Научно-методический журнал

№ 4 (8) (октябрь—декабрь) 2011

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310

Телефоны:

(834-2) 33-92-54 (834-2) 33-92-66

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

humanities@mordgpi.ru

Сайт:

http://www.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 78583

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- **В. В. Кадакин** (главный редактор) кандидат педагогических наук
- **Т. И. Шукшина** (зам. главного редактора) доктор педагогических наук, профессор
- **В. И. Лаптун** (отв. секретарь) кандидат исторических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Ю. В. Варданян доктор педагогических наук, профессор
- А. А. Ветошкин кандидат филологических наук, доцент
- И. Г. Дудко доктор юридических наук, профессор
- А. М. Каторова доктор педагогических наук, профессор
- Е. А. Мартынова доктор философских наук, профессор
- А. В. Мартыненко доктор исторических наук, профессор
- С. И. Митина доктор философских наук, профессор
- О. Е. Осовский доктор филологических наук, профессор
- Н. В. Рябова доктор педагогических наук, профессор
- Т. В. Самсонова кандидат педагогических наук
- М. А. Якунчев доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- **Н. М. Арсентьев** доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Саранск)
- **М. В. Богуславский** доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)
- В. П. Гребенюк доктор филологических наук (Москва)
- **Б. Ф. Кевбрин** доктор философских наук, профессор, действительный член РАЕН (Саранск)
- **В. А. Нечаев** доктор технических наук, профессор (Саранск)
- **А. С. Прутченков** доктор педагогических наук, профессор (Москва)
- **В. А. Юрченков** доктор исторических наук, профессор (Саранск)

Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

И. Б. Буянова	
Модель социокультурной адаптации студентов к обучению	7
в педагогическом вузе и условия ее реализации.	/
С. Н. Горшенина Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы	10
П. В. Замкин Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации	12
Д. В. Земляков, Е. В. Иванов, А. М. Коротков	13
Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности	
в процессе создания сетевых виртуальных музеев	18
Е. В. Кирдяшова	
В. В. Зеньковский о факторах формирования личности в меняющихся условиях	2.1
дореволюционной России и Российского Зарубежья	21
П. А. Кисляков Методологические принципы подготовки будущего педагога	
в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения	23
И. М. Кунгурова	
Технологическое обеспечение педагогической поддержки	
профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе	26
И. А. Лазуткина	
Технологии гражданского образования младших школьников	29
А. И. Легошина	
Анализ теоретического состояния проблемы развития гуманитарного мышления в педагогической науке	32
Т. А. Михейкина	32
Содержательный аспект программы «Я – гражданин» в системе	
дополнительного образования воспитанников интернатных учреждений	34
Л. А. Мокрецова, Н. А. Швец	
Роль международных телекоммуникационных проектов в формировании	27
культурно-продуктивной личности студента в меняющейся социокультурной ситуации	3/
И. А. Неясова Социальный опыт как педагогическая категория	41
Д. М. Правдов	41
Формирование компетенций культуры здоровьесбережения у детей младшего	
школьного возраста на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности	44
Н. В. Сейдниязова	
Специфика организации внеурочной работы младших школьников в условиях введения ФГОС	47
Л. А. Серикова	
Организация духовно-нравственного воспитания школьников	50
в поликультурном образовательном пространстве региона.	30
А. Г. Сорокина Формирование духовно-нравственной сферы личности школьника	
в условиях взаимодействия общеобразовательной и воскресной школ	52
Ж. В. Шабанова	
Организация проектной деятельности как одно из условий становления	
исследовательской компетентности старшеклассников в общеобразовательном учреждении	55
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	
О. В. Бобкова	
Формирование коммуникативной культуры	
у детей с особыми образовательными потребностями	58
А. Д. Байдильдина	
Модель психолого-педагогического взаимодействия с целью повышения социального функционирования учащихся с нарушениями слуха в специальной школе	61
1	~ -

ФИЛОСОФИЯ	
А. Ю. Куприянов	
Культурно-продуктивная личность в трудах славянофилов	
в контексте цивилизационной специфики русского общества	. 64
О. А. Липатова	60
Синергийная ситуация человека и модели современного российского образования	. 69
Е. Н. Чекушкина	72
Анализ особенностей интерпретации феномена обмана и лжи в гуманитарном знании	. 12
ПСИХОЛОГИЯ	
Ю. И. Востокова	
Психолого-акмеологическая модель профессионального самосознания	. 77
О. В. Кудашкина	
Особенности развития ценностных ориентаций	
педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения	. 79
Л. Г. Майдокина	
Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза	. 82
Е. Н. Руськина	
Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния	95
в условиях манипулятивного влияния	03
ИСТОРИЯ	
Н. А. Милёшина	
Предпринимательство и его роль в повседневной жизни российского провинциального дворянства	
конца XVIII – середины XIX столетий (на материалах губерний Центральной России)	. 88
ASPIRANS (рубрика молодых исследователей)	
E. A. Андреева Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий	
реализации индивидуализации при модернизации российского образования	. 92
Л. Е. Бабушкина	
Социокультурная компетенция в формировании	
культурно-продуктивной личности студента педвуза	94
М. С. Белов	
Формирование инновационной культуры подростков	
в условиях студии дополнительного образования	. 97
Ю. С. Бузыкина	
Исследование взаимосвязи уровня агрессивности и переживания	100
террористической угрозы с отношением к экстремизму у студентов	. 100
Т. В. Гаврутенко	
Технология управления проектной деятельностью учителей как фактор развития общеобразовательного учреждения	103
О. В. Епишина	. 103
Психологические основы формирования культурно-продуктивной личности	
в информационно-образовательной среде вуза	106
А. В. Зарщиков	
Публичные образования как субъекты права собственности на землю	. 110
А. С. Игонин	
Теоретическая модель формирования гражданской позиции	
личности ребенка в социокультурной среде образовательного учреждения	. 113
С. С. Кузин	4 4 -
Некоторые проблемы определения права на тайну связи в российском законодательстве	118
Т. Н. Редченко Воспитание активной позиции булущих пелагогов в отношении к экологическим проблемам	122
ТООЛИПАНИЕ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ OV/LYШИХ ПЕЛАГОГОВ В ОТНОШЕНИИ К ЭКОПОГИЧЕСКИМ ППООПЕМАМ	1//

<i>М. С. Ресслер, Л. А. Мокрецова</i> Пути формирования родительской компетентности замещающих семей на муниципальном уровне	125
к. А. Улановская	123
Готовность будущего учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся	127
<i>Т. Ю. Фадеева</i> Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования	130
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	133
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ	136
CONTENTS	
PEDAGOGY	
I. B. BuyanovaA model of students' sociocultural adaptation to studying at a pedagogical institution of higher education and conditions for its implementation.	7
S. N. Gorshenina Technologies of implementation of schoolchildren's ethnocultural education: the state of the problem	10
P. V. Zamkin The problem of the cultural production of a person in a changing sociocultural situation	13
D. V. Zemlyakov, E. V. Ivanov, A. M. Korotkov The formation of students' research work experience	
in the process of creating network virtual museums	18
V. V. Zenkovsky on the factors of personality formation in dynamic environments of Pre-Revolutionary Russia and Russian abroad	21
P. A. Kislyakov Methodological principles of future teacher training in the field of health and life safety	23
I. M. KungurovaTechnological providing pedagogical support for students' professional and creative self-development in a pedagogical institution of higher education.	26
I. A. Lazutkina Technologies of civic education of elementary school children	29
A. I. Legoshina The analysis of the theoretical state of the problem of the humanitarian thinking development in a pedagogical science	32
<i>T. A. Miheykina</i> The substantive aspect of the programme «I am a citizen» in the system of supplementary education for boarding school children.	34
L. A. Mokretsova, N. A. Shvets The role of the international telecommunication projects in the formation of a culturally productive person of a student in a changing sociocultural situation	
I. A. Neyasova Social experience as a pedagogical category	
D. M. Pravdov The formation of competence of primary school age children's health safety culture through the integration of motor and cognitive activities	
N. V. Seydniyazova The specificity of organization of primary school age children's after-hour work under the conditions of introduction of the FSES	
L. A. Serikova The organization of spiritual and moral education of schoolchildren in a multicultural educational space of the region	
1 6	

A. G. Sorokina The formation of spiritual and moral sphere of a schoolchild personality within the process of interaction between comprehensive school and Sunday school	52
 Zh. V. Shabanova The organization of project work as one of the conditions of seniors' research competence formation in an educational institution. 	
of seniors research competence formation in an educational institution	33
SPECIAL PEDAGOGY	
O. V. Bobkova The formation of communicative culture of children with special educational needs	58
A. D. Baydildina A model of psycho-pedagogical interaction for increasing social functioning of students with hearing impairment at a special school	61
PHILOSOPHY	
A. Y. Kupriyanov	
A culturally productive person in the works of the Slavophils within the context of the civilizational specificity of Russian society	64
O. A. Lipatova A synergetic situation of a person and the models of modern Russian education	69
E. N. Chekushkina	
The analysis of the features of interpretation of the phenomenon of deceit and lie in the humanitarian knowledge	72
<i>PSYCHOLOGY</i>	
Y. I. Vostokova	77
A psycho-acmeologic model of professional self-consciousness	77
The features of development of value orientations of a pre-school education teacher at the stage of the high school training	79
L. G. Maydokina	
A psycho-pedagogical model of development of future teacher subjectiveness in the conditions of a higher education institution.	82
E. N. Ruskina The opportunities for achieving psychological safety	
of a person in the conditions of a manipulative impact	85
HISTORY	
N. A. Milyoshina Entrepreneurship and its role in everyday life of the Russian provincial nobility in the end of XVIII – the middle of XIX centuries (based on materials of the provinces of Central Russia)	88
ASPIRANS (topic of young researchers)	
E. A. Andreyeva	
Introduction of tutorial teaching models as one of the conditions for individualization implementation for the modernization of education in Russia.	92
L. E. Babushkina Sociocultural competence in formation of a culturally productive person of a student of a pedagogical institution of higher education	94
M. S. Belov	
The formation of innovative culture of teenagers in the conditions of a supplementary education school	97
Y. S. Buzykina The research on interconnection between the level of aggression	
The research on interconnection between the level of aggression and terrorist threat experience and students' attitude to extremism.	100

T. V. Gavrutenko	
Technology of teachers' project work management	102
as a factor of educational institution development	103
O. V. Epishina	
Psychological bases for formation of a culturally productive person	106
in an information-educational environment of a higher education institution	106
A. V. Zarshchikov	110
Public formations as the subjects of ownership of land rights	110
A. S. Igonin	
A theoretical model of formation of civic position of a child personality	112
in the sociocultural environment of an educational institution	113
S. S. Kuzin	110
Some problems of determination of the right to secrecy of communication in Russian legislation	118
T. N. Redchenko	100
The development of future teachers' active position in relation to environmental problems	122
M. S. Ressler, L. A. Mokretsova	105
The ways of formation of parental competence of replacing families at the municipal level	125
K. A. Ulanovskaya	
Future teacher readiness for designing and implementation	107
of students' individual educational trajectories.	127
T. Y. Fadeyeva	120
The formation of pedagogical tolerance of the future specialists in the education sphere	130
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	133
	133
SUBMISSION GUIDELINES	136

ПЕДАГОГИКА

УДК 378 (045) ББК 74.58

> И.Б.Буянова І.В.Виуапоча

МОДЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ И УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ*

A MODEL OF STUDENTS' SOCIOCULTURAL ADAPTATION TO STUDYING AT A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AND CONDITIONS FOR ITS IMPLEMENTATION

Статья посвящена изучению вопросов социокультурной адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе. Автором предложена структурно-функциональная модель социокультурной адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе, рассмотрена система принципов и организационно-методических условий, необходимых для формирования высокого уровня адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе, приведено описание социально-адаптирующей среды как важнейшего фактора социализации и адаптации личности в образовательном процессе.

Ключевые слова: социокультурная адаптация студентов, структурно-функциональная модель, социальноадаптирующая среда.

The article is devoted to the questions of students' sociocultural adaptation to studying at a pedagogical institution of higher education. The author suggests a structural-functional model of students' sociocultural adaptation to studying at a pedagogical institution of higher education, considers the system of principles and organizational and methodological conditions for formation of students' high-level adaptation to studying at a pedagogical institution of higher education, describes the social-adaptive environment as an important factor for socialization and adaptation of a person in the educational process.

Key words: students' sociocultural adaptation, structural-functional model, social-adaptive environment.

Социальные условия, в которых живут, формируются, а впоследствии будут работать, став специалистами, студенты, предъявляют высокие требования не только к уровню профессионализма работающих, но и к способности решения возникающих проблем. Следовательно, вуз должен выступать гарантом педагогических условий адаптации личности студента. Многочисленные проблемы современного вузовского образования молодежи свидетельствуют о необходимости придать системность процессу социокультурной адаптации студенчества.

Возможности вузов в решении этих вопросов видятся в построении и реализации структурно-функциональной модели социокультурной адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе. Основными компонентами модели являются: цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, результат деятельности педагогического вуза. Главным системообразующим компонентом разработанной нами модели является цель — создание оптимальных условий социокультурной адаптации студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза. Для успешной реализации данной цели были поставлены следующие задачи: диагностика особенностей адаптации студентов к вузовским условиям; планирование учебно-воспитательной работы вуза по социокультурной адаптации студентов к условиям педагогического вуза; учебно-методическое обеспечение процесса социокультурной адаптации будущих учителей; организация взаимодействия студента с его внешней адаптирующей средой.

Решение этих задач связано с созданием в педагогическом институте особой атмосферы духовности, созданием социально-адаптирующей педагогической среды как важнейшего фактора формирования профессиональной направленности личности студента, формированием и развитием профессиональных навыков будущего учителя, его увлеченности профессией, стремлением к саморазвитию и самоопределению.

Следующим компонентом разработанной нами структурно-функциональной модели социо-

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

культурной адаптации студентов к условиям обучения в педагогическом вузе являются принципы научности, культуросообразности, систематичности, целостности, сотрудничества, связи теории с практикой, сознательности, активности, самостоятельности и др., определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия в процессе социокультурной адаптации студентов. Согласно принципу научности при организации процесса социокультурной адаптации студента к условиям вуза применяются только установленные в науке положения и используются соответствующие методы обучения и воспитания. Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование в учебно-воспитательном процессе городской социокультурной среды и вузовской образовательной среды, а также культуры нации, общества, региона, страны; формирование личности студента в рамках национальной культуры. Принцип систематичности и последовательности реализуется в соблюдении логических связей в организации учебно-воспитательного процесса. Принцип сотрудничества предполагает ориентацию в процессе адаптации на приоритет личности студента; создание благоприятных условий для ее самоопределения, самореализации и самодвижения в развитии; организацию совместной жизнедеятельности преподавателей и студентов на основе межсубъектных связей, диалогичности взаимодействия, преобладания эмпатии в межличностных отношениях. Сущность принципа сознательности, активности и самодеятельности сводится к тому, что собственная активность студентов является важным фактором адаптации и оказывает решающее влияние на его сроки, особенности протекания и в конечном итоге определяет уровень адаптации студента [1, с. 267–270].

Кроме того, структурно-функциональная модель социокультурной адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе базируется на основных положениях педагогики культуры, сводящихся к следующему: развитие личности возможно только в культурной среде; реализация психолого-педагогических концепций развития образования невозможна без целенаправленной организации культурной среды образовательного учреждения; социокультурная среда создает многообразие зон развития и ситуацию их выбора, что предполагает свободу культурного самоопределения студента; вузовская культурная среда возникает лишь в совместной деятельности преподавателей и студентов [Так же, с. 266].

Приоритетными направлениями деятельности педагогического вуза по адаптации студентов должны стать образовательная, правовая, психологическая и валеологическая поддержка

обучающихся, помощь в их трудоустройстве, материальная помощь, информационное обеспечение, организация быта и досуга.

Осуществление деятельности по этим направлениям предполагает создание социальноадаптирующей среды в вузе, одним из компонентов которой, по нашему мнению, является осуществление образовательной поддержки будущих специалистов, сущность которой состоит прежде всего в обеспечении высокого качества учебного процесса. Это может быть достигнуто в ходе реализации специальных программ, а также в результате чтения спецкурсов, имеющих своей целью повышение адаптационного потенциала студентов. Основная задача работников системы высшего образования заключается в помощи студенту в получении глубоких знаний, формировании его личностных социально-значимых качеств и организаторских способностей. Здесь же необходимо отметить большое значение внеучебной работы кафедр по своим профилям (развитие кругозора и профессиональных умений и навыков студентов, создание проблемных научных групп, проведение конкурсов, игр, олимпиад) и обязательной работы преподавателей в качестве кураторов студенческих групп, работы по адаптации первокурсников, выявлению их интересов, творческого потенциала и способностей. Здесь на первый план должны выходить не массовые, а индивидуальные формы работы со студентами во внеучебное время, во многом утраченные в настоящий период или охватывающие ограниченное число студентов. Поэтому работа по профессиональному воспитанию студентов должна являться обязательной для каждого преподавателя.

Следующим компонентом организации социально-адаптирующей среды в вузе является оказание психологической поддержки студентам [2]. Одним из направлений решения данной проблемы может стать создание в институте службы психолого-педагогической помощи, цель деятельности которой заключается в решении следующих задач: оказание психологической помощи всем субъектам образовательного процесса (индивидуальное психологическое консультирование); участие в разработке, проведении, мониторинге и корректировке социальных проектов и программ; активное социальное обучение студентов; разработка методического обеспечения воспитательной работы в вузе.

Важную составляющую социальной адаптации студентов представляет внеучебная работа в вузе. Поэтому создание благоприятной атмосферы для самостоятельной инновационной деятельности студентов сфере свободного времени, превращающей их в субъектов собственной и общественной жизни, наряду с созданием

объективных условий для духовного роста личности и формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи также является необходимым элементом организации социально-адаптирующей вузовской среды.

Следующее звено социально-адаптирующей среды — организация студенческого быта и досуга в общежитиях института, организация работы студсоветов общежитий и их взаимодействие. Цель этой работы — формирование культуры быта, создание условий безопасности проживающих в общежитии, условий для занятий (рабочие комнаты), организация в общежитиях досуга и быта в специфических условиях и в специфических формах, которым присуща не масштабность и массовость, а некоторая камерность, домашний характер, а также возможность разрешения межличностных конфликтов.

И, наконец, последним звеном социальноадаптирующей педагогической среды является широкое использование возможностей вневузовской культурной среды, использование культурного потенциала города — привлечение на сцены актовых залов, в аудитории лучших творческих коллективов, исполнителей, организация художественных выставок, заключение договоров с театрами, библиотеками, музеями о сотрудничестве с целью расширения культурного кругозора студентов, формирования у них ценностных ориентаций.

Следует также отметить, что в качестве обязательного условия организация социально-адаптирующей студенческой среды предполагает изучение жизненных планов и потребностей студентов, факторов, влияющих на их формирование и реализацию, анализ условий труда и быта, степени удовлетворенности их положением дел в вузе.

На втором этапе, после апробации структурно-функциональной модели социокультурной адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе, встают задачи обеспечения комплексного, текущего планирования работы по адаптации студентов, контроль за реализацией планов, проведение мониторинга, методическое и практическое обеспечение работы по организации адаптации молодежи, координация воспитательной работы в институте с отделами по делам молодежи при администрации города и республики, организация учебы кураторов академических групп. Для реализации этой деятельности необходимо создать социально-административное подразделение вуза. Создание профессиональной структуры, занимающейся организацией и координацией работы по адаптации студенчества, является одним из главных условий, обеспечивающих ее эффективность.

Другим не менее важным условием работоспособности и жизнеспособности предлагаемой системы является развитие студенческого самоуправления и активности студентов, организационные формы которого могут быть различными: студсоветы факультетов, совет студгородка, творческие объединения по интересам, создаваемые для решения какой-либо конкретной задачи и удовлетворения потребностей студенческой молодежи в самореализации, ШСО, студенческий информационный центр, служба студенческой безопасности, служба занятости, спортклуб, профком студентов, СНО, объединение творческих коллективов, КВН.

Основными критериями сформированности социально-адаптирующей среды выступают: степень стабильности и четкости работы всех звеньев системы в вузе; массовость участия студентов в различных факультетских и институтских мероприятиях; качество участия, результативность участников конкурсов, соревнований, вечеров, фестивалей; присутствие постоянной и живой инициативы студентов, их самостоятельный поиск новых форм работы; уровень их притязаний к качеству проведения культурно-массовых мероприятий; стремление реализовать себя в дальнейшем именно в профессиональной деятельности по основной или дополнительной педагогической специальности; отсутствие правонарушений среди студентов; степень влияния института на характер молодежной политики в городе.

Этапами внедрения предлагаемой модели являются:

- 1. Диагностически-адаптационный.
- 2. Этап ориентации и самоопределения студентов.
- 3. Мониторинг результативности педагогических воздействий и корректировка.
- 4. Создание благоприятных условий для адаптации, саморазвития и самореализации личности студента.
- 5. Анализ эффективности работы по социокультурной адаптации студентов.

Таким образом, построение адекватной потребностям студентов социально-адаптирующей среды во взаимодействии всех составляющих ее компонентов может выступить одним из условий быстрой и эффективной адаптации студенческой молодежи.

Список использованных источников

- 1. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М. : МарТ, 2005.-448 с.
- 2. Носов, А. Г. К вопросу о педагогическом сопровождении становления здорового образа жизни / А. Г. Носов // Гуманитарные науки и образование. $2011. N \ge 2$ (6). С. 37—41.

УДК 39:37 ББК 74.04

> C. H. Горшенина S. N. Gorshenina

ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ*

TECHNOLOGIES OF IMPLEMENTATION OF SCHOOLCHILDREN'S ETHNOCULTURAL EDUCATION: THE STATE OF THE PROBLEM

В статье изложены результаты анализа проблемы реализации педагогических технологий в процессе этнокультурного образования школьников.

Ключевые слова: этнокультурное образование, этнокультурная компетентность, педагогические технологии, этнокультурные технологии.

The article presents the results of the analysis of the problem of implementation of pedagogical technologies in the process of schoolchildren's ethnocultural education.

Key words: ethnocultural education, ethnocultural competence, pedagogical technologies, ethnocultural technologies.

Современный период развития общества можно по праву назвать периодом этнического возрождения. В мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся стремлением народов сохранить свое этническое своеобразие, подчеркнуть уникальность этнокультуры и психологического склада, всплеском у миллионов людей осознания своей принадлежности к определенному этносу и как следствие возникновением многочисленных межэтнических конфликтов. В связи с этим в отечественной системе образования как одна из стойких тенденций сформировалась идея о необходимости создания этнокультурной парадигмы образования, которая была бы самобытной в своих этнокультурных истоках и одновременно способной к взаимодействию с другими культурными традициями. В силу этих причин одной из важных проблем современной педагогики становится этнокультурное образование.

