отдел маркетинга, отдел по делам молодежи.

Особое место в процессе сопровождения занимает педагогическая диагностика как компонент совместной деятельности преподавателя и студента, что позволяет фокусировать особое внимание на оказании педагогической помощи будущему педагогу.

По утверждению Т. Гаски, *диагностика* является субъектным процессом, включающим в себя субъектов деятельности, основанным на взаимодействии, диалоге, рефлексии. С точки зрения теоретика зарубежной педагогической диагностики и теории оценивания Д. Штаффлбима, «диагностика должна включать в себя активное и конструктивное сотрудничество студентов и преподавателей; единственной целью любой диагностики должно являться улучшение процесса обучения-учения» [3, с. 69].

В контексте данного исследования *диагностика становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога* рассматривается как оценка компетенций студента в рамках технологии педагогического сопровождения, что может служить средством определения точек развития в его профессиональном становлении.

На сегодняшний день, система оценки успешности будущего педагога остается традиционной. Об успешности студентов судят по оценкам успеваемости, полученными в результате выполнения контрольных процедур, включая зачеты, экзамены. Но насчет того, что эти чисто академические процедуры ничего общего не имеют с тем, насколько компетентным окажется выпускник в социальной жизни и профессиональной деятельности, мало кто сомневается [1]. В конечном счете, оценку успешности специалиста дают работодатели, прежде всего, опираясь на практические умения. Для работодателей важна профессиональная компетентность специалиста.

В педагогике *профессиональная компетентность* определяется как интегральная характеристика личности, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [3].

В основе профессиональной компетентности лежат знания и умения. Однако важной составной частью профессиональной компетентности является готовность принимать деловые решения в области трудовой деятельности на основе имеющихся знаний, умений, опыта, к тому же на основе активной жизненной позиции.

Многие авторы разделяют понятие «компетентность» и «компетенция» [4]. *Компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), а также профессиональные знания и навыки, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимые для успешного выполнения своей деятельности. *Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Сегодня под непосредственными показателями профессиональной зрелости человека все чаще выступают компетенции будущего профессионала. Компетенции являются важными результатами образования. По данным ряда исследований [4], в компаниях стран Запада наиболее часто встречающимися корпоративными компетенциями являются: навыки коммуникации; ориентация на результат/мотивация достижений; клиенториентированность; умение работать в команде; лидерство; умение организовать работу; знание предмета профессиональной деятельности; адаптивность к изменениям; умение помогать другим сотрудникам в профессиональном развитии; умение эффективно решать проблемы.

Считается, что компетенции позволяют работникам фирм, предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей, помогают быть более успешными в профессиональной деятельности.

Оценка компетентности будущего педагога должна предполагать три основных этапа [2]:

- 1) «на входе», то есть оценка того допрофессионального (и профессионального) багажа (в основном складывающегося из ключевых компетентностей), с которым студент приступает к освоению очередной программы, курса, практикума;
- 2) в процессе, то есть мониторинг индикаторов роста компетентности в ходе выполнения обучающимся текущих заданий (решения предлагаемых задач);
- 3) «на выходе», то есть по результатам освоения образовательной профессиональной программы в целом или ее законченной части.

Диагностика становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога требует проектирования комплекса методик адекватных современным требованиям, учитывая поэтапность процесса оценки компетентности студента.

На первом и втором этапах диагностики возможно использование таких методов как «Учебный контракт» и «Портфолио достижений».

Методика «Учебный контракт» [5] представляет собой письменный план, в котором описывается, каким образом и к каким результатам придет студент в итоге определенной конкретной учебной деятельности. Учебный контракт состоит из пяти разделов, в которых конкретизируется следующее: 1) знания, навыки, установки и ценности, которые должен приобрести студент (учебные задачи); 2) как эти задачи будут решены студентом (ресурсы и стратегии обучения); 3) контрольная дата выполнения; 4) что будет представлено в качестве свидетельства выполнения контракта; 5) как эти результаты будут рассматриваться и анализироваться (критерии и способы оценки). При этом контракт может иметь различный формат.

Учебные контракты чаще всего используются в целях: 1) обеспечения учета многообразия интересов и задач студентов; 2) усиления индивидуальной мотивации в обучении; 3) развития позитивных взаимоотношений между преподавателем и студентами; 4) обеспечения строго индивидуализированного способа преподавания; 5) укрепления навыков самоуправления обучения. Контракты также определяют четкий способ структурирования учебной деятельности, равномерно распределяя внимание к тому, что изучается (содержательный аспект), и к тому, как изучается (процессуальный аспект). В контракте отражаются сугубо индивидуальные методы, время и стандарты оценки качества работы студентов, а также учитываются их сильные и слабые стороны.

Учет достижений студентов на этапе подготовки в вузе может быть систематизирован благодаря методике «Портфолио». «*Портфолио достижений*» определяется как организованная, целенаправленная документация профессионального роста и достигнутой компетентности в процессе обучения [5]. Особое его преимущество видится в том, что портфолио, вследствие его рефлексивного характера, позволяет особенно целенаправленно документировать и четко отслеживать реальное движение студента в процессе обучения. Кроме того, портфолио может свидетельствовать об уровне учебных, исследовательских и практических навыков студентов, что представляет особое значение на этапе трудоустройства будущего педагога.

Портфолио обычно рассматривается и как процесс, и как продукт. Под процессом некоторые исследователи понимают составление портфолио в терминах развития, то есть такого собирания материала, в котором отражается движение от простых изысканий к более когнитивному комплексу «рассказов о процессе познания». Продукт же – результат собирания (портфолио) – должен свидетельствовать о том, что у студента возникло более глубокое и объемное понимание учебно-профессиональных проблем. Соответственно портфолио оказывается элементом качественной оценки достижений студентов. Оно отражает уровень ответственности студента за обучение, способствует развитию его или ее самооценки, рефлексии и действительному выявлению приобретенных навыков. Исследования показывают, что состав-

ление портфолио побуждает студента: концентрировать внимание не только на изучаемом содержании, но и на самом учебном процессе; развивать навыки саморефлексии, самопознания и самооценки; определять области, где у него или нее хорошие достижения, и области, требующие улучшения; устанавливать связи между изучаемым курсом и применением его к профессиональной практике.

Существует многообразие форм портфолио, но оно всегда будет собиранием, отбором и рассуждением. При этом необходимо предлагать студентам четкие задачи и правила формирования портфолио с учетом целей программы курса и критериев оценки их работы. Портфолио обычно включает 6-8 фрагментов общим объемом до 15-16 страниц. С целью контроля работы студентов по формированию портфолио обычно устанавливаются промежуточные и конечные сроки его представления. Портфолио может включать: небольшие эссе, обобщение семинарских дискуссий, критические заметки о курсе и ходе изучения материала, размышления студента над той или иной проблемой, а также над характером и качеством собственной работы в курсе, краткий анализ 1-2 текстов и прочитанной литературы, библиографические обзоры, теоретические и практические предложения. Портфолио могут создаваться в электронном варианте, в том числе в виде веб-презентации и/или веб-сайта.

Методика «Портфолио» в контексте совместной деятельности преподавателя и студента является инструментом оценивания, позволяет определить достижения и компетенции, которыми обладает будущий педагог.

Диагностика успешности студента «на выходе» рассматривается как оценка будущего профессионала. Достижения выпускника оцениваются уже работодателями и имеют большое значение в успешном трудоустройстве будущего педагога. В данном случае мы считаем целесообразным адаптацию и использование методов современной диагностики персонала организаций.

Оценка персонала компаний представляет собой систему измерения результатов работы и уровень профессиональной компетентности сотрудников, а также их потенциала. Диагностика персонала – это эффективный инструмент, позволяющий выявить слабые и сильные стороны деятельности работников, составить план дальнейшего профессионального развития. Эффективность диагностического процесса персонала организаций проявляется в его результатах, это: оценка компетентности специалистов; повышение мотивации к успеху (обратная связь позволяет им скорректировать свое поведение на рабочем месте и добиться повышения производительности); планирование профессионального обучения (оценка персонала дает возможность определить пробелы в компетенциях каждого сотрудника и предусмотреть меры по их устранению); планирование профессионального развития и карьеры (оценка сотрудников выявляет их слабые и сильные профессиональные качества, что позволяет тщательно подготовить индивидуальные планы развития и эффективно спланировать карьеру); принятие решений о вознаграждении, продвижении, увольнении [4].

Диагностика персонала является, с одной стороны, показателем достижений сотрудников, что создает ситуацию успеха и является стимулом в работе, с другой стороны, позволяет оценить компетентность и планировать дальнейшую карьеру работника.

Исходя из этого, можно предположить, что адаптация и использование современных методов диагностики персонала будет способствовать становлению успешной профессиональной деятельности будущего педагога на этапе подготовки и определению направлений профессионального роста каждого студента.

Примером оценочного метода, в рамках технологии педагогического сопровождения становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога, может служить метод «Центр оценки» (*Assessment Center*) [6].

Суть метода заключается в том, чтобы создать упражнения, моделирующие ключевые моменты деятельности оцениваемого, а также тесты, деловые игры, дискуссии, в которых проявились бы имеющиеся у него профессионально значимые качества. Степень их выраженности

оценивается подготовленными специалистами, и на основании этой оценки делаются заключения о степени пригодности аттестуемого к данной работе, необходимости индивидуальных психологических консультаций, психокоррекции или социально-психологического тренинга.

В рамках Assessment Center проводится специальная оценочная сессия для группы сотрудников (в данном случае студентов-выпускников). Чаще всего эта сессия имеет продолжительность в один-два дня. Метод «Центр оценки» характеризуется тем, что:

- каждый участник оценивается несколькими специалистами и специально подготовленными наблюдателями – сотрудниками той же организации (в нашем исследовании сотрудниками университета – представителями кафедры педагогики, отдела по делам молодежи, отдела маркетинга и работодателями). Каждый наблюдатель оценивает нескольких участников, что позволяет минимизировать возможную необъективность и использовать перекрестные оценки для повышения достоверности результатов;

- фазы «наблюдения» и «оценки» разведены во времени для достижения большей объективности;

- оценивается наблюдаемое поведение аттестуемых, а не гипотезы причин, стоящих за поведением;

- создается система оценки, направленная в основном на выявление потенциала будущих педагогов;

- процедуры Центра оценки предусматривают испытание различными взаимодополняющими техниками и упражнениями, в каждом из которых оценивается несколько критериев. При этом каждый критерий оценивается в нескольких упражнениях.

В процедуре оценки могут быть использованы самые различные взаимодополняющие способы: интервью, тесты (стандартизированные психодиагностические методики), короткая презентация каждого испытуемого перед видео-камерой, письменное упражнение на понимание и «схватывание» сути содержания научной статьи (например, по педагогике и психологии), «симуляция», или моделирование ситуации коллективной деятельности и получение информации о типичных способах и средствах поведения испытуемых, особенностях взаимодействия в группе при решении общей для них задачи.

При адаптации и использовании идей метода «Assessment Center» для оценки успешности деятельности будущего педагога в процессе становления выступает ряд преимуществ.

Преимуществами для педагогического университета выступают:

1. Валидная оценка индивидуального потенциала, не подверженная влиянию условий образовательного процесса, оценок и склонностей отдельных наблюдателей.

2. Объективные процедуры, измеряющие всех участников по релевантным качествам или способностям с использованием эквивалентного стандарта.

3. Возможность узнавать специфические сильные и слабые стороны по измеряемым качествам для каждого участника и использовать эту информацию для определения развития.

4. Возможность узнать индивидуальную мотивацию (потребности, ожидания, цели, интересы), используя стандартные процедуры вне привычного учебного окружения.

Преимуществами для будущих педагогов являются:

1. Равные возможности для демонстрации своего потенциала к развитию независимо от нынешних результатов учебной деятельности.

2. Возможность выразить свои интересы, цели и ожидания в отношении будущей карьеры в условиях, специально созданных для эффективного использования информации.

3. Получение адекватной профессиональной самооценки. Студент может узнать мнение о себе и иметь объективную (справедливую) оценку.

4. Возможность принимать решения о своих личных планах в области будущей карьеры и жизненных целях на основе лучшей и более обширной информации.

Для работодателей положительным является выявление студентов с хорошим потенциалом, которые после соответствующей подготовки будут готовы занять определенные вакансии с высокой вероятностью успеха.

Используя идеи метода оценки «Assessment Center» в процессе диагностики становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога возможно «увидеть» потенциал студентов педагогического университета, оценить их компетентность на этапе профессиональной подготовки. Лучше всего компетенции студентов проявляются в специально организованных деловых играх, моделирующих реальные рабочие ситуации, что и включает в себя метод «Assessment Center».

С нашей точки зрения, использование представленных методов диагностики, в рамках технологии педагогического сопровождения становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога, представляются целесообразными, так как являются наиболее объективными способами оценки студентов с целью выявления их потребностей в обучении и построении будущей карьеры.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Научное издание Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 392 с.
3. Фадеева О.А. Педагогическая диагностика профессионального становления будущего учителя в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск: ОмГПУ, 2004.
4. Стадник А.А. Путеводитель по кадровому менеджменту. Выпуск 2. Оценка персонала. – М.: Бегин Групп, 2005. – 178 с.
5. Миненков Г.Я. Трансформация университета и учебный процесс: Метод. пособие для преподавателей / Европ. гуманит. ун-т. – Минск, 2004. – 163 с.
6. Дугина О. Метод центра оценки (Assessment Center). Место оценки персонала в кадровой работе // Кадровый вестник. – 2000. – № 2.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ, КИТАЯ, МОНГОЛИИ)

Катанаев Иван Иванович

– кандидат физико-математических наук, доцент,
ректор ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского
E-mail: rektor@zabspu.ru

Регионализация является сложным процессом систематической и структурной интеграции. В данной статье регионализация образования выступает, с одной стороны, ключевым понятием национальной политики, а с другой, способом развития региональной экономики. В образовании существует несколько способов формирования общего пространства, что могло бы стать основой для интеграции в других сферах взаимодействия.

Образование в настоящее время является важнейшим социальным институтом, функционирующим с целью удовлетворения общественных потребностей, и потому живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Рост международной открытости национальных культур, основные мировые тенденции развития человеческой цивилизации своеобразно преломляются и учитываются в системе образования. Постоянно возрастающие по объему и все более разносторонние по содержанию запросы образовательного рынка формируют потребность в универсальных высококвалифицированных кадрах, получающих профессиональную подготовку, приближенную к «мировым стандартам».

Новые современные технологии с их мощной инфраструктурой, делающей доступным для информации практически каждый уголок земного шара, универсализируют содержание высшего образования, обеспечивают широкую трансляцию знаний, обучение из ведущих мировых образовательных центров.

Среди современных тенденций мирового развития образования выделяется динамично набирающая силу тенденция интернационализации образования, основанная на универсальном характере знаний, на мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества. Это проявляется:

- в возрастающей роли международного сотрудничества;
- в деятельности национальных образовательных заведений и организаций;
- в появлении наднациональных организаций, программ и фондов.

В сфере высшего образования наблюдается теснейшее сближение, если не общность, проблем, тенденций, задач и целей, заставляющее забывать о национальных и региональных различиях и специфике. Развивается процесс универсализации содержания образования, интенсификация которого связана с эпохой информационной революции и прогрессом существующих мировых универсальных коммуникационных систем.

Интернационализация высшего образования представляет собой объективный, динамично развивающийся процесс. По мнению многих ученых и деятелей высшей школы, интернационализация высшего образования приобретает черты качественно нового этапа – интеграции. По своему содержанию интеграция высшего образования представляет собой:

- всемерное сближение национальных образовательных систем;
- их взаимодополняемость;

- превращение высшего образования в мировую социальную систему.

Интеграция высшего образования в мировую систему — это сложный процесс объединения, который развивается по нелинейным законам. В реальной действительности наблюдаются контуры такой системы, которая порождает как достижения, так и проблемы и противоречия. Необходим глубокий анализ его положительных и отрицательных сторон, принятие важных управленческих решений по его координации и коррекции.

Так, расширение масштабов высшего образования ставит остро проблему качества обучения. Современное общество нуждается в высокообразованных и мобильных специалистах. Именно общество может и должно стимулировать качественное высшее образование, воздействуя на рынок труда молодых специалистов.

Остро стоит проблема финансирования растущих масштабов высшего образования. Рост числа студентов вынуждает многие учебные заведения сокращать затраты на модернизацию инфраструктуры, библиотечные фонды, международное сотрудничество, педагогические кадры.

Диверсификация высшего образования породила проблему его адекватности современным требованиям, а также ситуацию качественных различий образования в разных типах учебных заведений. Для России эта проблема выражается в различии контингента студентов и преподавательского состава, а, следовательно, и уровня подготовки в государственных и не государственных вузах.

Интернационализация высшего образования, отвечающая растущей потребности в межкультурном взаимопонимании, вызванная глобальным характером современных средств коммуникации, потребительских рынков и т. д. является, безусловно, благоприятной тенденцией. Однако мобильность студентов и преподавателей в условиях сильных различий экономического развития разных стран приводит к такой негативной тенденции, как «утечка умов». Утрата квалифицированных человеческих ресурсов развивающимися странами и странами переходного периода вызвана не только исключительно академической мобильностью и активизацией международной миграции, но и тем, что развитые страны целенаправленно ориентируют свою миграционную политику на приток высококвалифицированных интеллектуальных кадров.

В научной мысли существенная степень влияния на развитие и становление теоретических основ института образования, в том числе и на его региональный аспект, принадлежит Дж. Александру, Д. Коулману, Т. Парсонсу (США), М. Арчеру (Великобритания), Р. Будону, В. Исамберу-Жамати, А. Турену (Франция), Й. Дронкерсу, Э. Марксу, М. Петри (Голландия), С. Шуклу, С. Читнису (Индия), Э. Джелпи (Италия), В. Адамскому, И. Балецкому, Я. Шепаньскому (Польша) и др. На основе их исследований сформировались отдельные продуктивные теоретические и социально-управленческие модели регионального образования, даны оценки образовательного потенциала, однако большинство из них оказались посвященными системам педагогического образования.

Регионализация образования как предмет исследовательского поиска отражена в монографиях В. Н. Аверкина, В. В. Нестерова, А. П. Ситник, В. М. Петровичева. В них детально проанализированы особенности функционирования системы образования на уровне региона, но основной акцент сделан на организационные и управленческие проблемы.

Изучению территориального общностей регионального уровня посвящены работы Н. А. Аитова, С. А. Рафикова, А. А. Ткаченко, Б. С. Хорева, исследования Н. Т. Агафонова, Т. И. Заславского, М. Н. Межевича.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет утверждать, что интернационализация содержания образовательного процесса, а также и направлений работы учебного заведения трансграничного типа должна реализовываться с учетом социокультурных запросов и потребностей трансграничного региона, то есть должна сопровождаться:

- интеграцией с «производственной», социальной, организационной инфраструктурами развития данного пространства;

Профессиональное образование

- интеграцией деятельности образовательных учреждений;
- разработкой идеологии социального облика будущего региона;
- регулированием запросов образовательного рынка;
- изменением масштаба и структуры подготовки специалистов в этом регионе.

Перед высшей школой стоит двуединая цель, которая определяется социальным и личностным уровнями. Для общества, прежде всего, она заключается в подготовке работников высокой квалификации для занятия умственной трудовой, то есть творческой, научной, руководящей и другой деятельностью в будущем. В отношении личности – это создание возможностей для получения соответствующего социального статуса и выполнения социальных ролей, требующих высшего образования, а также для того, чтобы усвоить все те нормы, ценности, образцы социального поведения, которые позволяют человеку включиться в деятельность других институтов общества.

Эта многоуровневая цель определяет следующие функции высшей школы: упорядочение деятельности, связанной с передачей знаний, необходимых для выполнения высококвалифицированного умственного труда; обеспечение возможностей воспроизводства определенных слоев и общностей; создание условий для усвоения человеком социокультурных норм общества (социализация).

Формирование единого международного образовательного пространства ведет к интернационализации образования (его интеграции). Это предполагает включение национальных институтов образования в общемировую структуру, что позволит значительно повысить степень мобильности (названная в литературе как академическая мобильность) как системы в целом, так и отдельного человека в частности. Позитивным в этом отношении являются процессы, происходящие в сфере высшего образования, так как «реформирование общественного сознания позволило вузам закрепить за собой дополнительные полномочия и возможности, например, установление прямых международных контактов» [1, с 63-75].

Возрастающие по объему и все более разносторонние по содержанию международные связи формируют потребность в универсальных высококвалифицированных кадрах, получающих профессиональную подготовку:

- с максимальным сохранением особенностей национальных систем образования,
- с приближением к мировым стандартам, отвечающим современным требованиям качественного образования.

Интернационализация высшего профессионального образования должна реализовываться не только в наборе специальностей, количественных показателях, но и в содержании образования. Более того, специалисты считают, что в ближайшем будущем произойдет трансформация образовательной структуры регионов. Она будет представлена не отдельными отраслевыми учреждениями образования, а «муниципальными образовательными комплексами, в рамках которых будет достигаться сбалансированность бюджетных и иных отраслевых потоков при широком участии бюджета муниципальных образований» [2, с. 8]. В этом процессе важным становится так называемое движение снизу: инициатива самих образовательных учреждений, руководителей органов образования, творческая активность преподавательских коллективов и отдельных педагогов.

Все выше сказанное определяет концепцию развития ЗабГГПУ, которая связана с интеграцией университета в мировое образовательное пространство, в ближайшее десятилетие, основанное на 70-летних традициях подготовки высококвалифицированных кадров. Концепция предполагает создание максимально благоприятных условий для национального подъема, для формирования культуры межнационального общения и достижения общенационального согласия.

Приоритетным направлением является расширение экспорта образовательных услуг и возрастания академической мобильности студентов и преподавателей. Реализация данного на-

правления, возможно, приведет к образованию Евразийского университета, создание которого потребует решения следующего ряда проблем:

- аккумуляции организационных, управленческих, научных, финансовых, материально-технических и кадровых ресурсов;
- создания идеологии, языковой политики и концепции университета, посредством формирования международного коллектива единомышленников;
- разработки единой системы образования (определения структуры содержания стандартов, учебных планов, программ, форм и технологий обучения), оценки качества образования и форм аттестаций выпускников (система зачетных единиц);
- определения статуса диплома и приложения к нему, его нострификации и конвертируемости;
- достижения конкурентоспособности выпускников на рынке труда и возможность их дальнейшего трудоустройства не только в трансграничном регионе, но и во всем мире.

Рассмотрим один из аспектов данных проблем – определение структуры и содержания образовательных стандартов.

Существующие Государственные образовательные стандарты в России включают, наряду с федеральным компонентом, региональный компонент. Если федеральный компонент государственных стандартов обеспечивает единство образовательного пространства страны, то региональный компонент учитывает специфику региона. Образовательные стандарты вузовских систем трансграничного региона призваны обеспечить разработку и внедрение не только федерального и регионального компонентов, но и национального компонента. Образовательный стандарт трансграничного университета, видимо, должен включать следующие компоненты:

- международный;
- национальный;
- региональный (трансграничный), который в данном случае будет объемнее, чем национальный.

Если первый компонент стандарта обеспечивает соответствие содержания образования международным стандартам, второй – соответствие интересам стран-участников, то трансграничный компонент должен учитывать природную, социокультурную, экономическую специфику трансграничного региона, обеспечивать ориентацию системы образования на приграничные территориальные интересы.

При проектировании компонентов образовательного стандарта трансграничного университета необходимо найти ответы на следующие вопросы: как соотнести компоненты образовательного стандарта Евразийского университета с компонентами образовательных стандартов стран-участников, каким должно быть наполнение содержания вышеперечисленных компонент, каково соотношение времени отводимого на их рассмотрение; каковы источники научно-методического и ресурсного обеспечения образовательного процесса?

Таким образом, интернационализация образования, являясь ключевым понятием современной образовательной политики, средством развития всего жизнеустройства трансграничного региона, призвана выстроить систему взаимосвязей образования с социокультурной средой. Эффективное проектирование образовательного пространства с учетом социальной специфики трансграничного региона – важнейший путь сохранения и развития экономики, национально-культурных и исторических традиций региона; формирования основной системы ценностей, обеспечивающей социальную и политическую стабильность трансграничного региона.

Библиографический список

1. Безгласная Е.А. Проблемы обеспечения конкурентоспособности вузов и стратегии их деятельности в условиях региональной конкуренции // Некоторые аспекты социодинамики сферы обра-

зования в современном российском обществе / Под ред. М.Б. Бергельсон. – М.: Московский общественный научный фонд, 2000. – С. 63.

2. Журавлева И.А. Регионализация образования: сущность и концептуальные обоснования (теоретико-методологические аспекты): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Иркутск, 2002. – С. 15.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РЕАЛИЗАЦИИ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Старостина Светлана Ефимовна

*– кандидат педагогических наук, доцент,
ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского*

В статье сформулированы основные недостатки существующей системы оценивания, рассмотрены типы моделей кредитных систем, предлагаемых в качестве альтернативной системы оценивания. Выделены основные положения, учет которых позволит пересмотреть общие подходы к организации учебной работы в области системы оценивания. Показано, что одним из путей внедрения кредитной системы или системы зачетных единиц является модульно-рейтинговая система организации учебного процесса. Рассмотрена общая схема получения кредита с использованием модульно-рейтинговой системы.

Модернизация высшего образования требует новых подходов, как к организации учебного процесса, так и к построению системы измерения результатов учебной и индивидуально творческой деятельности.

Система контроля знаний в вузах в настоящее время вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов. Главный ее недостаток очевиден – она никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе студентов. Традиционная система учета результатов учебного труда не стимулирует постоянную творческую самостоятельную работу студентов, ведет к определенной уравниловке в оценке знаний, не учитывает индивидуальные свойства личности, ее индивидуальный опыт операционного действия.

Результаты контроля достижений студентов выражаются в ее оценке. Основываясь на данных контроля, оценка должна учитывать: результативность всех видов учебно-познавательной деятельности студентов, характеризовать полноту и качество усвоения знаний, сознательность их усвоения, наличие общеучебных и специфических для данного предмета знаний и навыков.

Интеграция высшей школы России в общеевропейскую образовательную систему, развитие многоуровневой системы профессионального образования заставляет пересмотреть существующую систему оценивания в вузах России. В качестве альтернативной существующей пятибалльной системы оценивания в современном российском вузе предлагается рассмотреть кредитную систему оценивания [1; 2].

Существующие модели кредитных систем могут быть отнесены к двум основным типам:

- кредитные системы, ориентированные, главным образом, на зачет кредитов с целью обеспечения академической мобильности;
- кредитные системы, ориентированные, главным образом, на накопление кредитов.

Кредитно-зачетные системы, как правило, исходят из понятия и определения кредита как единицы оценки трудозатрат на освоение образовательной программы или ее части. Кредитно-накопительные, в основном, определяют кредит как единицу оценки результатов освоения образовательных программ – приобретаемых знаний, умений и навыков.

Системы, ориентированные на оценку планируемых результатов освоения образовательных программ, а не трудозатрат, представляются нам более привлекательными. Накопительная система оценки предусматривает вариативность результатов образования, способствует проявлению индивидуально-личностных особенностей студентов. Она стимулирует планомерную работу студента, исключает субъективизм преподавателя. Если исходить из того, что кредит – это единица количественного измерения объема получаемого образования (зачетные единицы), исходя из средней трудоемкости его получения, то применение кредитов сведется только к пересчету трудоемкости часов, отводимых на изучение дисциплины, в кредиты или зачетные единицы. В таком представлении система кредитов, как отмечают некоторые исследователи [2], практически ничего не даст для системы образования. Нужно исходить из того, что кредит – не только трудозатраты студента, но и оценка результатов освоения образовательной программы.

Какой бы из существующих систем кредитов российские вузы не отдали предпочтение, изучив положительные и отрицательные стороны каждой, необходимо, чтобы национальная система кредитов включала и передачу, и накопление кредитов.

Болонская декларация подвела некоторый итог научно-методическому поиску в сближении образовательных систем различных стран и наметила дальнейшие направления этих исследований. Участие России в Болонском процессе приводит ее к принятию европейского варианта системы зачетных единиц.