Феномен этнокультурного образования является сложным педагогическим явлением. Анализ определения категории «этнокультурное образование» (А. Б. Афанасьева, Т. И. Бакланова, Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Бугай, А. Б. Панькин, Т. В. Поштарева, Т. К. Солодухина, В. К. Шаповалов) позволил выявить, что сущность этнокультурного образования связывается с перспективой формирования этнокультурной компетентности личности и видится как сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения

к родному языку и культуре с одновременным освоением ценнностей мировой культуры [3].

Стратегической целью этнокультурного образования является межкультурная интеграция, которая подразумевает создание единого культурного, информационного и образовательного пространства.

Рассматривая содержательную сторону этнокультурного образования, Т. К. Солодухина определяет данное понятие как «взаимодействие культуры и образования, основанное на ценностях этнических культур и педагогических достижениях народов» [15, с. 45], при этом этнокультурное образование связывается с формированием этнической идентичности личности как основного условия ее вхождения в поликультурную среду, овладением основными понятиями, определяющими разнообразие мира, воспитанием эмоционального, положительного отношения к культурному многообразию.

Процессуальная сторона данного явления раскрыта в работах А. Б. Афанасьевой, определяющей этнокультурное образование как «целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса, сочетающий моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту» [2, с. 101].

Несмотря на ряд отдельных исследований, этнокультурное образование имеет много нерешенных проблем, одной из которых является разработка и уточнение технологий его реализации. Педагогические технологии составляют организационно-процессуальную основу

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

рассматриваемого явления и определяют особенности взаимодействия педагога и учащихся в процессе этнокультурного образования.

Для того чтобы правильно выбрать ту или иную технологию в решении задач этнокультурного образования школьников, важно иметь общее представление о понятии педагогическая технология.

В педагогической литературе категория «педагогическая технология» не имеет устоявшегося определения. Наиболее известный научный подход в понимании педагогической технологии связан с трактовкой технологии как категории процесса достижения поставленной педагогом цели. В педагогическом словаре Г. М. и А. Ю. Коджаспировых указывается, что «в основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего и воспитательного циклов» [9, с. 101]. М. В. Кларин рассматривает педагогическую технологию «как производственно-технологический процесс с гарантированным успехом» [8, с. 16].

Таким образом, педагогические технологии представляют собой способы организации различных видов деятельности обучающихся и организационные формы образовательного процесса, при использовании которых создаются оптимальные возможности для обучения.

Внедрение педагогических технологий в процесс этнокультурного образования школьников позволяет организовать социальную деятельность и социальное взаимодействие обучающихся с окружающим миром, выразить личностное отношение к нему и самому регулировать характер отношений с различными объектами социокультурной действительности.

В связи с этим в процессе этнокультурного образования целесообразно применять технологии, построенные на принципах организации совместной деятельности, сотворчества обучающихся и педагогов. К таковым относятся:

- игровые технологии, важным признаком которых является «проживание» этнокультурного опыта, обеспечение воссоздания и усвоения соответствующих стереотипов поведения, «обнаружение» нового в этнокультуре;
- проектные технологии, ориентированные на обнаружение проблемы этнокультурного плана и поиск оптимальных путей ее решения;
- диалоговые технологии, приоритетным признаком которых является общение в широком смысле слова на основе взаимного обмена информацией этнокультурного характера;
- технологии обучения в сотрудничестве,
 позволяющие вырабатывать этнокультурную

позицию личности, строить толерантное поведение в определенных ситуациях;

- тренинговые технологии, ориентированные на формирование умений и навыков в сфере межэтнического взаимодействия, развитие умений конструктивного межкультурного диалога, формирование этнической толерантности, когнитивной и эмоциональной эмпатии, преодоление этнической предубежденности и этноцентризма, формирование гражданской позиции;
- технология case-study, нацеленная на актуализацию этнокультурных знаний, развитие навыков анализа ситуаций, связанных с организацией межэтнического и межкультурного общения, выработку готовности осмысливать этносоциокультурную ситуацию;
- технологии социокультурной деятельности, обеспечивающие поликультурную социализацию личности; существенным их признаком является ориентация на сохранение национального многообразия современного мира, освоение этнических норм, традиций и ценностей.

Отдельные аспекты проблемы технологического обеспечения этнокультурного образования школьников отражены в диссертационных исследованиях А. П. Елисеевой [6], И. В. Малиновского [11]. Авторами представлены педагогические технологии, основанные на интеграции педагогического потенциала системы общего среднего образования и этнокультурных традиций коренных народностей, исторически сложившихся особенностей семейно-бытового уклада, воспитания и социальной адаптации.

Анализ научной литературы по проблеме позволил выявить, что применительно к этнокультурному образованию встречаются дефиниции «этнокультурные технологии» (В. С. Кукушин, В. И. Солодухин, К. А. Строков), «технологии этнокультурного воспитания» (Н. А. Бондарева, Г. И. Губа, О. А. Калимуллиной, Г. Н. Непомнящая), «этноориентированные образовательные технологии» (С. В. Мажаренко, Т. В. Поштарева), однако определения данных категорий нам обнаружить не удалось.

На наш взгляд, основополагающим признаком этнокультурных технологий является содержательный потенциал (основы народной педагогики, теории этноса, культурологии, социально-культурной деятельности), который наиболее полно отражает богатство национальной культуры, уклад жизни населения региона, его традиции, социальные нормы поведения, духовные ценности. Эти технологии могут обеспечивать условия для участия школьников в равноправном диалоге или полилоге с представителями других культур, способствуют формированию

стереотипов поведения, обусловленных традициями и особенностями этнокультуры. Историческими примерами этнокультурных технологий могут служить традиционные ритуалы, обряды, народные игры и праздники.

В современных исследованиях разработаны и проходят апробацию отдельные этнокультурные технологии: раскрыта сущность технологии этнокультурного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста в театральной деятельности (Г. И. Губа [5]), обоснована структурнологическая модель освоения этнокультурных технологий в области музыкального и танцевального фольклора (К. А. Строков [16]), определены инструменты этнокультурных технологий, обеспечивающих этносоциальное воспитание молодого поколения путем освоения декоративно-прикладного искусства, празднично-игрового фольклора (А. Н. Фролова [18]).

Этиноориентированные образовательные технологии позволяют моделировать процесс этнокультурного образования, определять оптимальные формы, методы и средства формирования этнокультурной компетентности учащихся через повышение уровня этнокультурной осведомленности и толерантности учащихся, формирование этнокультурной идентичности, необходимых умений и навыков эффективного межэтнического и межкультурного взаимодействия, готовности выражать этнокультурную позицию.

В последнее десятилетие появился ряд работ, в которых обоснованы отдельные виды этноориентированных образовательных технологий: технология оптимизации межвозрастных отношений в поликультурном (полиэтническом) пространстве (А. Б. Афанасьева [1]), технологии формирования этнической толерантности школьников (Р. Н. Сафина [14], О. А. Воробьева [13]), технология «культурный ассимилятор» (Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненнко [10]), технология развития этнической культуры школьников (Н. А. Муштакова [12]), технологий формирования этнического самосознания старших школьников (С. В. Тысячная [17]), технологии этнической социализации учащейся молодежи (Р. И. Зинурова [7]), технология формирования межкультурной компетенции школьников (Л. И. Пренко [13]).

Указанные технологии представляют собой совокупность способов и средств, обеспечивающих проектирование, осуществление и анализ деятельности субъектов этнокультурного образования. Они нацелены на использование содержательного потенциала учебных дисциплин, этнокультурного аспекта деятельности школьников.

Однако, несмотря на имеющиеся исследования и публикации по проблеме технологиче-

ского обеспечения этнокультурного образования школьников, остаются недостаточно разработанными вопросы, связанные с раскрытием теоретико-методологических основ реализации технологического подхода в этнокультурном образовании школьников, определения системы образовательных технологий, применимых в процессе формирования этнокультурной компетентности школьников на каждой возрастной ступени развития, обоснованием педагогических условий, способствующих эффективной реализации этноориентированных технологий в процессе этнокультурного образования учащихся.

Список использованных источников

- 1. Афанасьева, А. Б. Технологии оптимизации межвозрастных отношений в поликультурном (полиэтническом) пространстве / А. Б. Афанасьева // Технологии гармонизации межвозрастных отношений: учеб.-метод. комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 94—143.
- 2. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование как проблема современной педагогической науки / А. Б. Афанасьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 68. С. 100–116.
- 3. Бережнова, Е. В. Аксиологические аспекты педагогических исследований / Е. В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 1. С. 12—18.
- 4. Воробьева, О. А. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся / О. А. Воробьева. М.: Просвещение, 2006. 76 с.
- 5. Губа, Г. И. Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Г. И. Губа. Курск, 2007. 168 с.
- 6. Елисеева, А. П. Этнокультурное образование хакасов в общеобразовательной национальной школе: дис. ... канд. пед. наук / А. П. Елисеева. Новороссийск, 2008. 196 с.
- 7. Зинурова, Р. И. Этническая социализация молодежи в условиях современного российского общества : дис. ... д-ра социол. наук / Р. И. Зинурова. М., 2005. 382 с.
- 8. Кларин, М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. -1996. № 2. C. 14–21.
- 9. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М. : Академия, 2001.-176 с.
- 10. Лебедева, Н. М. Тренинг этнической толерантности для школьников / Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко. М. : Привет, 2004. 358 с.
 - 11. Малиновский, И. В. Теоретические основа-

ния и педагогические условия этнокультурного образования народностей Севера: на материалах Томской области: дис. ... канд. пед. наук / И. В. Малиновский. – Томск, 2004. – 209 с.

- 12. Муштакова, Н. А. Подготовка будущего учителя к формированию этнической культуры школьников : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Муштакова. Астрахань, 2008. 215 с.
- 13. Пренко, Л. И. Формирование межкультурной компетенции школьников в поликультурной образовательной среде: на материале материнской и младшей школы Франции: дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Пренко. Махачкала, 2005. 199 с.
- 14. Сафина, Р. Н. Формирование толерантности у учащихся в условиях полиэтнической школы : дис. ... канд. пед. наук / Р. Н. Сафина. Казань, 2004. 220 с.

- 15. Солодухина, Т. К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (на материале Республики Бурятия): дис. ... д-ра пед. наук / Т. К. Солодухина.— М., 2005. 414 с.
- 16. Строков, К. А. Развитие этнокультурных образовательных технологий в подготовке специалистов художественно-творческого профиля : дис. ... канд. пед. наук / К. А. Строков. М., 2000. 200 с.
- 17. Тысячная, С. В. Организационно-содержательные условия формирования этнического самосознания старших школьников : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Тысячная. Ставрополь, 2004. 240 с.
- 18. Фролова, А. Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока России: социально-педагогический аспект: дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Фролова. М., 2004. 381 с.

Поступила 08.10.2011 г.

УДК 37.013 ББК 74.200

> П. В. Замкин P. V. Zamkin

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ*

THE PROBLEM OF THE CULTURAL PRODUCTION OF A PERSON IN A CHANGING SOCIOCULTURAL SITUATION

В статье рассматриваются сущностные характеристики и особенности современного типа культурно-продуктивной личности, факторы и механизмы ее становления и развития в условиях меняющейся социокультурной ситуации.

Ключевые слова: культурно-продуктивная личность, меняющаяся социокультурная ситуация, субъект, культуросозидательная активность.

The article considers the essential characteristics and features of the modern type of a culturally productive person, factors and mechanisms of its formation and development in the conditions of a changing sociocultural situation.

Key words: culturally productive person, changing sociocultural situation, subject, culturally constructive activity.

Сфера культуры современного, стремительно меняющегося общества представляет собой сложное многогранное явление, включающее в себя как культуросозидательные, так и деструктивные процессы. Совершенствуются и становятся более эффективными формы и технологии

влияния на сознание человека как потребителя, под действием которых трансформируются ценности и убеждения, жизненные цели и смыслы, потребности и мотивы личности. Особенно сензитивна к влиянию деструктивных процессов культуры современная молодежь. В условиях господствующей идеологии потребления и духовно-ценностного вакуума, заполняемого масскультурой, во взрослую жизнь вступило поколение молодых людей, имеющих эклектичную систему ценностных ориентаций, испытывающих

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

затруднения, а часто и не способных к определению значимых жизненных целей, к смыслополаганию в поведении и деятельности. Это приводит к появлению у молодежи сложного и глубинного экзистенциального чувства неопределенности, бессмысленности, нарастанию растерянности в социальной ориентации личности (характеристики ноогенного невроза – по В. Франклу) и в итоге к деформации социальных отношений.

В современном российском обществе существуют две разнонаправленные тенденции. С одной стороны, демократизация, развитие рыночных отношений, идеологическая и экономическая свобода, возросшая социальная мобильность создают больше возможностей для самореализации личности. Человеку имманентно стремление к продуктивной реализации своей активности, выражающееся не только в преобразующем творчестве, ориентированном на себя, но и в культуротворчестве - в создании новых культурных форм. Последнее выступает фактором позитивного общественного развития, поскольку в процессе функционирования общества может возникать такой опыт, который должен быть преодолен последующими поколениями.

С другой стороны, в обществе существует тенденция к нивелированию субъектности, подавлению индивидуальности отдельного человека. Не случайно в XX веке появился такой социально-психологический феномен, как «человек толпы», «человек массы». Глобализационные процессы, расширение, усложнение и технологизация сфер общественного производства, высокая информационная насыщенность общества, ускорение темпа жизни способствуют унификации потребностей, мотивов, взглядов человека, как следствие — утрата им смысла собственной жизни, чувство неаутентичного существования, социальная пассивность.

Таким образом, проблема личности, способной к осознанной преобразующей созидательной активности, направленной на себя, социум, культуру в современных условиях глубинных изменений в различных сферах человеческой жизнедеятельности приобретает особую актуальность. Необходимо отметить, что идея диалектического единства двух векторов созидательной активности человека, один из которых направлен на социальную адаптацию, социализацию, инкультурацию, а другой на проблематизацию, преобразование социокультурного опыта и на этой основе самопреобразование психики и личности, не нова в социальной философии, психологии и педагогике. Однако при этом остаются недостаточно осмысленными сущностные характеристики и особенности культурно-продуктивного типа личности – личности успешной в субъектной, социальной, культурной самореализации в условиях современного общества; а также факторы, условия и механизмы становления и развития культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации.

Содержание дефиниции «культурно-продуктивная личность» вне своего терминологического оформления представлено в рамках гуманистической психологии и педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), индивидуальной психологии (А. Адлер), культурологической концепции воспитания (В. Т. Кудрявцев, Н. Е. Щуркова и др.), гуманитарноцелостного (Н. М. Борытко и др.) и субъектно-личностного подходов (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.).

Как самостоятельное понятие современных гуманитарных исследований «культурно-продуктивная личность» требует своего уточнения и теоретического обоснования. Опираясь на идеи Г. С. Абрамовой [1], мы рассматриваем культурно-продуктивную личность как личность, способную к полноценной жизни в контексте культуры, способную к реализации своего интеллектуального, творческого потенциала в социальнозначимых, созидательных видах деятельности, обладающую критичностью мышления, чувством перспективы, способную к осознанному и самостоятельному смыслополаганию и целеполаганию, выстраиванию различных стратегий творческого поведения и деятельности. Ядром и энергетическим локусом культурно-продуктивной личности является субъектность, представляющая собой интегративное качество человека, обусловливающее его познавательную направленность и преобразующую позицию по отношению к себе, к окружающей действительности и являющееся основанием и условием успешной творческой самореализации человека в социуме, культуре.

Для выявления сущностных характеристик культурно-продуктивной личности целесообразно обратиться к категориям «субъектность» и «субъект». Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его психических процессов, состояний и свойств, качеств личности, сознания и самосознания, обеспечивающая человеку авторскую и преобразующую позицию к себе и к окружающей действительности (С. Л. Рубинштейн [17], А. В. Брушлинский [5], К. А. Абульханова-Славская [2]). Субъектность рассматривается как динамическая, содержательная, интенциональная и процессуальная характеристика субъекта, качество личности, реализующееся в системе общественных отношений (В. А. Петровский [15], В. И. Слободчиков

[19] и др.). Таким образом, указанные категории позволяют определить, в какой степени человек способен использовать возможности своей психики, интегрировать и мобилизовать свои качества и способности (природные, индивидуальные, социальные и др.) в процессе жизнедеятельности; занимать активную позицию по отношению к себе, изменять себя, преодолевая свои наличные возможности для решения актуальных жизненных задач и достижения целей.

Для характеристики культурно-продуктивного типа личности важным является способ организации личностью жизни — ее жизненная позиция и способ проведения этой позиции во времени и обстоятельствах жизни — жизненная линия, а также способ разрешения личностью социально-психологических противоречий. В философской и социологической литературе разрабатывается понятие смысла жизни или жизненной концепции, которое существенно характеризует способ организации личностью жизни [2; 17].

В исследованиях К. А. Абульхановой-Славской описан тип личности, которой в решении жизненных противоречий присущи такие качества, как готовность к трудностям, продуктивность, принципиальность в решении противоречий, способность заострить противоречие для продуктивного решения [2].

- В. И. Ковалевым проведена интерпретация и построена типология способов организации личностью жизни в ценностно-временном отношении, которая может быть использована при оценке уровня культурной продуктивности личности. В. И. Ковалевым выделены следующие типы организации жизни и регуляции времени:
- стихийно-обыденный тип регуляции времени жизни (личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни, она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, программировать наступление, предотвратить осуществление; такой способ организации жизни характеризуется ситуативностью поведения, текучкой жизни, отсутствием личностной инициативы);
- функционально-действенный тип регуляции времени жизни (личность активно организует течение событий, направляет их ход, добиваясь эффективности, однако инициатива охватывает только период течения событий, но не их объективные или субъективные последствия; отсутствует ответственность как пролонгированная регуляция активности; личность соотносится с событийным временем, а не временной логикой развития внешних и внутренних тенденций);
- созерцательное отношение ко времени жизни (проявляется в пассивной регуляции, отсутствии инициативы и ответственности; этому

типу личности характерно восприятие сложности и противоречивости жизни, но углубленность и тонкость понимания пролонгированных тенденций мешает найти адекватное время и место для проявления собственной активности);

– созидательно-преобразующий тип регуляции времени жизни (личность представляет собой оптимальное соединение глубокого проникновения в общественные тенденции и имеет длительную жизненную перспективу, четкую жизненную концепцию и позицию, которая последовательно реализуется; имеет место овладение личностью временем жизни, его сознательная практическая творческая регуляция) [2].

Осуществлению жизненных стратегий культурно-продуктивной личности в условиях меняющейся социокультурной ситуации соответствует именно созидательно-преобразующий тип регуляции времени жизни.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить ряд интенциональных, содержательных и операциональных свойств и качеств, характеризующих культурно-продуктивный тип личности:

- «интегративная активность» (К. А. Абульханова-Славская [2]) от осознанного целеполагания до диалектического оперирования (Н. М. Борытко [4]) и конструктивной корректировки способов деятельности (А. К. Осницкий [14]);
- гибкость, творческость, открытость (новому опыту, знанию; общению) (И. С. Якиманская [21], В. В. Давыдов [7], В. Т. Кудрявцев [9]);
- устойчивость взглядов, убеждений, смыслов, мотивов (М. К. Мамардашвили [11], Д. А. Леонтьев [10]);
- стремление и способность инициативно, критически ставить цели, планировать, проектировать деятельность, конструктивно и оперативно корректировать ее способы, прогнозировать результаты деятельности и отношений (В. Т. Кудрявцев [9], А. К. Осницкий [14]);
- способность к выбору тактики и стратегии поведения и деятельности в ситуациях неопределенности и проблемы; осознание ответственности за последствия своего выбора и результаты деятельности (В. А. Петровский [15]);
- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности (В. В. Давыдов [7], В. П. Зинченко [8], Ф. Т. Михайлов [12]);
- направленность на процесс самоактуализации (самоанализ, самоопределение, самообразование, саморазвитие, самоидентификацию) [19].

Становление культурно-продуктивной личности происходит под влиянием совокупности

факторов: экзогенных или средовых (макрофакторы (общественно-политическое устройство, социальные установки, ценности, воспитательный идеал), мезофакторы (социальный статус семьи, социальная мобильность членов семьи, ценности семьи), микрофакторы (характер взаимоотношений в семье, стратегия родительского воспитания)); эндогенных или субъективных (на индивидном уровне — биогенетические предпосылки; с нарастанием личностной сущности — индивидуальный субъектный опыт (И. С. Якиманская), который по мере накопления и расширения становится своего рода призмой авторского восприятия и отношения к миру).

Анализ механизмов субъектно-личностного развития в социокультурном пространстве, описанных в исследованиях Ю. А. Вареновой [6] и Н. И. Сарджвеладзе [18], позволяет выделить в становлении культурно-продуктивной личности два диалектически взаимосвязанных процесса:

- 1) Адаптацию: а) самоадаптацию; б) приспособление человека к условиям окружающей среды, которая осуществляется за счет интеграции всего арсенала психических свойств и средств, которыми человек располагает в данный момент.
- 2) Преобразование собственной личности и психики, а также окружающей действительности преодоление уже достигнутого уровня развития по следующим направлениям:
- от детерминации к свободе (от биологических и социально-средовых предпосылок развития к ценностно-смысловым механизмам саморегуляции, к свободному выбору целей своего развития, ценностей своей уникальной жизни и смысла индивидуального бытия);
- от неосознанности к осознанности (от иррационального способа принятия решений к рациональному, приводящему в соответствие внутренние ценности и реальное поведение человека);
- от диффузности к целостности (от хаотического способа существования, детерминирующегося в основном требованиями ситуации, к холистическому способу жизнедеятельности, объединяющему поведение человека в различных ситуациях на основе внутренних ценностей);
- от значения (культура, объективная реальность) к смыслу (субъективная реальность) (от заимствованных из культуры значений, транслируемых ребенку в актах взаимодействия с другими людьми или предметами культуры, к поиску «смысла для себя») [6; 18].

Таким образом, становление и развитие личности представляет собой постоянно разворачивающийся во времени двухфазный спиралевидный процесс, в котором фаза адаптации

сменяется фазой развития человека (в указанных выше направлениях); затем субъект снова возвращается к адаптации, но уже на качественно новом уровне. Каждый новый виток спирали расширяет субъектный опыт (арсенал средств и способов, из которых человек может делать выбор в процессе решения возникшей ситуации), тем самым являясь новым этапом становления автономного, независимого человека, автора своей судьбы, способного делать все более осмысленный и ответственный выбор с опорой на себя, внутренние ценности, приданием ценностного смысла происходящему [6]. Осознанность, ориентация на внутренние ценности в принятии решений являются той основой, которая выводит человека на уровень культуротворчества (В.Т. Кудрявцев [9]).

В исследованиях К. А. Абульханова-Славской [2], Ю. А. Вареновой [6], Н. И. Непомнящей [13], Н. И. Сарджвеладзе [18] выявлены и исследованы механизмы, позволяющие человеку переходить с уровня адаптации на уровень преобразования. Анализ исследований указанных авторов показывает, что важной экзистенциальной особенностью культурно-продуктивной личности является постоянный процесс диалектического поиска, преодоления, согласования эмоционально значимых компонентов образа «Я», социально значимых представлений о себе, социокультурных требований и норм поведения, внутренней системы ценностей и жизненных смыслов, психофизических и социальных возможностей и ограничений. Эта внутренняя интегративная активность личности, по мнению исследователей, является одним из механизмов субъектности, первопричиной, энергетическим «толчком» действий человека как субъекта.

Обозначенные положения созвучны идеям многих представителей антропологической парадигмы отечественной психологии [3; 10; 19], в частности Н. К. Сергеева и Н. М. Борытко, которые полагают, что способность человека к осознанному снятию противоположности между внутренне-субъективной и внешне-объективной жизнью может осуществляться через соединение переживания «Я» и опыта «жизненного мира», рефлексии своих экзистенциалов в тех опосредованиях, которые ей культурно даны [4]. Диалектическое согласование внутреннего и внешнего делает человека способным определять цели собственного развития и выстраивая стратегию собственной жизни реализовывать их, причем эти цели согласуются как с внутренними, так и с внешними нормами и ценностями. Человек постепенно обретает свободу от требований извне, а также от власти своих непосредственных желаний, находя между ними баланс [6].

Напротив, если мы рассмотрим описанные в логотерапии В. Фанкла [20] и человекоцентрированной терапии К. Роджерса [16] примеры рассогласования мотивационно-ценностных, эмоциональных, рефлексивных, действенных и социально-нормативных компонентов, то обнаружим выраженные психологические расстройства, внутренние и внешние конфликты, что в конечном счете приводит к неаутентичному способу существования.

Таким образом, внутренняя цельность, ценностное отношение и направленность на самосовершенствование и саморазвитие являются главной жизненной необходимостью этого мира, условием обобщенного чувства удовлетворенности, отражающего степень соответствия желаемого и достигнутого. Главная внутренняя необходимость культурно-продуктивной личности – воплощение идеального надситуативного замысла своей жизни в целом. Движение личности к осуществлению своих жизненных целей и ценностей осуществляется в условиях постоянно возникающих ситуаций неопределенности или многовариантности выбора, возобновляющихся внутренних рассогласований, поэтому такой способ организации личностью своей жизни является творческим, его можно назвать трансцендентным, поскольку человек благодаря внутренней работе и рефлексии выходит за пределы наличного бытия, встает над жизненными обстоятельствами.

Список использованных источников

- 1. Абрамова, Г. С. Психологическое консультирование: теория и опыт / Г. С. Абрамова. М. : Академия, 2001.-240 с.
- 2. Абульханова-Славская, К. А. О путях построения типологии личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. 1983. Т. 4. N 1.
- 3. Ананьев, Б. Г. Психология и проблема человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. М.: Институт практической психологии. 1996. 383 с.
- 4. Борытко, Н. М. Воспитательное пространство как целостная среда субъектного становления человека : моногр. / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2000. 225 с.
- 5. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. 1992. Т. 13. N_2 6. С. 3—12.
- 6. Варенова, Ю. А. Исследование субъектности и ее развития в дошкольном возрасте : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Варенова Юлия

- Александровна. Калуга : Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2001. 24 с.
- 7. Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3—18.
- 8. Зинченко, В. П. Психология на качелях между душой и телом / В. П. Зинченко // Знание. Понимание. Умение. -2005. № 3. C. 151-169.
- 9. Кудрявцев, В. Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. $-2001. N_2 4. C. 14-30.$
- 10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2007. 511 с.
- 11. Мамардашвили, М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский / под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 320 с.
- 12. Михайлов, Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф. Т. Михайлов. М. : Наука, 1990.-224 с.
- 13. Непомнящая, Н. И. Опыт системного исследования психики ребенка / Н. И. Непомнящая. М.: Педагогика, 1975. 230 с.
- 14. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
- 15. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности / В. А. Петровский. М.: ИНТОР, 1994.-340 с.
- 16. Роджерс, К. Несколько гипотез, касающихся помощи в росте личности / К. Роджерс // Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общ. ред. А. А. Реана. СПб. : Питер, 2000. С. 217–224.
- 17. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 1999. 720 с.
- 18. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 358 с.
- 19. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
- 20. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл // Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общ. ред. А. А. Реана. СПб. : Питер, 2000. С. 234–245.
- 21. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская, И. С. М.: Сентябрь, 2000 96 с.

УДК 371.388.6:004

ББК 74.202

Д. В. Земляков, Е. В. Иванов, А. М. Коротков D. V. Zemlyakov, E. V. Ivanov, A. M. Korotkov

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОПЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ СЕТЕВЫХ ВИРТУАЛЬНЫХ МУЗЕЕВ*

THE FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH WORK EXPERIENCE IN THE PROCESS OF CREATING NETWORK VIRTUAL MUSEUMS

В статье рассматриваются вопросы организации поисково-исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения истории и культуры родного края. Приводятся результаты экспериментальной реализации предложенных подходов при создании виртуальных школьных музеев.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, виртуальный музей, учащиеся, информационно-коммуникационные технологии.

The article deals with the questions of organization of students' search and research work in the process of studying history and culture of their native land. The author adduces the results of experimental implementation of suggested approaches during the process of creating virtual school museums.

Key words: research work, virtual museum, students, information and communication technologies.

Мир, в котором мы живем, стремительно развивается. Общество требует от человека новых качеств. Прежде всего это способность к творческому мышлению, самостоятельность в принятии решений, инициативность. Естественно, что задачи по формированию этих качеств возлагаются на образование и в первую очередь на школу. В современных социально-экономических условиях усиливается роль поисково-исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе.

Школьный музей является одной из форм дополнительного образования в условиях образовательного учреждения, развивающей активность, самостоятельность учащихся в процессе сбора, исследования, обработки, оформления и пропаганды материалов — источников по истории и общества, имеющих воспитательную и научно-познавательную ценность [3]. Музей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом. Эффективное использование этого потенциала для воспитания учащихся в духе патриотизма, гражданского самосознания, высокой нравственности является одной из важнейших задач школьного музея [6].

Не менее важной задачей функционирования школьного музея является вовлечение школьников в поисково-исследовательскую работу, предполагающую их активное включение в изучение истории своей страны, родного края, города, села, родной школы [5]. В процеспоисково-исследовательской деятельности учащиеся овладевают различными приемами и навыками краеведческой и музейной профессиональной деятельности, не предусмотренных школьной программой. Ученики изучают и описывают музейные предметы, создают экспозиции, проводят экскурсии, вечера, конференции. В зависимости от профиля школьного музея они знакомятся с основными понятиями и методиками генеалогии, археологии, источниковедения, этнографии, музееведения и т. п.

В Институте педагогической информатики Волгоградского государственного социальнопедагогического университета были изучены возможности виртуального школьного музея для активизации поисково-исследовательской деятельности учащихся в рамках реализации ряда научно-исследовательских проектов: «Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности в процессе реализации сетевых образовательных и социокультурных проектов», «Разработка концепции реализации образовательных сетевых технологий учебнометодической, исследовательской, социальной

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

направленности на уровне среднего общего образования» (грант Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых РФ МД-7146.2010.6), «Разработка концепции проектирования открытого образовательного пространства на основе систем виртуальных моделей объектов».

С развитием информационных технологий и, как следствие, развитием массовых коммуникаций, появилась возможность создавать качественно новые образовательные ресурсы, рациональное использование которых позволяет организовать образовательный процесс на более высоком уровне, чем в настоящей практике [4].

Нами предлагается использовать качественно новый подход к организации поисковоисследовательской деятельности учащихся путем вовлечения их в процесс создания так называемого виртуального школьного музея.

Виртуальный школьный музей — это один из видов электронных публикаций о школьных музейных коллекциях, важнейшим свойством которой является представление в информационном пространстве электронных копий музейных предметов.

В ходе исследования проведен анализ теоретических проблем мотивирования учащихся к поисково-исследовательской деятельности в школьном музее, в результате которого были выявлены проблемы, связанные со слабо развитой системой учета школьных музейных фондов, ограниченного доступа к музею, что в свою очередь приводит к отсутствию преемственности материалов, собранных в результате поисково-исследовательской деятельности учащихся.

Одним из способов мотивации учащихся к поисково-исследовательской работе в музее является проведение различных конкурсов, олимпиад, форумов, конференций, выставок не только в своем образовательном учреждении, но и за его пределами. Сравнение своих работ с другими исследователями, аргументирование собственных результатов исследования, передача своих знаний и опыта поисково-исследовательской деятельности другим учащимися, — все это позволяет развивать и совершенствовать собственные навыки и умения, а также усилить мотивацию к дальнейшей поисково-исследовательской деятельности.

Практика показывает, что в большинстве случаев собранные в ходе исследования материалы и результаты поисково-исследовательской деятельности учащихся редко используются и получают свое дальнейшее развитие в работах

других учащихся. Отчасти это вызвано тем, что в школьных музеях, как правило, слабо развита система учета экспонатов и работ учащихся по причине того, что образовательному учреждению не по силам создание информационно-поисковых средств. Поэтому поиск по архивным фондам школьного музея затруднен. Все это приводит к отсутствию преемственности поисково-исследовательской деятельности учащимися: приступая к работе, они попросту не знают об уже существующих материалах по теме исследования в архивах школьного музея.

Так же стоит не забывать об ограниченном доступе к школьному музею. Не каждый желающий может посетить школьный музей в свободное для себя время. Эта проблема вытекает прежде всего из специфики самого музея и образовательного учреждения. Посещение школьного музея всегда должно сопровождаться работником музея или экскурсоводом, следящим за безопасностью музейных фондов.

Тем не менее образовательные учреждения постепенно включаются в процесс информатизации. В глобальной сети Интернет существует немалое количество школьных сайтов, на которых кроме общей информации о школе, представлены материалы, собранные учащимися для школьных музеев. Многие школы стараются размещать фотографии своих музеев на школьном сайте, но чаще всего это обычная фотогалерея помещения музея, не содержащая в себе существенной информации и мало привлекающая посетителей.

Все эти причины не способствуют развитию мотивации учащихся к поисково-исследовательской работе в музее. Как правило, количество учеников, привлеченных к деятельности в школьном музее, не превышает нескольких человек.

Приведенные ситуации в частности, как и происходящие в современной жизни общества изменения, требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем — профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни. Этим обусловлено введение в образовательный процесс учебных учреждений методов и технологий на основе поисково-исследовательской деятельности обучающихся [2].

В ходе экспериментальной проверки предложенных подходов, проводимой на базе ряда

образовательных учреждений Волгоградской области, были исследованы возможности виртуального школьного музея в активизации поисково-исследовательской деятельности учащихся [1].

Процесс создания сетевых виртуальных музеев состоял из нескольких этапов: непосредственная съемка помещений музеев при помощи специального оборудования, обработка изображений и создание панорам с последующим содержательным наполнением. Описание экспозиций музеев (подготовка текстового сопровождения, фото-, аудио- и видеоматериала) осуществлялось учащимися под руководством учителей и музейных работников. Таким образом, совместно разработанные виртуальные музеи представляют собой результат поисково-исследовательской работы школьников.

В ходе проведенного исследования было установлено, что привлечение учащихся к созданию виртуального школьного музея позволяет более эффективно организовать поисково-исследовательскую деятельность учащихся, чем при традиционных формах. Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет активизировать процессы восприятия, мышления, внимание учащихся. Они дают большую возможность для реализации принципа активности учащихся в учебном процессе, способствуют воспитанию личности, умеющей решать коммуникативные задачи в различных сферах человеческой деятельности.

В поисково-исследовательскую деятельность могут активно включаться учащиеся не только с высоким уровнем готовности, но и с низким, что положительно сказывается на их профессиональной подготовке к будущей профессии. Использование виртуального музея и образовательной системы позволяет активизировать учащихся к поисково-исследовательской деятельности посредством приобщения к компьютерным технологиям.

Применение информационно-коммуникационных технологий в организации работы школьного музея позволило учащимся ориентироваться в фондах школьного музея, создавать базу данных по музейным материалам, заносимых в виртуальный школьный музей, размещать свои краеведческие работы в открытом доступе в сети Интернет. Создание централизованной системы учета школьных музейных фондов и материалов, собранных в ходе поисково-исследовательской деятельности учащихся, позволяет осуществлять гибкий поиск по материалам, а также контролировать процесс экспонирования музейных фондов.

Список использованных источников

- 1. Божко, Н. Н. Сетевые информационные технологии как средство организации совместнораспределенной деятельности учащихся по созданию виртуального школьного музея / Н. Н. Божко, Е. В. Иванов, А. М. Коротков // XIX Всероссийская научно-практическая конференция «Царицын Сталинград Волгоград военно-патриотический, материальный и духовный щит России», 2010. Волгоград : Изд-во ВМПЛ, 2010. С. 57-60.
- 2. Земляков, Д. В. Особенности организации взаимодействия субъектов образования в компьютерной среде / Д. В. Земляков, А. М. Коротков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 8. 2011. С. 68–73.
- 3. Микулан, И. Н. Школьный музей как средство формирования патриотизма учащихся: дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Микулан. Ставрополь, 2006. 176 с.
- 4. Создание и использование электронных образовательных ресурсов: совместно-распределенная деятельность / А. М. Коротков [и др.]. Волгоград: Перемена, 2009. 160 с.
- 5. Туманов, В. Е. Школьный музей : метод. пособие / В. Е. Туманов. Изд. 2-е, испр. М. : ЦДЮТиК, 2003.-154 с.
- 6. Яхно, Ю. Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства / Ю. Б. Яхно // Школа: день за днем. Электронный педагогический альманах. 2006. 156 с.

Поступила 03.10.2011 г.

УДК 37.013.46 (1-87)(=161.1) ББК Ч33 (2)

> E. B. Кирдяшова E. V. Kirdyashova

В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ О ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В МЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ И РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ*

V. V. ZENKOVSKY ABOUT THE FACTORS OF PERSONALITY FORMATION IN DYNAMIC ENVIRONMENTS OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA AND THE RUSSIAN ABROAD

Проведен теоретический анализ факторов формирования личности в теории В. В. Зеньковского. Выявлены условия и причины эволюции взглядов ученого на факторы формирования личности в меняющейся социо-культурной ситуации дореволюционной России и Российского Зарубежья.

Ключевые слова: личность, факторы формирования личности, социокультурная ситуация дореволюционной России и Российского Зарубежья.

Theoretical analysis of the factors of personality formation in V.V. Zenkovsky's theory has been carried out. Circumstances and reasons for evolution of scientist's points of view on the factors of personality formation in a changing sociocultural situation of Pre-Revolutionary Russia and the Russian abroad have been found out.

Key words: personality, factors of personality formation, sociocultural situation of Pre-Revolutionary Russia and the Russian abroad.

Целостное восприятие всего богатства духовных ценностей России, понимание своеобразия национальной культуры невозможно без глубокого изучения проблем образования и педагогической мысли [1], а также практической деятельности видных представителей русской эмиграции, в особенности это касается В. В. Зеньковского как одного из зачинателей общественно-педагогического движения и видного теоретика педагогики. В. В. Зеньковский – автор более ста оригинальных работ по различным вопросам философии образования, педагогики, психологии, истории педагогики и культуры. Изучение педагогического, психологического и философского наследия В. В. Зеньковского, не только продолжившего традицию русской классической педагогики и отстаивавшего гуманистические идеи формирования личности, может иметь серьезное значение для современной педагогической науки.

В. В. Зеньковский и в самой жизни, и в своих философско-педагогических воззрениях прошел непростой путь эволюции.

В дореволюционные годы были заложены основы подходов В. В. Зеньковского к ведущим

философским, педагогическим и психологическим проблемам. Значительный интерес представляла его работа «Принцин индивидуальности в психологии и педагогике» [2]. Он предложил актуальную для науки того периода свою концепцию целостности личности в единстве интеллектуализма и эмоционализма, рационализма и и иррационализма человеческой души, единства воспитания и образования (при примате первого), обращения к «глубинной» психологии личности. При этом ему виделось примирение «правды индивидуализма» и «правды универсализма». Принцип индивидуальности В. В. Зеньковский рассматривал как коренной принцип воспитания и образования.

Во Фребелевском институте под руководством В. В. Зеньковского было проведено одно из значительных социально-педагогических и психологических исследований о влиянии войны на детскую психику («Дети и война», 1915), ставившее целью «до конца взглянуть в жуткую бездну детского горя» [4], чтобы найти силы и пути сохранения детей от физической и социальной гибели. Для В. В. Зеньковского эта работа стала началом его последующих социально-педагогических исследований.

Научная активность В. В. Зеньковского выразилась в том, что он выступал в печати по многим актуальным проблемам психологии и педагогики. В это время В. В. Зеньковским большое внимание уделяется биологическим факторам

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

развития личности человека. Он рассматривает единство биологического и высшего происхождения личности.

В Киевский период В. В. Зеньковский заявил о себе как первый социальный педагог России. Основываясь на идеях русской социологии, он создал концепцию социального воспитания личности, отражавшую особенности социального и политического развития русского общества.

Социально-педагогические воззрения этого периода наиболее полно отражены в написанной в 1917 году книге «Социальное воспитание, его задачи и пути». По мнению ученого, социальное воспитание должно быть согрето социальным идеалом, в котором не только таится творческая, преображающая сила, но в котором проявляется та цель, к которой стремится человечество. «Социальное воспитание должно стать могучим фактором прогресса, если мы стремимся в своем педагогическом воздействии на детей от крайне индивидуалистического жизнепонимания. Человек никогда не может быть понят вне его социальных связей, вне социальной среды, но и педагогическое воздействие не может быть удачным, если оно будет трактовать ребенка как замкнутую индивидуальность» [7, с. 24], – писал он. Таким образом, социальное воспитание имеет значение не только для выработки в каждом социальной активности, но оно может стать главной и основной формой педагогического воздействия, через посредство которой другие формы воспитания становятся быстрее достигающими своей цели.

Среди факторов (форм) формирования личности В. В. Зеньковский во все периоды своей жизни выделял семью как идеальный тип социальной структуры.

Самым важным фактором социализации личности в эмиграции В. В. Зеньковский называл школу, считая, что лишь она одна способна дать детям радость, научить проявлять ласку и любовь, дать духовное питание. Дети по-другому стали относиться к школе, для них она являлась уголком Родины, от нее они ждали того, что не могла им дать окружающая жизнь. В силу этого воспитательные возможности школы стали в эмиграции значительнее и шире, чем они были раньше.

Остроту вопроса школьного воспитания В. В. Зеньковский связывал с рядом причин: общими переменами, произошедшими во всем мире после войны; специальными условиями русской эмигрантской жизни, преимущественно потрясением и расстройством семейной жизни и отрывом от России. Школа не могла не определять своего отношения к центральной духовной борьбе, характерной для того времени. Эта

духовная борьба не могла остаться вне сферы педагогики, поэтому возникла необходимость объединить все силы, которые осознавали творческое значение религиозного обоснования педагогики [6, с. 1].

Ученый констатировал факт развала семьи и ухода школы от семьи в эмиграции. Но он не поддерживал мнение о том, что школе не присуща чуткость к интимным переживаниям детской души. Она может и должна помогать семье, через нее могут объединяться для общей работы и сами семьи. «Школа может организовать при себе союз лучших семей, которые бы подали друг другу руки» [5, с. 5].

В период эмиграции усиливается внимание В. В. Зеньковского к вопросам религиозного воспитания детей. «От цинизма, аморализма, меланхолии и пессимизма мы можем спасти детские души лишь живой и глубокой религиозностью», – писал он [3, с. 311]. Ученый уделял внимание и православию как фактору национальной социализации и идентификации, как условию духовного спасения детской души в изгнании. Большое значение придается и факторам внешкольного религиозного образования и воспитания, приходской жизни детей. Для В. В. Зеньковского духовная жизнь человека является фундаментальной ценностью, определяющей характер, судьбу того, что с человеком делается, что им руководит в поступках. Духовная жизнь формирует личность, являясь тем высшим невидимым духовным центром, вокруг которого и в котором суть, весь смысл существования.

В. В. Зеньковский отмечал, что первой социальной средой для ребенка является школа, но подспорьем для школьного дела должно стать внепедагогическое социальное общение. Сюда он относил и самоуправление, и формы дополнительного образования (библиотеки, праздники, музеи, экскурсии, школьные журналы), и деятельность внешкольных объединений (детские клубы, летние площадки и трудовые колонии), в которых дети учатся не только трудовому сотрудничеству и различным очень важным для жизни навыкам, но и приобретают в высшей степени важный опыт социальной активности, живое проникновение духом солидарности.

Для Российского Зарубежья было актуально создание и развитие системы дополнительного образования как для молодежи, так и для взрослого населения, оказавшегося в эмиграции. Благодаря богатому опыту, накопленному общественно-педагогическим движением России в предреволюционные годы, эту задачу удалось разрешить. Большое значение ученый придавал вопросам дополнительного, религиозного обра-

зования и воспитания, приходской жизни детей как фактора социализации. Русская школа за рубежом, сохраняя традицию, включила в учебные планы Закон Божий, были разработаны программы. Однако, по убеждению В. В. Зеньковского, этого недостаточно. Он полагал, что для религиозного образования молодежи эмиграции необходимо создание соответствующего микросоциума, в котором религия обретала бы статус мощного фактора духовного возрождения личности.

Пережив и осмыслив трагический опыт детей эмиграции, проявляя заботу об их социальной защите, школьном образовании, наконец, религиозном образовании детей и молодежи, В. В. Зеньковский ставит вопрос о религиозном воспитании, об их религиозной духовной жизни, в которых он видит единственный путь спасения, раскрытия и расцвета духовной жизни. «Исцеляющее действие религии на душу, дающей примирение с прошлым: крайне нужно детям, — и кое-где видно, что путем религиозного осмысливания всего происшедшего юная душа впервые освобождается от яда, заполнившего душу, от суровости и внутреннего холода — и начинает как бы просыпаться к жизни» [5, с. 7].

Список использованных источников

1. Богуславский, М. В. Развитие ценностных оснований отечественной теории воспитания: исто-

рико-педагогический контекст / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. — 2010. — № 1. — С. 7—11.