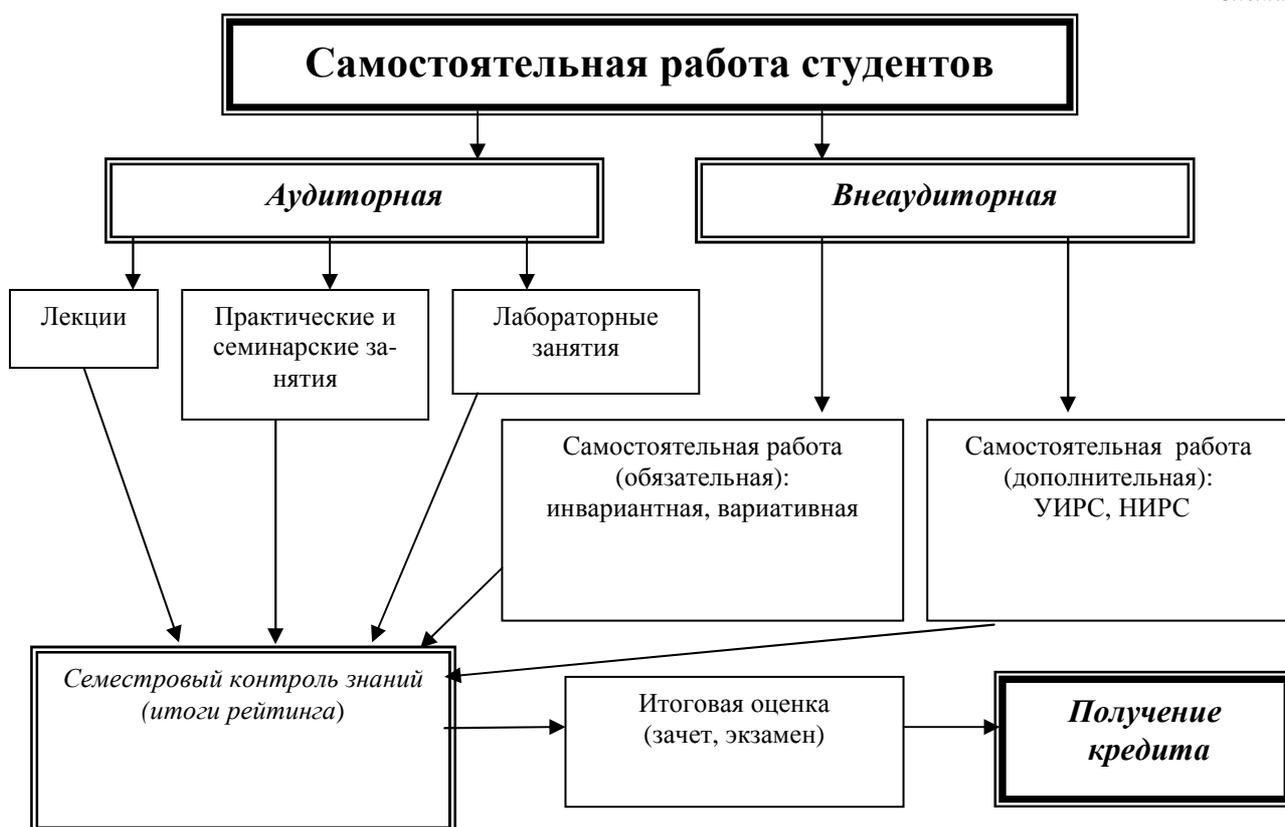
Какие трудности придется преодолевать при введении кредитной системы? Анализ литературы по данной проблеме [1 – 3] позволяет сформулировать несколько важных положений, которые, на наш взгляд, приведут к пересмотру общих подходов к организации учебной работы:

1. Необходимо укрупнять курсы. Объединять вместе не только темы смежных дисциплин, но и читать интегрированные курсы.
2. Необходимо сокращать количество аудиторных часов, перенося акцент на самостоятельную работу. Аудиторные часы использовать для рассмотрения проблемных вопросов курса, проведения круглых столов, дискуссий, семинаров, а не для передачи информации.
3. Необходимо по-новому организовать самостоятельную работу студентов. Самостоятельная работа студентов должна носить: управляемый характер (по мере развития готовности студентов к самостоятельной работе первоначальное непосредственное руководство преподавателя переходит через руководство опосредованное к самоуправлению); задачный характер (создание системы заданий, обучающих студентов поиску, анализу и интерпретации информации); структурный характер (должна соответствовать структуре учебной деятельности и иметь ориентировочную, исполнительскую и контрольную части, причем проявляется тенденция, ведущая к усилению текущего и облегчению итогового контроля); индивидуальный характер (учитывать принцип индивидуализации).
4. Необходимо вводить модульный график учебного процесса, сократив число одновременно изучаемых дисциплин, возможен метод погружения по специальным дисциплинам.
5. Необходимо разрабатывать и вводить интегрированные междисциплинарные виды работ. Междисциплинарные курсовые работы, деловые игры, групповые исследовательские проекты, которые подготовят студентов к написанию качественных выпускных и дипломных работ.

6. Необходимо широко использовать независимую экспертизу на самых разных этапах обучения в виде публичных защит курсовых работ, отчетов по педагогической практике, исследовательских проектов, когда проделанную работу оценивают и вопросы задают сами студенты или преподаватели, которые не вели данный курс у студентов.

Введение кредитной системы предполагает не только изменение единицы расчета трудоемкости освоения образовательных программ, но и перестройку организации учебного процесса. Перестройка организации учебного процесса направлена на обеспечение свободы выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, определяемой индивидуальным учебным планом. Переход на новую систему оценок должен быть, как отмечают многие исследователи [1; 4], связан с модульно-рейтинговой системой обучения. Основу данной системы обучения составляют: деятельностный подход к организации самостоятельной работы, модульный принцип обучения, рейтинговая оценка результатов учебной деятельности [4 – 6]. Анализ литературы по данной проблеме позволил нам трактовать понятие рейтинг как индивидуальный числовой показатель оценки деятельности студентов по усвоению объема учебной информации курса, что достаточно близко к определению кредита.

Схема 1



На схеме 1 показана общая схема получения кредита с использованием модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса. Самостоятельная работа студентов складывается из аудиторной и внеаудиторной работы. Аудиторная самостоятельная работа (на лекциях, практических, семинарских и лабораторных занятиях) осуществляется под непосредственным руководством преподавателя. Внеаудиторная самостоятельная работа включает обязательную (инвариантная и вариативная) и дополнительную (УИРС, НИРС) виды работ, осуществляется под опосредованным руководством преподавателя через методическое обеспечение самостоятельной работы, систему заданий, предлагаемую для ее организации.

Модульно-рейтинговая система организации учебного процесса позволяет: стимулировать регулярную самостоятельную работу студентов над учебным предметом, осуществлять постоянную обратную связь при управлении процессом усвоения учебной информации, определять степень достижения промежуточных и конечных целей обучения. Для организации самостоятельной работы необходимо выстраивать систему заданий так, чтобы в конечном итоге «привести» студента к самоуправлению своей познавательной деятельности, а это возможно при выполнении как обязательных заданий, которые носят инвариантный и вариативный характер, так и дополнительных заданий для самостоятельной работы. Систематичность контрольных мероприятий на протяжении семестра позволяет стимулировать деятельность студентов, повышать качество их подготовки. При подведении итогов работы студента в семестре учитываются и оцениваются все ее виды. Итоги рейтинга (общее количество набранных баллов) позволяют оценить работу студента по изучению дисциплины и получить итоговую оценку, что в итоге приводит к получению кредита. Необходимо отметить, что при такой схеме получения кредита оцениваются все виды работы студента, то есть кредит является не только характеристикой объема учебной информации учебного курса, но и оценкой результатов освоения образовательной программы – оценкой приобретенных знаний, умений и навыков.

Модульно-рейтинговая система организации учебного процесса уже более десяти лет используется на кафедре физики, теории и методики обучения физике ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Анализ работы кафедры позволяет определить последовательность действий преподавателя по разработке данной системы организации учебного процесса. Рассмотрим ее.

1. Разрабатывается система требований к уровню компетентности по данной дисциплине (система требований должна быть отражена в учебной программе).
2. Содержание конкретной дисциплины распределяется по модулям. Число модулей может быть различным, однако опыт использования этой системы показывает, что оптимальным количеством модулей является 3-4.
3. С учетом выделенных модулей и разработанных требований к уровню компетентности проектируется деятельность студентов, то есть определяется, какие виды деятельности необходимо освоить студентам при изучении дисциплины.
4. Исходя из видов деятельности, определяются основные позиции, по отдельным видам рейтинга, и число баллов по каждой из них, в зависимости от их весовой значимости. Существуют различные подходы к определению баллов за каждый вид деятельности:
 - а) общее количество баллов, выделенное на конкретную дисциплину делят на все виды деятельности (например, на весь курс 100 баллов, которые определенным образом распределяются между всеми видами деятельности);
 - б) выбрав конкретный вид деятельности (которому приписывается определенный балл), определяется весовая значимость всех последующих видов деятельности.При определении баллов мы используем второй подход. В качестве исходного вида деятельности нами была взята лабораторная работа. Удобным оказалось оценивать данный вид работы, исходя из максимального количества баллов, равного трем (0 – неуд., 1 – уд., 2 – хор., 3 – отл.). За самостоятельное выполнение одной лабораторной работы, ее правильное оформление и сдачу в срок студент получает 3 балла, что заставляет его готовиться к выполнению работ дома. Сумма баллов, набранных студентом, при выполнении всех лабораторных работ данного модуля суммируется. При оценке других видов деятельности применялся метод экспертной оценки отдельных видов деятельности по отношению к данному модулю и ко всей дисциплине в целом.
5. Определяется максимальное количество баллов, которое может заработать студент, полностью отчитавшийся за все виды деятельности. Однако рейтинг студента может быть больше 100%, дополнительные баллы набираются за счет выполнения необязательной самостоятельной, творческой работы.

6. Устанавливается нижняя граница от максимально возможного количества баллов для получения зачета по предмету без экзамена или для получения допуска к экзамену. Студент, не набравший этой нижней границы баллов, считается не усвоившим данную дисциплину.
7. Если по данной дисциплине учебным планом предусмотрен экзамен, то определяется соотношение между количеством баллов, заработанных в семестре и на экзамене. На нашей кафедре используется рейтинг, который предполагает большее влияние работы в семестре на итоговую оценку (соотношение баллов за семестр и за экзамен равно 70% к 30%).
8. Экзамен, повышающий рейтинг, может быть проведен в различной форме: традиционный, экзамен–восхождение, экзамен–подтверждение, экзамен в виде теста.

Предлагаемая система, на наш взгляд, эффективна в следующем. Во-первых, она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу; во-вторых, более объективно и точно оценивает все виды деятельности студента; в-третьих, создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения; в-четвертых, позволяет определить индивидуальную образовательную траекторию студента.

В заключение сформулируем некоторые рекомендации, на которых должна строиться система оценивания:

- для оценивания необходимо выбирать лишь самые важные результаты деятельности студента;
- нужно выбирать адекватный инструмент оценивания, то есть задание, которое показало бы нам, что студенты овладели необходимыми знаниями, умениями, навыками;
- необходимо использовать разнообразный оценочный материал;
- требуется разработать конкретные критерии оценивания, определить значимость того или иного вида деятельности;
- рекомендуется сочетать процессуальный (что делал?) и результативный (что сделал?) подходы в оценивании.

Таким образом, реализация модульно-рейтинговой системы обучения в вузе может являться, на наш взгляд, одним из направлений разработки и внедрения кредитно-накопительной системы оценивания, введение которой будет способствовать не только активизации познавательной деятельности студентов, развитию у студента способности к самоуправлению своей познавательной деятельностью, но и в условиях рыночных отношений итоговый рейтинг студента–выпускника может быть критерием для заказчиков при подборе кадров и заключении трудовых отношений.

Библиографический список

1. Давыдов Л.Н. Использование зачетных единиц в рейтинговой системе оценки успеваемости студентов // Материалы Всероссийского совещания «Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании». – М., 2003.
2. Сагинова О.В. Опыт использования европейской системы зачетных единиц в международной школе бизнеса РЭА им. Г.В. Плеханова // Материалы Всероссийского совещания «Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании». – М., 2003.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
4. Данилов В.И. Текущий контроль знаний как основа управления самостоятельной работой студентов по физике // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Обучение физике в школе и вузе в условиях модернизации системы образования». – Нижний Новгород, 2004.

5. Артемов А., Павлова Н., Сидорова Т. Модульно-рейтинговая система // Высшее образование в России. – 1999. – № 4.
6. Гусев В.П. Рейтинговая 100-балльная система оценок // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В КОРПОРАТИВНОМ ЯДЕРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Кербель Борис Моисеевич

– доктор технических наук, профессор,
первый проректор Северского государственного технологического института
E-mail: akbm@ssti.ru

Попова Ирина Геннадьевна

– старший преподаватель кафедры высшей математики
Северского государственного технологического института
E-mail: highmath@ssti.ru

Федосов Николай Иосифович

– доктор физико-математических наук, профессор,
заведующий кафедрой высшей математики Северского государственного технологического
института
E-mail: highmath@ssti.ru

Повышение требований к качеству отраслевого образования заставляет создавать многоуровневую систему оценки и управления качеством в вузах-участниках Ассоциации «Корпоративный ядерный университет». В статье рассмотрены критерии и показатели качества функционирования вузов со стороны государства, отрасли, независимых экспертных обществ и самого вуза.

1. Иерархия уровней управления качеством

Сокращение объемов государственного финансирования при одновременном повышении требований к качеству образования вызвали появление новых форм деятельности вузов. Корпоративный ядерный университет как объединение высших учебных заведений ядерной отрасли (а в перспективе к ним присоединятся отраслевые образовательные учреждения всех уровней подготовки и переподготовки кадров) является примером такой новой формы.

Однако расширение самостоятельности и индивидуальности вузов, изменения в системе управления во вновь появляющихся образовательных объединениях вызывают в свою очередь проблемы адекватности оценки деятельности вузов-участников, получении достоверной информации о результатах их функционирования и принятии соответствующих управленческих решений.

Оценку и управление качеством в Ассоциации «Корпоративный ядерный университет» следует производить на четырех уровнях (рис.1):

- государственном;
- отраслевом;

- самого учебного заведения;
- независимом (с привлечением независимых экспертов).



Рис.1. Уровни управления качеством в Корпоративном ядерном университете

На каждом из перечисленных уровней необходимо определить методы оценки, управления и совершенствования качества. Количественные показатели оценки необходимы для принятия адекватных управленческих решений. Системы показателей для различных уровней управления качеством могут несколько отличаться друг от друга по составу, однако в любом случае показатели нижележащих уровней должны позволять оценивать показатели вышележащих уровней.

2. Оценка качества деятельности вуза со стороны государства

Государственная оценка качества включает в себя комплексную оценку деятельности вуза-участника Ассоциации через процедуры лицензирования, аттестации, государственной аккредитации. Задачи, показатели и результаты [1] каждой из перечисленных процедур представлены на рис.2.

	задачи	показатели	результат	
Комплексная оценка деятельности вуза	Лицензирование	<ul style="list-style-type: none"> Установление соответствия информационного, кадрового и материального обеспечения образовательной деятельности вуза принятым нормативам 	<ul style="list-style-type: none"> профессиональные образовательные программы условия осуществления образовательного процесса здания и помещения 	<ul style="list-style-type: none"> лицензионное заключение (оценка условий осуществления образовательного процесса) лицензия на ведение образовательной деятельности документ
	Аттестация	<ul style="list-style-type: none"> Установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки государственным образовательным стандартам по направлениям 	<ul style="list-style-type: none"> перечень образовательных программ и их оценка нормативное обеспечение реализуемых программ информационно-методическое обеспечение качество подготовки 	<ul style="list-style-type: none"> аттестационное заключение (оценка профессиональных образовательных программ и информационные данные по вузу) выводы и рекомендации
	Государственная аккредитация	<ol style="list-style-type: none"> Установление статуса. Предоставление вузу права выдачи документов об образовании государственного образца. 	<ul style="list-style-type: none"> содержание подготовки качество подготовки информационно-образовательное обеспечение образовательного процесса информатизация вуза материально-техническая база социальная поддержка студентов спектр реализуемых основных обр. программ возможность продолжения образования по программам послевузовского и дополнительного профессионального образования научные исследования научно-методическая работа, трудоустройство и достижения выпускников; 	<ul style="list-style-type: none"> аккредитационное заключение (статус образовательного учреждения, перечень образовательных программ) документ

Рис.2. Характеристики государственной оценки качества

3. Отраслевой уровень управления качеством

Управление качеством со стороны отрасли обеспечивается через работу специальных органов «Учебно-методических объединений» (УМО) вузов по направлениям подготовки для Росатома [2]. К основным функциям УМО относятся:

- разработка, согласование в Росатоме и утверждение в Рособразовании государственных образовательных стандартов по ядерной физике, ядерным технологиям, ядерной энергетике, радиационной химии;
- экспертиза проектов по открытию ядерных специальностей в вузах с привлечением специалистов Росатома;
- разработка и обоснование предложений по открытию новых специальностей;
- экспертиза учебников и учебных пособий по ядерной тематике;
- распространение передового опыта учебной работы.

Кроме того, Управление кадрами Росатома осуществляет координацию и административно-финансовое управление деятельностью отраслевых образовательных учреждений.

Вопросы качества отраслевого образования всегда находились под пристальным вниманием руководства отрасли. В 2003 году был принят ряд стратегических решений в области ядерного образования. В феврале на коллегии Росатома одобрена «Программа развития единой отраслевой образовательной системы подготовки квалифицированных кадров всех уровней на 2003-2010 годы». В мае на специальном заседании Научно-технического совета Росатома обсуждалась тема «Проблема сохранения знаний в области ядерных технологий». В сентябре 2003 г. в Лондоне состоялась инаугурация Всемирного ядерного университета (WNU). В ноябре проведено заседание совместных коллегий Росатома и Рособразования на тему «Сотрудничество в подготовке кадров и инновационной деятельности».

Упомянутая отраслевая Программа нацелена на обеспечение необходимых условий для функционирования единой образовательной системы подготовки квалифицированных кадров всех уровней Росатома, повышение качества и актуальности ядерного образования и конкурентоспособности отрасли, в том числе путем создания Корпоративного ядерного университета и интеграции через него во Всемирный ядерный университет.

4. Вузовский уровень оценки качества

Совершенствование деятельности вуза невозможно без периодического анализа процессов его функционирования. Управление качеством на уровне вуза осуществляется путем самообследования и ежегодной самооценки.

Процедура самообследования предшествует этапу аттестационной экспертизы со стороны органов государственной власти. В заключительную справку о результатах самообследования включают следующие пункты:

- общие сведения о вузе, рейтинг (место вуза в системе высшего образования РФ);
- устранение недостатков, выявленных в ходе предыдущей аттестации;
- основные профессиональные образовательные программы, качество подготовки специалистов;
- кадровое обеспечение деятельности вуза;
- научно-исследовательская и творческая деятельность;
- международное сотрудничество;
- социально-бытовые условия;
- востребованность выпускников вуза.

Однако в отличие от самообследования процедура самооценки производится вузом для совершенствования своей деятельности. Международная практика показывает, что процедуры самооценки дают организации такие преимущества, как системный подход к совершенствованию своей деятельности, выявление и анализ процессов, где можно провести улучшение, сравнение с лучшими результатами и т.д. Процедура самооценки вузов, предложенная в МИСиС [2], по своей сути ближе к идеологии управления вузом на основе системы менеджмента качества.

Структура отчета о результатах самооценки включает в себя следующие показатели функционирования вуза:

- организационная структура вуза и система его управления;
- лидирующая роль руководства;
- политика и стратегия вуза в области обеспечения качества подготовки специалистов;
- использование потенциала сотрудников и обучаемых;
- рациональное использование ресурсов;
- управление процессами подготовки кадров, создания научной продукции, информатизации;
- анализ востребованности выпускников, удовлетворенности потребителей;
- удовлетворенность преподавателей, сотрудников и обучаемых;
- влияние вуза на общество; развитие материально-технической базы;
- мониторинг качества и система подтверждения качества.

5. Уровень независимой экспертизы деятельности вуза

Глобальной целью независимой (неправительственной) аккредитации вузов-участников Ассоциации должно стать объединение и координация усилий общественных объединений по развитию сферы образования в интересах личности и общества, создание национальной системы аккредитации учебных заведений и сертификации специалистов для обеспечения наивысшего качества их подготовки и содействие в профессиональной мобильности. В 1992 году в России организован Аккредитационный независимый центр инженерных специальностей (АНЦ), основными уставными целями которого являются:

- развитие творческой инициативы в достижении высоких конечных результатов в подготовке кадров;
- достоверное информирование граждан о возможности получения наиболее конкурентоспособного образования;
- предоставление гарантий потребителю в высоком уровне подготовки специалистов по аккредитационным специальностям;
- повышение эффективности использования финансовых и других ресурсов, выделяемых на цели высшего образования.

Система показателей АНЦ состоит из двух групп: потенциал и результативность [3]. Первая группа рассматривает ресурсы подготовки по данной специальности, вторая - качество и эффективность подготовки (рис.3).



Рис.3. Система показателей Аккредитационного независимого центра инженерных специальностей

В конце каждого года АНЦ издает национальный реестр аккредитованных специальностей, который рассылает максимально широкому кругу заинтересованных организаций и лиц. Список также публикуется в «Информационном вестнике» Российского союза промышленников и предпринимателей.

Тот факт, что Корпоративный ядерный университет призван способствовать интеграции отраслевого образования во Всемирный ядерный университет, подразумевает возможность независимой аккредитации и со стороны международных организаций. В последние годы АНЦ активно сотрудничает с международными аккредитационными центрами АВЕТ, GATE (США), OU VS (Англия), ZEVA (Германия).

Критерии, по которым оценивается каждая профессиональная образовательная программа в АВЕТ (одна из авторитетных организаций в США, занимающаяся аккредитацией программ в области техники и технологий), следующие:

- студенты;
- цели образовательной программы (дисциплины);
- достигаемые результаты и их оценка;
- профессиональный компонент в обучении;
- преподавательский состав;
- материально-лабораторная база и аудитории;
- поддержка вуза и его финансовое обеспечение;
- программные критерии.

Усиление роли образования для современного человека, стремительное развитие информационных технологий способствовали развитию дистанционного образования. Появился даже новый термин «транснациональное образование» – образование, при котором студенты находятся в одной стране, а учебное заведение – в другой. Транснациональное образование может быть организовано в различных формах:

- один вуз предоставляет другому (в другой стране) разрешение на реализацию какой-либо своей программы под своим контролем;
- вузы двух стран совместно реализуют единую образовательную программу с общим планом и учебными материалами;
- программы двух вузов стыкуются с использованием системы взаимных кредитов (зачетных единиц);

Профессиональное образование

- вуз создает учебные терминалы (филиалы) в других государствах и обучает там иностранных студентов.

В корпоративном ядерном университете возможны все из перечисленных форм реализации транснационального образования, поэтому интересны задачи и критерии американской организации GATE, непосредственно занимающейся оценкой качества транснациональных образовательных программ. Основная задача сертификации GATE – обеспечить гарантию качества высшего образования и его совершенствование независимо от национальных границ. Основные критерии при этом:

- юридические и этические требования, принципы зачисления;
- академическое обеспечение и учебный процесс;
- материальные и финансовые ресурсы;
- социальный сервис и поддержка студентов;
- оценка программ;
- третьи стороны.

Система управления качеством в Корпоративном ядерном университете является многоуровневой. В целом подразумевается наличие в каждом учебном заведении внутривузовской системы качества образования, периодическое направление отчетов вузов-участников Ассоциации о самообследовании, внешняя оценка качества со стороны федеральных органов и независимых экспертов. Сроки оценки деятельности вуза на каждом уровне разные, также разными являются и задачи каждого из этапов (рис.4).

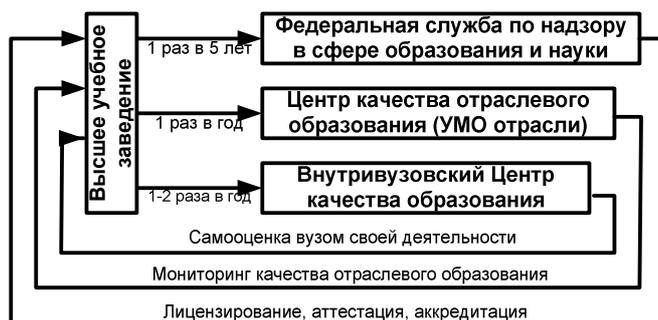


Рис.4. Периодичность и задачи оценки деятельности вуза на разных уровнях системы управления качеством

Библиографический список

1. Оценка деятельности вуза и образовательных программ. Аналитический обзор к международному семинару. – Томск: Изд-во ТПУ, 2000.
2. Корпоративный ядерный университет: предпосылки, концепция, структура / В.В. Харитонов, Б.М. Кербель, А.Н. Жиганов, А.И. Гусева, И.Г. Попова, А.А. Филипас ; под ред. В.В. Харитонova и Б.М. Кербеля. – Северск: Изд-во СГТИ, 2004. – 138 с.
3. Соловьев В.П., Кочетов А.И. и др. Самооценка высших учебных заведений / Материалы XII Всероссийского совещания «Проблемы качества образования». – Уфа: Изд-во УГАТУ, 2002. <http://www.kubstu.ru/fh/juk/k16.doc>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС – СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Трубников Владимир Евгеньевич

*– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экономики и предпринимательства БПГУ им. В.М. Шукина*

Трубникова Наталья Ивановна

*– кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической и коррекционной психологии БПГУ им. В.М. Шукина*

В статье рассматриваются проблемы профессионального образования в современных условиях. Показано, что одним из путей модернизации российского профессионального образования являются образовательные учреждения интегративного типа, например, образовательный комплекс.

По многочисленным прогнозам экономистов и социологов, человечество в новом столетии окажется в потоке стремительных перемен, резкого ускорения исторического времени, глобализации, универсализации и доминирования новых информационных технологий. Но самое главное, что XXI век будет для человека периодом более жестких ресурсных, экологических и демографических ограничений. Чем больше перед человечеством будут возникать подобные проблемы, тем большее значение будут приобретать человеческие способности, дарования и качества. Неслучайно, что XX век называют веком электричества и атома, а XXI век – веком человеческого потенциала. В настоящее время человеческий капитал становится ведущим и определяющим по отношению к вещественному.

Кроме того, многие отечественные и зарубежные педагоги, психологи и экономисты считают, что конкуренция стран в экономической области сводится в современных условиях к конкуренции в области подготовки и организации использования квалифицированных кадров (М. Армстронг, 2005; Г. А. Балыхин, 2003; Е. Т. Гайдар, 2005; А. П. Егоршин, 2001; Р. Каплан, Д. Нортон, 2005; П. Сенге, 2003; Р. Фатхутдинов, 1999 и др.). Так, американские ученые Дж. Грейсон и О'Делл К. подчеркивают, что «образование прямо связано с конкурентоспособностью. Ни одно общество не может иметь высококачественную продукцию без высококачественных исходных материалов. Образование создает «человеческий капитал», который в соединении с «физическим капиталом» и дает увеличение производства и качества. Это было верно всегда, но вдвойне верно для глобальной, технически сложной экономики» [1]. В связи с этим система профессионального образования становится важнейшим фактором формирования и развития экономического потенциала страны.

Усиление воздействия образования на экономический рост осуществляется за счет повышения профессиональной квалификации и деловой активности рабочих и специалистов. Сегодняшнему поколению необходимо не просто восполнить убыток трудоспособного населения, но и во много раз увеличить производительность труда. Если в индустриальном обществе от рабочего требовалось усвоение строго определенного круга знаний, умений и навыков, четкое исполнение своих обязанностей и функций, то с переходом к постиндустриальному обществу эффективность современного производства зависит от инициативы и творческого отношения к делу. Как справедливо считают Р. Каплан и Д. Нортон, «одним из самых важных изменений в

мировоззрению управления за последние 20 лет был пересмотр роли работника в деятельности предприятия. Фактически ничто не может служить лучшим примером революционных преобразований информационного века по сравнению с индустриальной эпохой, чем появление новой философии менеджмента относительно вкладов каждого сотрудника в развитие организации. Возникновение более ста лет назад гигантских промышленных корпораций и влияние теоретического подхода к управлению оставили своеобразное наследие: рабочих нацеливали на выполнение узкоспециальных операций, не выходящих за рамки строго определенного задания, поставленного так называемой элитой – инженерами и менеджерами. Помимо этого существовала система контроля за тем, чтобы рабочий выполнял указанное задание точно в соответствии со спецификацией. Работников нанимали, чтобы они работали, думать должны были другие» [2, с. 120].