- 2. Зеньковский, В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике / В. В. Зеньковский // Вопр. филос. и психологии. М., 1911. Кн. 108. С. 369–393; Кн. 110. С. 814–855.
- 3. Зеньковский, В. В. Проблема школьного воспитания в эмиграции / В. В. Зеньковский // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья : пособие для пед. университетов, институтов и колледжей / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. М. : Институт практической психологии, 1996. С. 296–312.
- 4. Зеньковский, В. В. Дети и война. О влиянии войны на детскую психику / В. В. Зеньковский. СПб., 1915. С. 38–66.
- 5. Зеньковский, В. В. На пороге зрелости / В. В. Зеньковский. Париж, 1952. 47 с.
- 6. Зеньковский, В. В. Религиозное воспитание и религиозное образование / В. В. Зеньковский // Бюл. религиоз.-пед. каб. 1929. \mathbb{N} 4. С. 1–2.
- 7. Зеньковский, В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В. В. Зеньковский. М. : Моск. просвет. комиссия, 1918. 91 с.
- 8. Протокол религиозно-педагогического семинара // Бюл. религиозно-пед. каб. 1930. № 1. С. 4—7.

Поступила 16.10.2011 г.

УДК 371.7 ББК 74.200.54

> П. А. Кисляков P. A. Kislyakov

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ*

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUTURE TEACHER TRAINING IN THE FIELD OF HEALTH AND LIFE SAFETY

Статья посвящена проблеме подготовки будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения. Обоснованы общеметодологические принципы, принципы психолого-акмеологического исследования, специальные методологические принципы, реализуемые в рамках межкафедральной программы «Культура безопасности студента» в педагогическом вузе.

Ключевые слова: методологические принципы, будущий педагог, безопасности жизнедеятельности, здоровьесбережение.

The article is devoted to the problem of future teacher training in the field of health and life safety. The author substantiates general methodological principles, principles of psychological and acmeologic research, special methodological principles, implemented under the interdivisional programme «A student safety culture» in a pedagogical institution of higher education.

Key words: methodological principles, future teacher, life safety, health safety.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

Одной из актуальных жизненных и профессиональных проблем на сегодняшний день стала проблема здоровья и безопасности человека и общества в целом. В последнее время значительно обострились проблемы, связанные с охраной здоровья и безопасностью детей и молодежи в образовательном учреждении. В связи с этим сегодня одним из основополагающих принципов государственной политики в области образования является гуманизация, которая предполагает приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека. Каждый специалист гуманитарного профиля, прежде всего педагог, должен владеть конструктивными способами разрешения экстремальных и кризисных ситуаций с целью укрепления здоровья, сохранения жизни своей и окружающих. Поэтому подготовка студентов педагогических и гуманитарных вузов должна обеспечить высокий уровень готовности к работе по обеспечению безопасности и здоровьесбережения обучающихся различных демографических и социальных групп.

В основе исследования проблемы подготовки будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения нами положены общеметодологические принципы: комплексности, детерминизма, развития, гуманизма, субъекта (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов); конкретные методологические принципы психолого-акмеологического исследования: активности и субъекта деятельности, оптимальности, социальной обусловленности личности (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, Е. А. Климов).

Комплексный подход используется нами при анализе разнородных условий (нормативно-регламентирующие, социально-медицинские, психолого-педагогические) формирования готовности будущего педагога к обеспечению безопасности и здоровьесбережения, субъектный подход – для изучения закономерностей формирования, становления, профессионального и индивидуального саморазвития субъекта образования в области безопасности и здоровьесбережения. Принцип детерминизма проявляется в изучении взаимодействия внешних условий и внутренних факторов формирования готовности будущего педагога к обеспечению безопасности и здоровьесбережения с позиций решающей роли безопасного и здорового образа жизни как ведущего детерминанта в отношениях личности и социума [1].

Принцип развития проявляется через выявление противоречий и проблем, решаемых субъектом, расстановку приоритетов в личностнопрофессиональном развитии при формировании

готовности к обеспечению безопасности и здоровьесбережению. Принцип социальной обусловленности и гуманизма определяет место и роль безопасности и здоровья в структуре жизненных ценностей, в развитии гармоничной, самореализованной, профессиональной и социально успешной личности.

Принцип оптимальности осуществляется через психолого-педагогический механизм формирования готовности к обеспечению безопасности и здоровьесбережению, иллюстрирующий конструктивный способ личностно-профессионального развития будущего педагога, а именно:

- 1) побуждение интереса и формирование потребности в безопасном и здоровом образе жизни;
- 2) достижение грамотности по вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения;
- 3) обучение умениям и навыкам обеспечения безопасности, сохранения и укрепления здоровья;
- 4) формирование готовности к деятельности по обеспечению безопасности образовательного учреждения;
- 5) рефлексия анализ собственной деятельности (самоконтроль и самооценка) и при необходимости самокоррекция деятельности по обеспечению безопасности и сохранению и укреплению здоровья;
- 6) формирование безопасного и здорового образа жизни;
 - 7) сохранение и укрепление здоровья [2].

Рассматривая подготовку педагога в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения как область научного исследования, мы уделяем особое внимание следующим специальным методологическим принципам (Т. В. Карасева, Т. В. Гиголаева [3], Л. А. Михайлов [4] и др.):

- принцип научности требует, чтобы предлагаемый учебный материал отвечал современным достижениям науки (безопасности жизнедеятельности, социологии, медицины, педагогики, психологии). Этот принцип определяется также соответствием изучаемых предмета, объектов и используемых методик научной специализации исследователя;
- принцип актуальности предполагает отражение в содержании образования современных потребностей в области безопасности и здоровья общества в целом и обучаемого в частности;
- принцип информационной безопасности, состоящий в четком отборе информации по вопросам безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения, правильном распределении акцентов и строгом соблюдении этических норм

и границ психолого-педагогической компетенции при реализации форм, методов и содержания образования. Особое место здесь занимает соблюдение конфиденциальности полученных персональных данных об образе жизни конкретного респондента;

- принцип личностно-ориентированного подхода к образованию в области безопасности и здоровьесбережения заключаются в учете индивидуальных особенностей студентов: уровня знаний, информационных потребностей, образа жизни;
- принцип здоровьесбережения состоит в формировании, сохранении и укреплении здоровья субъектов педагогического процесса, использовании здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания, создании в вузе безопасной и здоровьесберегающей среды;
- принцип активного участия обучаемого говорит о том, что содержание образования становится достоянием личности только в процессе ее собственной активной образовательной деятельности. Обучение вопросам здоровьесбережения и безопасности должно осуществляться в формах совместной деятельности обучающихся, при которой все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблем обеспечения безопасности образовательного пространства. Реализация субъект-субъектной основы взаимодействия опирается на соблюдение участниками взаимодействия следующих гуманистических принципов: равноправия, взаимного уважения, взаимопонимания и сопереживания, сотворчества и сотрудничества;
- принцип обязательного использования личного примера преподавателя говорит о том, что преподаватель должен являться образцом безопасного и здорового образа жизни;
- принцип оптимистического характера на фоне положительного эмоционального микроклимата – формирование у студента уверенности в возможности предупреждения или преодолении опасных и экстремальных ситуаций, вредных привычек;
- принцип социального закаливания, способствующего развитию социального иммунитета, стрессоустойчивости и четкой рефлексивной позиции;
- принцип межпредметной интеграции и единства медико-психолого-педагогических подходов к образованию в области безопасности и здоровьесбережения. Сложность построения

общей схемы и проведения междисциплинарного исследования заключается в логическом сочетании различных методов в отношении конкретной научной специальности;

- принцип единства теории и практики, предполагающий возможность использования полученных студентом знаний на практике, в рамках прохождения студентами педагогической практики и реализации межведомственной интеграции в обеспечении безопасности образовательного учреждения (Управление по делам ГО и ЧС, Управление внутренних дел, Управление здравоохранения, Государственная инспекция безопасности дорожного движения и др.);
- принцип комплексирования воспитательной, учебной и научной работы при формировании готовности к обеспечению безопасности и здоровьесбережению. С этой целью нами разработана и реализуется в Шуйском государственном педагогическом университете межкафедральная программа «Культура безопасности студента», в которой нашли отражение все вышеперечисленные принципы.

Программа включает следующий комплекс мероприятий:

- проведение лекционных и практических занятий по курсам «Безопасность жизнедеятельности», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасная и здоровьесберегающая среда образовательного учреждения»;
- проведение обучающих семинаров «Здоровый образ жизни в педагогическую практику», «Антитеррористические мероприятия в образовательном учреждении», «Проблемы насилия в образовательной среде» по вопросам обеспечения безопасности и здоровьесбережения учащихся в образовательном учреждении;
- проведение студентами в рамках педагогической практики воспитательных мероприятий по формированию культуры безопасности и здоровьесбережения школьников;
- подготовка студентов к участию в научных конференциях «Образование и здоровье» и «Безопасность жизнедеятельности глазами студентов»;
- проведение «Дня здоровья» с санитарнопросветительской направленностью;
- проведение конкурса творческих разработок (презентаций, плакатов, сочинений и т. д.) «Скажи жизни "Да"»;
- организация занятий студентов по программе «Спасатель» в рамках создания добровольных спасательных формирований и молодежных объединений Ивановской области;
- проведение студенческой олимпиады по безопасности жизнедеятельности и основам медицинских знаний «Безопасность в социуме»;

— консультации, организуемые для студентов и преподавателей, с привлечением специалистов Ивановского областного центра по профилактике и борьбе со СПИДом, Шуйского межрайонного наркологического диспансера, лаборатории социальной безопасности учащейся молодежи ШГПУ.

Программные мероприятия показали свою эффективность, выражающуюся в формировании у студентов мотивации на безопасный и здоровый образ жизни; повышении качества знаний по вопросам безопасности жизнедеятельности и сохранения и укрепления здоровья; увеличении числа студентов, систематически занимающихся физической культурой; уменьшении пропуска студентами занятий по причине заболеваний.

Список использованных источников

- 1. Акмеология : учеб. / под общ. ред. А. А. Деркача. Изд. 2-е, перераб. М. : Изд-во РАГС, 2006. 424 с.
- 2. Карасева, Т. В. Общие вопросы образования в области здоровья / Т. В. Карасева, Т. В. Гиголаева. Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2004. 80 с.
- 3. Кисляков, П. А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи: моногр. / П. А. Кисляков. М.: Шуйский государственный педагогический университет; Логос, 2011. 236 с.
- 4. Михайлов, Л. А. Концепция образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» (в классических, педагогических, гуманитарных вузах) [Электронный ресурс] / Л.А. Михайлов. Режим доступа: http://russmag.ru/product.php?id=81.

Поступила 29.09.2011 г.

УДК 378.14 ББК 74.580

> И. М. Кунгурова І. М. Кипдигоча

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ*

TECHNOLOGICAL PROVIDING PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS' PROFESSIONAL AND CREATIVE SELF-DEVELOPMENT AT A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития личности будущего учителя обретает сегодня особую значимость и требует иной, по сравнению с традиционным обучением, организации учебных занятий. Приоритет отдается целям профессионально-творческой самореализации студентов, затем формам и методам обучения, позволяющим не только организовать плодотворную деятельность, но и обучить их методам и средствам профессионально-творческого саморазвития. В статье описаны этапы организации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов, а также представлено технологическое обеспечение педагогической поддержки столь сложного новообразования личности будущего педагога.

Ключевые слова: педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов, «Дневник личностного роста», «Портфолио саморазвития», «Психолого-педагогический практикум».

Pedagogical support for professional and creative self-development of a future teacher personality is acquiring a special significance today and requires a different, as compared with traditional training, organization of work. The priority is given to the aims of students' professional and creative self-actualization, to the forms and methods of training as well, which allow not only to organize fruitful activity but also to train students in methods and means of professional and creative self-development. The article gives a description of the stages of implementation of pedagogical support for students' professional and creative self-development and presents technological providing pedagogical support for such complex formation of future teacher personality.

Key words: pedagogical support for students' professional and creative self-development, «A personal growth journal», «A self-development portfolio», «Psychological-pedagogical practical work».

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития личности требует иной, по сравнению с традиционным обучением, организации учебных занятий. Приоритет отдается целям профессионально-творческой самореализации студентов, затем формам и методам обучения, позволяющим не только организовать плодотворную деятельность, но и обучить их методам и средствам профессионально-творческого саморазвития (далее – ПТС). Содержание образования, составляющее основу организации традиционного обучения, в условиях организации педагогической поддержки ПТС – более гибкая структура, подчиняющаяся и видоизменяющаяся под активным воздействием организационных форм. Это позволяет перенести акцент с традиционного вопроса: «Чему учить?» на вопросы: «Как учить?» и «Как учиться?».

Содержание образования перестает быть жестко определенным, изменяясь объективно и субъективно под влиянием мотивов, профессиональных целей и творческой активности самих студентов, но при условии, что у них отмечается достаточный уровень ПТС, т. е. они способны к самоопределению, адекватной самооценке, целеполаганию, имеют навыки самоорганизации для достижения поставленных целей [1]. Студенты, включаясь в образовательный процесс, приобретают не только дополнительные права и свободы, но и новые обязанности — они в равной степени несут ответственность за продуктивность.

Педагогическая поддержка ПТС основывается на реализации индивидуальных траекторий профессионально-творческого саморазвития студентов. В то же время ей присуща известная доля общности и универсальности в организации процесса управления и самоуправления учебной деятельностью при использовании ее при различных обстоятельствах. Она должна быть достаточно гибкой для учета индивидуальных особенностей студентов, их интересов; характера и мастерства преподавателя; профиля учебного заведения и др. Иными словами, педагогическая поддержка ПТС должна иметь вариативный и коррекционный характер. «В последнее время профессиональное обучение и образование становятся все более гибкими, отвечающими потребностям личности... Содержание профессионального образования должно предусматривать подготовку к гибкой смене профессий и специальностей... Происходит отказ от узкоспециальной направленности профессионального образования в пользу формирования у молодежи предпосылки к постоянному, непрерывному в течение всей жизни образованию, получению новых специальностей и квалификаций» [3, с. 225, 226].

Поскольку система непрерывного образования является многоуровневой, то на каждом уровне профессиональная подготовка должна обеспечивать развивающие возможности для саморазвития, успешную адаптацию к изменяющемуся миру. При реализации педагогической поддержки ПТС студентов приводят к осознанию профессионально-творческого необходимости саморазвития, самостоятельной постановки целей, овладения формами, методами и средствами их решения, построения индивидуальной траектории ПТС. Педагогическая поддержка ПТС предполагает определенную последовательность этапов, к которым можно отнести: первичную диагностику и стимуляцию мотивационной установки студентов на профессионально-творческое саморазвитие; включение студентов в процесс составления программы собственного профессионально-творческого саморазвития на основе данных, полученных на предшествующем этапе; повышение степени активности студентов в плане профессионально-творческого саморазвития, теоретической и практической готовности к профессионально-творческому развитию и саморазвитию; организацию профессионально-ориентированной самообразовательной деятельности студентов; рефлексивно-оценочный этап, на котором осуществляется оценка и самооценка ПТС студента.

Таким образом, последовательность этапов педагогической поддержки ПТС предполагает прохождение студентом основных этапов самообразовательной деятельности, ориентированной на его активность в работе над собой: мотивы — самодиагностика — цели — план — программа — деятельность — рефлексия — самокоррекция [2, с. 52]. Этот цикл может повторяться на более высоком уровне, а потому применим к любому образовательному периоду. Четкое следование этапам самообразовательной деятельности обеспечивается работой студентов с «Дневниками личностного роста», «Портфолио саморазвития», а также реализацией «Психолого-педагогического практикума».

В процессе работы с «Дневниками личностного роста» реализуются следующие задачи: обогащение психолого-педагогической культуры будущего учителя; развитие способности всестороннего и адекватного познания себя и других, самопринятия и самопонимания; осознание своей индивидуальности и ее проявление в педагогической деятельности; овладение приемами и техниками, стимулирующими самообразовательную деятельность. Студенты выполняют задания по самонаблюдению, самоанализу, самовоспитанию личностно профессиональных

качеств. Форма ведения дневника может быть свободной: в форме сочинений, рассказов, в виде ответов на поставленные перед собой вопросы, диалога с самим собой, рисунков, эссе и др. По желанию некоторые задания можно включить в «Портфолио саморазвития». В качестве примера мы приведем несколько заданий, которые вошли в «Дневник личностного роста».

- Обобщите, как вы понимаете «профессионально-творческое саморазвитие» применительно к самому себе. Выделите приоритетные направления профессионально-творческого саморазвития.
- Выделите и сформулируйте те качества, над которыми нужно работать для овладения педагогической деятельностью, наметить возможные пути по самовоспитанию, методы коррекции тех или иных свойств личности.
- Опишите в дневнике 2–3 своих поступка, которые можно было бы обсудить и проанализировать их с позитивной и негативной стороны.
- Разработайте «Я-концепцию» ПТС с учетом своих индивидуальных склонностей и способностей.

Идея портфолио становится в нашей стране в последняя время все более популярной. Считается, что школа XXI века - это «школа портфолио», и идея портфолио выступает как один из существенных элементов модернизации образования, происходящий по всему миру. Профессиональный портфолио является современной научно обоснованной технологией мониторинга становления профессиональной деятельности студента и представляет собой целостную систему, реализующую функции непрерывного сбора информации, ее структурирования, анализа, реализации обратной связи, передачи данных для использования в управлении, нахождении аномалий и др. Профессиональный портфолио строится на принципах непрерывности, диагностичности, проблемной ориентированности, технологичности критериев отслеживания, широкого спектра обнаружения изменений, обратной связи, научности и совершенствуемости.

Назначение «Портфолио саморазвития» — познание студентами личностных особенностей с целью их усовершенствования. «Портфолио саморазвития» — это фиксация шагов студента на пути к ПТС, иными словами, получение частных результатов, которые складываются в целостное свидетельство будущего педагога как творческой личности, подтверждение значимости студента и неповторимости его пути к достижению индивидуальных вершин. Предметом систематизации послужили материализованные результаты динамики ПТС в различных его проявлениях. Это не

сбор разрозненных фактов, а изучение студентом особенностей его личности и спланированная работа по их усовершенствованию для профессионально-творческого саморазвития. Основным средством достижения эффективности мы считаем заложенный в «Портфолио саморазвития» механизм рефлексии — осмысление событий своей жизни через призму ценностей, установок, предпочтений, устремлений. «Портфолио саморазвития» — это своеобразный дневник самопознания и самосовершенствования. Другими словами, это папка достижений, где каждая страничка — это шаг в будущее. В качестве примера мы приведем несколько разделов:

- Диагностика (студенты, выполняя предложенные диагностические методики, возвращаются к ним некоторое время спустя и сравнивают результаты, анализируя произошедшие изменения).
- Интервью с самим собой (студенты отвечают на предложенные вопросы, которые объединены в 10 групп. Эти же вопросы студенты задают себе сами спустя некоторое время, сравнивают свои ответы и анализируют произошедшие изменения в представлениях о себе, своем окружении, видении своих перспектив в будущем и оценке собственных возможностей как личности. Например: «Как я оцениваю свое физическое развитие и внешность в целом? Как я выгляжу на фоне других?», «Что мне нравится и не нравится в окружающей жизни и самом себе? Что хотелось бы изменить или исправить?» и др.).
- Главные события в моей жизни (студенты перечисляют события своей жизни, которые кажутся им самыми важными в прошлом, в настоящем и в будущем. В конце студенты отвечают на вопрос «Какое из этих событий оказало самое большое влияние на тебя и твою жизнь?».
- Как я отношусь к себе (студенты определяют, как они относятся к себе в настоящее время. Позже они выполняют это задание повторно и узнают, как меняется их отношение).
- Насколько я знаю себя (студенты определяют, какие характеристики относятся к ним. Это же задание предлагается товарищам. Полученные результаты сравниваются).

Личность педагога — сложное структурное образование, представляющее собой систему ценностей, смыслов жизни и профессиональной деятельности. Важнейшее место в структуре личности будущего педагога принадлежит самосознанию и самопониманию, которые проявляются в ценностном отношении личности к себе в профессиональной деятельности. В процессе реализации «Психолого-педагогического практикума» поддерживается индивидуально накапливаемый

опыт каждого участника, переживания и чувства, которые испытывают студенты в процессе самопознания. В практикуме находят применение следующие методы и приемы: самодиагностика, самоанализ, самонаблюдение, ролевые игры, игровые упражнения. При этом студенты овладевают
знаниями о способах и приемах самопознания и
саморазвития; умениями понимать и адекватно
оценивать себя, свои личностные профессионально значимые качества, понимать других людей.

Занятия практикума проводятся по определенному алгоритму: информационный блок, диагностический блок, развивающий блок и выполнение домашних заданий. В процессе проведения занятий практикума используются следующие методические приемы: групповая дискуссия, анализ практических ситуаций, ролевые игры, игровые упражнения и др. Деятельность студентов в предлагаемом практикуме направлена на осознание мотивов своего поведения, своей роли в различных ситуациях, причин возникновения тех или иных способов поведения и эмоционального реагирования. В качестве примера приведем игру «Кинорежиссеры» (по В. Ю. Бабайцевой). Студенты разбиваются на подгруппы, каждая подгруппа представляет собой кинорежиссеров какой-либо киностудии. Ее задача – подобрать актеров для съемки фильма (учителя, молодой психолог и т. д.). Кинорежиссерам предлагается определить качества, необходимые для создания данных образов, и качества, нежелательные для данных персонажей. При обсуждении анализируется, почему студенты выбрали именно эти качества, чем отличаются друг от друга образы главных героев. Какие из этих качеств студенты обнаруживают у себя? Данное задание помогает посмотреть на профессию педагога со стороны, оценить необходимость многих качеств личности в профессиональном плане.

Такая организация постепенного вхождения будущего учителя в профессиональную деятельность способствует развитию профессионально-творческого саморазвития личности.

Список использованных источников

- 1. Емелина, Н. В. Ценности профессиональной подготовки студентов педвуза в контексте требований современного образования / Н. В. Емелина // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2. С. 111–115.
- 2. Макарова, Л. Н. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся / Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов. М.: Сфера, 2005. С. 52.
- 3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М., 1996. С. 225–226.
- 4. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. -2011. -№ 3. C. 42-45.

Поступила 13.10.2011 г.

УДК 37.017.4 ББК 74.200.51

> И. А. Лазуткина I. A. Lazutkina

ТЕХНОЛОГИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ* TECHNOLOGIES OF CIVIC EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

В статье рассматриваются особенности гражданского образования младших школьников, возможности его организации в целостном педагогическом процессе. Обосновывается необходимость внедрения в образовательный процесс гуманитарных технологий в гражданском образовании, проектируемых на основе системного и деятельностного полхода.

Ключевые слова: гражданское образование, гуманитарные технологии, первичная социализация младшего школьника, социальное проектирование.

The article considers the peculiarities of civic education of elementary school children and the possibilities of its organization in the whole pedagogical process. The author substantiates the necessity for implementation of human technologies in civic education, which are planned on the basis of systemic and active approach, into the educational process.

Key words: civic education, human technologies, primary socialization of elementary school children, social project planning.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

Модернизация образовательной деятельности современной школы, усиление воспитательной функции образования, формирование гражданственности рассматриваются как базовые направления государственной политики в области образования.

Исходя из обозначенных приоритетов, важнейшей задачей образовательного процесса является организация гражданского образования школьников, которая выступает сегодня в качестве одного из инструментов решения сложных и долговременных социально-педагогических задач в отношении различных категорий учащихся.

В настоящее время в этой области научных знаний существует большое количество научных работ, в которых отражен ряд самостоятельных точек зрения на феномен гражданского образования.

Различные аспекты гражданского образования, такие как формирование гражданственности, гражданской позиции стали предметом научного исследования ученых А.Я. Азарова, Л. Н. Боголюбова, Е. Е. Вяземского, С. Е. Ма-Г. А. Овчинникова, В. П. Пахомова, тушкина, Т. В. Петровой, Г. Н. Филонова. Изучением социально-педагогических проблем гражданственности, нравственности и культуры занимались Н. И. Аполлонов, Ш. А. Амонашвили, А. А. Аронов, А. М. Виноградова, А. В. Ковалев. Роль семьи в формировании истинного гражданина своего отечества проанализирована в работах О. С. Гаманина, А. Д. Жарикова, Б. Т. Лихачева, В. А. Сухомлинского.

Многие ученые одинаково определяют гражданское образование как новую, открытую и быстро развивающуюся сферу образования, направление образовательной практики. Важнейшая его особенность — непосредственная связь обучения и воспитания с социальной практикой гражданского общества, возможностями реализации себя в разных областях жизни.

Фундамент гражданского поведения личности закладывается на первой ступени обучения. Цель гражданского образования в начальной школе можно определить как создание условий для первичной социализации личности, для вхождения ее в гражданское правовое общество через становление отношений к миру и к себе в нем.

Гражданское образование реализуется в начальной школе посредством образовательных программ учебных предметов, использования возможностей межпредметного подхода, различных форм внеурочной и внешкольной воспитательной работы: факультативных занятий, классных часов, тематических мероприятий.

Вместе с тем следует отметить противоречие между необходимостью разработки и применения гуманитарных технологий в гражданском образовании, активных форм и методов в учебной и внеучебной работе и преобладанием в школе традиционных образовательных и воспитательных технологий. Сложившаяся ситуация обусловливает необходимость поиска новых подходов и технологий в гражданском образовании, от состояния которых во многом зависит будущее России.

Новым в подходах к гражданскому образованию является деятельностный подход к его организации, в обеспечении каждому школьнику возможности для самовыражения через предоставление широкого выбора направлений и видов деятельности, усвоения ребенком общечеловеческих ценностей.

Важнейшим условием реализации гражданского образования младших школьников является определенная организация обучения, использование гуманитарных технологий, которые проектируются на основе системного и деятельностного подхода. Важной особенностью данных технологий является диалогичность. Условия диалога обеспечиваются путем преднамеренного конструирования субъект-субъектных отношений, обусловливающих характер индивидуально-личностных изменений учителя и учащихся. Результатом такого взаимодействия будут «состояния», в которых участники педагогического процесса смогут услышать, понять друг друга, выработать доступный язык общения [1; 3; 7].

Организация гражданского образования включает использование целостного опыта учащихся (не только знаний или умений), порождение смыслов, рефлексию действий, способов получения нового опыта, процесс коммуникации. Ценность гуманитарных технологий проявляется в возможности их влияний на интегральные характеристики ребенка — потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентации, установки, смыслы, определяющие динамику личностной системы в целом.

Гуманитарной технологии свойственна открытость целей работы с ребенком, отсутствие манипулятивности в деятельности педагога. Открытость возможно обеспечить через прояснение смысла совместных действий. Для развития общественных отношений необходимо соблюдать следующие условия: практиковать совместное планирование жизни деятельности детей (на неделю, месяц, четверть); в доступной для детей форме давать оценку выполнения персональных и общественных поручений; практиковать комментирование ответов одноклассников,

обсуждение отметок, поступков, проступков, оценивание их.

Психологи установили, что младший школьный возраст содержит возможности для интенсивного принятия социальных норм, характеризуется повышенной восприимчивостью внешних явлений, верой в истинность того, чему учат, о чем говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм, бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, непосредственностью в поведении [5; 6].

В этот период развиваются важнейшие гражданские качества личности, в первую очередь нравственные: честность, доброжелательность, усваиваются нравственные нормы, формируются мотивы поведения. Центральным новообразованием этого периода является осознание и переживание себя в качестве существа социального: формирование самооценки, способности к осознанию своего «Я», становление субъектности. Это способствует более эффективному воспитанию гражданственности, которая предполагает достаточно высокий уровень самостоятельности.

Освоение социального опыта требует такой организации жизни детей, когда принятие социальных норм поведения является основным звеном, опосредующим отношение ребенка с другими людьми, так как социализация школьников — важнейшая цель гражданского образования.

Говоря о первичной социализации младшего школьника, следует иметь в виду следующие факторы: включение его в различные виды отношений (взаимодействие, сотрудничество) в основных сферах деятельности (познавательной, игровой, трудовой, общественно полезной); формирование коммуникативных умений в процессе общения со сверстниками и взрослыми; освоение элементов гражданской культуры; развитие способностей к самопознанию, самореализации.

Формирование социальных умений осуществляется через использование специальных технологий: учебный диалог, педагогические ситуации морального выбора, ролевые игры, позволяющие осуществлять переход от информационной педагогики к творческо-деятельностной. Учебный диалог понимается не только как процесс, но и как содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации этических знаний [9].

Особое место и значение при организации гражданского образования занимает «законотворчество» с целью формирования законов школьной жизни, т.к. осознание авторства закона определяет его осмысленное выполнение и развивает чувство ответственности за принятые решения.

Учащимся предлагается составить перечень прав, которыми они хотели бы воспользоваться в своей жизнедеятельности. Могут быть коллективно составлены «Правила доброты» (честности, вежливости), «Правила игры» (дружбы).

В основу гражданского образования положена идея полноценного участия личности в решении общественно значимых задач общества. Она предполагает сочетание формирования навыков социальной практики с усвоением основ социальных наук. Одним из интенсивных методов социальной практики является социальное проектирование, осуществляемое как на уроках, так и в неурочной деятельности. Основная цель социального проектирования — создать условия, способствующие формированию у учащихся собственной точки зрения по обсуждаемым проблемам [4].

Социальное проектирование не имеет жесткого ограничения во времени, в месте приложения сил. Здесь возможна живая практика с настоящими социально-значимыми результатами, реально влияющими на социальную действительность.

Социальные проекты дают учащимся возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе уроков, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их друзья, семьи, учителя, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, края, наконец, страны в целом. В ходе реализации проектов учащиеся активно используют свои знания, общаются и сотрудничают друг с другом.

Первые шаги в организации социальных проектов могут быть сделаны в начальной школе, в первых опытах моделирования определенной ситуации. Например, можно провести игру по созданию общества, в котором все люди будут счастливы и благополучны. Дети сами определят, что, на их взгляд, является признаками такого общества, поделятся своими представлениями о счастье и благополучии, выскажут собственное мнение о препятствиях к созданию подобного общества. В группах они могут нарисовать свою страну или составить небольшой рассказ о жизни в ней. Можно попросить ребят придумать праздники для своей новой страны и объяснить их смысл. Такая работа позволит не только обратить внимание младших школьников на тему жизни общества, но и облегчит формирование навыков учебного взаимодействия.

Наиболее эффективно элементы социального проектирования могут быть включены в работу по темам: «Моя страна», «Я и мои друзья», «Гражданин своей страны», «Мои права и обязанности» и др.

Только благодаря целенаправленной работе по гражданскому образованию можно сформировать активную гражданскую позицию ребенка, помочь ему стать полноценной личностью. Умения самоорганизации, специально формируемые у младших школьников, способствуют освоению субъектом организационных действий и в целом учебной деятельности.

Описанные технологии гражданского образования младших школьников позволяют создать условия для формирования гражданственности и возможности воспитывать нравственного, адаптированного к современной жизни социально активного члена общества.

Список использованных источников

- 1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. М. : Изд. Дом Амонашвили, 1995.-496 с.
- 2. Богданова, Р. А. Модель педагогического сопровождения проектной деятельности младшего школьника / Р. А. Богданова // Гуманитарные науки и образование. $-2011. N \ge 2$ (6). -C. 6-10.
- 3. Гелло, Т. А. Ценностное сознание как основа гуманных взаимоотношений младших школьников /

- Т. А. Гелло // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 3. С. 20–24.
- 4. Гражданское образование и социальное проектирование : пособие для преподавателей школ, учреждений дополнительного образования, организаторов воспитательной работы. М. : Новый учебник, 2003. 160 с.
- 5. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. М.: Просвещение, 1972. 255 с.
- 6. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие / И. Ю Кулагина. М. : Изд-во РОУ, 1996. 180 с.
- 7. Кюрегян, А. К. Гуманное образование шаг к спасению человека / А. К. Кюрегян // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 3. С. 25—27.
- 8. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. Мн. : Нар. асвета, 1981 г. 288 с.
- 9. Тивикова, С. К. Гражданское образование в начальных классах : метод. пособие / С. К. Тивикова. Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1998. 212 с.

Поступила 13.10.2011 г.

УДК 37.01 : 009 ББК 74.58

> A. И. Легошина A. I. Legoshina

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ*

THE ANALYSIS OF THE THEORETICAL STATE OF THE PROBLEM OF THE HUMANITARIAN THINKING DEVELOPMENT IN A PEDAGOGICAL SCIENCE

В статье проводится анализ актуальности проблемы развития гуманитарного мышления на современном этапе развития общества, рассматриваются различные подходы к развитию гуманитарного мышления, представленные как целостными концепциями, так и изучением отдельных аспектов проблемы.

Ключевые слова: мышление, гуманитарное мышление, развитие, образ человека, поликультурный мир.

The article gives the analysis of the urgency of the problem of the humanitarian thinking development at the modern stage of society development. It considers different approaches to the humanitarian thinking development, represented as the integral concepts as well as studying separate aspects of the problem.

Key words: thinking, humanitarian thinking, development, human image, multicultural world.

В современном обществе происходят значительные изменения. Процесс глобализации охватывает все более широкие аспекты человече-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

ской жизнедеятельности: это находит свое выражение в установлении тесных экономических и политических связей между странами, интенсивном культурном обмене. С другой стороны, глобализация и интеграция культурного пространства различных стран и народов может привести к потере культурной самобытности.

Все это определяет новые требования к человеку, которому предстоит жить в этом

обществе. В частности, в современных междисциплинарных исследованиях сформулирован обобщенный образ современного человека в поликультурном мире [5]:

- полифоническая идентичность как понимание себя, своих внутренних миров;
- мобильность как готовность к изменениям внутренним и внешним;
 - готовность к самоопределению;
- толерантность как следствие понимания множественности и многообразия мира, понимания других и способность идти навстречу другому;
- внутренний мотивационный настрой на самоактуализацию;
 - способность к творчеству и др.

На наш взгляд, все перечисленные характеристики «поликультурного человека» лежат в основе гуманитарного мышления, характеризующегося способностью к диалогичности, вариативности, креативности, к самостоятельности в освоении новых знаний, к интеллектуальным изобретениям и экспериментам с неизвестными и неочевидными результатами, к рефлективности и критичности результатов деятельности субъектов [2, 4].

Изучение работ М. М. Бахтина, В. С. Библера, Г. Д. Гачева, Д. И. Корнющенко, Ю. М. Лотмана, А. Лосева и др. позволило нам определить значение гуманитарного мышления для формирования личности, которой предстоит жить в современном мире. Это актуализирует проблему поиска эффективных средств, методов и форм развития гуманитарного мышления. Обратимся к анализу данной проблемы.

В ряде исследований внимание акцентируется на отдельных аспектах гуманитарного мышления. Например, В. В. Островская рассматривает специфику развития диалогического мышления и для его развития предлагает использовать интерпретацию произведений. По нашему мнению, это действительно эффективный метод, поскольку позволяет организовывать так называемое «место встречи» автора и читателя, т. е. способствует диалогу, постижению авторского сознания.

Более того, интерпретации может подлежать не только художественное произведение, но и сам человек, его поступки, взгляды и т. д. В этом случае человек сам будет выступать открытой книгой.

Представляет интерес и исследование О. Л. Дигиной по проблеме межкультурной коммуникации [3]. По ее мнению, коммуникацию следует выстраивать через диалог культур и в качестве необходимых условий выделяет

следующие: насыщение содержания, включение обучающихся в межкультурную коммуникацию на основе активных методов обучения, так как гуманитарное мышление это не только и не столько знания о культуре, это в первую очередь — духовное постижение окружающего мира, приобщение к происходящим в нем явлениям.

В связи с этим ценной представляется идея о том, что развитие мышления предполагает активность обучающегося. Каким образом активизировать активность? На наш взгляд, это требует такой организации обучения, при которой проблема, с которой столкнутся обучающиеся, станет для них личностно значимой.

Мы считаем, что в качестве средства активизации познавательного интереса обучающихся и перевода знаний в значимые выступает провокация как методический прием. Например, при изучении темы «Образование древнерусского государства» можно использовать следующую провокацию: «В последнее время все чаще говорят о том, что Россия теряет свои корни – происходит «американизация» российского общества. Согласны ли Вы с этим?». Как показывает наш опыт обучающие очень активно вступают в дискуссию и признают, что такая тенденция имеет место, приводят множество примеров. Затем учитель продолжает: «Есть мнение, что это связано с отсутствием у нас истоков самостоятельности даже государство к нам было привнесено извне, так и продолжаем пользоваться до сих пор благами других более развитых цивилизаций. Согласны ли Вы с этим!».

Таким образом, сначала происходит восприятие провокации, затем ее осмысление, в процессе которого она получает эмоциональную оценку со стороны обучающихся («Быть такого не может!», «Ерунда полная!», «Не удивляюсь даже этому» и т. д.), после чего обучающиеся актуализируют знания, и когда возникает противоречие между желанием разобраться в данной ситуации и недостатком знаний, происходит переход к изучению вопроса, после чего у учеников формируется уже оценочное отношение к проблеме.

Целостные концепции развития гуманитарного мышления представлены исследованиями Н. В. Юдиной, И. Ю. Кудиной, Е. А. Яковлевой, Н. А. Алексеева и др.

Н. В. Юдина необходимым условием развития гуманитарного мышления считает правильную организацию культурно-образовательной среды, способствующей самоактуализации личности. И. Ю. Кудина и Е. Н. Яковлева отмечают, что в рамках развития гуманитарного мышления необходимо вводить школьников в мир культуры посредством создания культурной среды.

Мы склонны соглашаться с ее подходом к организации внутришкольной среды для целей развития гуманитарного мышления: дух партнерства, сотрудничества, сотворчества учитель-ученик.

Н. А. Алексеев к проблеме развития гуманитарного мышления подошел комплексно [1]. Во-первых, по его мнению, необходимо создавать условия для проживания реальности, реализации себя в мире, смены позиции. Для этого прекрасно подходят коммуникативные технологии и технологии личностного роста. Во-вторых, в основе гуманитарного мышления лежат понимание и толкование явлений окружающей действительности, поэтому именно они должны лежать в основе контроля за усвоением изучаемых дисциплин. В-третьих, Н. А. Алексеев выделяет специфику мотивационного настроя при развитии гуманитарного мышления: выражение своего я, сравнение позиций, собственная точка зрения и др.

В целом, обобщая приведенные подходы, можно говорить о том, что существует достаточно широкий ассортимент всевозможных методов и приемов развития как в целом гуманитарного мышления, так и отдельных его аспектов, что должно представлять особый практический интерес для учителей.

Список использованных источников

1. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: моногр. /

- Н. А. Алексеев. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1996. 216 с.
- 2. Башаева, С. Г. Сущность и содержание понятия «целостное мышление» / С. Г. Башаева // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 100—103.
- 3. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. М.; Ростов н/Д.: Учитель, 2003. 560 с.
- 4. Дигина, О. Л. Формирование межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов: на примере изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Л. Дигина. Магнитогорск, 2005. 168 с.
- 5. Корнющенко, Д. И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования / Д. И. Корнюенко. М. : Академия, 2005. 368 с.
- 6. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовки специалистов в области гуманитарных технологий: учеб.-метод. пособие / под науч. ред. проф. В. В. Лаптева. Спб.: Академия исследования культуры, 2008. 174 с.
- 7. Павлова, Л. В. Педагогические условия развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе / Л. В. Павлова // Известия Южного федерального университета. 2009. $N \ge 10$. С. 147 154.

Поступила 16.10.2011 г.

УДК 37.017.4 ББК 74.200.51

> T. A. Muxейкина T. A. Miheykina

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОГРАММЫ «Я – ГРАЖДАНИН» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

THE SUBSTANTIVE ASPECT OF THE PROGRAMME «I AM A CITIZEN» IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR BOARDING SCHOOLCHILDREN

В статье актуализируется проблема формирования гражданских качеств старшеклассников интернатных учреждений в меняющейся социокультурной ситуации, решением которой выступает программа «Я – гражданин» в системе дополнительного образования воспитанников названных учреждений.

Ключевые слова: гражданские качества личности, интернатные учреждения, меняющаяся социокультурная ситуация, система дополнительного образования.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

This article focuses on the problem of forming civic qualities of boarding school seniors in a changing sociocultural situation. The solution of this problem consists in implementing the programme «I am a citizen» in the system of supplementary education for pupils of said institutions.

Key words: personality civic qualities, boarding schools, changing socio-cultural situation, the system of supplementary education.

Гуманизация индивидуального и общественного сознания обусловлены социально и политически значимыми изменениями последнего десятилетия в России, что выражается в признании в качестве приоритетных целей и смыслов существования самого человека. Все большее значение приобретают такие его личностные качества, как гражданская ответственность, мобильность реагирования на изменяющиеся современные условия и факторы, самостоятельность и оперативность выбора адекватных действий и поступков, готовность к демократическому общению и деятельности в правовом государстве. Государство и общество в периоды обновления идеологии политики актуализируют перед социально-педагогическими институтами, в том числе образованием, граждански значимые цели и задачи. В таких условиях важно четко формулировать содержание целей образования для подрастающих поколений и создавать условия для их успешной социализации и индивидуализации.

Проблема формирования гражданских качеств личности в меняющейся социокультурной ситуации приобретает особую теоретическую, социальную и практическую важность в связи с обозначившимися в настоящее время тенденциями утраты ценностей духовно-нравственной культуры, ослабления интереса молодого поколения к вопросам сохранения, транслирования и преумножения культуры, обострения проблем взаимодействия субъектов различных культур в поликультурном пространстве. В этом контексте дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, нуждаются в особой политико-правовой поддержке со стороны государства, общественной помощи и заботе [1].

В связи с вышеизложенным, нами предпринята попытка специальной разработки программы «Я — гражданин» в системе дополнительного образования интернатных учреждений, направленной на формирование гражданских качеств личности, таких как гражданская позиция, гражданственность, гражданская культура и т. п., выражающихся в готовности к осуществлению гражданской деятельности.

При построении программы нами учитывалась совокупность идей деятельностного и личностно-ориентированного подходов в воспитании. В основу деятельностного подхода уже

заложено выполнение совместной деятельности педагогов и детей. Спроектированная ситуация воспитывающей деятельности содержит в себе социальные факторы, инициирующие возникновение разнообразных духовных потребностей и формирование мотивов общественно и личностно значимой созидательной деятельности. Деятельностный подход реализуется еще и в контексте жизнедеятельности конкретной личности, в связи с чем и является по своей сути личностно-деятельностным подходом, что подразумевает взаимосвязь с личностно-ориентированным подходом.

Опираясь на предложенную И. П. Подласым структуру воспитания, разработанную программу мы разбили на три основных блока [3, с. 443–445]: когнитивный блок, которому соответствуют первые два этапа воспитательного процесса, а именно овладение знаниями норм и правил поведения, а также формирование убеждений; эмоционально-ценностный блок — ориентированный на формирование чувств; поведенческий блок — формирование поведения.

Мы убеждены, что гармоничное сочетание выделенных нами блоков легло в основу эффективной реализации разработанной программы по формированию гражданских качеств личности старшеклассников интернатных учреждений.

Перечислим направления, по которым реализуется программа [2, с. 109–111]: духовнонравственное; коммуникативно-досуговое; краеведческое; политико-правовое; гражданско-патриотическое; спортивно-оздоровительное; творческое; психологическое. Все эти направления органически взаимосвязаны, объединены в процессе реализации программы «Я — гражданин» целями, задачами, духовно-правственными и мировоззренческими основами, принципами, формами и методами гражданского образования.

Остановимся на более подробном рассмотрении каждого блока.

Когнитивный блок

Целью данного блока служит расширение круга знаний старшеклассников в области граждановедения.

Задачами блока выступают: активизировать знания учащихся о содержании и значении гражданских понятий, таких как «обыватель»,

«гражданская ответственность», «государство», «гражданство», «гражданская позиция»; расширить и обогатить систему знаний старшеклассников в области культурного наследия своей страны, своего региона, основ обществоведения и правоведения; способствовать развитию взаимопонимания посредством формирования системы общечеловеческих отношений; способствовать развитию коммуникативных и лидерских качеств личности.

Анализ педагогического опыта в системе дополнительного образования ИУ показал, что в настоящее время педагогами данных учреждений образовательная деятельность осуществляется лишь в форме кружковой работы. Наряду с кружковой работой когнитивный блок разработанной нами программы представлен апробированной системой занятий по экспериментальному элективному курсу «Я и государство». Первоначальное усвоение данного курса проходило в стенах интернатных учреждений, а закрепление материала было организовано в рамках образовательной среды и предполагало использование следующих дополнительных форм и видов деятельности: интеллектуальные игры; дискуссия; диспут; конференция, круглый стол, конкурс и творческие выставки, деловая игра, конкурс учебных судов [4], экскурсии и экспедиции, поисковые работы.

Можно утверждать, что в ходе подобных мероприятий у старшеклассников интернатных учреждений возникают и развиваются чувства товарищества, братства, коллективизма, что непосредственно отразится на формировании их гражданских качеств личности.

Эмоционально-ценностный блок

Целью данного блока является воздействие на эмоциональную сферу старшеклассников для формирования их гражданских качеств личности.

Основными задачами блока явились: формирование ценностных установок в сознании старшеклассников через систему отношений: к государству, обществу и самому себе как гражданину; формирование гордости за свою страну, край и любви к ним, чувства ответственности и собственного достоинства, совести и чести, чувства сострадания к близким людям.

Формирование гражданских качеств личности старшеклассников через накопление чувственного опыта проходило по следующим направлениям: изобразительное искусство; литературное творчество; музыкальное творчество.

Несомненно, полученный старшеклассниками чувственный опыт окажет благоприятное влияние на дальнейшее формирование общечеловеческих отношений, которые, подобно призме, дадут отражение на формирование их гражданских качеств личности в частности.