Кроме того, сегодня практически весь механический, рутинный труд автоматизирован: компьютеры, контролирующие производственные процессы, заменили монотонный труд. Выполнение одной и той же работы с постоянными показателями производительности и эффективности уже не могут удовлетворить компанию – ей необходимо непрерывное совершенствование и движение вперед. Идеи такого совершенствования возникают у тех, кто находится «на переднем крае» бизнес-процессов, то есть непосредственно общается с потребителями производимой ими продукции. Таким образом, кардинальное изменение управленческого мировоззрения требует такого переобучения работников, чтобы их творческие возможности были мобилизованы на достижение стратегических целей компании. Создание и применение новых знаний становится важнейшей отраслью экономики. Ускоряются темпы их накопления, формируется потребность в непрерывном образовании, постоянном повышении квалификации» [3, с. 549]. Нельзя в настоящее время научиться на всю жизнь, поэтому профессиональное образование должно воспитывать в человеке способность и стремление к постоянному саморазвитию и постоянному повышению своей квалификации.

Профессиональное образование обеспечивает человеку получение профессии и соответствующей квалификации. Одной из ступеней российской системы профессионального образования является начальное профессиональное образование (НПО) и среднее профессиональное образование (СПО).

Начальное профессиональное образование в России обеспечивает человеку возможность иметь квалификацию рабочего, служащего по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. Такое образование можно получить в профессионально-технических и иных училищах соответствующего уровня. Продолжительность обучения в ПТУ, лицеях составляет 1-3 года и предусматривает возможность получения, наряду с профессиональным, среднего (полного) общего образования.

Среднее профессиональное образование ориентировано на подготовку специалистов среднего звена (техников, экономистов и др.). Программы среднего профессионального образования реализуются в средних профессиональных образовательных учреждениях (средних специальных учебных заведениях).

В настоящее время ведущие отрасли производства за пределами мегаполисов испытывают значительную потребность в специалистах среднего звена – техники, бухгалтера, экономисты, программисты, правоведа, работники культуры, к тому же экономические затраты на подготовку техника примерно в 1,5–2 раза ниже, чем на подготовку бакалавра или специалиста с высшим образованием.

Динамично развивающийся производственный комплекс предъявляет новые требования к содержанию подготовки специалистов и рабочих. Повышается значимость их личностных качеств, таких, как высокая общая культура, дисциплинированность, самостоятельность, ответственность за свои действия. От специалистов и рабочих требуется компетентная профессиональная подготовка, гибкость к инновационным изменениям в производственных процессах и постоянное самосовершенствование.

Указанные требования к специалистам и рабочим обуславливают необходимость модернизации системы профессионального образования. Об этом говорил министр образования и науки Российской Федерации А. Фурсенко: «Мы должны следовать за новым и, ..., опережать изменения, происходящие в жизни, используя перемены для нашего собственного развития» [4].

НПО и СПО должны стать важной ступенью в системе непрерывного профессионального образования человека и выполнять такие функции, как культурно-образовательная, экономическая и функция социальной защиты. Поскольку нельзя научиться на всю жизнь, нельзя получить профессию на всю жизнь, то главной задачей этой ступени профессионального образования должно стать удовлетворение личности в профессиональных образовательных услугах и удовлетворение потребностей экономики в кадрах.

Кроме того, следует отметить, что в современных условиях профессиональное образование приобретает все более ярко выраженный региональный характер и рассматривается с позиций экономического развития региона. Развитие и поддержка системы профессионального образования, в данном случае начального и среднего профессионального, является важнейшим направлением региональной политики, основой наращивания интеллектуального, научного и профессионального потенциала того или иного субъекта Российской Федерации. Это обусловлено тем, что в настоящее время завершена передача большей части образовательных учреждений НПО и СПО субъектам РФ.

На сегодняшний день особенностью функционирования региональной системы как НПО, так и СПО должно являться тесное взаимодействие с работодателями, то есть с социальными партнерами. Работодатель рассматривается как полноправный субъект образовательного процесса, так как принимает активное участие в реализации конечной цели образования – подготовки конкурентоспособного специалиста. Основные вопросы, которые решаются совместно учреждениями НПО, СПО и работодателями – это:

- определение структуры профилей и объемов подготовки специалистов;
- подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, отвечающих требованиям современного производства;
- укрепление материальной базы образовательных учреждений;
- улучшение условий учебы, труда, быта и отдыха учащихся и работников образовательных учреждений.

В ходе взаимодействия работодатель должен определиться относительно содержания и уровня профессионального образования рабочих и специалистов.

Сотрудничество НПО, СПО и социальных партнеров, а также то, что в настоящее время сместился акцент с понятия «высококвалифицированный специалист» на понятие «компетентный специалист», привело к созданию образовательных учреждений нового типа (интегративных образовательных учреждений), реализующих программы как начального, так и среднего профессионального образования. Это обеспечивает многоуровневость и многоступенчатость системы непрерывного образования.

Учебное заведение, отвечающее потребностям и интересам молодежи, должно базироваться на следующих принципах:

- многопрофильность, многоуровневость, непрерывность образования;
- личная ориентация образования с учетом ведущих приоритетов становления личности: социокультурное и социоэкономическое развитие, психологическая готовность к профессиональному самоопределению, развитие природных дарований, социально значимых интересов;
- вариативность образования, то есть обеспечение дифференцированных образовательных услуг с учетом интересов личности и объективных потребностей рынка труда;

- маневренность образовательного учреждения, гибкость его системы управления и социально-экономическая, а также и психолого-педагогическая мобильность при подготовке специалистов разных профессий;
- свобода выбора с правом личности на получение образования, выбор профессии, квалификации и образовательного маршрута в соответствии с ее способностями, интересами и возможностями [5, с. 50].

Г. А. Балыхин выделяет три формы интеграции: горизонтальную, вертикальную и смешанную [6, с. 118]. Он также считает, что структурно-функциональными преобразованиями предусматриваются различные формы организационных структур образовательных учреждений, получаемых в процессе структурно-функциональных преобразований, это:

- кооперация на основе договоров;
- ассоциация с сохранением юридического лица участников;
- слияние с образованием нового юридического лица и утратой юридического лица участниками [6, с. 117].

Возможны также варианты участия в интегративных структурах образовательных учреждений промышленных предприятий, фирм, научных организаций, что способствует подготовке практико-ориентированных специалистов.

На сегодняшний день формирование и развитие учебных заведений интегративного типа в системе профессионального образования, исходя из нормативно-правовой базы, возможно только в виде некоммерческой организации.

Некоммерческая организация (ассоциация) – форма интеграции, при которой путем объединения нескольких образовательных учреждений осуществляется образование нового юридического лица с сохранением статуса юридического лица участников объединения.

В своей деятельности мы ориентировались на модель некоммерческой организации – ассоциации (автономной организации). Несколько учреждений начального профессионального образования г. Бийска, объединив усилия, создали негосударственное образовательное учреждение среднего профессионального образования. К их инициативе подключились ОУ НПО, расположенные в районных центрах бийской группы районов, а также организации и предприятия города. Ведущим организационным принципом стало многообразие (вариативность) образовательных программ в пределах структурных подразделений автономной организации. В результате образовательные учреждения становятся многофункциональным образовательным комплексом, обеспечивающим непрерывное образование с наиболее полной мобилизацией ресурсов.

Образовательный комплекс – это объединение разно-уровневых учебных заведений и производства, создающих систему непрерывного образования как вертикальной, так и горизонтальной направленности, осуществляющее профессиональную подготовку городской и сельской молодежи как практико-ориентированных специалистов. Технологической основой деятельности созданного образовательного комплекса в плане формирования содержания образовательных программ является разработка сопряженных учебных планов и рабочих образовательных программ различных уровней, соответствующих стандартам и реализуемых структурными подразделениями. Каждая образовательная программа обеспечена комплексом внутренних нормативных документов, материально-технической, информационной базой и ресурсами. В связи с этим перспективой создания данной структуры на местах является взаимовыгодная заинтересованность всех участников проекта в предоставлении своим выпускникам возможности продолжить обучение дальше. При этом выпускающее учебное заведение не прерывает с ними связь, так как дальнейшее обучение выпускников осуществляется по программам среднего профессионального образования на учебно-материальной базе ПУ с привлечением преподавателей училища.

Задачами образовательного комплекса являются:

- повышение эффективности использования педагогического потенциала образовательных учреждений за счет интеграционных процессов;
- создание условий, обеспечивающих реализацию принципа непрерывного образования;
- повышение компенсационных качеств получаемого образования в условиях экономической нестабильности;
- повышение эффективности использования материально-технической базы образовательных учреждений;
- привлечение дополнительных финансовых потоков за счет внебюджетных источников;
- удовлетворение потребностей предприятий и организаций г. Бийска и Бийского района в подготовке квалифицированных специалистов.

Созданный образовательный комплекс работает второй год и имеет статус колледжа (*Бийский технологическо-экономический колледж*). Образовательный комплекс создан на базе образовательных учреждений начального профессионального образования «*Профессиональное училище № 3*», «*Профессиональное училище № 4*», расположенных в г. Бийске. На сегодняшний момент в развитии образовательного комплекса активное участие принимают сельские образовательные учреждения НПО: «*Профессиональное училище № 82*», «*Профессиональное училище № 14*», «*Профессиональное училище № 52*», «*Профессиональное училище № 58*» и «*Профессиональное училище № 80*».

Гибкая организационная система созданного интеграционного учебного учреждения позволяет реализовывать образовательно-воспитательный процесс по образовательным программам СПО с минимальным отрывом от постоянного места проживания, что является немаловажным фактором для сельской местности. Создание образовательных интегративных учебных заведений ассоциативного типа при участии производственного комплекса является перспективным, так как создает возможность регулируемой и динамичной разноуровневой подготовки практико-ориентированных специалистов в рамках единого образовательного комплекса. Это обеспечивает непрерывность образовательного процесса и способствует формированию у выпускников потребности в постоянном саморазвитии и самообучении, что позволяет им быть более адаптированными к изменяющимся условиям, мобильными и способными к самореализации.

Библиографический список

1. Грейсон Дж., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века: Пер. с англ. – М.: Экономика, 1991. – 319 с.
2. Каплан Роберт С., Нортон Дейвид П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. – 2-е изд., испр. и доп.: Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2005. – 320 с.
3. Гайдар Е.Т. Долгое время. Россия и мир: очерки экономической истории. – 3-е изд. – М.: Дело, 2005. – 656 с.
4. Фурсенко А. О реформе, модернизации или развитии системы образования: от детского сада до высшей школы [Электронный ресурс] // Московское образование. Профессиональное образование. Информационный портал Департамента города Москвы. – Режим доступа <http://www.profedu.ru/index.php?id=520&p=0&sp=2>. – 27.06.06
5. Хейфец П.С. Образовательный комплекс в системе базового профессионального образования // Педагог. – 2002. – № 10. – С. 45-51.
6. Балыхин Г.А. В книге Управление развитием образованием: организационно-экономический аспект. – М.: ЗАО «Изд-во «Экономика», 2003. – 428 с.

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Слободина Светлана Николаевна

*– старший преподаватель Новосибирского филиала Российского государственного
торгово-экономического университета*

С нашей точки зрения, социальная работа является междисциплинарной практикой, сферой командного межведомственного взаимодействия. Вместе с тем необходимо определение социальной работы в собственных границах среди традиционных и вновь возникших профессий, чему способствует реализация интегративной образовательной парадигмы.

Мы считаем, что на современном этапе развития социальной работы понятия «профессия социального работника» и «деятельность социального работника» интегрируются в понятие «профессиональная деятельность социального работника», так как специалист по социальной работе не только ведет консультирование и оказывает специализированную помощь клиентам, но и проводит исследовательско-аналитическую деятельность по проблемам социального положения населения с целью разработки проектов и программ социальной работы, участвует в организационно-управленческой и административной работе социальных служб различных учреждений, содействует интеграции деятельности государственных и общественных организаций по оказанию необходимой социальной защиты и помощи населению. В этой связи актуальными являются вопросы организации совершенствования профессиональной деятельности данных специалистов.

Под организацией совершенствования профессиональной деятельности социальных работников нами понимается деятельность по координированию профессионального становления и внесению целенаправленных изменений в данный процесс. Это сложный, динамичный социально-педагогический процесс, ориентированный не только на выявление слабых и сильных сторон профессиональной деятельности каждого работника, но и на развитие его личности и раскрытие творческого потенциала. Решение разнообразных задач, стоящих перед социальными работниками, создает противоречивые ситуации, в каждой из которых необходимо выбрать оптимальный вариант деятельности.

По нашему мнению, профессиональная компетентность социального работника заключается не только в наличии высокого уровня теоретических профессиональных знаний, практических умений, но и в личностной готовности к осуществлению социальной работы. Под готовностью личности к осуществлению социальной работы нами понимается определенное устойчивое психическое состояние, направленность на социальную работу, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действий применительно к конкретному случаю; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий по достижению результата. Психологическая готовность социального работника также характеризует меру его включенности в решение профессиональных задач, определяя их принятие в качестве личностно-значимых.

Профессиональная компетентность подразумевает осведомленность об условиях и технологии решения возникающих профессиональных проблем, а также умение реализовать свои знания на практике: четкая постановка проблемы, знание объектов социальной работы, их особенностей; активность самого социального работника и переподготовка. Одной из составляющих профессиональной компетенции социального работника является психологическая компе-

тентность как комплексное понятие, которое включает знание основных факторов, законов внутреннего мира человека, способов и приемов психической саморегуляции, лежащих в основе психического здоровья.

Совершенствование профессиональной деятельности социального работника невозможно без развития профессиональной рефлексии, которая является необходимым компонентом общения и межличностного восприятия, специфическим средством познания человека человеком. Рефлексия развивается по мере накопления теоретического и практического опыта работы.

В настоящее время высокие требования предъявляются не только к профессиональной компетентности специалиста, но и к его личностным профессионально значимым качествам. Это, прежде всего, соответствие гуманистического потенциала личности данному роду деятельности, высокий уровень знаний, профессиональная честность, компетентность не только в конкретной области работы, но и в тесно связанных с ней сферах, интеллектуальные, эмоциональные, волевые, организаторские качества, психическое здоровье социального работника, ответственность; принципиальность, наблюдательность, коммуникабельность; корректность и др. В связи с этим организация совершенствования профессиональной деятельности социальных работников невозможна без развития составляющих личности, среди которых наиболее значимыми являются мотивация, ценностные ориентации, этическая культура и самоактуализация.

Разработанная нами технология организации совершенствования профессиональной деятельности социальных работников предполагает создание организационно-педагогических условий для формирования их профессиональной компетентности.

Вместе с тем на каждом этапе технологии осуществлялись следующие направления совершенствования профессиональной деятельности социальных работников: теоретическая – совершенствование знаний о закономерностях социальной работы, ее формах, методах и приемах; практическая – приобретение навыков практической деятельности, самообразования, организации совместных действий, принятия решений; личностная – развитие всех составляющих профессиональной компетентности, саморазвитие, самосовершенствование.

Система организации совершенствования профессиональной деятельности социальных работников включает проведение лекционных и семинарских занятий, тренингов, а также организацию самостоятельной работы. На лекционные занятия выносятся наиболее общие теоретические вопросы, обеспечивающие целостное понимание ключевых проблем социальной работы, закладывающие методологические и научные основы для дальнейшей самостоятельной работы. Семинарские занятия предусматривают дискуссии, способствующие осмыслению ведущих положений социальной работы, формированию практических навыков составления программы работы и ее реализации. Тренинги способствуют выработке умения принимать решения, взаимодействовать в процессе совместной деятельности.

После проведенной опытно-экспериментальной работы у большинства социальных работников появилось убеждение о необходимости нововведений в профессиональной работе, они стали понимать необходимость совершенствования профессиональной деятельности, стремиться к творческому решению профессиональных задач, многие отмечали, что обладают профессионально-личностными качествами социального работника, им понравилось использовать нестандартные способы решения профессиональных задач. Некоторые респонденты выразили готовность разрабатывать собственные инновационные творческие проекты или программы, избегать шаблонов и формализма в собственной деятельности, систематически применять самоконтроль, у большинства появилось стремление к диалогу в поиске и реализации средств профессиональной деятельности. Практически все социальные работники высказали мнение, что у них сформированы навыки и умения применения способов совершенствования профессиональной деятельности.

В процессе занятий по разработанной нами программе организации совершенствования профессиональной деятельности социальных работников наиболее значимыми явились разработки спецкурса «Основы теории и практики социальной работы», спецсеминара «Методы и технологии социальной работы», семинаров «Развитие профессиональной компетентности социального работника», «Этика социальной работы», практического семинара «Методы совершенствования личности», а также тренинга командообразования. Социальные работники отмечали не только теоретическую и практическую значимость разработанных нами методических материалов «Словарь основных терминов» и «Задания для самоконтроля», но и удобство пользования ими.

Вместе с тем, большинство участников методического объединения говорили о необходимости использования в профессиональной деятельности современных информационных технологий.

С нашей точки зрения, в настоящее время существует ряд проблем, которые невозможно решить при отсутствии централизованной составляющей информатизации:

- сложившиеся информационные связи являются в основном вертикальными и ориентированными на федеральный уровень;
- не разработана система юридической и технической защиты информации, не урегулированы правовые отношения в области информационных ресурсов, направленных на обеспечение деятельности конкретного социального работника;
- информационные ресурсы разнородны как по форме представления информации, структурам данных, так и по программному обеспечению;
- существующие информационные ресурсы, как правило, не являются общедоступными, содержащаяся в них информация часто не соответствует требованиям;
- не создана единая телекоммуникационная сеть органов государственной власти и управления, что приводит к дополнительным расходам.

Огромную роль в правильности и адекватности принимаемых мер по социальной защите населения играет своевременная и достоверная информация. В настоящее время возник целый ряд объективных факторов, требующих изменения технологии обработки информации по социальной работе. Для этого необходимо:

- постоянное увеличение объемов обрабатываемой информации и сокращение сроков ее обработки вследствие частого изменения законодательства по социальной работе, отражающего нестабильность экономической и политической обстановки в стране;
- высокая интенсивность в разработке нормативно-правовой базы, как в части содержания отдельных норм, так и некоторых разделов и даже нормативных актов (объем и сложность нормативно-правовой системы растут быстрее возможностей социальных работников при овладении правилами ее практического применения);
- потребность в информационно-аналитической системе, позволяющей осуществлять контроль расходовемых средств;
- постоянное изменение характера задач, стоящих перед социальными работниками, оперативное выполнение ими новых сложных функций;
- возрастающие требования к социальным работникам по повышению производительности и качества труда и необходимость сокращения текучести и повышения престижности их профессии;
- интенсивная компьютеризация различных сфер управленческой деятельности, базирующаяся на широком распространении ПЭВМ с быстро прогрессирующими техническими характеристиками и средствами телекоммуникации, позволяющими создавать интегрированные системы, обеспечивающие пользователям оперативный доступ к распределенным базам данных и знаний, оперативную обработку больших массивов информации. Указанные факторы обуславливают необходимость введения новых информационных технологий в процессы социальной работы.

Кроме этого требуется создание справочно-правовой системы, позволяющей, с одной стороны, максимально удовлетворить потребность граждан в правовой информации по данной тематике, тем самым решить проблему обеспечения права гражданина на получение той или иной льготы и, с другой стороны, облегчить работу кадровых сотрудников органов социального обслуживания населения по законному назначению и определению льгот и пособий нуждающимся физическим лицам.

Использование информационных технологий основывается на следующих принципах: описание объекта учета, то есть человека, и сфер его интересов и потребностей; контроль и учет работы учреждений социального профиля, то есть системы управления социальной работой; нормирование и учет затрат на социальные нужды человека; юридическое обеспечение, то есть учет и применение актов законодательного характера в социальном обеспечении; финансово-экономический контроль.

Необходимо учесть два условия проведения автоматизации: использование информационных технологий, которые обеспечивают эффективность их применения, должно давать экономический эффект прямой или косвенный; прежде чем начать что-либо автоматизировать, надо провести консалтинг и реинжиниринг тех процессов, которые подлежат автоматизации. Несоблюдение этих условий в конечном итоге сводит на нет весь эффект от автоматизации и создает отрицательный эффект применения ее в социальной работе.

Применение информационных технологий в системе социальной работы позволит поднять на новый более высокий уровень всю работу, лучше контролировать ситуацию в данной сфере и соответственно более эффективно использовать отпущенные финансовые средства.

Подведя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что в современных условиях без создания четкой и ясной социальной политики невозможно достичь высокой результативности в деятельности социальных работников. Однако чтобы социальная работа была эффективна, контролируема, необходимо создание полноценной структуры управления и контроля, которая должна базироваться на информационных технологиях вследствие необходимости анализа большого количества различных параметров и данных.

Создание автоматизированных информационных ресурсов предполагает работу в следующих направлениях:

- обеспечение доступа к единой системе базы данных и информационных ресурсов всех групп пользователей;
- обеспечение достоверности, непротиворечивости, целостности и минимальной избыточности созданной базы данных;
- обеспечение эффективного механизма поиска информации в системе базы данных и информационных ресурсов;
- обеспечение постоянного развития системы, актуализации и пополнения ее информационных ресурсов;
- мониторинг в сфере социальной работы;
- обеспечение эффективного взаимодействия создаваемой системы с общегосударственной системой информационных ресурсов.

Создание систем формирования, распространения и рационального использования информационных ресурсов необходимо проводить на основе концептуального подхода и этапности работ с охватом основных направлений информатизации.

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Ахметова Галия Дуфаровна

*– доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой теории и истории русского языка ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского
E-mail: galia_akhmetova@mail.ru*

В статье раскрываются важнейшие аспекты филологического анализа - историко-лингвистическое комментирование и культурологическое. Отсутствие комментария затрудняет понимание содержательной стороны произведения. Данная проблема рассматривается на примере современной литературы.

Аспекты филологического анализа связаны с основными категориями текста. Каждая из категорий, в свою очередь, открывает путь к интерпретации текста. Для комплексного анализа достаточно рассмотреть несколько аспектов текста. Однако следует отметить, что аспекты неравнозначны: некоторые из них носят более универсальный характер, следовательно, нуждаются в обязательном рассмотрении. Таким аспектом следует считать историко-культурологическое комментирование.

Необходимый историко-культурологический комментарий можно найти в новейших литературоведческих книгах, а также в учебниках по филологическому анализу текста [1].

Цель комплексного анализа – показать, как специфика идеи художественного произведения выражается в системе его образов; в компонентах, составляющих текст.

Анализируя текст, мы постигаем то, как он **может** быть (а не как **должен** быть) построен. Анализируется не то, что хотел выразить и показать писатель (это невозможно), а то, что получилось, то, что объективно есть в каждом тексте (жанр, композиция, система образов, грамматическое лицо повествователя, субъективация, межтекстовые связи и др.). Наряду с традициями анализируются новые (иногда неожиданные) явления. Но и они связаны с жанром, композицией и т. д. И. Анненский в «Книге отражений» говорил, что он писал только о том, что **им владело**, за чем **он следовал**, чему **он отдавался**, что он хотел сберечь в себе, сделав собою.

Историко-культурологическое комментирование включает в себя историко-лингвистический комментарий и культурологический. Близок им комментарий стилистически значимых речевых средств и приемов. Следует отметить самостоятельный характер каждого из видов названных комментариев. Так, историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка представляет собой самостоятельную дисциплину историко-лингвистического цикла. Но поскольку и сам филологический анализ текста как учебная дисциплина носит интегративный характер, так как обобщает результаты лингвистических и литературоведческих исследований, – то и виды комментирования тоже в какой-то мере являются интегративными.

Следует отметить, что историко-культурологический комментарий в равной степени используется при анализе оригинальных текстов, написанных не только на русском языке, но и на других языках. В последнем случае комментарий необходим русскоязычному читателю. Интересно признание В. Ганина, одного из авторов антологии современной английской поэзии. Он пишет о том, насколько трудна переводческая работа. И лишь комментарии к тексту помо-

гают разъяснить смысл текста: «Я согласился, легкомысленно посчитав, что справлюсь с этим заданием¹ за два-три дня. Однако работа отняла больше трех месяцев. Текст «сопротивлялся» и никак не хотел переходить в измерение чужого языка. Я обращался за помощью к друзьям и коллегам, перечитал много книг о поэзии Ларкина, но то, что стало доступно в содержании стихотворения, переложить адекватно на русский язык так и не удалось. Ощущение некоторого разрыва между оригиналом и переводом осталось. Все это и укрепило мою уверенность в том, что необходима антология, в которой текст стихотворения давался бы на языке оригинала, а подробный комментарий помогал бы понять его» [2, с. 33]. Автор далее пишет: «Не всегда сходились мы во мнении, как толковать тот или иной фрагмент поэтического текста. Иногда как к третейскому судье приходилось обращаться к автору стихотворения» [2, с. 34].

Аксиоматичными являются выдвигаемые авторами учебного пособия по историко-лингвистическому комментированию положения [3]: 1) язык непрерывно изменяется, оставаясь самим собой; 2) на всех этапах своего развития он подчиняется законам эволюции; 3) любое парадоксальное («аномальное») явление было в прошлом закономерным элементом системы; 4) варианты нормы на разных уровнях есть средства языкового развития. Добавим по поводу третьего положения, что и «аномальные» явления современного языка следует считать завтрашними нормами. Что касается четвертого положения, то оно также актуально: следует учитывать новейшее и перспективное понимание нормы как «выбора», а не как «запрета».

Культурологический (или лингвокультурологический) анализ включает «в себя как изучение мифологических, исторических, философских источников, в которых упоминается и трактуется данный объект окружающей среды, так и исследование прецедентных в рамках каждого из сообществ текстов (евангелических текстов, пословиц и поговорок, афоризмов), содержащих упоминание о данном объекте, а также анализ словарных дефиниций, этимологию языковых знаков-обозначений» [4, с. 13-14].

Комментирование стилистически значимых речевых средств и приемов представляет собой выявление функций элемента в составе эстетического целого, а также смысловые приращения, коннотации. Это основы уровневого анализа, в котором анализируется средство и его функция в тексте. Как правило, стилистически значимые элементы выявляются и комментируются не во всех текстах, а только в тех, где есть своеобразные «сдвиги», например, семантические, грамматические, композиционные. Таким образом, нарушение нормы, «аномалия» некоторых текстов становятся предметом не только исторического комментария, но также и стилистического.

Под грамматическими «сдвигами» (морфологическими и синтаксическими) понимаются такие изменения грамматических категорий, которые имеют характер внезапности, то есть появляются в тексте неожиданно и являются во многом окказиональными. Для современной прозы свойственны многочисленные грамматические изменения, а для некоторых писателей они настолько характерны, что могут считаться приметой индивидуального стиля (например, Ю. Мамлеев, В. Дегтев, Г. Щербакова). К сожалению, в некоторых случаях грамматические изменения свидетельствуют о грубом нарушении литературных норм. Перечислим грамматические «сдвиги», которые имеют место в современной прозе: 1) резкое (на первый взгляд, немотивированное) изменение времени глагола; 2) образование наречий от относительного прилагательного; 3) расширение грамматических границ притяжательных прилагательных; 4) образование окказиональных кратких форм от качественных прилагательных; 5) окказиональное использование наречия в функции предикатива или предикатива в функции наречия; 6) смешение категорий одушевленности-неодушевленности; 7) субстантивация (в частности, переход прилагательных в существительные).

Мы не рассматриваем многочисленные случаи окказионального словообразования. Скорее всего, это может быть темой отдельного исследования.

¹ Задание заключалось в создании подстрочного перевода стихотворения современного английского поэта Филиппа Ларкина *Church Going* для книги *Understanding English Literature*.

К синтаксическим изменениям, очевидно, можно отнести 1) так называемую невыделенную прямую речь. Кроме того, есть и другие изменения: 2) использование неоднородных определений в функции однородных; 3) синтаксическая и семантическая несочетаемость членов предложения.

Но одновременно все эти явления являются композиционными, потому что усиливают приемы субъективации повествования и тесно связаны с содержанием текста.

Историко-культурологическое комментирование – это такой аспект анализа текста, без которого филологический анализ, по-видимому, невозможен. Постараемся показать это на примерах. Так, если мы обратимся к современной молодежной литературе, – то, несомненно, нам придется предварять филологический анализ историко-культурологическим комментированием. Например, стихотворение М. Лаврентьева «Десять лет» [5, с. 12]:

Се девяносто пятый год.
Моя московская квартира.
На улице метель метет,
А здесь раскрыта «Роза мира».

Стеллаж налево от стола.
Подбор, как помнится, недетский:
Сплошь модернисты без числа,
Любимый – Александр Введенский.

Вот на стене его портрет,
А рядом Велемир, как птица.
Но жизнь за эти десять лет
Успела сильно измениться.