Поведенческий (деятельностный) блок

Целью данного блока является формирование умелого использования приобретенных на когнитивном и эмоционально-ценностном этапах гражданских и краеведческих знаний, умений и навыков.

Задачами блока выступили: развитие умений анализировать и объективно оценивать поступки — собственные и совершенные другими гражданами через эмоциональное выражение отношения к происходящему; формирование активности и ответственности при выполнении общественных поручений; формирование гражданских качеств личности через сформированную систему отношений: к государству, обществу и самому себе как гражданину.

Мы считаем, что овладение старшеклассниками знаниями норм и правил гражданского поведения составляет важный этап процесса формирования гражданских качеств личности. Отстаивание своей точки зрения на происходящие события, проявление своей гражданской позиции основаны на знаниях конкретных фактов, норм и правил, на знаниях причин и последствий происходящего. Переход знаний в убеждения связан с глубоким осознанием именно того, что является нормой или правилом. Убеждения - твердые, базирующиеся на определенных принципах и мировоззрении взгляды, служащие руководством в дальнейшей жизни – служат фундаментом в проявлении гражданских качеств личности. Только имея твердые убеждения, личность способна отстоять свою позицию. Без эмоций или чувственного восприятия определенных событий закрепление сформированных убеждений затруднено. Лишь переживая своим внутренним миром события, происходящие во всем мире, личность способна совершить определенный, согласованный с нормами и правилами поведения, поступок. Он будет выражаться в совершении акта деятельности по отношению к определенной ситуации. Для нас как раз и интересен тот акт деятельности, который выступает системообразующим компонентом, проявляющимся в разной степени на всех этапах формирования гражданских качеств личности, что содержательно включает разработанная программа «Я – гражданин» в системе дополнительного образования воспитанников интернатных учреждений.

Список использованных источников

- 1. Митросенко, С. В. Педагогическое сопровождение учащихся воспитанников детского дома в условиях общеобразовательной школы / С. В. Митросенко // Гуманитарные науки и образование. 2010. N 2. C. 20 23.
- 2. Михейкина, Т. А. Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Михейкина Татьяна Александровна. Саранск, 2009. 224 с.
- 3. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1996. 633 с.
- 4. Пронькин, В. Конкурс учебных судов: метод. пособие для учителя [Электронный ресурс] / В. Пронькин. СПб., 2005. 24 с. Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/social_develop/Applications/ 4.2/2/4.2.2.48.doc.

Поступила 11.10.2011 г.

УДК 378.147 : 004 ББК 74.58

> Л. А. Мокрецова, Н. А. Швец L. A. Mokretsova, N. A. Shvets

РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ПРОДУКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В МЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ*

THE ROLE OF THE INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION PROJECTS IN THE FORMATION OF A CULTURALLY PRODUCTIVE PERSONALITY OF A STUDENT IN A CHANGING SOCIOCULTURAL SITUATION

В статье изложен опыт и результаты работы по внедрению международных телекоммуникационных проектов в процесс профессиональной подготовки студентов. Выявлена структура готовности студентов к международному телекоммуникационному взаимодействию, представлены особенности и условия эффективного управления разработкой и реализацией данного вида проектов. Доказана роль международных телекоммуникационных проектов в формировании культурно-продуктивной личности студентов.

Ключевые слова: международный телекоммуникационный проект, профессиональная подготовка, управление, культурно-продуктивная личность.

The article presents the experience and results of international telecommunication projects implementation into the students' training. The structure of students' readiness for the international telecommunication cooperation is determined; peculiarities and conditions of effective development and this kind of projects implementation management are given. The role of the international telecommunication projects in the formation of culturally productive personalities of students is proved.

Key words: international telecommunication projects, professional training, management, culturally productive personality.

Современное общество, которое находится на информационном этапе своего развития, характеризуется интенсификацией взаимодействия различных культур, широким применением компьютерной техники, развитием средств телекоммуникации, глобализацией всех сфер общественной жизни и ростом межкультурного и межличностного общения, особенно в компьютерно-опосредованной среде. Применение

сетевых компьютерных технологий в образовании открывает новые возможности, основными из которых являются: организация совместных исследовательских проектов; расширение доступа к учебно-методической информации; организация оперативной консультационной помощи студентам; формирование у них коммуникативных навыков, культуры общения; моделирование научно-исследовательской деятельности студентов; проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в режиме реального времени [1].

В ходе нашего исследования особый интерес был направлен на поиск таких форм

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

организации учебной деятельности студентов, которые, с одной стороны, будут осуществляться через информационные сетевые технологии, с другой – будут направлены на повышение профессионально-ориентированной мотивации студентов и формирование личностных новообразований студентов. Изучение научно-теоретической литературы, наблюдение, опрос студентов и преподавателей показывают, что использование современных информационно-коммуникационных технологий стимулирует интерес студентов к будущей профессиональной деятельности при условии включения в процесс профессиональной подготовки интерактивных форм обучения и коммуникации [3]. Студенты, имеющие большой опыт сетевого общения, являющиеся постоянными посетителями многих международных социальных сетей, например Twitter, Facebook, My Space и других, проявили заинтересованность в разработке профессионально-ориентированных международных телекоммуникационных проектов.

Анализ работ, посвященных использованию данной технологии, позволил установить, что возможности профессионально-ориентированных международных телекоммуникационных проектов в процессе подготовки будущих специалистов недооцениваются и используются недостаточно широко, а организация данного вида проектов как отдельное поле для исследования не рассматривалась. Исходя из этого, можно сформулировать проблему. Каковы организационно-педагогические условия организации международных телекоммуникационных проектов и их эффективного внедрения в процесс профессиональной подготовки студентов?

Прежде всего, необходимым стало выявление конкретного результата исследуемой проблемы. На основе общего представления о структуре готовности к учебной деятельности были выделены следующие компоненты готовности студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов (МТП): мотивационный (мотивы к учебной деятельности в вузе как первому этапу профессиональной деятельности; интерес к международному телекоммуникационному взаимодействию как сфере практического использования профессиональных знаний, умений будущих специалистов; удовлетворенность участием в международных телекоммуникационных проектах); операционально-деятельностный (совокупность проектных, языковых умений и умений международного телекоммуникационного взаимодействия); личностный (формирование профессионально важных качеств, необходимых для разработки и реализации международных телекоммуникационных проектов — активность и самостоятельность студентов).

Для эффективного внедрения технологии международных телекоммуникационных проектов были созданы следующие организационнопедагогические условия: интеграция общепрофессиональных и специальных знаний, умений, навыков в рамках междисциплинарного спецкурса «Разработка и реализация международных телекоммуникационных проектов (в сфере туризма) («Иностранный язык», «Информационно-коммуникационные технологии в туристской индустрии», «Менеджмент в туристской индустрии», «Туристско-рекреационное проектирование», «Психологический практикум» и др.); создание профессионально-ориентиротелекоммуникационного ванного пространства, включающего технологическую инфраструктуру (доступ к информационным ресурсам, Интернет-сервисам, средствам телекоммуникационного взаимодействия (блогам, форумам, чатам, социальным сетям и т. д.)) и коммуникативную составляющую (профессиональное сообщество студентов, преподавателей, специалистов (сферы туризма), нормативно-этическое сопровождение (нетикет) и т. д.); информационно-технологическое (технологическая поддержка в рамках курса «Информационно-коммуникационные технологии в туризме»); психологическое (для преодоления психологических барьеров использовать социально-психологический тренинг делового общения и взаимодействия в рамках курса «Психологический практикум») и языковое сопровождение (языковые упражнения для снятия языковых трудностей).

Мы предположили, что формируя умение самостоятельно разрабатывать совместные проекты с потенциальными партнерами, коллегами, работодателями, студенты должны научиться воспринимать международное телекоммуникационное взаимодействие как источник своего профессионального и личностного роста, а управление собственными проектами в процессе профессиональной подготовки как первый этап в управлении собственной карьерой.

В экспериментальной работе по внедрению международных телекоммуникационных проектов приняли участие студенты, обучающиеся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм». Для эксперимента были определены две группы: экспериментальная (ЭГ — студенты двух групп четвертого курса, общим количеством 40 человек) и контрольная (КГ — студенты двух групп четвертого курса, общим количеством 40 человек). Учитывая

тот факт, что разработка проектов осуществлялась обеими группами студентов, следующим необходимым шагом в сторону более эффективного внедрения данной технологии стал вопрос грамотной организации данного процесса. Возможен ли при внедрении технологии управления данным процессом переход студентов на уровень самостоятельного управления проектной деятельностью на этапе подготовки к профессиональной деятельности как первого этапа управления собственной карьерой? Данный вопрос послужил стимулом к дальнейшему исследованию. Мы предположили, что управление разработкой и реализацией студенческих международных телекоммуникационных проектов должно осуществляться в рамках разработанной технологии управления и осуществления диагностики готовности студентов к международному телекоммуникационному взаимодействию.

На формирующем этапе эксперимента студенты участвовали в международных телекоммуникационных проектах с одним из университетов Ассоциации учебных центров по туриз-My ACEEPT (Association des Centres Europeens d'Education Professionnelle en Tourisme'). Партнерами стали преподаватели и студенты факультета бизнеса и туризма Университета прикладных наук Центральной Остроботнии (г. Питерсаари, Финляндия). Общая тема международного телекоммуникационного проекта в сфере туризма 2009-2010 года: «Взаимосвязь туристического бизнеса и экономики: международный аспект». Тематика проектов в рамках общей темы: «Особенности туристической рекламы (на примере России и Европы)», «Влияние въездного и выездного туризма на экономику России и Финляндии (сравнительный анализ)», «Экономический потенциал международного туризма в России (на примере «Бирюзовой Катуни»)», «Алтай как международный туристско-рекреационный комплекс: перспективы развития и экономический взгляд из-за рубежа», «Придорожный туристический комплекс на Алтае: расположение, дизайнерский проект и спектр предлагаемых услуг» и др.

Опытно-экспериментальная работа предусматривала в экспериментальной группе (ЭГ) реализацию технологии управления разработкой и реализацией МТП. В контрольной (КГ) группе процесс управления не предполагал создания всех выявленных организационно-педагогических условий и не носил системный характер.

Технология управления осуществлялась как комплексное использование методов педаго-

гического (оценка, поощрение, требование, обсуждение, личный пример, обмен личным опытом, организация успеха), стратегического (совместное формулирование стратегической цели, оперативных и тактических задач), кадрового (делегирование студентам представительских функций – представлять факультет, учебное заведение, страну; метод открытия перспектив), проектного (наделение студентов полномочиями руководителей проектов, четкая организация работы в международной команде, мониторинг международного телекоммуникационного взаимодействия, инструктирование) и партисипативного (привлечение студентов к совместному принятию управленческих решений при поиске партнеров, выборе проблематики проектов и т. д.) менеджмента [4].

Реализация организационно-педагогических условий осуществлялась через включение студентов в разработку данного вида проектов в рамках элективного интегративного спецкурса «Разработка и реализация международных телекоммуникационных проектов»; использование психологических тренингов и языковых упражнений для снятия психологических барьеров и языковых трудностей; с учетом существующих этапов разработки и реализации международных телекоммуникационных проектов внедрение различного типа лабораторных и практических занятий (погружение, профессиональное Интернет-знакомство, организация международных проектных групп, подготовка представительских презентаций, форум-проблематизация, исследование, мониторинг, блогинг, обмен, сравнительный анализ, отчет, дизайн, презентация, совместные итоги, рефлексия).

При разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов использование современных телекоммуникационных средств осуществлялось в двух направлениях. Во-первых, методическое сопровождение (обеспечение студентов методическими материалами, включающими тематические ссылки на ресурсы Интернет: сайты, помогающие осваивать грамматику, аудиоматериалы (подкасты и т. д.); сайты, направленные на поиск информации по тематике проектов (по специальности) помогало студентам продолжить работу над развитием иноязычной речевой деятельности. Во-вторых, управленческое сопровождение предполагало администрирование процесса разработки и реализации проектов: через электронную почту распространялся план работы, график консультаций, объявления по текущему проектированию и т. д.; мониторинг проектной работы,

контроль промежуточных результатов, коррекция студенческой работы осуществлялись посредством участия студентов и преподавателей в профессионально-ориентированном общении в чатах, форумах и блогах и последующем совместном анализе сообщений.

В ходе экспериментальной работы у студентов произошли позитивные изменения по всем компонентам готовности студентов контрольной и экспериментальной групп: мотиоперационально-деятельностновационному, му, личностному. Полученные данные позволяют зафиксировать значительное различие в результатах, полученных в экспериментальной и контрольной группах. Данное различие наблюдалось по следующим показателям: интерес студентов к международному телекоммуникационному взаимодействию (+27,5 % в ЭГ по сравнению с +5 % в КГ), сформированность умений международного телекоммуникационного взаимодействия (переход студентов ЭГ с низкого и среднего уровня на высокий +25 % при переходе студентов КГ с низкого на средний уровень +15% и неизменном количестве студентов на высоком уровне), по уровню активности (переход студентов ЭГ с низкого и среднего уровня на высокий +47,5% при переходе студентов КГ с низкого на средний уровень +7,5 % и на высокий уровень +2,5%), по уровню самостоятельности (переход студентов ЭГ с низкого и среднего уровня на высокий +42,5 % при переходе студентов КГ с низкого на средний уровень +10% и на высокий уровень +7,5%).

Прослеживается положительная динамика по всем компонентам готовности студентов к разработке и реализации МТП, при этом наибольший прирост произошел по показателям «интерес к международному телекоммуникационному взаимодействию», «умения международного телекоммуникационного взаимодействия», «активность» и «самостоятельность» студентов. Констатируем, что существенный прирост по данным показателям был обеспечен расширением профессиональных контекстов (социального, профессионального) в обучении и использованием личностно-ориентированной технологии (проектной деятельности), что позволило студентам отработать алгоритмы действий, обеспечивающих проявление самостоятельности в различных видах данной работы. Росту показателей по «проектным умениям», который связан с умением студентов адекватно планировать, проводить мониторинг результатов, оценивать, корректировать свои учебные, квазипрофессиональные и личностные возможности, результаты своего личностного и профессионального развития, в значительной мере способствовала работа по технологии управления и выход на самостоятельное управление студентами своей проектной деятельностью.

Студентами было отмечено, что неоценимую поддержку оказало обеспечение технологической картой самостоятельной работы над проектами, ссылками на сайты для создания блогов, необходимыми ресурсами (формы, планы, анкеты и т. д.) для совместного проектирования, а также представленными нормативными предписаниями для оценивания студентами собственной готовности к международному телекоммуникационному взаимодействию. В качестве рекомендаций для преподавателей вузов предложены рекомендации по управлению разработкой и реализацией студенческих международных телекоммуникационных проектов в процессе профессиональной подготовки. В них представлена модифицированная система разработки и реализации международных телекоммуникационных проектов для высшего профессионального образования с усилением управленческой составляющей: нормативно-правовое сопровождение (официальные документы, актуализирующие необходимость использования телекоммуникационных проектов в профессиональной подготовке будущих специалистов; требования и опыт использования данного вида проектов в мировой образовательной практике и туристической индустрии, правила нетикета (сетевого этикета) и др.); методическое обеспечение (учебно-методическая карта с разработанными этапами международной телекоммуникационной проектной деятельности и видами практических занятий, языковые упражнения по навигации англоязычных сайтов, технологическая карта самостоятельной работы студентов над проектами, ссылки на сайты для создания блогов, необходимые ресурсы (формы, планы, анкеты и т. д.) для совместного проектирования и др.); диагностика и оценка международных телекоммуникационных проектов, нормативные предписания для оценивания студентами собственной готовности к международному телекоммуникационному взаимодействию [2].

Резюмируем основные выводы, которые были получены в рамках нашего исследования.

Умение студентов применять профессиональные знания и практические навыки, полученные в процессе разработки и реализации международных телекоммуникационных проектов, способствует осознанию студентами процесса обучения в вузе как первого этапа буду-

щей профессиональной деятельности, а разработку и реализацию международных проектов как возможность ознакомления с опытом профессиональной деятельности в профессиональном и межкультурном контексте.

В меняющейся социокультурной ситуации международные телекоммуникационные проекты играют важную роль в формировании культурно-продуктивной личности студентов, так как студенты, приобретая опыт международного телекоммуникационного взаимодействия с зарубежными студентами и преподавателямипартнерами, выходят на уровень продуцирования культуры международной коммуникации, на уровень приобщения к мировой культуре в профессиональном и личностном аспектах.

Список использованных источников

1. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и обра-

зование. – 2011. – № 3. – С. 6–9.

- 2. Русалеева, О. В. Модель формирования информационно-коммуникационной компетентности студента педагогического вуза через работу на телестудии / О. В. Русалеева // Гуманитарные науки и образование. -2011. -№ 3 (7). -C. 132–136.
- 3. Мокрецова, Л. А. Международные телекоммуникационные проекты в сфере туризма: рабочая программа и метод. рекомендации к спецкурсу / Л. А. Мокрецова, Н. А. Швец; Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина. Бийск: ГОУ ВПО «АГАО», 2011. 46 с.
- 4. Швец, Н. А. Технология управления разработкой и реализацией студенческих международных телекоммуникационных проектов как инструмент профессиональной подготовки будущих специалистов / Н. А. Швец // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электр. науч. журн. Октябрь 2010, ART 1465. СПб., 2010. URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1465.htm [Дата обращения 27.10.2010].

Поступила 07.10.2011 г.

УДК 37.013.42 ББК 74.6

> И. A. Неясова I. A. Neyasova

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ* SOCIAL EXPERIENCE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

В статье представлен анализ изучения категории «социальный опыт» в педагогической науке, рассмотрены различные подходы к определению понятия и дана его сущностная характеристика, выявлены компоненты, функции и способы освоения социального опыта.

Ключевые слова: социальный опыт, личность, школьник, формирование.

This article presents the analysis of studying the category «social experience» in a pedagogical science, considers various approaches to the concept definition and reveals its components, functions and ways of social experience development.

Key words: social experience, personality, schoolchild, formation.

На современном этапе развития общества, характеризующемся преодолением кризиса в различных сферах жизнедеятельности, становлением элементов гражданского общества, развитием национального самосознания, усложнением условий жизни, особую значимость приобретает процесс освоения социального опыта, обеспечивающий эффективную социализацию личности. В связи с этим возникает необходимость

изучения социального опыта как педагогической категории.

В результате проведенного анализа теоретических источников и сопоставления взглядов ученых-педагогов на проблему определения сущности педагогической категории «социальный опыт» было установлено, что:

- на ранних этапах развития науки социальный опыт рассматривался как опыт сознания, источником которого являлся материальный мир, а предопределяющая роль в процессе его освоения принадлежала деятельности, изучаемая категория определялась через понятия «жизненный опыт», «чувственный опыт»;

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

- в процессе развития науки данная категория была подвержена философскому, педагогическому, психологическому анализу, в результате чего были определены основные принципы (деятельностный, социальной детерминации, самодетерминации), стадии (адаптации, индивидуализации, интеграции); механизмы (имитация, идентификация) освоения социального опыта; выявлено значение взаимосвязей с процессами социализации, воспитания, обучения, развития; влияние на процесс различных (микро-, экзо-, мезо-, макро-) систем, установлены формы освоения социального опыта (предметные, традиционные, рациональные).

Оценивая сумму знаний, накопленных к настоящему времени в изучении процесса формирования социального опыта отечественными учеными, заметим, что многие работы были актуальны и полезны для своего времени, однако, радикальные преобразования нашего общества, резкие изменения системы ценностей затушевывают актуальность ряда публикаций 60–80-х гг. в силу крайне идеологизированного осмысления ряда факторов социализации человека.

В последние годы в отечественной науке начинают активно разрабатываться новые концепции (А. В. Волохов, Н. Ф. Голованова, И. Н. Дашук, Е. П. Попова). Если во многих работах до 70-х годов личность рассматривалась в терминах обобщенности, типизированности, стабильности, то в современных психолого-педагогических теориях личность чаще определяется через альтернативные характеристики самоизменения, автономности, уникальности, самореализации, происходит интеграция философского, психологического, социологического и педагогического знания. Философские и психологические концепции определяют основные направления педагогических изысканий по проблеме воспитания личности, способной противостоять негативным воздействиям и накапливать положительный социальный опыт.

В условиях трансформации российского общества кардинально изменяется не только понимание сути, но и само назначение процесса формирования социального опыта. Речь идет не столько о передаче жизненного опыта (многие не обладают опытом социального взаимодействия в структуре демократического общества и рыночных отношений), сколько о подготовке молодых людей к самостоятельной жизни в трансформирующемся обществе, о предоставлении им достаточных свобод для своего самоопределения, самоорганизации, самоидентифи-

кации. Возникает необходимость акцентирования внимания на социальной адаптации человека как осуществлении способности к бытовому, физическому, нравственному, социальному выживанию в существующих и в новых, ожидаемых или непредвиденных, обстоятельствах, на индивидуальной готовности выбрать верные способы существования, сохраняя свою активную позицию. В связи с этим в становлении личности наиболее важным становится процесс формирования социального опыта [3].

В связи с новыми достижениями в сфере исследования процесса формирования социального опыта возникли новые определения категории «социальный опыт». Н. Ф. Голованова считает, что «социальный опыт — всегда результат активного взаимодействия с окружающей средой. Овладеть им — значит усвоить сумму сведений, знаний, навыков и общения» [1, с. 43].

Социальный опыт, по мнению А. В. Мудрика, «представляет собой самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, интереоризированных ценностных ориентаций и социальных установок» [2, с. 126].

Таким образом, на основании анализа материалов исследования мы считаем возможным, определить категорию «социальный опыт» как результат познавательной и практической деятельности личности, выражающейся в синтезе знаний о социальной действительности, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности. Социальный опыт передается через установленные в обществе социальные нормы поведения как предписание на определенный тип действий и отношений личности к окружающей ее действительности.

Не менее значимым для определения сущности категории «социальный опыт» является его компонентный состав. На основе анализа психолого-педагогической литературы (Н. Ф. Голованова, И. Я. Лернер, А. В. Мудрик) мы выделяем следующий компонентный состав социального опыта: социальные представления, понятия, знания о социальных явлениях, опыт выполнения способов деятельности, опыт эмоциональных отношений, опыт творческой деятельности. Рассмотрим каждый из названных компонентов.

В научной литературе (Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, Е. И. Изотова, И. Б. Михайлова, К. К. Платонов) термин *«социальные представ-ления»* определяется как обобщенное отражение

окружающего мира, наглядный образ, несущий в себе характерные признаки предмета или явления.

Известно, что социальные представления, обобщаясь со словом, формируют социальные понятия. В процессе формирования социального опыта ребенок усваивает большое количество знаний об обществе, общественных отношениях, социальных статусах и ролях, нормах и правилах социального поведения и мн. др. Социальные знания — результат процесса познания социальной действительности. Они отражаются в сознании человека в виде социальных представлений, социальных понятий.

Одним из важных компонентов социального опыта является *опыт овладения способами деятельности*. Способ деятельности есть совокупность социальных умений и социальных навыков, с помощью которых достигается весомый практический результат.

В структуре социального опыта выделяется такой компонент, как *опыт эмоциональных отношений*, при этом подчеркивается, что такой опыт может быть приобретен, если ребенок испытывает переживание в процессе своей деятельности. Эмоциональный опыт требует переживаний, чувств, напряжения воли, обращенных на деятельность.

Наряду с названными компонентами в структуре социального опыта выделяют четвертый элемент — опыт творческой деятельности надстраивается над элементарной структурой накопленного социального опыта. Опыт творческой деятельности представляет собой особое содержание социального опыта, не совпадающего ни со знаниями, ни с навыками и умениями, усвоенными по образцу. Специфика его состоит в том, что он представляет собой совокупность действий, не поддающихся, в отличие от других способов деятельности, описанию и показу в виде четко регулируемой системы операции.

Изучение современных теоретических источников позволило нам выделить ряд признаков социального опыта и определить эту педагогическую категорию как:

– результат познавательной и практической деятельности, выражающийся в синтезе социальных представлений, понятий, знаний, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности, источником которых являются собственные действия в различных

жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций, раздумья над наблюдаемыми поступками других людей, опыт, заключенный в произведениях художественной литературы, изобразительного искусства, кино, переработанный и присвоенный личностью;

- социальный опыт передается через установленные в обществе социальные нормы поведения как предписания на определенный тип действий и отношений личности к окружающей действительности;
- социальный опыт индивидуален и не передается индивиду биологическим механизмом наследования, а требует творческого освоения личностью социальной действительности;
- социальный опыт осваивается в результате целенаправленных и стихийных воздействий и может являться прямым или побочным продуктом определенных видов деятельности;
- личность выступает как субъект деятельности, воспринимающий или отторгающий внешние воздействия;
- основными способами освоения социального опыта является деятельность, принятие социальной роли, самосознание, социальные отношения к действительности;
- основными функциями социального опыта являются: обеспечение становления внутреннего мира человека, ориентировка в нем, в мире собственных ценностей и поступков, включение осваиваемых ценностей в общий личностный и гностический фонд обучаемых; обеспечение реализации в деятельности учения собственно личностных проявлений.

Список использованных источников

- 1. Голованова, Н. Ф. Социализация школьников как явление педагогическое / Н. Ф. Голованова // Педагогика. 1999. № 5. С. 42–45.
- 2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. М. : Академия, 2000.-200 с.
- 3. Казакова, Л. А. Интегрированная воспитательная среда как условие осуществления социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Казакова // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2 (6). С. 27—32.

Поступила 04.10.2011 г.

УДК 371.72 ББК 74.200.545

> Д. М. Правдов **D.** M. Pravdov

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

THE FORMATION OF COMPETENCE OF PRIMARY-SCHOOL-AGE CHILDREN'S HEALTH SAFETY CULTURE THROUGH THE INTEGRATION OF MOTOR AND COGNITIVE ACTIVITIES

В статье рассматривается проблема формирования компетенций культуры здоровьесбережения у детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательном процессе на основе интеграции их двигательной и познавательной деятельности.

Ключевые слова: интеграция двигательной и познавательной деятельности, компетенции, культура здоровьесбережения, дети младшего школьного возраста.

The article considers the problem of formation of competence of primary-school-age children's health safety culture in the educational process through the integration of their motor and cognitive activities.

Key words: integration of motor and cognitive activities, competence, health safety culture, primary-school-age children.

Потенциал здоровья каждого человека закладывается в детские годы. При этом под влиянием индивидуальных особенностей и условий, в которых формируется личность ребенка, он может быть реализован по-разному. Индивидуальные особенности и условия жизнедеятельности детей определяют специфику формирования культуры здоровья и компетенции здоровьесбережения [1; 2; 7].

Несмотря на широкое внимание со стороны ученых и практиков данной проблематике, остается множество нерешенных вопросов, связанных с учетом специфики формирования компетенций культуры здоровьесбережения у подрастающего поколения в условиях модернизации образования. Обоснованием исходных позиций для данного сегмента научного исследования важное значение имеют методологические и научно-методические положения, представленные в работах Б. Г. Ананьева, В. М. Бехтерева, Н. Е. Введенского, В. И. Вернадского, Л. С. Выготского, Ю. И. Ефимова, А. М. Коровина, А. Н. Леонтьева, И. С. Сеченова и др. Наряду с ними заслуживают внимания труды по системам «естественного оздоровления», основанные на уникальном и богатом практическом опыте, Н. И. Амосова, Ю. А. Андреева,

Г. К. Зайцева, Л. И. Литвиновой, Г. П. Малахова, Б. П. Никитина, Н. С. Семеновой, Н. Я. Соловьева, В. В. Синельникова.

Система школьного образования обладает уникальными возможностями по формированию компетенций культуры здоровьесбережения. Среди граней, определяющих специфику компетенций культуры здоровьесбережения, являются социокультурные и психологические установки, формирующиеся в сознании ребенка в семье, в дошкольных учреждениях, школе [3; 5; 6]. К числу компетенций телесного здоровьесбережения относятся: компетенции о системе питания, дыхания, выполнении физических упражнений и проведении закаливающих процедур, использовании гигиенических факторов и естественных сил природы, направленных на укрепление физического компонента здоровья. Специфика компетенций, касающихся формирования культуры психического здоровьесбережения, раскрывается в умениях и навыках строить систему отношений ребенка с другими людьми, безопасной жизнедеятельности; формировать свои здоровьесберегающие цели; развивать и использовать в плане здоровьесбережения психические способности. Компетенции культуры социального здоровьесбережения личности ребенка определяются его удовлетворенностью своим статусом в значимом для него окружении, степенью адаптированности к различным ситуациям, творческим отношением к миру. Особое значение для детей

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

дошкольного и младшего школьного возраста в плане специфики компетенций духовного здоровьесбережения является любовь к ним со стороны родителей, вера в добро [3; 4; 7].

Наличие в структуре здоровья таких компонентов, как физическое, психическое, социальное и духовное здоровье позволяет выделить аналогичные структурные блоки культуры здоровьесбережения. В соответствии с ними распределяются и аналогичные компетенции здоровьесбережения (рис. 1).

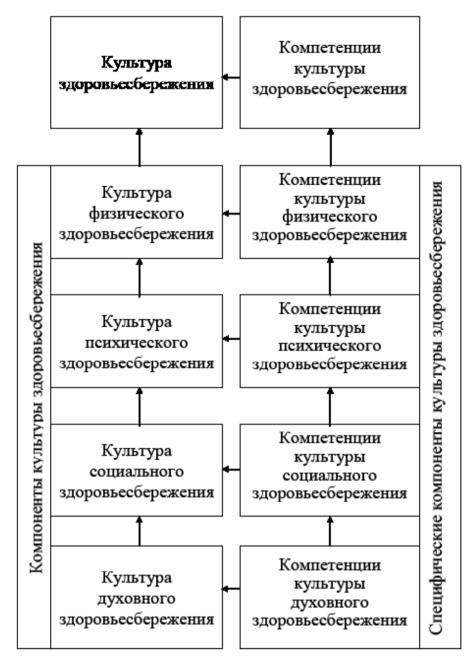


Рис. 1. Структура соотношений компетенций и компонентов культуры здоровьесбережения

Компетенции культуры здоровьесбережения тесно взаимосвязаны между собой, поэтому при их формировании необходимо учитывать степень их взаимного влияния и взаимопроникновения. Специфичность перечисленных компетенций обусловлена психологическими, физиологическими, физическими особенностями развития ребенка. В процессе педагогической деятельности важно, чтобы формирование компетенций происходило в соответствии с его особенностями развития.

Для формирования компетенций культуры здоровьесбережения необходимым является не только создание условий, к которым относится и сам процесс психолого-педагогического сопровождения, но и активная позиция ребенка. В связи

с этим необходима четко продуманная методика подачи ребенку информации о культуре здоровьесбережения и отдельных его компонентах с учетом особенностей наглядно-образности и абстрактности его мышления, способности воспринимать информацию через различные сенсорные каналы связи с внешним миром [2; 8].

Многочисленные факты и исследования доказывают, что возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста определяют и специфичность формирования у них компетенций культуры здоровьесбережения. К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной, которая и обеспечивает условия по формированию компетенций здоровьесбережения. Интеграция двигательной и познавательной деятельности является тем основным специфическим фактором, который обеспечивает эффективность формирования компетенций культуры здоровьесбережения [7].

С целью выявления обоснования психолого-педагогического сопровождения формирования здоровьесберегающих компетенций детей на основе интеграции их двигательной и познавательной деятельности в системе образовательных учреждений (дошкольные учреждения, общеобразовательные школы) Ивановской области был проведен педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент проводился в МОУ «СОШ № 9» г. Шуи, в МОУ «Основная общеобразовательная школа № 15» г. Шуи, в гимназии № 44 г. Иваново. В ходе педагогического эксперимента проводились занятия на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности детей, направленные на формирование компетенций в сфере здоровьесбережения. В контрольные и экспериментальные группы 1-2-х классов начального звена школ вошли учащиеся соответственно 96 и 97 человек, в 3-4-х классах – 111 чел. в контрольной группе и 108 чел. в экспериментальной. С педагогами школ и учащимися проводились проблемные семинары-тренинги по формированию культуры здоровья. В учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений внедрялись средства и формы психолого-педагогического сопровождения (видеоролики о здоровом образе жизни, служба психолого-педагогической поддержки) по формированию компетенций здоровьесбережения.

В ходе исследования были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Степень сформированности компетенций по основам культуры здоровьесбережения у учащихся начальных классов в начале и по окончании педагогического эксперимента (результаты анкетирования, %)

Уровень		1–2-е классы		3–4-е классы	
		начало	окон- чание	начало	окон- чание
Высокий (77–65 баллов)	ЭГ	9	17	19	29
	КГ	8	11	14	18
Достаточный (64–46 баллов)	ЭГ	28	67	62	71
	КГ	29	36	43	54
Недостаточ- ный (45–21 балл)	ЭГ	45	15	19	_
	КГ	43	40	39	24
Отсутствие воспитательного эффекта (20–0 баллов)	ЭГ	18	1	_	_
	КГ	20	13	4	4

У большинства учащихся 3-4-х классов сформирован высокий и достаточный уровень представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни. У школьников 1-2-х классов имеются дети, имеющие недостаточный уровень представлений о ценности здорового образа жизни. В экспериментальных классах проводились уроки физической культуры на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности с направленностью на выполнение заданий, требующих решения двигательных и познавательных задач в сфере здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности, а также спортивные праздники «Веселые старты», «Папа, мама и я – спортивная семья» и Дни здоровья, в содержание которых включались задания из разделов по основам культуры здоровьесбережения.

Кроме того, в процессе педагогического эксперимента в содержание занятий по физической культуре включались беседы, демонстрировались видеоролики, проводились совместные занятия с родителями и детьми, разбирались проблемные ситуации на темы: «Здоровье человека», «Основы правильного питания», «Правильно ли поступил человек», «Режим дня», «Здоровый сон», «Личная гигиена», «Борьба с вредными привычками», «Правила поведения на улице, на дороге» и др.

Таким образом, организация и проведение урочных и внеурочных форм учебно-воспитательной работы со школьниками младших классов на основе интеграции их двигательной и познавательной деятельности педагогами начальной школы были достигнуты позитивные, статистически достоверно значимые сдвиги в формировании у детей компетенций культуры здоровьесбережения.

Список использованных источников

- 1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего возраста: учеб.-метод. пособие. Ч. 2 / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. 2001. № 1. С. 41—61.
- 2. Ахвердова, О. А. К исследованию феномена «Культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования / О. А. Ахвердова, В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. -2002. N 9. C. 5-7.
- 3. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. тр. / С. К. Бондырева. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОдЭк, 2003. 352 с.
- 4. Бусыгин, А. Г. Десмоэкологический подход к формированию здоровьесберегающих компетенций студентов будущих учителей в учебном процессе вуза / А. Г. Бусыгин, В. И. Пентюхин // Известия самарского научного центра российской академии наук. Т. 12. № 3 (3), 2010. С. 584—590.
- 5. Виленский, М. Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей : учеб. пособие / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. М. : Высш. шк., 1989. 159 с.
- 6. Доноева, Ю. В. Исследование особенностей установок на здоровый образ жизни у современных подростков / Ю. В. Доноева // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 103–106.
- 7. Правдов, М. А. Особенности организации двигательной и познавательной деятельности детей дошкольного возраста: моногр. / М. А. Правдов // М.: Канон+, 2006. 184 с.
- 8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. $2003. \mathbb{N} 2. \mathbb{C}.58-64.$

Поступила 12.10.2011 г.

УДК 374 ББК 74.200.58

> H. B. Сейдниязова N. V. Seydniyazova

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС*

THE SPECIFICITY OF ORGANIZATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN'S AFTER-HOUR WORK UNDER THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF THE FSES

Статья показывает особенности организации учителем внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста в условиях введения федерального государственненного образовательного стандарта. Автором разработан образовательный модуль в рамках повышения квалификации учителей начальных классов, целью которого является: подготовка педагога к реализации творческой деятельности во внеурочное время в соответствии с новыми требованиями.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, внеурочная работа.

The article considers the peculiarities of organization of primary school age children's after-hour work by a teacher under the conditions of introduction of the federal state educational standard. The author has developed an educational module for improvement of professional skills of primary school teachers, which aims at teachers' training for implementation of their creative activity after hours in accordance with the new requirements.

Key words: federal state educational standard, after-hour work.

Проблеме организации внеурочной деятельности детей уделяли внимание не только профессиональные педагоги, но и родители, и в целом общество. Данное явление обусловлено тем, что внеурочная деятельность обладает большим педагогическим потенциалом в становлении культурно-продуктивной личности младшего школьника. В федеральном государственном образовательном стандарте поэтому особое внимание уделяется процессу организации внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации стандарта второго поколения следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы [1, с. 7]. Внеурочная деятельность включена в основную образовательную программу, а именно в часть, которую формируют участники образовательного процесса.

На современном этапе существуют особенности организации внеурочной работы, которые рекомендуется освоить педагогу, так как он не выполнит своей функции в становлении продуктивной личности ребенка, если не освоит особенности педагогической деятельности в новых условиях.

Согласно анализу введения нового стандарта, одним из основных сложных вопросов является «Каким образом нужно внедрять внеурочную работу в образовательный процесс школы?». В педагогической практике выявлены следующие модели организации внеурочной деятельности:

- 1) учебный план образовательного учреждения, а именно, через часть, формируемую участниками образовательного процесса (дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы и т. д., проводимые в формах, отличных от урочной);
- 2) дополнительные образовательные программы самого общеобразовательного учреждения (внутришкольная система дополнительного образования);
- 3) образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта;
- 4) организация деятельности групп продленного дня;
- 5) классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т. д.);
- 6) деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого)

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования;

7) инновационная (экспериментальная) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в том числе учитывающих региональные особенности.

Какую бы модель организации внеурочной работы общеобразовательное учреждение не выбрало, в ней должны найти отражение в соответствии с требованиями стандарта следующие направления: духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное. Направления внеурочной деятельности являются содержательным ориентиром и представляют собой приоритетные направления при организации внеурочной деятельности и основанием для построения соответствующих образовательных программ общеобразовательных учреждений.

Педагогу при организации внеурочной работы необходимо ориентироваться на воспитательный идеал современного ученика, так как цель и задачи внеурочной деятельности ориентированы на цель и задачи воспитания и социализации российских школьников. Он представляет собой высшую цель образования, высоконравственное (идеальное) представление о человеке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных и общественных организаций [2].

Учитель также должен при этом опираться на методический конструктор (Д. В. Григорьев), в котором отражается взаимосвязь между уровнем образовательных результатов и формами организации внеурочной деятельности младшего школьника.

Данный методический конструктор, как показывает анализ педагогической практики, помогает учителю:

- 1) разрабатывать авторские программы внеурочной работы, перестраивать примерные программы в модифицированные;
- 2) подбирать такие формы внеурочной деятельности, которые гарантируют достижение результата определенного уровня;
- 3) выстраивать логику перехода от результатов одного уровня к другому;
- 4) проводить диагностику образовательных результатов детей;
- 5) проводить самодианостику реализуемой программы во внеурочное время.

При организации внеурочной деятельности педагогу необходимо учитывать, что содержание

занятий, предусмотренных в рамках внеурочной деятельности, формируется с учётом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей), так как в основе теории и практики внеурочной работы является свобода. «Свобода — вот кормилица всех великих талантов; она подобно наитию свыше, очистила и просветила наши души: она сняла оковы с нашего разума, расширила его и высоко подняла над самим собой» (Джон Мильтон).

Поэтому новые требования предъявляются к учителю, к его педагогической деятельности во внеурочное время. Учитывая данное положение, на кафедре дошкольного и начального образования ГБОУ ДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования» разработан образовательный модуль «Особенности организации внеурочной работы детей в условиях внедрения ФГОС», целью которого является подготовка учителя к реализации педагогической деятельности в новых условиях образовательного процесса. Данная подготовка учителя предполагает формирование таких компонентов готовности, как: мотивационно-ценностный, информационно-содержательный и практико-ориентированный.

Содержание программы образовательного модуля ориентировано на достижение поставленной цели и планируемые результаты, которые включают в себя:

- 1) мотивационно-ценностный компонент (учитель осознает значение эффективной организации внеурочной работы с целью достижения воспитательных результатов и эффектов; понимает важность достижения творческого уровня в педагогической деятельности во внеурочное время);
- 2) информационно-содержательный компонент (учитель владеет теоретическими знаниями о сущности внеурочной работы; владеет основами методического конструирования и знаниями о содержании педагогической деятельности во внеурочное время);
- 3) практико-ориентированный компонент (учитель владеет умениями педагогического проектирования; умеет варьировать формами, средствами организации деятельности детей на каждом из воспитательных этапов внеурочной работы, умеет разрабатывать творческие работы и программы с учетом запросов, особенностей заказчиков (детей и их родителей).

Программа модуля составлена таким образом, что нацеливает учителей на выполнение системы проблемных вопросов и заданий, творческих проектов, на обсуждение актуальных проблем, на выполнение самостоятельной работы, при которых используются знания, полученные

на лекциях, практических занятиях, тренингах, при самообразовании, при проработке рекомендованной литературы, а также собственный практический и жизненный опыт.

Эффективному обучению учителей способствуют практические занятия, тренинги, которые ориентируют учителей на овладение теоретическими основами внеурочной работы, на овладение содержанием методического конструктора и др. Например, после изучения лекционного материала по темам «Теоретические основы внеурочной работы», «Организация внеурочной работы с детьми младшего школьного возраста», используя метод «мозгового штурма», учителям предлагается сформулировать и обосновать принципы организации внеурочной работы, которые способствуют эффективному формированию личности младшего школьника.

Кроме этого, на практических занятиях учителям предлагается разрешить проблемные ситуации. Данная работа включает ряд этапов:

1-й этап – формирование малых групп (4–5 человек);

2-й этап — формулирование проблемных ситуаций, вопросов для оппонентов;

3-й этап – генерирование идей (сбор множества идей);

4-й этап — систематизация и классификация идей (составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению проблемной ситуации);

5-й этап — деструктуирование идей, т. е. оценка идей на реализуемость; рассуждение в формах: ... если, тогда...; ... может быть, если...; ... возможно, при условии...

6-й этап — оценка критических замечаний, корректировка идей, составление окончательно сформулированных предложений.

Активно применяются дидактические игры, например, «Методы организации внеурочной деятельности детей». Они преследуют решение учителями следующих задач: сформулировать показатели, по которым можно судить об эффективности применяемых методов педагогом; показать значение владения учителем умения варьировать методами; выявить наиболее продуктивные методы работы, и методы обучения, от которых имело бы смысл отказаться.

Особое внимание уделяется формированию и совершенствованию умений у педагогов разрабатывать авторские программы. Данная позиция обусловлена следующими причинами.

1. Для эффективного достижения поставленной цели и воспитательных эффектов, ориентированных на становление продуктивной личности ребенка, педагогу необходимо уметь

разрабатывать авторскую программу, так как именно в ней полностью учитываются индивидуальные способности, интересы, возможности детей, пожелания родителей, материальные и технические условия общеобразовательного учреждения и др.

2. В отличие от общеобразовательных программ во внеурочной работе программы более динамичны по своим содержательным характеристикам. Программы, к которым утрачивается интерес детей и родителей, как и программы, требующие специалистов, значительных затрат, уходят из общеобразовательного плана, на их место приходят новые программы, более востребованные.

При выполнении индивидуальных проектов у учителей формируются и совершенствуются необходимые умения для разработки авторской программы: формулировать гипотезу и проверять ее в дальнейшем, сравнивать между собой различные данные, выделять существенное и отбрасывать второстепенное, производить анализ, обобщать элементы, группировать и систематизировать данные наблюдений, учитывать нововведения и педагогический опыт, вести альтернативный поиск методов, средств, приемов организации образовательного процесса, широко варьировать способами деятельности, гибко изменять способы действий относительно новым условиям, задачам, требованиям, изменять содержание учебного материала в соответствии с возможностями и творческими способностями детей.

Такая комплексная подготовка в обобщенном виде показывает не просто деятельностное состояние учителя, но и связанную с ним сформированность личностных качеств, проявляемых в этой деятельности [3].

Таким образом, современный педагогический потенциал внеурочной работы способствует формированию культурно-продуктивной личности младшего школьника. Внеурочная деятельность – прекрасное расширение инфраструктуры общеобразовательного учреждения. Чем шире представлены направления внеурочной работы в школе, тем продуктивнее развивается личность младшего школьника. Специфика организации внеурочной деятельности состоит в том, что в ходе неё обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др. Но какой бы теоретический педагогический потенциал не был разработан в области продуктивного развития детей во внеурочное время, какие бы научно обоснованные проекты его обновления не намечались, все они в результате замыкаются на личности учителя.

Список использованных источников

- 1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев. М., 2010. 223 с.
- 2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М., 2010. 14 с.
- 3. Савинова, Л. Ю. Модель воспитания ценностных отношений у младших школьников / Л. Ю. Савинова // Гуманитарные науки и образование. $-2011. N \ge 2(6). C. 42-50.$
- 4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31с.

Поступила 09.10.2011 г.

УДК 37.034 (470.345) ББК 74.200.53

> Л. A. Серикова L. A. Serikova

ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА*

THE ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION

В статье представлен анализ проблемы организации духовно-нравственного воспитания школьников. Изложены результаты изучения процесса духовно-нравственного воспитания школьников в поликультурном регионе и авторские разработки по оптимизации исследуемого процесса в условиях поликультурного региона.