Зачитан Хлебников до дыр,
И как я верным быть ни клялся,
Обэриутский мой кумир
Одной «Элегией» остался:

«Исчезнувшее вдохновенье
Теперь приходит на мгновенье.
На смерть! на смерть! держи равненье,
Поэт и всадник бедный».

Очевидно, при анализе современной литературы преобладает собственно культурологический комментарий. И особенно нуждается в нем молодая литература. Она словно уходит от нас, от нашего времени, обгоняя его, и в то же время незримо нитями она связана с прошлыми временами, как в приведенном стихотворении молодого поэта.

Межтекстовое название книги И. Денежкиной «Герои моего времени» явно апеллирует к классическому произведению русской литературы. С. Минаев назвал свое произведение «Dухless», что можно перевести примерно как «бездуховность». Подзаголовок тоже интертекстуальный – «Повесть о ненастоящем человеке». Роман О. Робски называется «Casual». Чего больше в этом романе – случайного, небрежного, непостоянного? И почти сразу же появляется книга Н. Маркович, названная в противоположность О. Робски «Anticasual», то есть отрицаемые традиции отрицаются вторично, заново. Это всё примеры молодежной литературы, требующие культурологического осмысления.

Новый роман С. Есина «Марбург» также нуждается в культурологическом комментировании. Есть в романе историческая правда, а также автобиографичность, есть преломление ка-

тегорий пространства и времени, требует комментария семантика имен собственных, интерес вызывает композиционное своеобразие, которое ведет, например, к выразительной роли в тексте грамматического времени глаголов. Свойственное С. Есину тонкое, неделимое единство автора-писателя-героя проявилось и в этом романе. Об этом пишет Л. Аннинский в предисловии к книге: «Не решаюсь приводить здесь определения, которые Сергей Есин... то есть его герой Алексей Новиков...» [6, с. 14].

Подобное сближение можно назвать характерной особенностью современной литературы. Очень часто авторы, особенно молодые, даже дарят своим героям собственные имена и фамилии. А. Рекемчук рассуждает на эту тему, обсуждая прозу Р. Сенчина: «Зачем же, спросите вы, он так настойчиво и даже навязчиво сближает образ своего героя с личностью автора? Что в этом – кокетство, кураж, завышенная самооценка? Нет, пожалуй. Тогда – что?» [7, с. 153]. А. Рекемчук говорит о подлинности вымысла и о типизации человеческого характера. И еще это, наверное, искренность и высокая духовность. В прозе многих современных авторов происходит неуловимое слияние писем, дневниковых записей, внутренних размышлений, как, например, у Ю. Нагибина в «Дневнике»: «Кому адресован дневник? Себе самому. Это разговор с собой, с глазу на глаз, иногда попытка разобраться в собственной мучительной душевной жизни, иногда просто взрыв, и это бывает нужно». [8, с. 105]. И роман С. Есина перекликается с его собственным «Дневником». Вот строки романа: «У меня выработан целый ряд приемов для засыпания. Я включаю телевизор, перевожу звук на малый уровень и довольно быстро от дневной усталости отключаюсь. Но такое отключение чревато скорым просыпанием». А это из дневника: «Часов в десять уже спал. В три зашла В.С. и выключила у меня телевизор».

Условность грамматического лица достигает в романе наивысшей точки, перерастая в духовное «мы», то необыкновенно емкое духовное «мы», которое спонтанно появляется в любом художественном повествовании: «Для чего мы живем? Чтобы наслаждаться? Чтобы продлить человеческий род, чтобы ежедневно мучиться, в конце концов, чтобы терзать себя надеждой? А может быть, мы живем, чтобы стремиться? Но к чему и куда?»

Я живу под страхом своего будущего одиночества и будущих болезней, немощи, откровенного бандитизма современной медицины, перед которой, если ты не богат, значит, беззащитен, я живу в атмосфере тревоги за Саломею и собаку». Духовную сущность МЫ несколько мистически попытался выявить в романе «Белка» А. Ким: «Безвестное маленькое «я» каждого из нас перешло в МЫ, соединившись в сей миг с великим множеством других «я», – и в каких бы разных веках и эпохах ни были рассеяны МЫ, миг нашего перехода в бессмертное состояние всегда будет длиться в настоящем времени».

Для современной прозы характерна композиционно-графическая маркировка текста. Это явление, связанное с одним из языковых процессов, свойственных языку современной прозы (впрочем, не только прозы, но также и поэзии, и публицистики). Назовем эти процессы: композиционные изменения (в частности, модификация приемов субъективации); условность грамматического лица и появление в повествовании спонтанного авторского «Я»; усиление роли межтекстовых связей (межтекстовый словесный ряд как компонент языковой композиции); феномен публицистической прозы; уход в метафору и бегство от метафоры; словообразовательный «взрыв»; грамматические «сдвиги»; средства графической изобразительности (графический словесный ряд) и отражение «виртуального» произношения в графике.

Нельзя считать данные явления единственно возможными в современной герменевтике. Интерпретация текстов как явлений культуры – процесс сложный и динамичный, поскольку в меняющемся историко-культурном контексте меняются и принципы организации текста. Но, очевидно, можно считать всеобщими подходы к тексту как явлению культуры. С одной стороны, всякий текст – это хранитель информации, и задача исследователя состоит в том, чтобы правильно ее оттуда извлечь. С другой стороны, – текст является таким уникальным образованием, которое порождено автором, особенности личности которого запечатлены в тексте («образ автора»).

Конечно, графические средства разнообразны, и они не обязательно связаны лишь с особенностями шрифта (курсив, крупный шрифт и др.). Креолизация как активный процесс современной культуры связана и с использованием иконических средств [9]. Интересно в этой связи наблюдение С. Болмата. Его герой в рассказе «Провинциал» приезжает в Москву после двенадцатилетнего отсутствия и констатирует произошедшие там изменения: *«Так милые сердцу всякого государственного руководителя национальные особенности мало-помалу теряют свою практическую, рекламную ценность, постепенно измельчаются чуть ли не до индивидуальной атомарности, мир довольно быстро креолизуется, а то, что от этих национальных особенностей в разных концах света остается, больше напоминает сегодня печально известные потемкинские деревни»* [10, с. 41].

В повести В. Маканина «Где сходилось небо с холмами» словесно-композиционная субъективация усиливается графически и приобретает в некоторых случаях вид композиционно-графической маркировки текста, представленной курсивом. Очевидно, можно предположить, что композиционно-графическое выделение отрезков текста свидетельствует о единстве и нераздельности приемов субъективации. Прежде всего укажем на объем графического словесного ряда. Курсивное выделение представлено как на морфемном уровне («подстольные слезы»), так и на лексическом и синтаксическом уровнях. Преобладает лексический уровень курсивного выделения, когда последовательно выделяются отдельные слова и словоформы на протяжении всего повествования.

Межтекстовые связи как важнейшая особенность современной прозы наблюдаются и в заголовках. Например, интересный материал может дать популярный среди молодежи журнал «Компьютерра». Здесь встречается, в частности, много аллюзий к литературным текстам и другим произведениям. Таких названий настолько много, что их можно разделить на группы. Прежде всего это цитаты из известных литературных произведений, в том числе из песен («А ларчик просто открывался», «Остановись, мгновенье!..», «Мы пойдем другим путем», «Другому как понять тебя?», «Люди, будьте бдительны!», «Нехорошая квартира», «От тайги до британских морей», «Где мои семнадцать лет?», «Этой ярмарки краски», «Огонь, батарея!»). В качестве подраздела выделим цитаты из детских произведений, в том числе и из песен («Свет мой, зеркальце, скажи...», «Ядра – чистый изумруд», «И орешки всё грызет...», «Не мышонок, не лягушка», «Ничего не сказала рыбка», «Тяни-толкай», «А» упала, «Б» пропала», «Безвозмездно, то есть даром», «Тайны шестой планеты», «Тайна 82-й планеты», «Раз дощечка, два дощечка», «Солнечный круг», «Почему я веселый такой?», «Вместе – целая страна»). Во вторых, можно назвать такие названия, которые повторяют известные названия произведений или жанровые разновидности («Ночь перед Рождеством», «Гранатовый браслет», «Жизнь насекомых», «Королевство кривых зеркал», «В поисках утраченного времени», «Роман воспитания»). К этой же группе отнесем и название романа века Евгения Сазонова «Бурный поток», который когда-то известен был читателям «Литературной газеты», но вряд ли знаком современным молодым читателям.

В контексте межтекстовых связей вызывает интерес материал из Internet «SMS-ки литературных героев»²:))))))))))) Чеширский кот; Тут сам черт ногу сломит! Воланд; Лиз, ты че, обиделась? Эраст; Половина двенадцатого! Герман, ты где?; Дождись своего трамвая. Берлиоз; Земля. Санников; Сны пронумеровала. Что дальше делать? Вера Павловна; Ждунимагу. Пенелопа.

Подводя некоторые итоги, отметим, что историко-культурологическое комментирование – это важнейший аспект филологического анализа текста, без которого понимание содержатель-

² Орфография отражает тенденцию, которая тоже требует культурологического комментирования – это так называемый «падоначий язык», уже проникающий в литературу. Одновременно данный материал свидетельствует о том, что молодежь читает книги и знает литературу.

ной стороны произведения останется поверхностным, то есть нарушится двуединство текста – соотношение содержания текста и его языкового выражения.

Библиографический список

1. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950 – 1990 годы: В 2 т. – М.: Изд. центр «Академия», 2006; Нефагина Г.Л. Русская проза конца XX века. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 320 с.; Минералов Ю.И. История русской литературы: 90-е годы XX века. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 224 с.; Казначеев С.М. Современные русские поэты: Этюды. – М.: Институт бизнеса и политики, 2006. – 304 с.; Николина Н.А. Филологический анализ текста. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.; Магомедова Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.; Анализ художественного текста (лирическое произведение): Хрестоматия. – М.: РГПУ, 2004. – 334 с.
2. An Anthology of Contemporary English Poetry (на английском языке) / Авторы-составители Карен Хьюитт и В.Н. Ганин. – Oxford, 2003. – 168 с.
3. Глинкина Л.А., Чередниченко А.П. Историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка: сборник таблиц, упражнений, материалов для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. – М.: Флинта: Наука. – 2005.
4. Колмогорова А.В. Языковое значение и речевой смысл: функционально-семиологическое исследование прилагательных-обозначений светлого и темного в современных русском и французском языках: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Кемерово, 2006.
5. Лаврентьев М. Бабочка-книга. – М.: Литературный институт им. А.М. Горького, 2004. – 36 с.
6. Есин С.Н. Ах, заграница, заграница...: романы. – М.: Дрофа, 2006. – 431 с.
7. Рекемчук А.Е. Пир в Одессе после холеры: Повести. – М.: Изд-во «МИК», 2003. – 368 с.
8. Нагибин Ю. Дневник. – М.: ООО «Изд-во АСТ»: ОАО «ЛЮКС», 2005. – 702 с.
9. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 128 с.
10. Болмат С. 14 рассказов. – М., 2005.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА: РОЛЬ СУБЪЕКТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале повести В. Маканина «Лаз»)

Иванова Анастасия Викторовна

– ассистент кафедры теории и истории русского языка ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского

Данная статья посвящена проблемам стилистики текста и преподавания филологического анализа художественного текста. Автор на примере современной прозы (повесть Владимира Маканина «Лаз») демонстрирует проявление важного аспекта текста – субъективации авторского повествования. Статья отражает основные положения диссертации.

Филологический анализ текста как прикладной предмет, завершающий цикл изучения языковых дисциплин, опирается на данные стилистики текста, что определяет такие особенности его подхода к предмету изучения, как комплексное рассмотрение произведения как целого, учет динамической природы текста и его специфики. В связи с условным делением науки о языке на дисциплины, изучающие строй языка (языковые единицы и их структурное соотношение), и дисциплины, изучающие его употребление (функционирование в конкретных текстах), к последним из которых относится и стилистика текста, следует отметить особую значимость филологического анализа для понимания и целостного осмысления произведения, особенно художественного. Данная работа не является полным обзором методики преподавания филологического анализа текста в вузах, поскольку представляет собой попытку осветить только роль субъектной организации текста и ее анализа в понимании произведения, его содержания, авторского замысла.

Следовательно, автор статьи обращается к вопросам проявления субъекта в художественном тексте. Данная проблема получила в работах исследователей по стилистике текста название проблемы субъективированного повествования, то есть субъективации авторского повествования [1 – 5]. Субъективация повествования представляет собой достаточно разработанный аспект стилистики текста, изучением которого занимались такие известные ученые, как В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, В. В. Одинцов, А. И. Горшков, Е. А. Иванчикова, Н. А. Николина и др. Однако в плане современной прозы данное явление разработано в малой степени, поэтому представляет определенный интерес для исследователя и в практическом применении на занятиях по филологическому анализу текста.

Автор настоящей работы полагает, что субъективация авторского повествования может способствовать более глубокому пониманию произведения, осмыслению его композиционного построения и подтекста. Проблема взаимосвязи формы и содержания, стоящая перед любым исследователем текста, может быть интерпретирована с позиции субъектной организации повествования, при которой специфика подбора языковых средств обусловлена наличием персонажной точки зрения (точки видения, согласно терминологии А. И. Горшкова). Работа по выявлению этой точки видения и ее языковых показателей может быть предложена студентам на одном или нескольких занятиях по филологическому анализу текста, а также может быть включена в перечень необходимых умений студентов и в обязательный список практических заданий к экзамену. Поскольку названная дисциплина преподается на пятом курсе, в период изучения студентами современной отечественной литературы, то рассмотрение в качестве

примеров фрагментов современных текстов, на наш взгляд, может помочь студентам при литературоведческом анализе.

Проявление субъективации в тексте ученые связывают с набором определенных приемов, впервые выделенных В. В. Одинцовым в его труде «Стилистика текста» [2]. Ученый делит приемы субъективации на речевые и композиционные и называет формами субъективации. К числу речевых он относит прямую речь, несобственно-прямую речь и внутреннюю речь. Несобственно-прямая речь характеризуется тем, что графически не выражена (в отличие от прямой речи), однако представляет читателю позицию персонажа. Внутренняя речь оформлена грамматическими показателями 3-го лица (личные местоимения и местоименные наречия, формы глаголов), однако при замене их на формы 1-го лица переходит в прямую речь. Что касается композиционных (конструктивных) форм, то к ним В. В. Одинцов причисляет формы представления, видения и монтажные формы.

А. И. Горшков уточняет классификацию В. В. Одинцова и предлагает заменить термин «формы» на более соответствующий термин «приемы». Ученый предлагает определение «точка видения», что снимает проблему смешения понятий, вызванных разными толкованиями понятия «точка зрения». Явление точки видения связано с композицией текста, смена точек видения характеризует композиционные стыки произведения (термин Ю. М. Лотмана), смещение способа изложения (Е. А. Иванчикова). Данный термин («точка видения») является общепризнанным в науке о тексте.

Приемы субъективации выявлены исследователями на материале произведений классики, поэтому мы предлагаем обратиться к творчеству представителя современной литературы, известного писателя Владимира Маканина. Его произведения, для которых характерно изложение с позиции субъекта, персонажа, представляют собой широкое поле для исследователя. Помимо этого, В. Маканин относится к ряду современных прозаиков, тексты которого изучаются в курсе истории русской литературы современного периода, что обуславливает особую значимость применения приемов филологического анализа к его произведениям. Рассмотрим следующий фрагмент повести В. Маканина «Лаз» (наиболее яркие признаки субъективации подчеркнуты автором статьи):

«А инструменты здесь можно приобрести (или просто взять на время за малую мзду) самые разные, любые. Можно даже маленький тракторишко вывести своим ходом – но куда Ключарев с ним денется? (Нет уж, нужна лопата.) Склад одноэтажен, вытянут, пять складских дверей; возле первой двери Ключарев замечает женщину со связкой ключей – хозяйка. Стиль всех складов в мире одинаков: хочу – выдам, хочу – не выдам. Апостол Петр у врат рая. (Дамочка в годах.) Конечно, даст Ключареву лопату, если попросить, но, конечно, ей день» [6, с. 263].

Данный фрагмент текста кажется нам полностью субъективированным, на что следует обратить внимание студентов. Так, вместе с ними следует отметить – как прием несобственно-прямой речи – построение первого и частично второго предложения. Рассмотрим первый случай. Безличная конструкция первого предложения (с учетом модального значения возможности осуществления действия, выраженного безлично-предикативным словом «можно»), разговорный синтаксис фразы «А инструменты здесь можно приобрести (или просто взять на время за малую мзду) самые разные, любые» соотносят восприятие читателя с восприятием персонажа, Ключарева. Характер попутного дополнения и уточнения вставной конструкции отражает ход мысли героя, словно он перебирает в уме разные альтернативные варианты действий, что графически выражено с помощью скобок. Мы считаем возможным расценить подобную конструкцию как ступенчатую подачу мысли при построении несобственно-прямой речи. Начало второго предложения – «Можно даже маленький тракторишко вывести своим ходом» – сходно по типу с предыдущим, то есть приобретает статус несобственно-прямой речи благодаря безличному характеру организации, наличию разговорной частицы «даже», уменьшительной форме слова «тракторишко». Однако вторая предикативная часть данного сложного предложения ближе, на наш взгляд, к явлению внутренней речи, что подтверждает наличие

форм 3-го лица («*но куда Ключарев с ним денется?*» – форма глагола в 3-м лице при повествовании от 3-го лица), способных при переходе на 1-е лицо создать образец прямой речи («*но куда я с ним денусь?*»). Кроме того, субъективированность данной фразы выражена посредством вопросительной экспрессивной интонации и обратного смысла (значение фразы трактуется как «*Некуда с ним деться*»). При таком подходе активизируются знания студентов, полученные ими при прохождении курса «Современный русский язык» (лексикология, словообразование, морфология, синтаксис). Кроме того, студенты имеют возможность пронаблюдать употребление единиц и категорий пройденного курса в конкретном тексте, их функционирование.

Следующая конструкция, вставная и графически выделенная с помощью скобок, полностью субъективирована и выступает, с нашей точки зрения, как реализация приема несобственно-прямой речи, принадлежащей Ключареву. Разговорно-субъективный характер придает фразе частица «*нет уж*» и инверсионное построение структуры, соотносимой с решением по выбору инструментов, мысленно принятым персонажем. Необходимо обратить внимание студентов на особенности данной фразы.

Предложение, содержащее описание склада и упоминание о заведующей складом, на наш взгляд, условно можно отнести к композиционному приему монтажа. Внимание героя постоянно переключается с одной детали на другую. Восстановим цепочку «смонтированных» в сознании героя фактов: «*Склад одноэтажен, вытянут*» (первое впечатление) – «*пять складских дверей*» (вычленение деталей) – «*возле первой двери*» (фиксация одной из деталей) «*женщину со связкой ключей*» (первое впечатление) – «*хозяйка*» (уточнение – вывод). Окончательное установление личности заведующей складом с помощью определения «*хозяйка*» явно производится Ключаревым и отражает не только движение его точки видения, но и фазы мыслительного процесса. Можно вместе со студентами последовательно выделить каждый шаг данного процесса и порассуждать о целесообразности использования монтажа в данном случае.

Следующее предложение вновь смещает читательское восприятие на позицию персонажа и приобретает признаки несобственно-прямой речи. Причем обобщенно-вневременной характер данной фразы сближает ее с общим суждением, принадлежащим не только и не столько герою, сколько в равной степени каждому субъекту (в том числе и читателю), которому пришлось в жизни столкнуться с поведением работников складских помещений. Следовательно, данный пример несобственно-прямой речи реализуется как преломление и актуализация (через точку видения персонажа) общественного мнения. Вторая часть конструкции выступает, на наш взгляд, в роли утрированной общей формулы, поясняющей, каков именно тот «*стиль всех складов в мире*», о котором рассуждает в начале герой. Иными словами, данная фраза – своего рода «передразнивание» высокомерного тона служащих на складах, причем субъект этого «перифраза» – человеческое общество, о чем свидетельствует афористичный, до пословичного, лаконизм фразы, ее неполнота и отточенность выражения – параллелизм построения частей и повтор слов, схожий с конструкциями народно-поэтической речи. На субъективизм в данном случае также указывает наличие форм глагола в 1-м лице. Обобщенный смысл конструкции может быть неясен студентам, однако при совместном анализе они понимают особую роль точки видения в этом случае.

Фраза «*Апостол Петр у врат рая*» в совокупности со вставной конструкцией в скобках «*Дамочка в годах*» определяется нами как пример несобственно-прямой речи, принадлежащей сфере сознания Ключарева. Данное предположение подтверждает библейская основа сравнения, сделанного персонажем, поскольку данная основа характеризует определенный уровень образованности и интеллигентности субъекта этой мыслительной операции (добавим, Ключарев не раз назван в повести интеллигентом, причем сам он относит себя к данной социальной группе). Ироничный характер попутного замечания-противопоставления вставной конструкции, вскрывающей нелепость, несоразмерность той значимости, которую себе старается придать «*хозяйка*» склада, и реальное ее положение в общественной иерархии. Разговорно-просторечное слово «*дамочка*» подчеркивает уничижительное отношение персонажа не столько к ней самой, сколько ко всему «миру» мелких служащих, возвеличивающих себя в глазах

зависимых от них обывателей. Неполнота структуры соотносит ее с разговорной речью, сигнализируя о субъективном характере фразы. Необходимо сочетать при анализе рассмотрение содержательной стороны фрагмента с его языковым оформлением, не забывая искать со студентами формальные показатели точки видения.

Следующее предложение, характеризующее наличием форм 3-го лица, тем не менее отнесено нами к явлению несобственно-прямой речи, о принадлежности фразы к данному типу приемов субъективации свидетельствует разговорный характер синтаксической конструкции, ее неполнота и односоставность («*Конечно, даст Ключареву лопату*» «*если попросить*» «*конечно, ей лень*») и наличие повторяющегося вводно-модального слова «*конечно*». Также субъективна общая интонация конструкции, предстающей как бы выводом из личных наблюдений персонажа, по всей видимости, знакомого с психологией складских работников. Субъективность фразы «*если попросить*» ориентирует читателя на наличие точки видения персонажа (ср.: «если он хорошо попросит» – более объективный вариант). Противительный союз «*но*» указывает на противопоставление возможностей Ключарева и препятствий, которые ему необходимо преодолеть. Наличие препятствий фиксируется в интеллектуальной сфере героя, как и наблюдение за настроением «хозяйки», имеющее определенный вывод «*но, конечно, ей лень*». Опора на сведения по синтаксису активизирует и закрепляет их в системе языковедческих знаний студентов.

Использование в построении текста приемов несобственно-прямой речи, внутренней речи, создаваемых при помощи вводно-модальных слов субъективной оценки, субъективного характера предложений, различных попутных уточняющих и поясняющих вставок, разговорных слов и выражений, взаимодействие «монтажа» при описании с речевой характеристикой персонажей, афористичность высказываний наряду с почти неуловимым, но выделяемым имплицитно-экспрессивным тоном конструкций, а также противопоставление контекстов разностилевой и разнонаправленной в эмоционально-оценочном плане принадлежности явно сигнализируют о наличии в данном отрывке динамично развивающейся точки видения персонажа, субъекта, «глазами» которого видит текстовую реальность читатель. Точка видения, как подтверждает практика филологического анализа текста, подтверждает положение о субъективации повествования как об основном принципе организации художественного (и особенно, на наш взгляд, современного) произведения. При совместном со студентами выявлении приемов субъективации и признаков точки видения на занятиях по филологическому анализу текста, особенно при детальном рассмотрении не только содержательных, но и собственно языковых, формальных показателей наличия точки видения, определении их функций в конкретных текстах, происходит наиболее полное и глубокое понимание не только смысловой стороны произведения, но и осознание самой сущности и развития литературного процесса. Следовательно, филологический анализ текста оказывает положительное влияние не только на усвоение студентами дисциплин языковедческого цикла, но и на их умение работать над текстом на занятиях по литературоведению.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М., 2005. – С. 125-224.
2. Одинцов В.В. Стилистика текста. – М., 1980. – С. 187-199.
3. Одинцов В.В. Субъективация повествования (об изображении «сквозь призму») // Русский язык в школе. – 1980. – № 5. – С. 51-57.
4. Горшков А.И. Русская стилистика. – М., 2001. – С. 204-225.
5. Иванчикова Е.А. Синтаксис художественной прозы Достоевского. – М., 1979. – С. 7.
6. Маканин В.С. Кавказский пленный. – М., 1997.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОГО УЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Меньшикова Елена Александровна

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и методики начального образования ТГПУ*

Проблема готовности детей к успешному учению в школе глубоко изучалась отечественными психологами (Л. В. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев и др.). Они внесли значительный вклад в разработку психологической концепции готовности детей к обучению. Это послужило фундаментальной основой для дальнейших исследований [1 – 3]. На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выделить два основных подхода к проблеме.

Сторонники первого подхода – педагогического, рассматривают формирование знаний, умений и навыков у детей до поступления в школу (Т. И. Тарунтаева, Л. И. Журова, Ф. А. Сохин и др.), развитие элементов учебной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста (Л. А. Венгер, А. Н. Давидчук, К. Н. Поливанова и др.), воспитание различных качеств у дошкольников в семье (Н. Eуенck, D. Cookson, K. Stoneу и др.). Эти исследования направлены на подготовку к успешному обучению в школе дошкольников в семье и детском саду [4, 5]. Представители второго подхода рассматривают содержание готовности детей к школьному обучению, выделяя различные аспекты, сферы готовности к школе (И. В. Дубровина, Я. А. Коломинский, Е. А. Панько и др.), новообразования в развитии ребенка (Л. И. Божович, Р. П. Ефимкина, Р. С. Немов и др.), предпосылки готовности к школьному обучению (В. С. Мухина и др.), связь психологической готовности к школе с обучаемостью (М. М. Безруких, С. П. Ефимова и др.), анализируют единое психологическое новообразование возраста (Д. Б. Эльконин, Е. Е. Кравцова и др.) [6 – 8].

Несмотря на многоаспектность рассмотрения готовности детей к школьному обучению, данная проблема изучена недостаточно. Учеными много сделано в плане разработки программ подготовки детей к обучению, в области диагностики школьной зрелости, в области изучения сути и специфики феномена готовности к школе. Однако проблема выявления взаимосвязей между компонентами школьной зрелости и успехами детей в усвоении учебного материала и установления специфических закономерностей в данной сфере долгое время оставалась за рамками научных исследований. Мы решили в какой-то мере восполнить этот пробел в науке и педагогической практике, что и определило цель данного исследования – выявление существенных зависимостей между развитием интеллектуального, личностного, эмоционально-волевого компонентов готовности детей к школьному обучению и их успехами в учебе. Развитие компонентов школьной зрелости на старте обучения мы рассматриваем как предпосылки успешного учения младшего школьного возраста [9].

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- выявить основные компоненты готовности детей к успешному обучению, раскрыть их специфику, место и функциональное предназначение в общей структуре готовности детей к школе;
- диагностировать развитие компонентов готовности к школе у детей на старте обучения и успехи учащихся по основным учебным дисциплинам (чтение, русский язык, математика) в лонгитюде (на протяжении трех лет обучения в младших классах);

- установить зависимости между развитием компонентов школьной зрелости и успехами детей в усвоении учебного материала по основным дисциплинам.

В качестве методов исследования использовались: наблюдение, эксперимент, тестирование, беседа, лонгитудный метод, современные математические статистические методы с применением корреляционного анализа (К. Пирсон) и логико-комбинаторный метод распознавания образов, реализованный в интеллектуальной системе принятия решений (ИСПРИР).

Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе проводился теоретический анализ проблемы готовности детей к школьному обучению, набор учащихся в первые классы и психодиагностическое исследование их готовности к обучению в средней школе № 23 г. Томска. Закономерности, выявленные в процессе диагностики школьной зрелости, наблюдения и опыт работы автора в качестве учителя начальных классов и практического психолога определили гипотезу, исходные теоретические позиции исследования, стратегию и тактику эксперимента.

На втором этапе был проведен эксперимент на базе средней школы № 1 г. Томска. Дети, принявшие участие в исследовании, проходили диагностическое обследование на предмет школьной готовности до начала обучения, в дальнейшем – на протяжении трех лет фиксировалась их успеваемость по основным школьным дисциплинам (чтение, русский язык, математика).

Успеваемость учащихся по основным учебным дисциплинам в лонгитуде (с первого по третий класс) явилась критерием успешности ведущей деятельности в данном возрасте. В целях снижения влияния субъективного фактора на оценку качества знаний учащихся, мы отказались от поурочного балла. Итоговые оценки по школьным дисциплинам выставлялись на основе контрольных срезов, выполняемых детьми самостоятельно, без помощи учителя и коллективного обсуждения с другими учащимися. Требования к ним предъявлялись детям в соответствии с госстандартом, изложенном в программах обучения для начальных классов.

На третьем этапе были проанализированы и обобщены результаты исследования, уточнены выводы, определены перспективы исследования.

Под готовностью ребенка к школьному обучению мы понимаем ансамбль-сочетание компонентов, охватывающих основные сферы развития ребенка: интеллектуальную, личностную, эмоционально-волевую, физическую, морфологическую, а также психическое и соматическое здоровье. Совокупность сфер развития представляет единую целостную систему школьной зрелости, все стороны которой тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Выделение же различных компонентов готовности к обучению есть по сути дела способ выявления закономерностей, определяющих успех детей в учебе.

В качестве методологических ориентиров послужили системный, личностный и деятельностный подходы к предмету познания.

Приведем примеры, ярко отражающие результаты исследования. Наиболее типичные варианты сочетания ключевых компонентов готовности у детей, имеющих отличные результаты обучения, заключаются в следующем. Для данных учащихся характерно сочетание учебного отношения к ситуации обучения с высоким уровнем развития памяти и организованности в учебном процессе. Что касается навыка чтения, то его уровень развития может быть различным (как целыми словами, так и по слогам). Что касается логического мышления, то в большинстве случаев на «отлично» учатся дети с высоким стартовым уровнем развития логического мышления, но возможен и средний уровень развития при условии, что он сочетается с высоким уровнем развития памяти, организованности и учебным отношением к ситуации обучения. В дальнейшем такие дети могут демонстрировать снижение успеваемости.

Наиболее типичные варианты сочетания компонентов готовности, обеспечивающие успеваемость детей на «4» и «5». Диапазон отношения к учебной ситуации у детей шире (как правило, это либо учебное, предучебное, реже – псевдоучебное отношение). Диапазон навыка чтения также широк (от побуквенного чтения до чтения целыми словами). Что касается памяти и организованности, то в большинстве своем – это дети с высоким уровнем развития преднаме-

ренного запоминания и высоким уровнем организованности. Логическое мышление либо высокое, либо среднее. Интересно следующее сочетание компонентов: если у ребенка средний уровень развития организованности, то, как правило, это «компенсируется» высоким уровнем развития логического мышления и сочетается с ним; средний уровень развития логического мышления сочетается с высоким уровнем развития организованности; средний уровень развития памяти сочетается с высоким уровнем развития логического мышления и организованности.

Наиболее типичные варианты сочетания компонентов готовности, обеспечивающие успеваемость детей с отметкой «удовлетворительно». Диапазон отношения детей к учебной ситуации широк, но учебный тип отношения в данном варианте не представлен. Для навыка чтения характерен слоговой и побуквенный уровни. Чтение целыми словами нетипично. Память, логическое мышление, организованность имеют средний уровень развития.

Эксперимент показал, что успешное обучение зависит от характера и природы компонентов готовности детей к школьному обучению и от сочетания данных компонентов, которые подчиняются реальным закономерностям, обладающим прогностическим значением. Между мальчиками и девочками имеют место различия в механизме достижения успеха в учебе в зависимости от развития у них компонентов школьной готовности. Установлено, что организованность является важным показателем развития, необходимым для успешного усвоения учебного материала по всем учебным дисциплинам, в ряде случаев – для успехов по русскому языку и чтению – более важным, чем развитие интеллектуальных компонентов школьной зрелости (таких, как логическое мышление и память). Между развитием данного компонента школьной готовности и успехами детей в усвоении учебного материала выявлены самые сильные корреляционные связи (в ряде случаев выше, чем у интеллектуальных компонентов школьной готовности, таких, как память и логическое мышление).

В исследовании доказано, что тип отношения к учебной ситуации является важным для усвоения детьми учебного материала (особенно у мальчиков) на начальном этапе обучения (в первом классе). Для девочек тип отношения к ситуации обучения не сказывается на успехах в обучении по русскому языку. Возможно, «чувство языка», лингвистические способности для девочек являются более важными. Выявлено, что дети с игровым отношением к ситуации обучения (традиционно считающимся самым незрелым) демонстрируют широкий диапазон успеваемости.

Наше исследование подтверждает тот факт, что развитие логического мышления имеет сильные корреляционные связи с успехами детей в усвоении учебного материала по математике (особенно у мальчиков). Высокий уровень развития логического мышления на старте школьного обучения особенно важен для последующих успехов в учебе (во втором и третьем классах), особенно по математике. Действительно, дети со средним уровнем развития логического мышления могут усваивать учебный материал и вполне успешно учиться в первом, например, классе, но, чем старше становится ребенок и сложнее учебный материал, тем труднее его усваивать за счет высокого уровня развития памяти и организованности в учебной деятельности. Познание требует глубины и понимания существенных признаков изучаемых явлений, а формализм и «зубрежка» в этом случае плохие помощники. В исследовании доказано, что наличие навыка чтения (побуквенного и слогового уровней) на момент начала школьного обучения не гарантирует ребенку успеха в усвоении учебного материала по основным школьным дисциплинам. Важно развитие психических функций, на которых он базируется, и сочетание с развитием других компонентов школьной готовности (памяти, организованности, логического мышления, отношения к учебной ситуации).

Развитие преднамеренного запоминания оказывает специфическое влияние на результаты обучения детей по различным школьным дисциплинам (для мальчиков – особенно важно при усвоении учебного материала по математике и русскому языку, у девочек – по чтению). Выявлена сильная корреляционная связь между развитием преднамеренного запоминания и итогово-

вой успеваемостью детей в первом, втором и третьем классах (что сильнее аналогичной связи по показателям развития логического мышления). Важным в плане прогноза успеваемости следует считать речевое развитие ребенка. Такой признак, как «ротацизм», был выявлен в нашем исследовании в качестве неинформативного. Дети с данным нарушением произношения демонстрируют диапазон успеваемости. Использование результатов проведенного исследования в школьной практике позволит оптимизировать процесс диагностики готовности детей к успешному учению, поможет рекомендовать родителям выбор программы, адекватной психическому развитию ребенка, в которой он окажется более состоятельным и успешным, и спрогнозировать успехи детей в учебной деятельности на старте школьного обучения.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. – М., 1956. – 520 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Леонтьев А.Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 3-11.
4. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. – М.: Просвещение, 1980. – 62 с.
5. Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Просвещение, 1977. – С. 10-18.
6. Дубровина И.В. Руководство практического психолога. Готовность к школе. – М.: Изд. центр «Академия», 1995, – 128 с.
7. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 152 с.
9. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогические аспекты готовности детей к успешному обучению в школе // Современные проблемы и инновационный опыт развития образования в Сибири / Под ред. В.А. Дмитриенко. – Томск: ТГУ, 2002. – С. 217-273.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

Лукьянова Зоя Николаевна

– кандидат психологических наук, профессор АлтГАКИ

В работе приведены основные способы повышения самооценки личности. Они анализируются с учетом профиля учебного заведения. Автор обращается как к традиционным, так и к новейшим методам формирования позитивной самооценки личности.

В исследованиях, проведенных нами [1] под руководством А. А. Бодалева, подтверждается взаимосвязь таких важных компонентов, как самооценка внешности, самооценка личности и общение. Самооценка внешности, являясь первоочередной образующей, формирует, как правило, и соответствующую самооценку личности, затрудняя или облегчая общение человека с другими людьми в разных сферах культурной и социальной жизни. Возникает педагогическая

задача воспитания позитивного отношения к себе с возможной коррекцией негативных проявлений в процессе общения на основе изучения теоретического учебного материала.

Целевые педагогические установки, связанные с рассмотрением проблемы самооценки в процессе преподавания в академии культуры и искусств, можно представить следующим образом:

1) помочь студентам осмыслить самооценку (в том числе оценку собственной внешности) как один из факторов, определяющих поведение и деятельность человека;

2) раскрыть социально-психологические механизмы развития самооценки внешности как фактора общения с его основными параметрами (свободное, затрудненное);

3) раскрыть социально-психологические механизмы развития самооценки внешности и возможности её коррективы;

4) вооружать будущих специалистов социокультурной деятельности общими подходами, позволяющими снимать у потенциальных участников художественных коллективов различные комплексы (страх публичных выступлений, комплекс заниженной самооценки внешности).

В курсе социальной психологии самооценка изучается в следующих темах: «Личность», «Межличностные отношения», «Восприятие и понимание человека человеком», «Общение». Педагоги освещают следующий круг основных проблем и задач, стоящих перед психологами-исследователями самооценки личности, а именно:

1) выявление факторов, влияющих на процесс формирования самооценки (позитивных и негативных);

2) установление «момента отсчета» формирования самооценки, предупреждение «синдрома дисморфофобии», влияющее на формирование общей самооценки личности;

3) нахождение оптимального варианта осуществления индивидуального подхода к лицам с неадекватной самооценкой.

Изучение теоретических вопросов правомерно дополнять тренингом, позволяющим, пусть и в искусственных ситуациях, глубже увидеть себя и других в межличностном познании и общении. К тому же, студенты творческих специализаций практически постоянно, начиная с первого курса, втянут в тренинговую систему на предметных занятиях, что позволяет наиболее оптимально подойти к решению вопроса о возможности формирования позитивной самооценки личности с учетом профессиональной направленности студентов.

Наиболее полно основные проблемы самооценки личности изучались в темах: «Восприятие и понимание человека человеком» и «Общение». Изучение теоретических вопросов, в соответствии с выделенными нами целевыми установками, было продолжено на практических занятиях путем участия студентов в разработанных ими ситуациях восприятия друг друга в связи с особенностями профессионального общения (имеется в виду общение в системе клубной работы).

Нами была разработана лекция «Восприятие и понимание человека человеком» на основе положений Р. Бернса [2], А. А. Бодалева [3], Е. Мелибруды [4], В. Н. Панферова [5] и др. Студентам на лекции раскрыты особенности межличностного познания, дана характеристика процесса восприятия человека человеком, выделены основные механизмы формирования первого впечатления о другом человеке.

Основные положения, которые выдвигает К. Роджерс и которые были рекомендованы студентам для применения в своей работе, сводятся к следующему:

1) суть теоретических положений подхода:

а) модель роста (видение в другом человеке потенциальных возможностей для роста);

б) безусловная позитивность подхода к человеку;

в) искренность, подлинность личности самого психотерапевта;

2) реализация следующих приемов тренинга:

а) пауза,

б) поддержка мимикой,

в) возврат фразы, которую произнес пациент.

При анализе и обсуждении тренинговой работы К. Роджерса выяснилось, что студентам непривычна форма, применяемая психотерапевтом в его основной концепции «Разбираться, не оценивая», но возможность глубже заглянуть в себя путем обращения к приемам тренинга К. Роджерса (пауза и пр.) была воспринята хорошо. Студентам было предложено спроецировать модели поведения человека (себя самого или другого) с различной самооценкой в подобном сеансе тренинга. Такое моделирование позволило соединить теоретические знания о самооценке личности и практические линии поведения человека в различных ситуациях.

В лекционной теме «Общение», помимо основных подтем (структура общения, анализ различных теоретических подходов, сущность дискуссии о связи общения с деятельностью и т. д.), было уделено внимание материалам эмпирического исследования: «Особенности общения лиц с различной самооценкой внешности». При этом был проанализирован характер трудностей общения школьников и студентов с заниженной самооценкой внешности, так как именно эта группа детей и взрослых требует пристального наблюдения и внимания. Также были обсуждены вопросы круга общения студентов с различной самооценкой, структурой значимых личностных качеств, блокирующих или облегчающих общение, рангом качеств внешности, являющихся основой для формирования той или иной самооценки внешности.

Изучение указанных вопросов было продолжено на практических занятиях, где студенты имели возможность проанализировать разработанные ими ситуации поведения лиц с различной самооценкой в условиях социокультурной деятельности. Можно отметить, что при анализе различных ситуаций студенты хорошо чувствуют варианты поведения лиц с различной самооценкой, но не всегда достаточно хорошо осуществляют связь практических вариантов поведения и изученным теоретическим материалом.

Нами в курсе обсуждались вопросы о роли учреждений культуры в формировании позитивной самооценки внешности и личности, в осуществлении вариантов оптимального общения. Показательно, что многие студенты понимают роль данных учреждений не только для реализации творческих возможностей человека, но и для осуществления неформальных контактов.

Результаты изучения теоретического и практического материала студенты должны были отразить в инструментарии своей будущей деятельности: анкетах, программах бесед и интервью по названным проблемам, различных тестах. Эти материалы обсуждались и коллективно анализировались.

По окончании курса студенты в ответах на вопросы анкеты отмечали, что практические занятия принесли конкретные полезные результаты, теоретический же материал в целом был принят положительно, но отмечалось желание более активно привлекать их к участию в дискуссии по изученным проблемам.

Проведенная работа позволяет сделать вывод о правомерности избранного нами методического подхода. В будущем планируется рассмотреть обозначенные вопросы с учетом межпредметных связей, разработать конкретные рекомендации по оптимизации общения лиц с различной самооценкой и с учетом специфики их социокультурной деятельности.

В первую очередь считаем необходимым овладение студентами перцептивной (не только воспринимающей, но и понимающей) культурой педагогического общения. В качестве первоочередных задач успешного овладения такой культурой можно назвать следующие:

- формирование позитивной самооценки личности;
- ознакомление с основными закономерностями теории общения, формирование навыков применять их на практике;
- овладение техникой педагогического общения;
- реализация навыков перцептивной культуры студентов в их учебной и профессиональной работе.

Библиографический список

1. Лукьянова З.Н. Влияние самооценки внешности учащегося на его общение с другими людьми // Вопросы психологии. – 1989. – № 3.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982.
4. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы. – М.: Прогресс, 1986.
5. Панферов В.Н. Внешность и личность // Социальная психология личности. – Л., 1974.
6. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. – М., 1986.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЕМОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Шевченко Наталья Борисовна

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и коррекционной психологии
БПГУ им. В. М. Шукшина*

Сапожникова Татьяна Викторовна

*– аспирантка кафедры практической и коррекционной психологии БПГУ им. В. М. Шукшина,
психолог краевого реабилитационного центра для детей и подростков
с ограниченными возможностями (Бийск)*

В статье рассматриваются особенности обучаемости детей с синдромом Дауна, а также факторы, влияющие на ее развитие.

В настоящее время в рамках специальной психологии и коррекционной педагогики большое внимание уделяется вопросу обучаемости детей с тяжелыми интеллектуальными патологиями. При любой степени психического недоразвития (вплоть до олигофрении в степени идиотии) всегда происходит дальнейшее (пусть замедленное или искаженное) развитие ребенка. Поэтому нас заинтересовала проблема обучаемости детей с синдромом Дауна. Если у каждого ребенка есть определенный потенциал для дальнейшего обучения и развития, то, значит, обучаемы и дети с синдромом Дауна. Данная проблема сейчас еще мало изучена и в основном представлена клиническими исследованиями.

Обучаемость имеет психофизиологические предпосылки (сеть ассоциативных нейронов коры головного мозга), обуславливающие более или менее высокую пластичность и приспособляемость индивида, и зависит от его социального опыта.

Обучаемость связывается с понятием «зоны ближайшего развития», впервые введенном Л. С. Выготским [1]. Он считал, что недостаточно определять только актуальный уровень развития ребенка, необходимо учитывать также «зону ближайшего развития» – способность ребенка усваивать новые знания и способы действия, выходящие за пределы его собственных возможностей, с помощью взрослых. Зона ближайшего развития опирается на еще созревающие, развивающиеся процессы. Она позволяет заглянуть в будущее и спрогнозировать динамику развития.

Итак, обучаемость определяется индивидуальной приспособляемостью ребенка к окружающей его действительности и выходом за рамки своего актуального развития с помощью взрослого.

Тенденции развития ребенка с нарушениями интеллекта те же, что и нормально развивающегося. Некоторые нарушения – отставание в овладении предметными действиями, отставание и отклонение в развитии речи и познавательных процессов – в значительной мере носят вторичный характер. При правильной организации обучения многие дефекты развития могут быть скорректированы и даже предупреждены.

В психологии проблемой развития и обучения детей с синдромом Дауна начали заниматься зарубежные исследователи в 70 – 80-х годах XX века (Стрэтфорд, Фрейзер, Садовник, Далтон, Гибсон и др.) [2]. В отечественной психологии данную проблему изучали Н. Б. Лурье, С. Д. Забрамная, Л. В. Орлова и др. В настоящее время известны исследования А. В. Алехиной [3], Г. В. Гуровец [4], Л. З. Давидович, Е. А. Стребелевой и др.

Дети с синдромом Дауна проходят те же стадии развития, что и нормально развивающийся ребенок. Формирование их идет тем же путем, что и обычно развивающегося сверстника, однако ребенок с синдромом Дауна дольше находится на каждой стадии развития.

Умственная отсталость в той или иной мере проявляется у каждого ребенка с синдромом Дауна. Чаще всего у детей с синдромом Дауна отмечают глубокую умственную отсталость в степени имбецильности.

Познавательный опыт детей с синдромом Дауна ограничен. Знакомство с сенсорными эталонами у них задерживается по времени. При самостоятельном рассматривании объектов они не ориентируются на существенные черты, а выделяют легко заметные признаки (яркие цвета, выступающие детали), которые не требуют сложной аналитической и синтетической деятельности мышления. Особенностью детей с синдромом Дауна является стремление обращать больше внимания на детали, формы, чем на целостную конфигурацию. Отсутствие внимания к свойствам и отношениям предметов на практике задерживает развитие зрительной ориентации. Все это отрицательно сказывается на формировании восприятий и представлений. Практическая ориентация в деятельности у них формируется с опозданием. Трудности ориентации приводят к тому, что даже при выполнении легких заданий дети действуют способом зрительного соотнесения, они долго не могут освоить способы ориентировочной деятельности. Выбор на основе непосредственного восприятия более доступен этим детям, нежели дифференциация свойств по словесному обозначению. Итоги многих исследований показали, что у детей с синдромом Дауна более выражено, чем у других групп аномалий, тяжелое недоразвитие речи, часто маскирующее истинное состояние их мышления, создается впечатление более низких познавательных способностей. Однако при выполнении невербальных заданий (классификация предметов, счетные операции и пр.) дети с синдромом Дауна показывают те же результаты, что и другие дети. Также у детей с синдромом Дауна отмечается нестойкость активного внимания, повышенная утомляемость и истощаемость, ограничение представлений, отвлечений и обобщений, что приводит к недостаточности умозаключений, лежащих в основе мыслительной деятельности.

Стрэтфорд (1980) выявил, что дети с синдромом Дауна при выполнении задания направляют внимание на ключевые признаки. При введении дополнительного параметра внимание переключается с одного параметра на другой, как следствие – они теряют способность ориентироваться хотя бы по одному из них. Детям с синдромом Дауна доступен простейший анализ и дифференциация предметов по ряду признаков (цвету, величине, форме).

Характерной этому аспекту задержки процесса развития является недостаточная способность как переносить усвоенные знания и навыки с одного дискретного элемента на другой, построенный по сходным принципам, так и обобщать информацию. Вот почему детям с синдромом Дауна приносит мало пользы случайное учение. То, что обычные дети по большей час-

ти приобретают как составляющие процесса созревания, дети с синдромом Дауна могут освоить лишь при активном обучении.

У детей с синдромом Дауна имеются потенциальные возможности решения элементарных умственных задач, при затруднениях эти дети хорошо принимают и используют помощь, предлагаемую взрослым, что является одним из показателей обучаемости. Они послушны, легко вступают в контакт, подражают; у них повышена внушаемость (Давиденкова и др., 1973).

Результаты исследования (Стрэтфорд, 1981) показали, что, в отношении подражательности, дети с синдромом Дауна сходны с обычными детьми. Эта особенность бросается в глаза – подражательное поведение сохраняется у детей с синдромом Дауна намного дольше, так как замедлен процесс обучения.

Предварительное освоение нового вида деятельности более успешно проходит при использовании двухэтапного знакомства, собственных презентаций и самостоятельных проб ребенка. Дети с синдромом Дауна могут действовать методом проб и ошибок, который имеет важное значение в развитии его мыслительной деятельности.

Трудности возникают, когда нужно объединить новую информацию с уже изученным материалом:

- затруднено обобщение и перенос усвоенных навыков из одной ситуации в другую;
- резко уменьшен объём информации, полученной из самостоятельных наблюдений, в основном ребёнок знает лишь то, чему его специально учили.

Дети терпят неудачу при учении, если неожиданно сталкиваются с тем, что находится только под их контролем, а, значит, со временем развитие замедляется или даже становится иным.

Существует много исследований, подтверждающих, что коэффициент интеллекта или развития по мере созревания у детей с синдромом Дауна снижается. Гибсон (1978) предположительно выделяет следующие причины:

1. Специфические нейромоторные и сенсорные расстройства.
2. Затрудненное, по сравнению с обычными детьми, согласование в своих действиях сенсомоторной и познавательной сфер психики.
3. Прогрессирующее поражение ЦНС и вторично нарастающая недостаточность периферийных сенсорной и экспрессивной систем.

До конца причины еще не выяснены, также нет эффективных методов коррекции. Но при постоянном структурированном обучении можно добиться результатов и сохранить уже приобретенные навыки.

Аффлер, Смит (1964) выявили тенденцию к снижению IQ с возрастом. Дети с синдромом Дауна, становясь старше, осваивали навыки всё медленнее по сравнению с их здоровыми сверстниками. Тестовые показатели выше у девочек, чем у мальчиков. Более высокие средние показатели девочек, видимо, являются следствием преобладания высоких показателей у девочек и низких у мальчиков.

Итак, развитие умственно отсталых детей и детей с синдромом Дауна имеет те же закономерности, что и развитие обычно развивающихся детей. Синдром Дауна не сводится ни к умственной отсталости, ни к деменции. В отличие от детей с умственной отсталостью, у детей с синдромом Дауна происходят качественные сдвиги в интеллектуальном развитии, а умственная отсталость – стойкое нарушение интеллектуального развития. В отличие от детей с деменцией, у детей с синдромом Дауна интеллектуальная патология является врожденной, и прогрессирующее развитие болезненного процесса начинает отмечаться с самого рождения, тогда как при деменции имеет место первоначально нормальное интеллектуальное развитие ребенка

Развитие и обучение детей с синдромом Дауна обусловлено спецификой психического недоразвития, соматическими заболеваниями. Вместе с тем, при создании определенных условий эти дети могут обучаться, адаптироваться в социальной среде.

Целью экспериментального исследования являлось определение факторов, влияющих на развитие обучаемости детей с синдромом Дауна.

Задачи экспериментального исследования:

- определить уровень обучаемости детей с синдромом Дауна;
- выделить факторы, влияющие на развитие обучаемости детей с синдромом Дауна.

В экспериментальном исследовании участвовали 4 ребенка с синдромом Дауна в возрасте от 5 до 11 лет. Исследование проводилось на базе группы для детей с синдромом Дауна краевого реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями.

Для экспериментального исследования были использованы следующие психологические методы: поисковое наблюдение, метод экспертных оценок, методика исследования индивидуальных особенностей приспособительных стратегий.

Целью наблюдения было выявление характера отношения ребенка к взаимодействию с педагогом, описание действий по инструкции, описание организации самостоятельной (спонтанной) деятельности ребенка.

Наблюдение было организовано за совместной деятельностью детей и педагогов в процессе индивидуальных и групповых занятий, а также за самостоятельной (не организованной педагогом) деятельностью детей.

На основе данных наблюдения проводилась качественная обработка результатов по выделенным критериям. По результатам можно сделать вывод об адаптации, приспособляемости ребенка к различным ситуациям и к взаимодействию (восприимчивости к помощи).

Целью использования метода экспертных оценок являлось определение уровня обучаемости и описание особенностей обучаемости детей с синдромом Дауна ведущими специалистами (дефектолог, психолог, логопед). Для осуществления данного метода были выделены критерии обучаемости. Специалисты должны были дать оценку, используя пятибалльную шкалу по каждому из представленных пунктов. Минимальный суммарный балл – 21, максимальный балл – 105.

Результаты подвергались количественной и качественной обработке.

Количественная обработка заключалась в суммировании баллов и нахождении среднего значения оценок всех опрашиваемых специалистов по каждому критерию обучаемости (пункту). Средний показатель обучаемости выводился через суммирование средних значений по каждому критерию обучаемости. На основе полученных данных проводилась качественная обработка результатов, в ходе которой выяснялось, почему специалисты ставят именно эту оценку, и какую характеристику обучаемости каждого ребенка они могут дать.

У детей с синдромом Дауна развитие и, соответственно, обучение носят специфический характер. Данные поискового наблюдения подвергались качественной обработке. Результаты представлены в таблице.

Результаты поискового наблюдения

№ п/п	Ф.И. Параметры	Аня С.	Оля С.	Галя Т.	Алеша Ш.
1.	Положительное или отрицательное отношение к заданию	Положительное эмоциональное отношение	Меняется отношение, нужна постоянная стимуляция, создание положительной мотивации	Меняется отношение, будет хорошо взаимодействовать, если рядом мама	Безразличное отношение, нет осознанности деятельности
2.	Желание взаимодействовать со взрослым	Хорошо взаимодействует, в совместной деятельности подражает	Взаимодействует по желанию с выборочным взрослыми, помощь взрослого принимает	Восприимчива к помощи значимого человека	Самостоятельного желания взаимодействовать с педагогом нет
3.	Устойчивость деятельности с педагогом	Может взаимодействовать с педагогом долго, но часто меняют виды деятельности	Может долго заниматься с педагогом, если это ей нравится, и нет отрицательного результата деятельности, иначе отказывается от взаимодействия	Может долго заниматься, если заинтересована в деятельности	Низкая устойчивость деятельности с педагогом, быстро утомляется, отказывается от деятельности или просто становится безразличным ко всему
4.	Работа по инструкции	Хорошо понимает и выполняет инструкцию	Работа по инструкции должна сопровождаться указанием, объяснением. Хорошо выполняет действия по подражанию	Понимает инструкцию, выполняет указания, может повторять отдельные слоги слов за взрослым, хорошо выполняет действия по подражанию	Работу по инструкции не выполняет, только действия «рука в руке» (собрание мозаики), редко по подражанию
5.	Понимание содержания задания	Понимает, что от нее требуется, хорошо ориентируется в задании с помощью взрослого	Понимает содержание задания, но необходимо указание и многочисленные повторения	Может не понять содержание задания, если оно сложное или его нужно выполнять без помощи взрослого	Нет понимания содержания задания
6.	Взаимодействие со сверстниками	Низкий уровень взаимодействия со сверстниками, больше со взрослыми	Не взаимодействует, только со взрослыми	Не взаимодействует, даже боится общения с детьми	Не взаимодействует, либо проявляет агрессивные тенденции, реагирует на приказ
7.	Организация самостоятельной деятельности	Самостоятельная деятельность организована на уровне манипуляций и сюжетной деятельности	Самостоятельная деятельность организована (может сама собирать кубики, мозаику, писать на доске)	Самостоятельная деятельность практически не организована, только совместная деятельность с педагогом, с мамой	Самостоятельная деятельность не организована (только стереотипные движения – хождение по комнате, качание, жмет всем руки)

Таким образом, из таблицы видно, что три ребёнка могут адаптироваться к новой ситуации при взаимодействии со взрослыми. У них наблюдается положительное отношение к занятиям, заинтересованность в деятельности со взрослыми. В совместной деятельности дети могут под-

ражать взрослым, понимают инструкцию, а после объяснений и указаний понимают и содержание заданий. Только у одного ребёнка (Алёши Ш.) наблюдается безразличное отношение как к занятиям, так и к взаимодействию с педагогом. Он не может выполнить работу по инструкции и не понимает содержание задания. У всех испытуемых нет взаимодействия друг с другом и с другими детьми. Самостоятельная деятельность практически не организована, наблюдаются только манипуляции с предметами или стереотипные действия (только у Ани С. присутствуют элементы сюжетной игры).

Многочисленные исследования показали, что дети с синдромом Дауна хорошо обучаются, адаптируются при возможности подражания при постоянном контроле со стороны взрослых. В данном экспериментальном исследовании это относится ко всем детям. Они ориентируются в ситуации с помощью взрослого, выполняют задания в совместной деятельности со взрослым. Работа по инструкции должна сопровождаться указаниями.

Итак, можно сделать вывод, что дети с синдромом Дауна восприимчивы к помощи взрослого, хорошо обучаются на основе подражания под постоянным контролем со стороны взрослого при создании положительной мотивации, дети заинтересованы в собственной деятельности.

Данные диагностики обучаемости детей с синдромом Дауна по методу экспертных оценок подвергались количественной и качественной обработке. Результаты количественной обработки представлены в таблице.

Таблица 2

Результаты диагностики обучаемости по методу экспертных оценок (количественная обработка)

№ п/п	Ф.И.	Средние показатели обучаемости	Уровень обучаемости
1	Аня С.	41,5	Средний
2	Оля С.	44,9	Средний
3	Галя Т.	40	Средний
4	Алеша Ш.	21,8	Низкий

Таким образом, у трех испытуемых наблюдается средний уровень обучаемости и у одного испытуемого – низкий уровень обучаемости.

Результаты качественной обработки представлены в таблице 3, из которой видно, что практически у всех испытуемых наблюдается положительное отношение к занятиям; низкая или средняя осознанность деятельности (Аня С., Оля С., Галя Т.), либо ее отсутствие (Алеша Ш.). Дети могут работать совместно с педагогом, восприимчивы к помощи взрослого. Действия по подражанию, образцу и указанию у них развиты больше, чем действия по словесной инструкции. Метод проб и ошибок при нахождении правильного решения используют только двое детей (Аня С., Оля С.; Аня С. действует даже беспорядочным перебором вариантов). Самостоятельная ориентировка, перенос уже усвоенных способов решения на новую ситуацию (задачу), выход за рамки стандартной деятельности не наблюдается практически ни у одного из детей.

Разными специалистами каждый ребенок оценивался по-разному. Более высокие оценки ставили дефектолог и психолог, низкие оценки ставил логопед. Такие результаты связаны с тем, что на занятиях дефектолог и психолог акцентируют внимание на общем познавательном развитии детей и при организации структурированных занятий у детей прослеживается динамика развития уже через некоторое время. Логопед, соответственно, акцентирует внимание на развитии речи. А речь у детей с синдромом Дауна развивается либо с большой задержкой, либо может не развиваться вообще из-за нарушения пространственной соотносительности артикуляционных поз, сложная структуры речевого дефекта, сочетающей различные виды алалического недоразвития и дизартрического компонента, обусловленных разноуровневым поражением мозговых структур.

Результаты диагностики обучаемости по методу экспертных оценок (качественная обработка)

№ п/п	Ф.И. ребенка Критерии обучаемости	Аня С.	Оля С.	Галя Т.	Алеша Ш.
1.	Мотивация деятельности	Высокая интенсивность, положительное отношение к занятиям	Средняя интенсивность, положительная мотивация, но будет выполнять задания только в совместной деятельности	Средняя интенсивность мотивации деятельности	Ниже средней интенсивности, безразличие к занятиям
2.	Осознанность деятельности	Средняя интенсивность	Средняя интенсивность	Низкая интенсивность	Отсутствует
3.	Совместная деятельность с педагогом	Высокая интенсивность, хорошо взаимодействует с педагогом	Средняя интенсивность, проявляет индивидуальность	Средняя интенсивность, выполняет задания	Средняя интенсивность, работает «рука в руке»
4.	Действия по образцу, подражанию	Высокая интенсивность, хорошо подражает, выполняет задания по образцу в совместной деятельности с педагогом	Высокая интенсивность, хорошо подражает, часто не выполняет действия по готовому образцу, переносит действия на самостоятельную деятельность	Средняя интенсивность, подражает при заинтересованности в деятельности	Низкая интенсивность, ленится
5.	Действия по словесной инструкции	Средняя интенсивность, выполняет действия по инструкции с объяснениями, указаниями	Наименьшая интенсивность, не понимает одной словесной инструкции, только с игрой.	Средняя интенсивность, инструкцию понимает с объяснениями, указаниями на правильное выполнение задания	Не понимает, только действия в совместной деятельности с жестовой речью, образцом
6.	Самостоятельная деятельность по заданию	Средняя интенсивность, самостоятельно выполнить задание не может, необходим постоянный контроль	Ниже средней интенсивность, может организовывать самостоятельную деятельность, но самостоятельно выполнить задание не в состоянии	Средняя интенсивность	Отсутствует
7.	Перенос усвоенного способа решения, ориентировка в задании	Низкая интенсивность	Наименьшая интенсивность	Низкая интенсивность, плохо самостоятельно ориентируется в задании	Отсутствует, не накапливается опыт
8.	Использование метода проб и ошибок	Низкая интенсивность, использует беспорядочный перебор вариантов	Низкая интенсивность, может подобрать правильное решение с помощью взрослого	Не использует	Отсутствует
9.	Выход за рамки стандартной деятельности	Низкая интенсивность	Отсутствует	Низкая интенсивность	Отсутствует
10.	Активность на занятиях	Средняя интенсивность, активна в начале занятия, потом утомляется	Низкая интенсивность, быстро устает, нужна постоянная стимуляция	Низкая интенсивность, часто отказывается от деятельности	Находится в стабильном состоянии на протяжении всего занятия

По результатам диагностики обучаемости можно сделать вывод, что у трех испытуемых наблюдается средний уровень обучаемости, а у одного испытуемого – низкий уровень обучаемости. У всех испытуемых низкая осознанность своей деятельности, низкая самостоятельность выполнения задания без контроля взрослого. Но у них отмечается положительное отношение к занятию, совместной деятельности со взрослым, восприимчивость к помощи взрослого, способность выполнять деятельность по подражанию и образцу, понимание словесной инструкции с указаниями и объяснениями. Результаты проведенной диагностики обучаемости детей с синдромом Дауна показали, что при обучении этих детей необходимо создавать определенные условия. Большую роль здесь играет взрослый (педагог, психолог, родители и т. д.). Ребенок с синдромом Дауна хорошо выполняет деятельность по подражанию взрослому, при постоянном контроле со стороны взрослого. При выполнении задания ребенок обращает внимание только на ключевые признаки, при введении дополнительного параметра внимание рассеивается, и ребенок не может действовать хотя бы по одному из них. Поэтому для детей с синдромом Дауна характерно обобщение, сравнение, классификация предметов по одному признаку.

Факторами, влияющими на развитие обучаемости детей с синдромом Дауна, являются:

- 1) формирование положительной мотивации к совместной деятельности с педагогом, к занятиям;
- 2) опора на зону ближайшего развития ребенка, восприимчивость к помощи взрослого;
- 3) постоянный контроль со стороны взрослого, сопровождение выполнения заданий инструкцией с указаниями и объяснениями;
- 4) создание возможностей для подражания, действий по образцу;
- 5) осознанность своей деятельности, самостоятельности выполнения заданий.

Формирование положительной мотивации к совместной деятельности с педагогом, к занятиям является и необходимым условием возникновения познавательного интереса. Влияние аффекта (эмоций) на развитие высших психических функций заметил еще Л. С. Выготский. Познавательный интерес эмоционален, только сплав эмоционального и познавательного отношения, то есть радость познания, ведут к интересу. Важно, чтобы мотивы, побуждающие ребенка, исходили от самой деятельности, от объекта, от лиц, связанных с данной деятельностью, что ведет к формированию интереса. Устойчивый интерес формируется в результате систематической работы, переживание обобщается, становится устойчивым, эмоционально-познавательным, внутренне мотивированным.

Для детей с синдромом Дауна характерны неустойчивость активного внимания, утомляемость, сложность перехода информации из кратковременной и оперативной памяти в долговременную, дефекты зрительного восприятия (рассогласования в движении глаз и фиксации взгляда на объекте). Трудности ориентировки приводят к тому, что даже при выполнении легких заданий дети действуют способом зрительного соотнесения, а, столкнувшись с более сложным заданием действуют дезорганизованно, хаотично. Таким образом, детям с синдромом Дауна приносит мало пользы случайное учение. То, что мы по большей части приобретаем как составляющие процесса созревания, дети с синдромом Дауна могут освоить лишь при активном обучении. Обучение должно состоять в подкреплении специфических реакций, доступное ребенку следует использовать по максимуму. Навыки, уже имеющиеся у ребенка, можно задействовать таким образом, при котором окажется возможным успешное выполнение задания. Ребенок с синдромом Дауна менее способен к структурированию своей среды обучения. Значит, требуется сознательное структурирование этой среды родителями и педагогами, потребность в структурированных подходах при обучении детей с синдромом Дауна. В своих работах зарубежные исследователи показывают, что дети с синдромом Дауна наиболее продуктивно обучаются на основе подражания взрослому, в совместной деятельности с ним, и плохо усваивают навыки, если деятельность находится только под их контролем.

На основе взаимодействия со взрослым необходимо развивать у ребенка осознанность своей деятельности, а следовательно, подводить к самостоятельному выполнению задания. Таким образом, ребёнок усваивает определенные знания, умения, навыки, «делает их своими» или овладевает способами усвоения этих знаний, умений, навыков.

Итак, есть пять факторов, влияющих на развитие обучаемости детей с синдромом Дауна: формирование положительной мотивации к совместной деятельности с педагогом, к занятиям; опора на зону ближайшего развития ребенка, восприимчивость к помощи взрослого; постоянный контроль со стороны взрослого, сопровождение выполнения заданий инструкцией с указаниями и объяснениями; создание возможностей для подражания, действий по образцу; развитие осознанности своей деятельности, самостоятельности выполнения заданий.

Данное экспериментальное исследование имеет высокую практическую значимость в обучении детей с синдромом Дауна. При учете факторов, влияющих на развитие обучаемости и постоянных структурированных занятиях можно достичь значительных успехов в обучении детей с синдромом Дауна. Результаты экспериментального исследования это подтверждают. Зная особенности обучаемости детей с синдромом Дауна и используя программу обучающего эксперимента, психологи и дефектологи, занимающиеся с детьми с синдромом Дауна, могут составлять коррекционные и развивающие программы по развитию интеллектуальной сферы детей с синдромом Дауна. Такие программы могут реализовываться в реабилитационных центрах для детей с синдромом Дауна.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского / Вступительная статья М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.– 512 с.
2. Современные подходы к болезни Дауна / Под ред Д. Лейна, Б. Стретфорда. Пер с англ. / Под ред. М.Г. Блюминой. – М.: Педагогика, 1991 – 336 с.
3. Алехина А.В. Психологические особенности развития сенсорно-перцептивных действий у детей с синдромом Дауна // Дефектология. – 2002. – №3. – С. 11-18.
4. Гуровец Г.В. К вопросу изучения болезни Дауна. / Гуровец Г.В., Давидович Л.З. // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 9–13.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Парц Ольга Степановна

*– аспирантка кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета
E-mail: pobeda57@yandex.ru*

Проблема изучения одаренности в мировой науке, а в связи с этим психологического и социально-педагогического сопровождения одаренных детей, имеет достаточно длительную историю.

В настоящее время под одаренностью понимается генетически обусловленный компонент способностей, присутствующий в форме дозированного потенциала (А. И. Савенков); сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизическая и другие сферы психики человека (Л. С. Выготский). При этом считается, что задан не только теоретически существующий предел, но и определенный индивидуальный темп развития. В настоящее время принято деление понятия «одаренность» на «общую» и «творческую» (Д. Б. Богоявленская). В научной литературе принят термин «творческая одаренность», где общая одаренность связывается лишь с высоким интеллектуальным уровнем, а творческая – с высокой креативностью. Современные исследования (Б. М. Теплов, М. М. Бахтин) подтвердили понимание одаренности как социально-детерминируемого явления: одаренность может развиваться в соответствующей деятельности и деградировать при ее отсутствии. При этом важно разделять процедуру развития одаренности как системного качества индивида и собственно развитие личности одаренного ребенка. В рамках предложенного Л. С. Выготским динамического подхода произошла смена парадигмы и в методах идентификации одаренности: осуществляется переход от диагностики отбора к диагностике развития, что переориентирует исследователя и педагога от решения задач «измерения» способностей и отбора одаренных на выявление преград, тормозящих развитие ребенка, на поиск средств их преодоления, на анализ качественно своеобразных путей развития. Еще Платон отмечал, что общество только тогда стабильно, когда каждый человек делает то, к чему он по своей природе склонен, и так, чтобы приносить наибольшую пользу другим. Но сложность состоит в том, что у каждого одаренного ребенка интересы и направленность творческой деятельности очень индивидуальны. Кроме того, известно, что одаренность обнаруживается чаще всего тогда, когда ей каким-то образом удалось проявиться. Основным управляющим фактором здесь является сама природа ситуаций, в которых участвуют юные члены общества.

Таким образом, одна из задач цивилизованного общества – приобщение одаренного ребенка к представлениям и интересам данного общества. Для решения проблем одаренности и понимания ее природы необходимо знание этапов развития данной проблемы и философское осмысление основных исторических аспектов.

* * *

Суть одаренности можно «схватить» в неуловимом качестве, которое дает сплав способностей личности, но по сравнению со способностями личности оно составляет новое качество – познавательную самодеятельность, то есть возможность выхода субъекта в область «не предзаданного», способность видеть в нем то, что не видят другие, что и определяет творческий статус (Б. М. Теплов). Иными словами, как мудро заметил еще Платон, учитель Аристотеля, «познание начинается с удивления тому, что обыденно».

Познание представляет собой процесс общественно-исторической деятельности людей, отражающий и воспроизводящий объективную действительность в их мышлении. Выделим категорию – самостоятельная познавательная активность одаренного индивидуума, а в ней – познавательную потребность, «являющуюся интеллектуально-личностным ядром одаренности» (В. С. Юркевич). «Познание может дать много нового для всякой истины» (Аристотель).

Учение об историческом развитии познания в историю диалектики внес Аристотель, чем фактически заложил основы понимания и изучения самого процесса познавательной деятельности и взаимоотношения субъекта и объекта в нем, вскрыл механизм процесса познания – «от неясного к понятному и более осмысленному»; определил этапы познания, выявил движущую силу познания – стремление. Он очень точно подметил постоянную потребность человеческого ума мыслить, отдавая уму «самое изначальное и по природе главенствующее» место, подчеркнул, что «человек благодаря душе сожалеет, учится или размышляет», отметил важную роль эмоционального отношения субъекта познавательной деятельности к объекту исследования. Разделив научное и чувственное знания, он «потенциальные знания сводит к объектам, данным в возможности, а действительные знания – к объектам в их реализованном виде», выделяет абстракции и то, что составляет свойства и состояния чувственно познаваемого. Вывод: «Не имеющий чувственных восприятий человек ничему не научится и ничего разумом не постигнет; движение всегда связано с целью, оно сопровождается образом или стремлением, а именно, – не стремясь получить или избежать чего-нибудь, ничто не приходит в движение, разве только это совершается насильно». И возможность определить две стороны цели: ради чего делается и для кого. Далее еще более важное заключение об активной позиции человека как творческого мыслящего существа – способность самостоятельно выстраивать свой мыслительный и действенный познавательный маршрут, в котором есть место рассудительности и ошибке, воображению при составлении суждений, доказательству, выводу или заключению: «Мышление находится в распоряжении самого мыслящего существа, когда оно только захочет помыслить. Ум, направленный на предельную цель, отличается целенаправленностью. Движущие силы – стремление и ум; воля и есть стремление».

Творческая философская мысль Аристотеля стремится теоретически осмыслить проблемы взаимоотношений человека и мира, возможностей человека в этом мире с точки зрения его способностей и уникальности: «человек обладает возможностью подвергнуть рассмотрению подлежащее усвоению, если только не будет внешнего препятствия, – по собственному почину»; в отношении возможности и осуществления он видит своего рода изменение, происходящее в объекте и, соответственно, субъекте познания – «вызванное этим осмысленное движение осуществляется по волевому решению». Подвергая своему пронизательному взгляду и взаимодействию окружающей среды с объектом и субъектом познавательной деятельности, выделяет в данном процессе следующие этапы: «сначала восприятие через среду, далее среда находится под воздействием осязаемого объекта и приходит от этого в движение, осязающая способность реагирует под воздействием среды; благодаря среде распространяется движение: движущее в пространстве действует, пока не изменит чего-нибудь, толкнувшее вызывает толчок другого тела». Фактически были определены границы способности «мыслить и находить истину» в широком смысле (от мнения – через практическое мышление – к научному знанию) и обозначены важные составляющие процесса познания. Тем самым Аристотель не просто обосновал теорию познания как философскую проблему, а стимулировал ее исследование и решение новых проблем диалектики – науки о всеобщих законах развития природы, общества, человека и мышления.

Сегодня ясно, что именно философское осмысление мира позволяет понять истинную роль знаний для развития человека: «Человек, предрасположенный к приобретению знаний, – переход к обладанию и выявлению своих задатков и природы». Античная философия, в целом, с большой силой подчеркнула изменчивость всего существующего, поняла действительность как процесс, осветила роль противоречия в бытии, его необходимость для побуждения души к раз-

мышлению. Поэтому теория познания, используя в своем развитии данные современных специальных наук о познании, выступает в качестве их философско-методологической основы. Подробные исследования античными философами проблем процесса познания, познавательной деятельности и ее компонентов открыли простор для психологии и педагогики в понимании природы одаренности, качественных составляющих одаренной личности, роли и места познавательной деятельности в ее становлении и развитии, а, значит, поисков подходов к эффективному решению проблем обучения и развития одаренных детей.

* * *

В качестве синонима слова «одаренный» употребляют выражения «очень способный» и даже просто «способный», имея в виду высокий уровень развития умственных и специальных способностей. Однако надо отчетливо понимать, что «необычайно развит не сам по себе ум человека, а одарена его личность» (Философский словарь). Под развитием надо понимать процесс и результат необратимого качественного и количественного изменения организма во времени, переход объекта из качественного состояния меньшей степени сложности в качественное состояние большей степени сложности (прогрессивное развитие) (Б. М. Теплов). Человек, наделенный развитыми способностями – другой и по характеру, и по восприятию мира, он по-другому строит свои отношения с окружающими, по-другому трудится. Поэтому, чтобы суметь развить его способности, реализовать его дар, необходим целостный подход к одаренному человеку.

Понятие «одаренность» связывается с высоким интеллектом и высокой «креативностью», что отражает определенное представление о творчестве, творческих способностях. На основании Мюнхенских лонгитюдных исследований (К. А. Хеллер) было выдвинуто положение, что свойство целостной личности отражает взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве, где абстракция одной из сторон не возможна. «Познающее есть нечто единое, представляет собою единое средоточие, проявление же у этого познавательного центра многообразно». Это высказывание Аристотеля становится особенно наглядным, если под образной формулировкой «познавательный центр» мы будем иметь в виду одаренную личность, соединяющую в себе «рациональное и иррациональное начала, желание и стремление (к познанию), в разумной части души (которой) зарождается воля». Мотивация стимулирует успешное решение уже поставленной проблемы, то есть продуктивность деятельности. Достигнув поставленной цели, работа творческой мысли не останавливается, а рискует выйти на новый уровень, новые закономерности, новые проблемы: «Понятия, будучи отдельными, соединяются – субъект мыслит. Ум, когда мыслит нечто очень глубокое, менее заметное познает не хуже, но даже лучше». Очень верно схваченная особенность захваченного идеей мозга – проникать вглубь предмета и видеть то, что незаметно для обычного человека. И, как следствие, способность такого разума после получения необходимого знания и обучения мыслить уже по-другому, на основе собственного подхода, собственной логики, собственного видения цели: «тогда сам он может мыслить самого себя» (Аристотель).

Познавательная потребность характеризуется выраженным чувством удовольствия от умственной работы, то есть обязательно связана с выраженной деятельностью центра положительных эмоций. Это зарегистрировано экспериментально. Необходимость положительных эмоций, чувства удовольствия от деятельности – жесткое условие для развития любых способностей. Как справедливо замечено Аристотелем, «действие деятельной силы осуществляется в том, что находится в страдательном состоянии и имеет расположение к деятельности. У кого есть способности, там есть и желание; ведь желание есть стремление к приятному». И последние исследования показали, что для развития одаренного ребенка, формирования его отношения к познавательной деятельности наиболее губительно даже не запрещение творчества, а равнодушие (особенно в сильной потребности к познанию). Нельзя недооценивать и черновую работу, преувеличивая вдохновение и интуицию, так как развитие творчества учащихся строится на запасе знаний и умений.

Как по диапазону и своеобразию своих способностей, так и по личностным характеристикам, одаренные дети не похожи друг на друга, но их объединяет любознательность, гибкость мышления, легкость генерирования идей, способность к прогнозированию, стремление к совершенству, устойчивость интересов и склонностей, упорство в достижении цели, стремление влиять на реальную жизнь. Особое влияние на их развитие оказывает творческая образовательная среда, стимулирующая познавательные интересы, вдохновляющая личность, поощряющая творчество и работу воображения. Она помогает одаренному индивидууму в определении его стратегии саморегуляции. При этом особое значение придается интеллектуальному, художественному, практическому, материальному насыщению образовательной среды, позволяющему одаренному осознать свои способности, уникальность. Она позволяет, развернув индивидуальную самостоятельную работу, находить разные подходы к овладению знаниями (право на выбор Индивидуального ИОМ, способа обучения, уровня содержания учебного материала, а, следовательно, и методов фиксации конечного результата).

Важнейшим свойством явления одаренности является стремление к достижению наивысшего, идеального результата в поставленной цели. Идеальность – важнейшее свойство индивидуальности, характерная черта, обусловленная социальной природой человека. Идеальная форма – это форма вещи, но существующая вне этой вещи, в сознании человека, в виде активной его жизнедеятельности. Такая деятельность есть постоянно длящееся «отрицание» наличных, чувственно воспринимаемых форм вещей, их изменение, «снятие» в новых формах. Специфический характер идеального помогают осмыслить его корни, уходящие опять-таки в античность, когда Платон осознал специфический характер всеобщих норм культуры, существующих, в соответствии с его учением, в качестве особого объективного мира. Общая для одноименных вещей форма и общие формы культуры, поведения людей были названы Платоном «идеями». Идеи выступали как образец, как идеал. Аристотель критически отнесся к миру идей Платона, подчеркнув, что идеи предшествуют чувственным вещам не по бытию, а только логически и не могут где-либо существовать отдельно. Но наиболее ценно в понимании идеального, что по своему существу оно конструктивно, стремится преодолеть наличное бытие, способно проникать в тенденции развития предметов, а, значит, идеальное включает в себе импульс движения к совершенному. Это в полной мере соотносится со стремлением одаренного ребенка к совершенству, с высоким личным стандартом в осуществлении познавательной деятельности и достижении поставленной цели – идеала.

Таким образом, формирование стиля мышления, поведения, общения, деятельности одаренных индивидуумов происходит в среде (развивающей образовательной среде). Данная среда, с одной стороны, является отражением объективной пространственно-временной реальности, а с другой, тесно связана с субъективными факторами: установками и концепциями образования, ориентированными на социальные, идеологические и нравственные мотивы организаторов образования (например, возможности изменить материальную базу, приоритеты в содержании образования). Цель – предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлена деятельность одаренного индивидуума – подчеркивает активную природу явления одаренности, развивающемся в соответствии с объективными законами и реальными возможностями окружающего мира и самого субъекта.

* * *

Программа модернизации образования наметила новые научные аспекты изучения особенностей развития творческой личности. Это важное условие, непосредственно способствующее созданию и поддержанию на высоком уровне научно-технического, политического, культурного и управленческого потенциала страны. И одной из задач его на современном этапе является, прежде всего, выработка общественного сознания, предполагающего ответственность людей перед лицом глобальных проблем, от которых зависит выживание человечества, а с развитием нового мышления в отношениях между людьми – определение приоритетных целей и направлений в решении социально значимых проблем. В этом смысле философское понимание науч-

но-методологических основ одаренности открывает перед современным образованием новые грани изучения природы одаренности, а с ними новые перспективы и возможности в организации обучения и развития одаренных детей, научных исследований в этой области.

Библиографический список

1. Аристотель. Соч.: В 4 т. – Т. 1. – М., 1976.
2. Алексеев П.В., Панин А.В. Теория познания и диалектика. – М., 1991.
3. Основные современные концепции одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
4. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А.. Как становятся великими или выдающимися? – М., 2003.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И АДАПТАЦИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ГРАЖДАН

Криводонова Юлия Евгеньевна

– аспирантка кафедры практической и коррекционной психологии БПГУ

В статье рассматриваются личностные особенности и адаптационные способности слепых и слабовидящих людей, выдвигаются предположения об их взаимосвязи.

Нарушение зрения оказывает влияние на личность в целом. Всякий дефект не ограничивается изолированным выпадением функции, а ведет к перестройке всей личности и дает силы к дальнейшей жизни, определяя их направления. И это действительно так. Л. С. Выготский считал, что: «Дефект – это не только психическая бедность, но и источник богатства, не только слабость, но и источник силы» (А. Г. Литвак, 1990).

Ж. И. Шиф полагал, что дефект зрения отрицательно сказывается на развитии личности. Таким образом, сравнивая данные точки зрения, можно сделать вывод, что дефект зрения является основой для изменения свойств и качеств личности человека, и ведет к перестройке всех психических процессов. По мнению Мешкова, ущерб, нанесенный дефектом зрения, сказывается на всей личности человека, не ограничиваясь познавательной сферой. Дефект ведет к тяжелым переживаниям. На этой основе Л. С. Выготский отличал в развитии личности слепых и слабовидящих нарушение взаимодействия с окружающими как особенность, общую для аномальных личностей всех категорий.

Дефекты зрения влияют на процесс межличностного взаимодействия слепых с другими людьми. В зависимости от времени появления дефекта и его глубины нарушается формирование жизненной позиции и установление дружеских, деловых отношений с окружающими.

Базовым процессом психического и социального развития можно считать процесс адаптации. Адаптация – это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Актуальность проблемы социально-психологической адаптации слепых определяется их местом в обществе и тем обстоятельством, что все слепые и слабовидящие могут быть включены

ны в жизнь общества в качестве не только социально полноправных, но и творчески активных его членов.

Таким образом, адаптация личности обеспечивается индивидуальной регуляцией человеком своего поведения и существенно зависит от сформированности личностных средств саморегуляции, что находит свое проявление в различной степени успешности адаптированности у разных индивидов.

Случаи эффективной быстрой и успешной адаптации слепых, случаи хорошей адаптированности личности к социальной среде следует объединить в понятие «уровни эффективной адаптации» в связи с преобладанием активно-действенного момента, проявляющегося в доминировании у личности, относящейся к данному уровню, активных творческих, жизненных и личностных позиций. Их жизнедеятельность направлена как на изменение и развитие внешней среды, так и на себя.

Слабая адаптация слепых – это уровень пассивной социально–психологической адаптации с преобладанием у них пассивных жизненных, личностных позиций. Пассивная форма адаптации характерна для слепых, недостаточно приспособленных к самостоятельной трудовой жизни в среде зрячих.

Анализ изучения активных форм личностных позиций слепых, которые обеспечивают успешную адаптацию и достижения их в области полезного труда, активных проявлений в различных сферах общественной жизни, является одной из самостоятельных задач исследования.

Развиваемая в советской психологии теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец), данные психологии личности (Б. Ф. Ломов, Л. И. Божович, А. А. Бодалев) и исследования в области специальной психологии (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Г. И. Морозова), а также работы в области тифлопедагогики и тифлопсихологии (М. И. Земцова, Ю. И. Кулагин, А. Г. Литвак) раскрывают картину адаптации слепых к социальной среде.

Проблема социальной адаптации деятельности слепых может быть рассмотрена в нескольких аспектах:

- 1) в системных связях с деятельностью;
- 2) самой личностью;
- 3) их взаимодействием.

У слепых и слабовидящих могут возникать опасения по отношению к людям, которые, по их мнению, испытывают неприятные эмоции в процессе общения с ними. В результате, слепые избегают контакта со зрячими, что приводит к закреплению страха, связанного с повторными контактами и препятствует адаптации к социальной среде.

В условиях блокады потребностей возникают навязчивые состояния, механизм которых заключается в препятствиях к реализации важных личностных потребностей. В результате появляются навязчивые мысли, страхи и действия, что приводит к возникновению психической депривации.

В свое время тифлопсихологи решали вопрос о том, существуют ли типичные черты личности, свойственные только слепым и слабовидящим.

Личностные изменения возникают у человека не прямо под влиянием нарушения зрения, так как сама зрительная функция безлична. Личность слепых характеризуется несводимостью к своим природным предпосылкам, в том числе к отдельным функциям. Личность формируется в процессе включения человека в систему общественных отношений. Патология зрения затрудняет процесс вхождения в данную систему, изменяет характер этих отношений как избирательных связей человека с миром культуры, и только через нарушение зрения, то есть опосредованно недостатки этих функций способны влиять на процесс формирования личности.

Особенности адаптации слепых зависят от времени наступления дефекта, вследствие чего слепота делится на врожденную и приобретенную. Наука о слепых сводится к развертыванию одной центральной идеи, которой человек пытается овладеть, так как это идея не только о сле-

поте, но и о природе человека. Данная идея сводится к тому, что слепота – это не только отсутствие зрения, а дефект органа зрения, который вызывает перестройку психики и личности.

Слепота, создавая новый, особый склад личности, вызывает новые силы к жизни, изменяет их функции, что создает и формирует психику человека. К. Бюрклен собрал мнения разных авторов (К. А. Фридче, Л. А. Бочко, М. Штуке, Х. В. Рокермунд, И. Клейн, 1924).

Наука нового времени подошла ближе к овладению истиной о психологии слепых. Школа венского психиатра А. Адлера, разрабатывающая метод индивидуальной психологии (социальная психология личности), указывала назначение и роль органического дефекта в процессе развития и формирования личности. По мнению А. Адлера, если какой-либо орган, из-за морфологической или функциональной неполноценности, не справляется со своей работой, то ЦНС и психический аппарат принимают на себя задачу корректировать затрудненное функционирование органа, создавая над малоценным органом или функцией психическую надстройку, стремящуюся обеспечить слабую функцию организма работой.

При врожденной слепоте, в процессе соприкосновения с внешней средой, возникает конфликт, вызываемый несоответствием малоценных органа или функций с их задачей, что создает возможности сверхкомпенсаций. С. Гифт считал, что исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности является основа психики слепых, составляющая не инстинктивное влечение к свету, не стремление освободиться от мрачной завесы, а способность видеть свет, что имеет для слепых большое значение.

Таким образом, слепые только косвенно, отражательно ощущают свой дефект как социальное следствие.

В психике слепых нет ничего, кроме тенденции преодолеть последствия слепоты и попытки завоевать социальную позицию. Наука располагает немногими попытками охарактеризовать личность слепых в целом, разгадать лейтлинию их жизни.

Говоря о процессе адаптации слепых, А. Петцельд считал, что на первом месте у них стоит ограниченность свободы движений, беспомощность в отношении пространства, что позволяет сразу узнать слепого. Остальные силы и способности слепых могут полноценно функционировать в полной мере.

Противоречия в личности слепых, между относительной беспомощностью в пространственном отношении и возможностью посредством речи полного и адекватного взаимопонимания со зрячими, укладываются в психическую схему «дефект – компенсация».

Таким образом, конечной точкой развития слепых является завоевание социальной позиции. Данный процесс одинаков как в норме, так и при нарушении зрения.

Целью экспериментального исследования стало изучение особенностей личности и адаптации слепых и слабовидящих людей. Исследование проводилось с сентября 2001 по апрель 2004 года. Экспериментальной базой являлся центр реабилитации слепых г. Бийска.

В экспериментальном исследовании принимало участие 134 слепых и слабовидящих людей в возрасте 17-70 лет.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась всесторонним анализом проблемы, адекватным целям и задачам работы; применением обоснованного психодиагностического плана; сочетанием количественного и качественного анализа результатов; использованием методов математической статистики (процентное соотношение результатов, t-критерий Стьюдента); использованием графических методов для представления результатов.

Для изучения личностных особенностей слепых и слабовидящих людей был использован 16-факторный личностный опросник Кэттела (Е. И. Рогов, 1996).

После проведения 16-факторного личностного опросника Кэттела были получены следующие результаты (таблица 1).

Результаты личностного опросника Кэттела

№ п/п	Шкала	слепые %
1.	Сдержанный-общительный	5,53
2.	Конкретное, абстрактное, ограниченное мышление	5,00
3.	Эмоционально неустойчивый-устойчивый	4,80
4.	Зависимый от группы-самостоятельный	6,39
5.	Серьезный-беспечный	4,95
6.	С выражением «я»-не принципиальный	5,64
7.	Робкий-склонный к риску	4,68
8.	Жесткий-мягкий	4,95
9.	Доверчивый-подозрительный	5,33
10.	Практичный-с богатым воображением	5,48
11.	Прямолинейный-гибкий	5,08
12.	Спокойный-беспокойный	5,92
13.	Склонный к новаторству-консервативный	4,98
14.	Уступчивый-напористый	4,83
15.	Спонтанный-контролирующий себя	5,67
16.	Спокойный-напряженный	4,71
17.	Лживый-правдивый	4,79

Полученные результаты по этим шкалам показывают, что для слепых и слабовидящих людей наиболее характерными личностными особенностями являются:

- 1) самостоятельность (6,39 %);
- 2) беспокойство в отношениях с окружающими людьми (5,92 %);
- 3) контроль за своим поведением и деятельностью (5,67 %);
- 4) отсутствие принципиальности (5,64 %);

5) сдержанность (5,53 %) и подозрительность (5,33 %) в отношениях с окружающими людьми.

Наиболее наглядно результаты проведения 16-факторного личностного опросника Кэттела представлены на гистограмме 1:

Таким образом, можно увидеть, что личность слепых и слабовидящих людей характеризуется преобладанием самостоятельности, сдержанности, беспокойства, подозрительности в общении. Также для них характерны контроль за своим поведением и отсутствие принципиальности. Это происходит потому, что зрительный дефект оказывает влияние на патологию характера, поэтому трудности в общении возникают чаще всего со слепыми, а не слабовидящими. У них вырабатываются патологические черты характера, схематичность в оценке людей, обидчивость и подозрительность. Возможно, такие личностные особенности слепых и слабовидящих людей связаны с их самооценкой и наличием тревожности (М. И. Земцова, 1986).

Самооценка слепых и слабовидящих людей имеет свои особенности:

- 1) она отражается на действиях и общении человека с другими людьми, что проявляется на уровне адекватности самооценки и статуса личности;
- 2) совпадение самооценки людей с оценкой их качеств;
- 3) неадекватная самооценка, проявляющаяся в ее занижении, свидетельствует о проявлении самокритичности.



Самооценка влияет на соотношение себя с другими, поэтому слепым важно получить двойное подкрепление: положительную оценку своей значимости и положительную оценку неважности своего дефекта. Тревожные ожидания ослепших носят ярко выраженный генетический характер и патологическую окраску, вследствие чего у слепых возникают сомнения, и они блокируют свои потребности и желания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нарушение зрения оказывает влияние на личность в целом. Всякий дефект не ограничивается изолированным выпадением функции, а ведет к перестройке всей личности и дает силы к дальнейшей жизни, определяя их направления. Изменяя структуру личности, дефект наносит ущерб всем психическим и социальным процессам слепых и ведет к тяжелым переживаниям ими своего дефекта. Трудности межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих людей с окружающими существуют, но их может и не быть. Это зависит от включения слепых в совместную деятельность с другими людьми (как со слепыми и слабовидящими, так и со зрячими), от влияния социального окружения, способствующего адаптации слепого к изменившимся условиям.

Следовательно, личностные особенности слепых и слабовидящих могут влиять на их адаптацию.

Для изучения особенностей адаптации была использована методика адаптивных способностей Соловьева. Целью данной методики является оценка реального уровня адаптированности, определение вероятного типа дезадаптивного поведения. Методика состоит из 9 шкал. Коэффициент адаптации (КАД) вычисляется путем математической обработки результатов по шкалам. Тип дезадаптивного поведения определяется путем группирования результатов по определенным шкалам, а также их математической обработки. Результаты проведения данной методики и первого этапа обработки данных показали, что все слепые и слабовидящие люди способны к адаптации (1,5 % – высокий уровень адаптации, 98,5 % – средний уровень адаптации). Также было выявлено, что существуют значимые различия в адаптивных способностях между слепыми и слабовидящими людьми ($t\text{-Ст} = 4,366$, $\alpha = 0,01$). У слепых людей адаптивные способности выше ($X_{\text{кад}} = 0,62$), чем у слабовидящих людей ($X_{\text{кад}} = 0,54$).

Результаты второго этапа обработки данных показали, что у всех слепых и слабовидящих людей выявляется дезадаптивное поведение:

- Тревожно-депрессивный тип дезадаптивного поведения (ТД) наблюдается у 21 % слепых и слабовидящих людей. Для них характерны замкнутость, самоизоляция от группы и окружающей действительности, погруженность в свои переживания, сниженное настроение, мрачность, замедленные движения, нерасторопность, отсутствие решительности и настойчивости, самообвинение, чувство неполноценности как основные показатели отношения к себе. Наиболее выражен данный тип поведения у людей слепых с детства (43 %), наименее – у людей с приобретенной слепотой (4 %), у людей с врожденным остаточным зрением (4 %) и остаточным зрением с детства (4 %). У слепых людей данный тип дезадаптивного поведения встречается чаще (64 %), чем у слабовидящих людей (36 %).

- Негативно-агрессивный тип дезадаптивного поведения (НА) наблюдается у 19 % слепых и слабовидящих людей. Для них характерны ярко выраженное негативное отношение к окружающим, бурные вспышки раздражительности, гнева, без видимых причин и по ничтожному поводу, постоянное недовольство всем, что происходит, требованиями, предъявляемыми к данной личности; как возможность повлиять на окружающих – агрессивность поведения, попытки неповиновения, грубость, высокая конфликтность. Наиболее выражен данный тип поведения у людей с остаточным зрением с детства (27 %), у людей, слепых с детства (19 %), наименее – у людей с врожденным остаточным зрением и приобретенным остаточным зрением (по 12 %). У слепых и слабовидящих людей данный тип поведения выражен одинаково (по 50 %).

- Неудовлетворенность своим образом жизни, взаимодействием с окружающими, погруженность в свои мысли, проблемы (С) наблюдается у 34 % слепых и слабовидящих людей. Наиболее выражен данный тип поведения у людей с врожденной слепотой и с остаточным зрением с детства (по 24 %), наименее – у людей, имеющих слепоту с детства (4 %). У слабовидящих людей данный тип поведения выражен больше (57 %), чем у слепых людей (43 %).

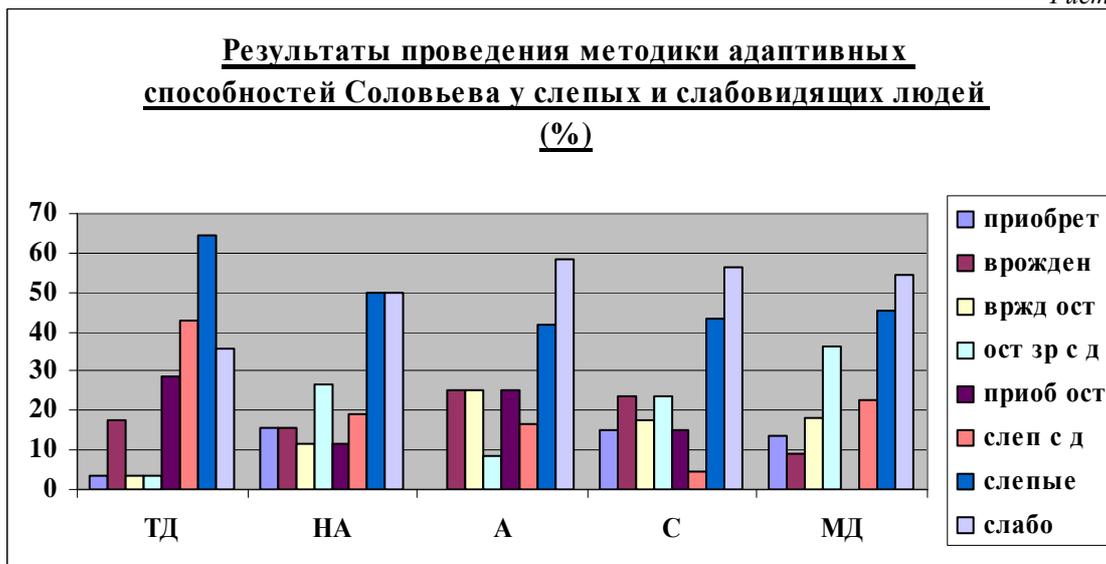
Наиболее выраженными адаптивными способностями у слепых и слабовидящих людей являются:

- Коммуникативность, общительность, социальная адаптированность (А) – 9 % слепых и слабовидящих людей. Наиболее выражена данная способность у людей с врожденной слепотой, с врожденным остаточным зрением, с приобретенным остаточным зрением (по 25 %), наименее – у людей с приобретенной слепотой (0 %).

- Адекватная самооценка (МД) – 16 % слепых и слабовидящих людей. Наиболее выражена данная способность у людей с остаточным зрением с детства (36 %), у людей со слепотой с детства (23 %), наименее – у людей с врожденной слепотой (9 %) и приобретенным остаточным зрением (0 %).

Наглядно результаты проведения методики адаптивных способностей Соловьева представлены на гистограмме 2:

Таким образом, у слепых и слабовидящих людей наблюдаются адаптивные способности, но при этом у многих из них выявляются вероятные типы дезадаптивного поведения. Наиболее выражены типы дезадаптивного поведения у слепых людей, в том числе у людей слепых с детства и с врожденной слепотой. Среди слабовидящих людей типы дезадаптивного поведения наиболее выражены у людей с остаточным зрением с детства и приобретенным остаточным зрением. Наиболее выраженными адаптация и адекватная самооценка являются у слабовидящих людей, в том числе у людей с остаточным зрением с детства и врожденным остаточным зрением (эти люди с детства адаптировались к своему дефекту). Полученные результаты зависят от времени возникновения дефекта зрения, от степени выраженности дефекта, от степени его осознания и от собственных переживаний по этому поводу. У слепых людей изначально нарушены социальные связи, а у слабовидящих людей адаптация происходит быстрее в связи с наличием остаточного зрения. Здесь также большое влияние оказывает социальное окружение человека – при благоприятной социальной ситуации влияние дефекта на адаптацию и поведение уменьшается.



Итак, можно сделать вывод, что личностные особенности слепых и слабовидящих людей могут влиять на их адаптацию. Такие личностные особенности, как сдержанность, контроль за своим поведением, возможно, влияют на проявление тревожно-депрессивного типа дезадаптивного поведения, а подозрительность в общении и отсутствие принципиальности – на проявление негативно-агрессивного типа поведения. Преобладание самостоятельности у слепых и слабовидящих людей, возможно, взаимосвязано с их адекватной самооценкой и коммуникативностью, способностью к адаптации. Данные выводы сделаны в виде гипотез, которые в дальнейшем будут проверяться.

Результаты экспериментального исследования могут применяться в реабилитационной работе со слепыми и слабовидящими людьми (социальные тренинги и тренинги личностного роста).

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
2. Суворов А.В. Труд души: человечность. – М., 1986.
3. Фобии и тревожные ожидания позднослепших: Методическое пособие для работников тифлопедагогики АПН института им. Герцена. – М, 2003.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
5. Шкляев А.В. Слепота и что за ней. – М, 1998.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, РЕГУЛЯТИВЫ СТАНОВЛЕНИЯ

Старовиков Михаил Иванович

– кандидат физико-математических наук, доцент,
декан физико-математического факультета БПГУ им. В.М. Шукишина
E-mail: starik@mail.bysk.ru

В педагогической литературе термин «учебная исследовательская деятельность» используется довольно широко, однако часто его содержание репрезентируется на уровне представления, а не понятия. Прежде всего, учебная исследовательская деятельность трактуется как творческая и/или самостоятельная без уточнения смысла этих ее характеристик. Такая трактовка, очевидно, является недостаточной. Ни деятельность ученика в организованном учебном процессе, ни деятельность ученого-исследователя не может и не должна быть всецело творческой и вполне самостоятельной. *Творчество как деятельность* в сфере научного познания имеет свое особое содержание, отличное от содержания творчества художественного, прикладного и т. д. Эти особенности нельзя игнорировать без риска потерять специфику научного творчества, вплоть до полного ее выхолащивания. При организации исследовательской деятельности учащихся следует учитывать и то обстоятельство, что существуют значимые отличия в методологии исследования в различных отраслях наук: естественнонаучной, технической, социогуманитарной и математике. Автором накоплен опыт обучения школьников исследовательской деятельности в курсе физики. Поэтому материал статьи эксплицируется, главным образом, на предметную область физики и других естественных наук.

В настоящей статье предпринята попытка определить учебную исследовательскую деятельность школьника как дидактическое понятие и на этой основе уточнить некоторые особенности ее формирования и развития. Реализуется следующая логика развертывания рассматриваемого понятия. Вначале актуализируются признаки деятельности как философской категории. На этой основе выделяются существенные признаки учебной и научно-исследовательской деятельности с тем, чтобы определить их общность и различие, а затем представить некоторую комбинацию этих признаков в понятии учебной исследовательской деятельности.

Впервые понятие (категория) деятельности зародилось в философии. Исходное назначение этого понятия состоит в выражении объективной связи и взаимодействия человека с внешним миром. Деятельность в философском понимании – это специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляют его целесообразное познание и преобразование.

Для философии характерно объективно-логическое (безличное, бессубъектное) рассмотрение деятельности. В ее составе выделяются следующие элементы: 1) цель и задачи; 2) объект и предмет, на которые деятельность направлена; 3) процесс, складывающийся из действий и операций с объектами (материальными, материализованными и идеальными); 4) средства, необходимые для построения процесса; 5) продукт деятельности. Приведенная структура в равной мере применима к описанию и анализу как внешней деятельности («практической», чувственно-предметной, материально-направленной), так и внутренней («теоретической», духовной, выполняемой во внутреннем, идеальном плане). Эта общность обусловлена тем фундаментальным фактом, что «идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» [1, с. 188-189].

В деятельности человек не просто приспосабливается к окружающим условиям, он преобразует их в соответствии с развивающимися потребностями, создает мир материальной и духовной культуры. Культура творится человеком в той же мере, в какой сам человек формируется культурой. Это положение составляет основу *деятельностного подхода* в психологии. Его основополагающий принцип – принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С.Л. Рубинштейном, утверждает «единство сознания человека и его поведения, внутреннего и внешнего его бытия...» [2, с. 87]. Единство психики, сознания и деятельности выражается «в том, что сознание и все психические свойства индивида в деятельности не только *проявляются*, но и *формируются*; психические свойства личности – и *предпосылка* и *результат* ее поведения...» [2, с. 88]. Одно из педагогических следствий данного принципа состоит в том, что какой-либо *специальный* вид деятельности может формироваться и развиваться только в деятельности *данного вида, включая все необходимые ее атрибуты*³. Становление целостной исследовательской деятельности школьника возможно только в результате выполнения им *поисковых исследований*, недопустима подмена исследования его неадекватной имитацией.

Всякая человеческая деятельность социально обусловлена; по происхождению, содержанию и по способу осуществления она носит общественный характер. *Учебная исследовательская деятельность школьника должна быть социально обусловленной и значимой*. Содержание ее не может быть произвольно сконструированным, придуманным. Она должна отвечать общественно признанным формам и методам научного исследования, включать такие способы деятельности, которые являются наиболее характерными и продуктивными для той и или иной предметной области. Только в этом случае результаты обучения исследовательской деятельности будут значимыми за пределами школы.

Охарактеризуем компоненты научно-исследовательской и учебной деятельности в соответствии с приведенной выше структурой.

Характеристика компонентов научно-исследовательской и учебной деятельности

Компоненты	Научно-исследовательская деятельность	Учебная деятельность
Цель	Получение объективно нового знания о реальности	Овладение социальным опытом, представляемым в форме знаний, способов деятельности, опыте творчества, ценностных отношениях [3]
Объект и предмет	Объект – выделенный для изучения фрагмент материальной или духовной действительности; предмет – совокупность устанавливаемых свойств объекта	Объектом учебной деятельности выступает сам ее субъект, а предметом, подлежащим преобразованию – качества его личности, формирующиеся в этой деятельности
Процесс	Разворачивается в соответствии с определенной логикой (от явления к сущности) ⁴ и характеризуется следующими этапами: постановка цели, задач исследования, его планирование, реализация, контроль истинности результатов, изложение	Логика <i>изложения</i> знания (учителем, автором учебника) в общем случае не совпадает с логикой исследования, в котором оно было получено. Поэтому в обучении преобладает изложение и запоминание/понимание логически организованного знания безотносительно его происхождения
Средства	1) по степени выраженности свойств материального носителя (субстрата) в составе свойств познавательных средств последние можно разделить на материальные, материализованные, идеальные;	1) то же; 2) доминирование репродуктивных действий в освоении и применении познавательных средств

³ Это положение не умаляет тот факт, что не вся педагогическая реальность может быть описана как деятельность ученика и учителя. Чувства, эмоции, научные пристрастия, совместное проживание учебных и жизненных ситуаций, конечно, не ограничиваются учебным или профессиональным действием.

⁴ Движение знания от явления к сущности включает два этапа: *восхождение к абстрактному* (вычленение существенных связей, отношений и выражение их в точных, но бедных содержанием понятиях) и *восхождение к конкретному*, выражающемся в наполнении исходных абстракций реальным содержанием.

	2) по характеру освоения и применения средств – доминирование творческих действий на основе репродуктивных	
Продукт	Объективно новое знание о действительности. Научное знание и ведущий к нему путь (метод) отличаются объективностью, точностью, доказательностью, нацеленностью на раскрытие сущности явлений	Приобретенные субъектом личностные качества: осведомленность (владение знаниями), владение комплексами познавательных и практических умений и опытом их применения («компетентностями»), научные мировоззренческие установки

Сопоставление учебной и научно-исследовательской деятельности показывает различную степень их подобия по одним компонентам (цель, процесс, средства, продукт) и полное несовпадение по другим (объект, предмет). Частичное совпадение компонентов научной и учебной деятельности обусловлено тем, что обе эти деятельности направлены на познание окружающего мира. В обеих деятельности знания выступают вначале как цель, затем как результат и, наконец, как средство познания. Однако учебное познание предполагает освоение учащимся субъективно нового для него знания, а научное – получение объективно нового знания. Имеется различие, хотя и не принципиальное, в *средствах* познания (точности приборов, содержательности текстов, сложности и глубине методов и т. д.).

Как известно, логика развертывания знания в теории не повторяет логики и хронологии научных открытий, поэтому имеется существенное рассогласование между *процессом* научного познания (характерными для него логикой, этапами, действиями) и учебным *процессом*.

Что касается таких компонентов рассматриваемых деятельности, как *объект и предмет*, то они различны. Отсюда следует вывод, что, несмотря на сходство некоторых компонентов, в целом научно-исследовательская и учебная деятельности – это различные деятельности. Эти деятельности нельзя совместить по принципу «две в одной», или подменить одну другой. Историческое развитие педагогики подтверждает вывод о том, что организовать обучение основам наук (то есть обеспечить фундаментальность содержания обучения) *исключительно* по образцу личного или коллективного научного исследования не представляется возможным.

Результатом научно-исследовательской деятельности школьника является его научение, заключающееся в овладении новыми знаниями и способами их получения, характерными для научного познания, хотя достижение этого результата и не является прямой целью деятельности. Разработки школьников, имеющие реальное научное значение, могут выполняться как в школе под руководством учителя, так вне школы, например, в вузовских лабораториях или в системе дополнительного образования. Ареной для представления этих работ служат школьные конференции, конкурсы регионального и федерального уровней, например, проводимые в рамках научно-социальных программ «Шаг в будущее», «Старт в науку» и др. Не отрицая полезности⁵ такого рода деятельности школьников, следует признать, что эта деятельность далеко выходит за пределы Стандартов общего образования, а также интеллектуальных и материальных возможностей массовой школы. По целому ряду причин в обозримом будущем школа едва ли приобретет общественный статус *научного* учреждения, а выполнение учащимися НИР едва ли станет типичным и общественно значимым явлением. Ценность для общества представляют не научные открытия школьников, а знания, умения, познавательные способности, которые они приобретают в исследовательской деятельности.

⁵ В некоторых случаях стремление обеспечить объективную новизну ведет к негативным последствиям. Наиболее очевидное из них состоит в том, что деятельность ученика является чисто эмпирической, она сводится к проведению каких-либо измерений и наблюдений без понимания ее теоретических основ (теория, в рамках которой проводится исследование, по объективным причинам недоступна пониманию школьника). Иногда стремление любой ценой попасть в число дипломантов и призеров достигается тем, что учащемуся приписываются результаты исследований целой лаборатории. Эта ситуация вполне аналогична прошлой «процентомании».

Познавательную деятельность, близкую по своим характеристикам к научному исследованию, можно осуществить и в том случае, если снять требование объективной новизны ее *продукта* и ограничиться требованием его субъективной новизны. Кроме того, с учетом сказанного выше, *предметом* исследовательской деятельности должен быть сам ученик, точнее, качества его личности, приобретаемые в этой деятельности.

Все прочие компоненты научно-исследовательской деятельности должны быть унаследованы учебной исследовательской деятельностью.

Таким образом, понятие учебно-исследовательской деятельности составляют признаки и учебной, и научно-исследовательской деятельности. Объединяя их, приходим к следующему определению: *учебно-исследовательской деятельностью школьника назовем его учебную деятельность, нацеленную на овладение субъективно новым знанием и наиболее характерными и продуктивными для данной предметной области методами его получения, осуществляемую в соответствии с логико-методологическими нормами научного познания.*

Учебная и учебно-исследовательская деятельности связаны отношением «род – вид». Наиболее значимые отличительные признаки учебно-исследовательской деятельности *по отношению к учебной* касаются ее процессуальной стороны и средств. *В приведенном определении заключена идея о необходимости специально организованного обучения, нацеленного на овладение школьниками элементами методологии научного познания, которые в содержании обучения должны быть представлены в систематизированном виде и охватывать как общие, так и частнопредметные регулятивы научно-исследовательской деятельности.*

Проведенный анализ позволяет отграничить научно-исследовательскую деятельность школьника от учебной, а в составе последней определить специфику учебно-исследовательской деятельности. Благодаря этому появляется возможность уточнить цели и содержание (предметное и психологическое), организационные формы и методы осуществления учебного процесса, предусматривающего формирование и развитие исследовательской деятельности учащихся, виды, направления и тематику исследовательских работ школьников, методики руководства их выполнением.

Отметим некоторые важные, с нашей точки зрения, регулятивы осуществления учебного процесса, нацеленного на становление исследовательской деятельности.

Независимо от формы организации (эпизодическая или осуществляемая в рамках систематического курса), числа участников (индивидуальная, групповая или осуществляемая фронтально во всем классе) учебно-исследовательская деятельность школьников, вопреки распространенному мнению, *требует значительной мотивационной, методологической, организационной и, в меньшей мере, информационной поддержки со стороны учителя.* Это требование обусловлено тем, что обучение должно осуществляться в зоне ближайшего (но не актуального) развития (Л.С. Выготский). Рациональное планирование исследования предполагает использование множества методов разной степени общности, а познавательная задача, поставленная как исследовательская, является открытой (имеющей не одно, а множество приемлемых путей и результатов решения). В силу действия этих и многих других факторов (недостаточное развитие у учеников мотивации, воли, умения осуществлять рефлекссию и контроль своей деятельности и т. д.) учебная исследовательская деятельность школьника не может и не должна быть вполне самостоятельной. *«Овладесть методом научного знания можно, только наблюдая его в живой работе. Метод передается не путем книг, а путем заразы, путем непосредственной передачи его от человека к человеку»* [4, с. 249-250].

В то же время, по своей сути учебная исследовательская деятельность предполагает такой способ добывания учеником субъективно нового предметного знания, который выступает альтернативой получения его в «готовом» виде и репродуктивного запоминания/понимания. На наш взгляд, *становление познавательной самостоятельности должно осуществляться преимущественно через развитие учебной исследовательской деятельности, поскольку именно*

отработанные веками процедуры научного поиска являют собой наиболее адекватный аппарат решения задач совершенствования знания.

Широкие возможности для включения в содержание обучения методов науки, опыта их применения с использованием новых информационных технологий, опыта коммуникативной, практико-ориентированной деятельности появляются в связи с введением профильного обучения. На наш взгляд, профилизация не должна приводить к существенному увеличению объема предметного материала (количества осваиваемых понятий, законов и т.п.), в первую очередь она должна обеспечивать усиление методологической составляющей содержания профильных дисциплин.

В обучении физике и других естественнонаучных дисциплин это положение может быть реализовано проведением в течение всего периода обучения регулярного и относительно обособленного лабораторного практикума⁶, предметом которого является собственно экспериментальный метод. В практикуме освоение теоретического материала происходит *по мере и в процессе выполнения лабораторно-практических работ*, поскольку «метод нельзя усвоить отдельно от самой им порожаемой науки... *Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания*» [4, с. 246].

В содержании практикума отражены следующие особенности экспериментального метода:

- эксперимент является не частнопредметным, а общенаучным методом. Основное его содержание раскрывается на этом уровне методологии науки. Только в таком представлении можно достичь понимания его сущности, характера получаемых в эксперименте результатов, овладеть умением самостоятельно и творчески применять эксперимент в познавательной деятельности [5];

- эксперимент является не только эмпирическим методом, но и методом, *в процессе и в результате использования которого раскрывается сущность явлений*, и на этой основе строятся теоретические модели действительности различной степени глубины и общности. *Различные варианты раскрытия сущности изучаемых в эксперименте явлений указывают (прежде всего, учителю) направления учебных исследований;*

- эксперимент в широком понимании включает в себя не только натуральный, но и различные виды модельного эксперимента (с материальными и материализованными⁷ моделями). В такой трактовке эксперимент «покрывает» едва ли не все многообразие методов физического исследования. Это дает возможность обучения школьников наиболее характерным и продуктивным методам физического исследования на единой методологической основе. В частности, *такой вид учебной деятельности, как решение задач, целесообразно реализовать в совокупности с выполнением компьютерного вычислительного эксперимента.*

В практикуме наряду с кратковременными работами, рассчитанными на одно или два занятия, выполняемыми фронтально, учащимся предоставляется возможность выполнять исследовательские проекты в течение нескольких занятий, иногда до полугода. По завершении исследований их результаты докладываются и обсуждаются. Таким образом, акцент на методы познания позволяет ввести в учебный процесс исследовательский метод, элементы метода проектов, осуществлять индивидуальный подход, позволяя ученику работать в собственном темпе, выбирать тему и уровень сложности работ. Важным становится не количество выполненных работ, а качество работы. Значительная часть сюжетов для разработки экспериментальных заданий заимствована из сборников задач экспериментальных туров олимпиад школьников и из

⁶ Учебно-методический комплекс к практикуму «Экспериментальный метод познания в физике», включающий пособие для учащихся, рекомендации для учителя, программу, дидактический материал, примеры выполнения учебно-исследовательских работ учащимися опубликован нами на сайте Республиканского центра экспертизы мультимедиа и телекоммуникаций в образовании (www.mto.ru) в разделе «Другие проекты», «Коллекция авторских образовательных проектов – победителей Конкурса НФПК» (11 Мбайт).

⁷ Материализованные модели отличаются от материальных тем, что их содержание слабо зависит от свойств их материальной основы (субстрата). Примерами материализованных моделей могут служить формулы, таблицы, графики, записанные на бумаге или на другом носителе, введенные в компьютер программы и т.п.

статей в журнале «Квант». Выбранная учеником тема в процессе выполнения исследования может дополняться и углубляться. Опыт автора показывает, что участие школьников в занятиях по курсу «Экспериментальный метод познания в физике» активизирует работу школьного ученического научного общества. Наиболее содержательные работы рекомендуются для участия в конкурсах, например, по программе «Шаг в будущее».

Представление в содержании обучения эксперимента как инструмента познания требует развития его понятийного аппарата, расширения состава методов табличной, графической, статистической обработки данных. На наш взгляд, возникающие при этом методические трудности практически невозможно преодолеть без использования новых информационных технологий. Компьютер в практикуме не применяется в качестве средства для просмотра мультимедиа иллюстраций и чтения гипертекстов. Он используется как инструмент интеллектуального труда для реализации таких эффективных исследовательских методов, процедур, которые ранее были практически недоступны по причине громоздкости вычислений, трудоемкости графических построений, необходимости изучения множества «промежуточных» понятий (эти понятия при использовании компьютера становятся излишними и не влияют на понимание сути метода). Методы табличной, графической, статистической обработки экспериментальных данных и моделирование реализуются в доступной школьнику и учителю среде табличного процессора Excel [5], для изложения и презентации результатов выполненных исследований используются текстовый редактор Word и мастер презентаций PowerPoint.

Для проведения практикума может быть использовано время, отводимое для выполнения лабораторных работ, уроков решения задач, элективных курсов, часов из школьного резерва. Возможен, например, следующий вариант: 7, 8 классы – 0,5 часа в неделю; 9 класс – 1,5-2 часа в неделю (при частичном использовании часов, отводимых на элективные курсы), 10-11 класс – 0,5-2 часа в неделю (соответственно для базового и профильного уровней обучения). Занятия проводятся в группах учащихся, численностью не более 10-12 человек. В практикуме предусматриваются задания для домашней работы.

На наш взгляд, организация исследовательской деятельности школьников в форме «постоянно действующего» практикума позволяет обеспечить полноценную реализацию в учебном процессе тех требований образовательного стандарта к выпускникам, которые связаны с овладением ими экспериментальным и, в целом, научным методом. Отметим также соответствие результатов обучения элементам экспериментальных знаний и умений, отраженных в кодификаторах, используемых для составления контрольно-измерительных материалов по физике для ЕГЭ.

Немаловажным результатом обучения школьников исследовательской деятельности является овладение *учителем* общими методологическими регулятивами проектирования и осуществления учебного процесса в соответствии с критериями научности, а также методиками разработки и использования в учебном процессе информационных и коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т. 23.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
3. Теоретические основы содержания общего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Старовиков М.И. Обработка данных в ученическом эксперименте по физике // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 143-155; № 6. – С. 173-179.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Лапердина Марина Георгиевна

– старший преподаватель кафедры английского языка Заб ГГПУ им. Н.Г. Чернышевского

В данной статье рассматриваются проблемы возникновения метода проектов в зарубежной методике. Приводятся данные об истории возникновения термина «проект», впервые использованного для характеристики деятельности учащихся при решении практических задач. Анализируются изменения, произошедшие в системе образования США после того, как была заявлена необходимость введения новых методов обучения для повышения эффективности учебного процесса. В статье представлены возможные причины возникновения противоречий при трактовке термина «проект» зарубежными исследователями.

Развитие метода проектов за рубежом хронологически предшествовало развитию данного метода в отечественной методике, поэтому и возник закономерный интерес проследить процесс его возникновения и особенности реализации в средней школе. Прежде всего, необходимо установить, когда и кем впервые был использован термин «проект». В исследовании профессора Н. Л. Боссинга, посвященном проблеме методов обучения, приводятся данные У. Х. Бертон, который утверждал, что впервые этот термин был упомянут С. Р. Ричардсом в 1900 году. Он использовал термин проект для характеристики деятельности мастеровских в ситуациях решения определенных проблем.

Затем этот термин использовал в 1908 году Дж. А. Стивенсон, занимавшийся сельскохозяйственным обучением в ремесленных школах Массачусетса. Этим термином назывались домашние проекты, связанные со школьным сельскохозяйственным курсом, которые являлись практическим заданием по реализации теоретических школьных знаний. В отчете Массачусетского государственного отдела народного образования в 1911 году было дано полное определение такого проекта: «проект состоит из трех элементов ... (1) что-либо сделанное на ферме, (2) при определенных условиях и с целью получения полезного результата, и (3) требующего постоянной подготовки. Сельскохозяйственный проект может включать (1) проекты по усовершенствованию; (2) экспериментальные проекты; и (3) продуктивные проекты».

Более обстоятельное определение термина «проект» дал Д. Снедден, который писал, что отличительной особенностью проекта было положительное и конкретное достижение (выпечка хлеба, пошив блузки, выращивание зерна, изготовление стола и т. д). Такое соединение знаний и эксперимента называлось проектом. Проекты могли быть индивидуальными и совместными. Они могли быть осуществлены за один урок, а могли занимать несколько часов в день на протяжении нескольких недель. Основными характеристиками проекта он считал: (а) выполнение должно предполагать определенное единство; (б) сам учащийся должен ясно представлять практический результат, который необходимо достигнуть, который интересен для него и который ведет к определенной цели; (в) стандарты достижений должны быть объективными, то есть продукт проекта должен быть ценным; и (г) выполнение должно быть таким, чтобы учащийся, получая желаемый результат, применял по необходимости не только свой предыдущий опыт и знания (например, в искусстве, науке, математике и т. д), но и приобретал новые знания и умения. В этом состояло основное отличие «образовательного проекта» от просто «проекта».

После закона об образовании, принятого в 1911 году в Массачусетсе, подобные законы о сельском хозяйстве в средней школе были приняты и в других штатах. С 1917 года использо-

вание термина «проект» вошло в практику средней школы. Проект стал рассматриваться как проблема практического, конкретного, управляемого типа, которая предполагает интерес учащихся, их способность к планированию и принятию конкретного решения.

В 1920 г. было предпринято широкомасштабное изучение того, что же понимается под основными характеристиками проекта. Оно выявило, что большинство принявших участие в опросе было согласно с общепринятым определением, хотя У. Х. Килпатрик уже заявил о необходимости изменения значения термина, находясь под влиянием идеи мотивации Дж. Дьюи. Акцент он сделал на целевой деятельности. У. Х. Килпатрик определил проект как: «любую единицу целевого эксперимента, любой случай целевой деятельности, где доминирующее намерение, в качестве внутреннего побуждения: (1) определяет цель действия, (2) управляет процессом, и (3) обеспечивает его развитие, его внутреннюю мотивацию». Это определение означало отрицание первоначального значения термина «проект» и начало рассмотрения радикально нового концепта этого термина. Акцент автоматически перемещался с практической и физической деятельности на целеполагание и мотивацию. У. С. Монро определял «метод проектов» как абсолютно иной подход к стимуляции участия учащихся в соответствующей учебной деятельности, учащиеся делают только то, что они хотят. Подобная несогласованность мнений и послужила началом путаницы при определении значения термина «проект».

Как нам кажется именно Н. Л. Боссинг [1] правильно объяснил причину таких разногласий между первоначальным значением и последующими попытками У. Х. Килпатрика и его последователей изменить значение термина «проект». Причина состоит в том, что первые рассматривали проект как метод обучения, а последние определяли проект с позиций философии образования.

Термин «метод» подразумевает организацию учебной деятельности в классе согласно этому методу. С методической точки зрения достаточно легко можно понять, какой метод реализуется в той или иной учебной деятельности в классе, просто взглянув на действия учащихся. Философия образования может широко определить направление процесса, но редко определяет, каким должен быть этот процесс. Изучение определения термина «проект», данного У. Х. Килпатриком, показало, что оно по своей сути является философским. Оно связано с понятием жизненного пути, а не с тем, как этот путь достичь. У. С. Монро заметил, что «метод проектов» является не учительской формулой, а точкой зрения, философией образования». Определение, данное У. Х. Килпатриком, полностью независимо от школьной учебной деятельности, предложенное им понятие целевой деятельности оказалось гораздо шире понятия «метод проектов». Хотя надо отдать ему должное, потому что именно Килпатрик первым выделил четыре учебных типа проекта: конструктивные, творческие, проблемные и обучающие проекты.

Взяв за основу философию Килпатрика, Э. Коллинз создал методику для средней школы. Он разбил метод на пять составляющих: исследовательские, конструктивные, коммуникационные, игровые и мастерские проекты. Однако по-прежнему ведущая роль в учебной деятельности отводилась учителю.

Позднее исследователи проблемы методов обучения отказались от определения проекта, данного У. Х. Килпатриком. В их утверждениях можно выделить следующие общие элементы: 1) проект должен носить проблемный характер, 2) проблема должна предполагать деятельность, 3) ответственность учащегося за планирование и совершение деятельности, 4) деятельность должна носить практический характер. Например, Н. Л. Боссинг, определяя структуру метода проектов, выделяет два основных типа проектов:

1. Индивидуальные проекты. Учащиеся работают самостоятельно. Они могут работать над решением какой-либо одной проблемы, но индивидуально, или решать каждый свою, отличную от других, проблему;

2. Групповые проекты. Класс работает над выполнением одного проекта.

Далее автор выделяет следующие шаги при выполнении проекта: целеполагание, планирование, выполнение, оценивание.

1. Целеполагание предполагает сильное желание учащегося получить определенный результат при выполнении проекта. Насколько это возможно учащихся следует поощрять на порождение проектов. Трудность при этом состоит в том, что эмоциональный проект может не иметь обучающей ценности, или эта обучающая ценность не будет соответствовать времени и месту и потребностям учащихся, находящихся на определенной ступени обучения. Хороший учитель знает, что средний учащийся с готовностью поддается предложению. Обычно не составляет труда подвести учащихся к выведению желаемой ими цели, которая устраивает и учителя. Незрелость учащихся в сравнении со зрелостью учителя требует от учителя мудрости при выборе проектов, отвечающих образовательным потребностям учащихся, и ведущих к принятию их учащимися. Следует иметь в виду, что идея проекта состоит в искреннем желании учащихся его выполнить. Если это не обеспечивается, у метода проектов не больше ценности, чем у любого другого метода.

2. Планирование. Поскольку проект искренне принимается, учащиеся обычно хотят получить подготовленное задание, но самое главное в методе проектов – планирование. Успех проекта зависит от тщательной проработки всех деталей его выполнения. Ответственность за планирование возлагается на учащихся. Мудрый учитель позволит совершать такие ошибки, чтобы учащиеся поняли необходимость быть готовыми для более критической проверки каждого предлагаемого шага при планировании проекта. Компетентный учитель будет направлять деятельность, при помощи вопросов привлекая внимание учащихся к проблеме планирования будущих действий, нацеливая на тщательное оценивание каждого шага, и вести учащихся по пути критического изучения плана перед его принятием. Эта работа должна быть сделана в письменной форме, что даст учащимся отличную подготовку для последующего планирования.

3. Выполнение проекта является самой интересной фазой обучения по методу проектов. Сами учащиеся считают этот период очень важным в проекте, так как их деятельность направлена на реализацию цели, которая лежит в основе работы над проектом. Учителям следует признать, что тот, кто совершает что-либо в первый раз, может делать это медленно и неуклюже. Но именно так начинается истинная дорога, ведущая к обучению. Задача учителя тщательно следить за прогрессом учащихся по мере выполнения проекта, их следованием каждому пункту плана. Необходимо учить учащихся критическому отношению к планам. Кроме того, возможно, возникнут моменты, когда потребуется совет учителя, и тогда он должен прийти на помощь.

4. Завершающей ступенью выполнения проекта является процесс оценивания конечного продукта. Здесь снова учитель выступает в качестве эксперта, выносящего окончательную оценку. Если проект был индивидуальным, то учащийся по возможности сам должен критически оценить свою работу. Задача учителя предоставить ему необходимые стандарты оценивания и научить ими пользоваться. Только в самых крайних случаях учитель может взять на себя эту обязанность. В такой ситуации учащиеся получают ценную возможность научиться самокритике. Если проект является результатом групповой работы, то желательна оценка тех, кто ее выполняет. Подобное оценивание благотворно сказывается на всей группе, так как мнение своих партнеров всегда более значимо для учащихся.

Далее Н. Л. Боссинг приводит некоторые проблемы, которые, по его мнению, сопровождают метод проектов.

1) организация работы над выполнением проекта, сбор материалов и работа с ними требуют дополнительной работы учителя;

2) обеспечение искреннего принятия одного проекта каждым учащимся или управление индивидуальными проектами разных учащихся одновременно;

3) организация учебного плана по методу проектов. Одной из самых серьезных проблем, связанных с методом проектов, является то, как избежать дробления учебного процесса. Сторонники метода проектов критикуют другие методы за их бюрократизацию знаний. В то время

как тщательный выбор проектов предполагает учет взаимодействия, и результат проекта является составной частью различных фрагментов обучения, несвязанных между собой;

4) многие проекты выполняются в рамках традиционной школы и явно не вписываются в классно-урочную систему учебного процесса. По иному обстоит дело только с домашними проектами. Еще одно ограничение метода проектов состоит в том, что часто аудитория может быть занята разными классами в течение дня, в то время как там необходимо собрать весь материал по проекту. Поэтому часто от интересных проектов вынуждены отказываться.

Особо Н. Л. Боссинг останавливается на критериях, определяющих выбор проекта:

1. Проект должен обладать определенными образовательными ценностями.
2. Проект должен быть приспособлен к потребностям ситуации. Прежде всего, имеется в виду социальная и интеллектуальная зрелость учащегося, социальная среда, курс обучения.
3. Доступность материалов для выполнения проекта.
4. Время, требуемое для выполнения проекта, должно быть соразмерно ценностям, вытекающим из проекта.
5. Реализация проекта должна подчиняться школьной дисциплине.
6. Стоимость материалов, необходимых для реализации проекта.
7. Здравомыслящая оценка учителем необходимости использования только метода проектов для достижения определенных образовательных целей.
8. Возможность окончания проекта за курс обучения.

К преимуществам метода проектов, по мнению Н. Л. Боссинга, следует отнести то, что он:

- 1) обеспечивает определенную реальную мотивацию учения;
- 2) обучает учащихся инициативе и ответственности;
- 3) предлагает возможность для обучения практическому решению проблем в жизненных ситуациях;
- 4) развивает в учащемся дух сотрудничества;
- 5) обучает настойчивости;
- 6) служит развитию готовности, открытости и толерантности к мнению других;
- 7) развивает способность к оцениванию;
- 8) поощряет учащихся к творческой активности.

Таким образом происходило развитие и совершенствование метода проектов на начальной ступени его формирования в качестве эффективного метода обучения. Подобное детальное изложение исторического развития метода проектов поможет более четко сформулировать его сущность, структуру и механизм реализации на современном этапе развития системы образования.

Библиографический список

1. Bossing N.L. Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools. New York. – Houghton Mifflin Company. – 1942. – 779 с.

ANNOTATION

M. B. Liga

The basic directions of change of quality of life under the influence of reforming of an education system

The Problem of relation of quality of the life and education can secure Future of Russian in modern conditions and only education can let achieve worthy quality of the life of Russia and its citizens

I. S. Dorogavtseva

Other as a condition of Self-Becoming in philosophy of dialogue and symbolical dialogical process G.H. Mead

„The Role of the Other in Self-Becoming (in Dialogic Philosophy and the Theory of G. H. Mead)“ The article is devoted to the work of M. M. Bakhtin, M. Buber, J. M. Lotman, V. S. Bibler, G. H. Mead. The author undertakes an attempt to explore the role of the Other (including „significant others“) in constituting of the self. Reflection and self-hood are understood as internalization of the dialogical process.

Zh. N. Vlasova

The Ideal Form of Physically Developed Human As an Expression of Sociocultural value in Russia in the Age of Postmodernism

The author of this article tried to object the cultural value in social sphere of physical culture and sport in the ideal form of physically developed human. With examples of the Olympiad and mass physical movement he analyses the transformation of cultural value and makes a conclusion that there was no ideal form of physically developed human in the age of postmodernism.

*N. N. Vlasjuk,
O. A. Mikhailina*

Modern problems of civil education: comparative aspect

Civil education plays an important role in the decision of actual problems of modern society. The Authors aspire to show the general and special in the search of the valuable priorities which exist in different definitions of civil education. In Russia the search of new priorities goes mainly on a way of formation traditional Russian and western values. But it is necessary to take into account that Russia, leaning the western experience, has its own national features and traditions.

N. B. Antsyferova

The analysis of an image of the story-teller in modern diary prose as the important component of education of reflective and intellectual culture of pupils

The article is devoted to the variant of one of the levels of Studying of modern diary prose in senior school (on the basis of V. Guseva, T. Doronina, S. Esina's books). The given tasks, implying analysis of narrator's character in the stylistic aspect, are directed on the upbringing of reflective and intellectual culture of schoolchildren.

*L. A. Ushakova,
L. A. Yaroslavtseva*

Inter-subject cooperation in literature lessons (based on learning the theme «S.E. Raich – an educator of two geniuses: F. I. Tutchev and M. Y. Lermontov»)

This article represents the information about an outstanding thoroughly gifted person S. E. Raich – a new and unknown figure for students. Studying the poetry of such a level gives the opportunity for complete understanding of literature.

L. A. Veretennikova

The humanistic oriented development of management activity in logic of educational partnership

The article is devoted to the analysis of the contradictions, revealed by the author in modern education in Russia, and these contradictions point out the actuality of the problem of humanistic oriented development of management activity for the leaders in the educational system. The potential for educational partnership in context of the solution to the given problem is examined as well.

T. V. Luchkina

System of work of faculty of pedagogics on realization of the program of professional-personal becoming of a young teacher

Situation, prevailing on the market of labor of the young specialists of pedagogical specialties, it actualizes the problem of support and tracking of the professional- personal making of a young teacher by the teaching association of the department of pedagogy.

Contributor proposes to the attention of the readers the most significant forms of tracking young teacher and presents the activity of the department of pedagogy as the system of the scientific methods tracking of young teacher in the contemporary school.

M. S. Shikhaleva

Projecting of diagnostics of coming into being successful professional activity of expectant teacher

The article is devoted to problems of coming into being successful professional activity of expectant teacher; it exposed fundamental concepts, connected with success in professional activities; there is a set of diagnostical methods of estimation of the process and results of coming into being successful professional activity of expectant teacher corresponding to modern demands.

I. I. Katanaev

Integration processes in the system of professional education (on the example of Russia, China, Mongolia)

The regionalization is a complicated process of systematical and structural integration. The regionalization of education is a key notion of federal politics, a way to develop regional economy. The education possesses several means to construct a common educational space that can become a base of other kinds of integrations.

S. E. Starostina

Modular - rating teaching system as one of the ways of credit evaluation system realization

Basic disadvantages of the present evaluation system are pointed out in the article. Types of credit system models suggested as an alternative evaluation system are considered. The paper deals with the basic requirements which should be taken into account concerning the general approaches to academic work organization in the evaluation system area. The modular - rating system of the educational process organization is considered to be one of the ways of the credit system application. The general scheme of the credit earning with the modular – rating use is viewed.

B. Kerbel, I. Popova, N. Fedosov

Quality management at Corporate nuclear university

The increase of the requirements to quality of branch education forces to create multilevel system of an estimation and quality management in the high schools - participants of Association "Corporate nuclear university ". The criteria and parameters of quality of functioning of high schools on the part of the state, branch, independent experts and high school are considered in the article.

*V. E. Trubnikov,
N. I. Trubnikova*

The educational complex is a system of continuous education on training of practised orientated specialists

The problems of professional training in modern conditions are considered in the article. It is shown that one of the ways of modernization of the Russian professional training is educational institutions of integrative type, for example, an educational complex.

G. D. Akhmetova

Historical and cultural commenting of the art text as one of the aspects of the philological analysis

The article covers the most important aspects of philological analysis – historical and linguistic comment and cultural comment. Lack of comment embarrasses understanding of substantial side of a text. This problem is viewed by the example of modern literature.

L. V. Ivanova

**Some aspects of carrying out the philological analysis of the text: a role of the subject in the art text
(on the material of the story of Century of Makanin "Passageway")**

The article is devoted to the problems of stylistics of the text and teaching of philological analysis of the literary text. The Author demonstrates manifestation of the important text aspect, called subjectivity of the author's narration, on the example of modern prose (Vladimir Makanin's novel "Passageway"). The article reflects basic statutes of the thesis.

Z. N. LukIyanova

Conditions of formation of a positive self-estimation of the person the student of academy of culture and arts

The main ways of person's self - appraisal are described in the book. They are analysed in accordance with specialization of an educational institution. The author uses both traditional and modern methods of for mind of positive person's self - appraisal.

M. V. Laperdina

Occurrence and formation of a method of projects as an effective method of training

This article is devoted to the question of introducing a new method of teaching – project method – by foreign educators. The author of the article traces the history of the term “project” initially used to characterize the students' activity for solving practical problems and analyses some changes in the educational system of the USA that occurred after declaring the necessity of using effective methods of teaching. The article presents possible reasons for contradictions among foreign educators when defining the term “project”.

Содержание

Новый формат нашего журнала	3
<i>Колмогорова Л. С., Кондакова Ю. Н., Растова Л. М.</i> . ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ СЛУЖБА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА: Материалы круглого стола, проведенного в рамках всероссийской научно-практической конференции "Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании", 26-27 октября 2006 г., Барнаул	4
<i>Лига М. Б.</i> Основные направления изменения качества жизни под воздействием реформирования системы образования	13
<i>Дорогавцева И. С.</i> Другой как условие становления Я в философии диалога и символическом интеракционизме Дж. Г. Мида	18
<i>Власова Ж. Н.</i> Идеальный образ физически развитого человека как форма выражения социокультурных ценностей в России в эпоху постмодернизма	25
<i>Быков А. С.</i> Наш дом – моя семья	30
<i>Михалина О. А., Власюк Н. Н.</i> Современные проблемы гражданского образования: сравнительный аспект	37
<i>Анциферова Н. Б.</i> Анализ образа рассказчика в современной дневниковой прозе как важная составляющая воспитания рефлексивной и интеллектуальной культуры учащихся	46
<i>Ушакова Л. А., Ярославцева Л. А.</i> Межпредметные связи на уроках литературы (на материале изучения темы «С.Е. Раич – воспитатель двух гениев: Ф.И. Тютчева и М.Ю. Лермонтова»)	49
<i>Кундозерова Л. И., Игумнова О. В.</i> Применение профессиональных проб в условиях предпрофильной подготовки	54
<i>Веретенникова Л. А.</i> Развитие гуманистической направленности управленческой деятельности в логике образовательного партнерства	63
<i>Лучкина Т. В.</i> Система работы кафедры педагогики по реализации программы профессионально-личностного становления молодого учителя	69
<i>Мукушев Б. А.</i> Гуманитаризация образования на основе синергетического подхода к содержанию предметов естествознания	75
<i>Оствальд Г. В., Довбыш С. А.</i> Экологические аспекты изучения химических элементов периодической системы Д.И. Менделеева	78
<i>Шихалева М. С.</i> Проектирование диагностики становления успешной профессиональной деятельности будущего педагога	81
<i>Катанаев И. И.</i> Интеграционные процессы в системе высшего профессионального образования (на примере России, Китая, Монголии)	88
<i>Старостина С. Е.</i> Модульно-рейтинговая система обучения как одно из направлений реализации кредитной системы оценивания	92
<i>Кербель Б. М., Попова И. Г., Федосов Н. И.</i> Управление качеством в корпоративном ядерном университете	97
<i>Трубников В. Е., Трубникова Н. И.</i> Образовательный комплекс – система непрерывного образования по подготовке практико-ориентированных специалистов	103
<i>Слободина С. Н.</i> О совершенствовании профессиональной деятельности социальных работников	108
<i>Ахметова Г. Д.</i> Историко-культурологическое комментирование художественного текста как один из аспектов филологического анализа	112
<i>Иванова А. В.</i> Некоторые аспекты проведения филологического анализа текста: роль субъекта в художественном тексте (на материале повести В. Маканина «Лаз»)	118
<i>Меньшикова Е. А.</i> Психолого-педагогические предпосылки успешного учения детей младшего школьного возраста	122
<i>Лукьянова З. Н.</i> Условия формирования позитивной самооценки личности студента академии культуры и искусств	125
<i>Шевченко Н. Б., Сапожникова Т. В.</i> Особенности обучаемости детей с синдромом Дауна	128
<i>Парц О. С.</i> Проблемы изучения одаренности: философский аспект	137
<i>Криводонова Ю. Е.</i> Личностные особенности и адаптация слепых и слабовидящих граждан	141
<i>Старовиков М. И.</i> Исследовательская деятельность школьников: определение, регулятивы становления	148
<i>Лапердина М. Г.</i> Возникновение и формирование метода проектов как эффективного метода обучения	154
Annotation	158

Присылаемые в редакцию статьи должны быть набраны на компьютере и распечатаны на лазерном принтере. Объем статьи – не более 8 страниц машинописного текста. Рукописи, набранные с использованием шрифта Times New Roman, 12 кегль через 1,0 интервал, поля 2,5 см на листах формата А4, должны быть обязательно подписаны авторами.

Вместе со статьей в адрес редакции необходимо выслать аннотацию статьи (не более 500 знаков, включая пробелы) на русском и английском языках, краткие сведения об авторе (ф.и.о. полностью, ученая степень, звание, место работы и должность, научные интересы, адрес для переписки, телефоны). Вместе с рукописью статьи присылается дискета формата 3,5 дюйма/1,44 Мбайт с файлом публикации. Файл со статьей также можно прислать по электронной почте (адрес приведен ниже). Формат файла - doc в версии MSWord 97-2002 или rtf.

E-mail: pedagog@uni-altai.ru

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются.

Редакционная коллегия журнала не всегда разделяет точку зрения авторов статей.

Адрес редакции: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55.

© Барнаульский государственный педагогический университет

Подписано в печать 27.12.2006 г.
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 20,5. Формат 64x80 1/8.
Тираж 200 экз. Бумага офсетная. Заказ № 186.
Отпечатано в типографии ООО «Азбука»,
Лицензия на полиграфическую деятельность
ПЛД №28-51 от 22.07.1999 г.
г. Барнаул, пр-т Красноармейский, 98а
тел.: 62-91-03, 62-77-25
E-mail: azbuka@rol.ru