Ключевые слова: организация духовно-нравственного воспитания, школьник, поликультурное образовательное пространство.

The article gives the analysis of the problem of organization of spiritual and moral education of schoolchildren. The author presents the results of studying the process of spiritual and moral education of schoolchildren in a multicultural region and his developments aimed at optimizing the process under study in a multicultural region environment.

Key words: organization of spiritual and moral education, schoolchild, multicultural educational space.

На современном этапе мирового развития очевидными стали процессы глобализации и интеграции, что привело к возникновению необходимости исследования поликультурного пространства. Проблема поликультурности носит междисциплинарный характер и изучается представителями различных областей современной науки - философами, историками, психологами, педагогами, правоведами, этнографами, политологами и учеными других отраслей науки, занимающимися проблемами человека и общества [5]. Несмотря на то, что в поле зрения отечественной педагогики идея поликультурности попала относительно недавно, на современном этапе ее развития определены основные подходы к трактовке таких понятий, как «поликультурное образование», «поликультурный подход», «мультикультурное образование», «межкультурная компетентность» и некоторых других понятий данного смыслового поля. При этом отсутствует четкая характеристика сущности и функций поликультурного образовательного пространства, его структуры, воспитательного потенциала, социально-педагогических условий, влияющих на результативность функционирования воспитательной системы в условиях поликультурного образовательного пространства.

Под образовательным пространством в педагогической науке понимают:

- пространство, в котором происходят процессы образования, воспитания, обучения (Л. И. Новикова, Е. В. Бондаревская, А. В. Мудрик);
- часть среды, в которой действует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю. С. Мануйлов, Ю. П. Сокольников);

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

- динамическая система взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая усилиями социальных объектов различного уровня (В. Г. Бочарова, Д. В. Григорьев);
- результат деятельности созидательного и интеграционного характера (Н. Л. Селиванова, А. Я. Данилюк).

При всей сложности понятия образовательное пространство, поликультурное образовательное пространство оказывается еще более сложной системой. О. В. Гукаленко определяет поликультурное пространство образовательного учреждения как «объективно существующую систему межкультурных, социальных и образовательных взаимоотношений, способствующую интериоризации национальной культуры, формированию общечеловеческих ценностей посредством поликультурного образования» [1, с. 192].

Характер взаимосвязей в поликультурном образовательном пространстве отличается многообразием, разноплановостью, сложной структурой, а личность чаще испытывает неоднозначные и противоречивые воздействия, регулирование характера которых должны взять на себя педагогические работники. Эта особенность поликультурного пространства становится ключевой, когда речь идет об организации процесса духовно-нравственного воспитания в образовательном пространстве конкретного региона, который характеризуется как поликультурный, поликонфессиональный и полиэтнический. Именно таким регионом на сегодняшний день является Республика Мордовия: на территории республики нет ни одного мононационального района или города.

В образовательном пространстве данного поликультурного региона сегодня остро встает проблема поиска и определения эффективных принципов, методов, приемов организации процесса духовно-нравственного воспитания детей. Анализ результатов проведенного нами в общеобразовательных учреждениях Республики Мордовия эксперимента, свидетельствует о том, что уже в младшем школьном возрасте большинство детей обращает внимание на особенности языка, быта, религии, культуры своего и соседних народов; проявляет интерес к сведениями духовного порядка; стремится к активному участию в решении нравственных задач, и, что еще более важно, респонденты, принадлежащие к изучаемой возрастной группе, обладают значительным потенциалом для обогащения социальных, в том числе нравственных и духовных представлений, богатейшими возможностями духовного роста.

В современной науке термин «духовнонравственное воспитание» применяется широко, а его значение определяется следующим образом:

- целенаправленное формирование у подрастающего поколения духовной культуры [7, с. 10];
- приобщение к высшим фундаментальным категориям бытия: Добро и зло; жизнь, смерть, бессмертие; любовь, красота, смысл жизни [7, с. 21];
- педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию [3, c. 9].

Анализируя приведенные выше подходы современных исследователей к толкованию сущности духовно-нравственного воспитания, мы пришли к выводу, что они отражают различные аспекты исследуемого явления: процессуальный или результативный.

На наш взгляд, под духовно-нравственным воспитанием следует понимать совокупность воспитательных воздействий, под влиянием которых у воспитанника формируется индивидуальная система духовно-нравственных представлений, взглядов, убеждений, ценностей, мотивов, происходит духовный рост личности. При таком понимании духовно-нравственного воспитания мы не ограничиваемся отдельным аспектом (результативным или процессуальным), а, напротив, обозначая характеристики процесса и указывая на планирование его результата, представляем его как систему. На наш взгляд, этот аспект чрезвычайно важен с той точки зрения, что результат духовно-нравственного воспитания становится ценным и системным только после работы самой личности.

Кроме целенаправленных воспитательных влияний, которые могут быть оказаны в условиях общеобразовательной или воскресной школы, семьи, религиозной организации, учреждения дополнительного образования, мы указываем на необходимость признания значимости факторов стихийной социализации, в том числе условий поликультурного пространства, способных трансформировать траекторию духовнонравственного становления личности. В связи с этим для эффективной организации процесса духовно-нравственного воспитания школьников необходима разработка и внедрение в практику работы общеобразовательных школ технологий и методик, адаптированных к условиям конкретного региона и учитывающих его этнокультурные особенности народов, его населяющих.

Таким образом, поликультурное образовательное пространство выступает в качестве одной из наиболее значимых характеристик современной социально-педагогической ситуации и является важным фактором развития духовнонравственного потенциала подрастающего поколения. Организация духовно-нравственного воспитания школьников в поликультурном образовательном пространстве должна базироваться как на общепедагогических принципах, так и принципах, отражающих особенности социокультурной ситуации конкретного региона. Наряду с формированием широкого спектра нравственных и духовных представлений, понятий, чувств, убеждений программа духовно-нравственного воспитания младших школьников должна обеспечивать подготовку ребенка к позитивному взаимодействию с представителями своей и других культур.

Список использованных источников

- 1. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика / О. В. Гукаленко. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003. 512 с.
 - 2. Бобкова, О. В. Общекультурное разви-

тие школьников как педагогическая проблеме / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. $-2011. - N \cdot 1. - C. 33 - 37.$

- 3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2010. 23 с.
- 4. Метелягин, А. С. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников сельских школ на традициях русской народной культуры : дис. ... канд. пед. наук / А. С. Метелягин. М., 1996. 198 с.
- 5. Пичугина, В. К. Антропологический аспект современного образовательного дискурса / В. К. Пичугина // Гуманитарные науки и образование. 2010. N 3. С. 31—34.
- 6. Серикова, Л. А. Формирование духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств школьника в условиях современной системы образования / Л. А. Серикова, Д. Г. Нижегородов // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 101–112.
- 7. Швайкина, Е. А. Один из аспектов постижения нравственности при изучении русской поэзии X1X века в начальной школе / Е. А. Швайкина // Начальная школа. 1994. N_2 6. С. 20—22.

Поступила 28.09.2011 г.

УДК 37.034 ББК 74.200.53

> A. Г. Сорокина A. G. Sorokina

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛ*

THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL SPHERE OF A SCHOOLCHILD PERSONALITY WITHIN THE PROCESS OF INTERACTION BETWEEN COMPREHENSIVE SCHOOL AND SUNDAY SCHOOL

В статье делается попытка уточнения содержания понятия «духовно-нравственная сфера личности». Определена сущность процесса духовно-нравственного воспитания в условиях взаимодействия общеобразовательной и воскресной школ.

Ключевые слова: духовно-нравственная сфера личности, школьники, духовно-нравственное воспитание, духовность, общеобразовательная школа, воскресная школа.

The article presents an attempt to specify the content of the concept «spiritual and moral sphere of a person». The essence of spiritual and moral education within the process of interaction between comprehensive school and Sunday school is defined.

Key words: spiritual and moral sphere of a person, schoolchildren, spiritual and moral education, spirituality, comprehensive school, Sunday school.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

Ключевой проблемой педагогической теории и практики является проблема личности, ее развития, формирования и социализации. Различные аспекты данной проблемы рассматриваются такими науками, как философия, психология, социология, физиология, анатомия и др.

Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для развития, формирования и социализации личности в процессе обучения и воспитания.

Установлено, что на формирование духовно-нравственной сферы личности оказывают влияние внешние и внутренние, биологические и социальные факторы. К внутренним факторам относится собственная активность личности, порождаемая противоречиями, интересами и другими мотивами, реализуемая в самовоспитании, а также в деятельности и общении.

Аналитический обзор научной психолого-педагогической литературы позволил выделить ряд концепций по проблеме формирования нравственной сферы личности, имеющих, как правило, философский статус. Некоторые концепции (Платон, Ж. Ж. Руссо) оказывались утопическими, другие содержали развернутые воспитательные программы и методики. Среди последних: Концепция моральной ответственности (Ж. Пиаже), Концепция морального развития (Л. Колберга) – генетическая теория (теория поэтапного морального развития индивида); ряд концепций современных российских ученых: Концепции нравственного развития личности (Г. А. Урунтаевой), Концепции духовно-нравственного развития личности (Л. М. Аболина, В. П. Зинченко), Концепции морального развития (Н. В. Мельниковой) и др.

В современной педагогической науке и практике происходят процессы оздоровления образовательной и воспитательной систем. Реформа в воспитательной системе школы предусматривает коренное изменение концепции [1]. Впервые за последние десятилетия встал вопрос о духовно-нравственном становлении личности современного школьника. В условиях реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» создана «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков). Духовно-нравственное воспитание рассматривается как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию». Заявлено, что «носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения, мировое сообщество» [4].

В Закон «Об образовании» внесен ряд поправок, связанных в том числе с гарантиями и регулированием религиозного образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. Стало возможным преподавание конфессионально ориентированных учебных дисциплин, модулей, вероучительных курсов в учреждениях различного уровня, типа и вида образования в соответствии с образовательными запросами граждан, семей, обучающихся. Предусмотрено введение учебных курсов православной культуры в системе общеобразовательной школы, дошкольных учреждениях, колледжах и вузах, а также соответствующие курсы, занятия, образовательные или воспитательные программы в учреждениях дополнительного образования детей, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров [2].

В последнее время наблюдается активный процесс взаимодействия общеобразовательных и воскресных школ Русской Православной церкви. Духовность в православном понимании – раскрытие всего потенциала человека, возможность через служение Богу стать образом и подобием Творца. Профессор, протоиерей Глеб Каледа, говоря о принципах православного образования, писал, что необходимо опережение моральнонравственным воспитанием рационально-информационного обучения [3, с. 83]. На этот принцип ориентируются в своей деятельности педагоги воскресных школ, включая в учебный процесс такие дисциплины, как изучение Священного Писания и Предания, святоотеческого наследия, организацию социально значимой деятельности, что способствует формированию духовно-нравственной сферы личности школьника: эмоционально-целостного отношения к миру, Отчизне, семье, к другим людям, к себе.

В Республике Мордовия на базе воскресной школы при Покровском мужском монастыре (село Дракино Торбеевского района) создается центр, координирующий деятельность воскресных школ и их взаимодействие с общеобразовательными школами. Разрабатываются методические основы по организации взаимодействия данных образовательных структур, нормативноправовые документы [6]. На сегодняшний день в 14 школах района действуют воскресные школы с охватом более четырехсот детей младшего

и среднего школьного возраста. Взаимодействие воскресной школы с общеобразовательными осуществляется по нескольким направлениям:

- организация семинаров и конференций для преподавателей общеобразовательных школ, желающих вести курс вероучительного характера;
- взаимное информирование о воспитательных возможностях, содержании, формах, методах каждого из социальных институтов;
- согласование усилий школы и православной церкви в отношении целесообразных действий по работе в детско-юношеской среде;
- осуществление совместных мероприятий по духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Процесс формирования духовно-нравственной сферы личности школьника осуществляется во внеурочной деятельности в таких формах как:

- организация учебных занятий в «Кружке Православия» (Торбеевский район), детском объединении «Доброе сердце» (Инсарский район) и др.;
- совместное проведение мероприятий, посвященных праздникам Рождества, Пасхи, Масленицы, Дням славянской письменности и др.;
- участие в конкурсах творческих работ,
 проектной деятельности;
- организация занятий в кружках патриотической и спортивной направленности (с. Дракино);
- организация летнего отдыха (военно-патриотических лагерей, экскурсий, паломнических поездок и т. п.).

На основе проведенных исследований можно констатировать, что формирование духовно-нравственной сферы личности школьников в условиях взаимодействия общеобразовательной и воскресной школ имеет положительную динамику. Опрос и анкетирование воспитанников, их родителей и учителей показал, что отсутствие детской духовной направленности в воспитании является одной из причин деструктивного поведения современной молодежи, напротив, введение в содержание образования вероучительного курса способствует качественному преображению не только личности воспитанника, но и личности педагога. Духовно-

нравственная сфера личности обогащается не абстрактными представлениями о добре и зле, а конкретными, ясными, утвержденными поколениями предков, создавших такую великую культуру.

Список использованных источников

- 1. Бережнова, Е. В. Аксиологические аспекты педагогических исследований / Е. В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 1. С. 12–18.
- 2. Галицкая, И. А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике [Электронный ресурс] / И. А. Галицкая, И. В. Метлик. Режим доступа: http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=578
- 3. Дивногорцева, С. Ю. Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход / С. Ю. Дивногорцева // Сб. науч. тр. и материалов по итогам науч. конф. Волгоград : Изд-во ПСТГУ, 2004. С. 30–90.
- 4. Куликова, С. В. Воспитание национального самосознания россиянина в культурно-образовательной среде педвуза / С. В. Куликова // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 14–17.
- 5. Мельникова, Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: дис. ... д-ра психол. наук / Мельникова Нина Васильевна. Казань, 2009. 175 с.
- 6. Покровский мужской монастырь с. Дракино [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pokrovm.ru/index.php? option=com_content&view=cat egory&id=60&Itemid=148.
- 7. Серикова, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования духовно-нравственных качеств личности / Л. А. Серикова, А. Г. Сорокина // Российский научный журнал. 2011. № 4 (23). С. 236—242.
- 8. Серикова, Л. А. Формирование духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств школьника в условиях современной системы образования / Л. А. Серикова, Д. Г. Нижегородов // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 101-112.
- 9. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие / Г. А. Урунтаева. М. : Академия, 1996.-336 с.

Поступила 07.09.2011 г.

УДК 373.5 ББК 74.204.4

> Ж. В. Шабанова Zh. V. Shabanova

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ*

THE ORGANIZATION OF PROJECT WORK AS ONE OF THE CONDITIONS OF SENIORS' RESEARCH COMPETENCE FORMATION AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Автором рассматривается возможность организации проектной деятельности старшеклассников в общеобразовательном учреждении, цель которой состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников, учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах, развивают у себя исследовательские умения.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, метод проектов, продуктивный способ обучения, результативность оценки планируемых и достигнутых результатов.

The author considers the possibility of organization of seniors' project work at a comprehensive educational institution, which purpose consists in creating such conditions under which the students are glad to acquire the missing knowledge from different sources without any assistance, learn to use their acquired knowledge to solve cognitive and practical problems, gain communicative skills, working in various groups, develop their research abilities.

Key words: project work, research work, project method, productive method of teaching, productivity of planned and achieved results.

Самообразование учащихся, актуализация необходимых знаний, построение плана деятельности с учетом индивидуальных интересов обучающихся - все это далеко не полный перечень позитивных педагогических моментов, проявляющихся при вовлечении учащихся и преподавателей в исследовательскую и проектную деятельность. В процессе проектной деятельности старшеклассников меняется их роль в образовательном процессе: они становятся его подлинными субъектами, активными участниками, а не пассивными статистами. Деятельность в проектных полипрофессиональных группах помогает им учиться работать в «команде», сотрудничать в процессе поиска эффективного решения поставленной проблемы. При этом неизбежно происходит формирование конструктивного мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» форме обучения. В процессе проектирования старшеклассники проявляют собственный взгляд на

различные проблемы и способы их решения, уже «не срабатывает» оценочная схема: это — верно, а это — неверно. Обучающиеся сами несут ответственность за выбор способов и видов деятельности для достижения поставленной цели.

Анализ педагогической литературы позволяет выделить основные положительные стороны проектной деятельности учащихся, на которые указывали ученые (П. С. Лернер, М. Б. Павлова, Е. С. Полат, И. А. Сасова, В. Д. Симоненко, И. Д. Чечель): выделение жизненно необходимых знаний в образовании, возможность практического применения теоретических знаний, мотивация деятельности, осуществление межпредметных связей, обеспечение многофункциональной подготовки учащихся, развитие творческих способностей, формирование реального опыта деятельности, самоопределения и самореализации учащихся [4].

Как известно, результатом обучения является прямой и побочный продукт деятельности, представляющий ценность для учащегося в той или иной жизненной ситуации [1; 6]. Одним из широко известных современных педагогических методов достижения позитивных резуль-

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

татов обучения является метод проектов. Под проектом понимается деятельность с определенными целями, часто включающими требованиями ко времени, стоимости и качеству результатов [3]. Мы рассматриваем выполнение проекта как наиболее продуктивный способ обучения и компонент системы продуктивного образования, вмещающий в себя необходимые составляющие личностного опыта учащегося самостоятельно добывать и использовать новые знания (от постановки проблемы через планирование, анализ, синтез, активную деятельность в выполнении проекта до предоставления результата). Оценка проектной деятельности учащегося в соответствии с принципами критериальной базы, целями и задачами самой деятельности требует достаточно оперативного применения, ее критерии должны быть ясны, открыты адекватно представлению об эффективности процесса, а также удобны в применении на практике.

Реальность работы над проектом, а главное — рефлексивная оценка планируемых и достигнутых результатов помогают учащимся осознать, что знания — это не только самоцель, сколько необходимое средство, обеспечивающее способность человека грамотно выстраивать свои мыслительные и жизненные стратегии, принимать решения, адаптироваться в социуме и самореализовываться как личность.

Умения, нарабатываемые школьником в процессе проектирования, в отличие от «накопительно-знаниевого» обучения, формируют осмысленное исполнение жизненно важных умственных и практических действий. Иначе говоря, формируются ключевые навыки учащихся: трудовые, коммуникативные, социальные.

Проектная деятельность старшеклассников в учебно-воспитательном процессе осуществляется на учебном и внеучебном материале. Наряду с ней учащиеся включались и в другие виды деятельности — игровую, трудовую, учебно-исследовательскую и т. д. Опытно-экспериментальная работа показывает, что именно проектная деятельность может рассматриваться как структурообразующий принцип организации информационно-образовательной среды учебно-исследовательской направленности, которая предполагает обязательное сочетание различных видов деятельности.

Кроме того, проектная деятельность старшеклассников позволяет преодолеть однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса. Работа над проектом имеет три стадии:

- вызова (выдвижение проблемы, ее актуализация, определение темы, гипотезы, противоречия);
- осмысления (составления плана работы и деятельности, согласно намеченному плану, подготовка к презентации своего проекта);
- рефлексия (самоанализ, внесение коррективов, возвращение к трудным вопросам)
 [7].

Проектная деятельность старшеклассников является результатом актуализации их личностных интересов, поэтому необходимым условием успешной работы, как показывает наше исследование, является личная заинтересованность ребят в выбранном проекте. Следует определить значимую для старшеклассника проблему, способную активизировать его мотивацию в выполнении проекта. Желательно, чтобы она была взята из реальной жизни и могла быть знакомой и значимой для школьника [2, с. 41].

Проект как форма учебно-исследовательской деятельности учащихся требует оформления результатов (продукта) для предъявления его окружающим. Соответственно возникает необходимость использовать предметные навыки у учащихся старших классов как средство реализации проекта. Таким образом, проектная деятельность создает условия для интеграции предметного содержания, развития пользовательских навыков в информационных технологиях, формирования исследовательских, коммуникативных, рефлексивных умений учащихся. [5, с. 157].

В нашем исследовании проектную деятельность старших школьников мы обозначаем как деятельность, представляющую собой процесс реализации деловой идеи от первоначального замысла до ее реализации с целью получения результата. При этом процесс реализации включает в себя классическую последовательность следующих этапов: выбор идеи для проработки проектной работы, осуществление практической деятельности по реализации проекта, анализ полученных результатов на соответствие первоначальным целям, оценка прибыли.

Целью проектной деятельности и ее результатом будут новые знания о явлениях, процессах, усвоение этих знаний и развитие определенных качеств, присущих исследовательской компетентности личности (самостоятельность, инициатива, гибкость, мобильность, предприимчивость, риск, ответственность).

Успешность проектной деятельности возможна при реализации личностно-деятельност-

ного подхода к образовательному процессу на основе организации взаимодействия в полипрофессиональной группе учащихся. При построении процесса проектной деятельности учащихся важно формирование полипрофессиональных групп, достаточно долгое время занятых совместным проектом и осуществлением совместной деятельности экономического свойства, имеет для нас принципиальное значение.

Цели такого учебного проекта определяются вместе с группой. В этом случае и предполагаемый процесс, и предвидение результатов обогащаются идеями членов группы. Учащиеся становятся активными участниками учебного процесса, учатся планировать его на основе совместных идей (цели — действия — ресурсы). В группе возникает «разделяемое видение» тех целей, которые должны быть достигнуты. В наиболее простом варианте два результата характеризуют успешность завершения учебного проекта — процент успешной защиты учащимися проектов и удовлетворение от совместной работы всех участников группы.

Наше исследование позволяет отметить, что неудачно выполненный проект также имеет положительное педагогическое значение. Этап проверки и оценки результатов предполагает самоанализ деятельности. На защите проекта учитель и ученик подробным образом анализируют логику, выбранную старшеклассником, объективные и субъективные причины неудач, ожидаемые последствия и результаты. Понимание ошибок приводит к появлению у старшеклассников стимула к продолжению проектной деятельности (может быть по другому предмету), формирует личный интерес к новому знанию,

так как возможно именно неудачно подобранная информация была причиной «неуспеха». Подобная рефлексия позволяет сформировать у старшеклассников адекватную оценку (самооценку) себя и окружающего мира.

Список использованных источников

- 1. Богданова, Р. А. Модель педагогического сопровождения проектной деятельности младшего школьника / Р. А. Богданова // Гуманитарные науки и образование. $2011. N_2 2. C. 6-11.$
- 2. Гузеев, В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор шк. -1995. -№ 6. C. 39-47.
- 3. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. М.: Мир, 1986. 45 с.
- 4. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под. ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.
- 5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2003. С. 157.
- 6. Чернуха, О. А. Педагогическое сопровождение формирования ценностного самоопределения старшеклассников / О. А. Чернуха // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2. С. 56–60.
- 7. Чечель, И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. 1998. № 4. С. 3–10.

Поступила 05.10.2011 г.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376 ББК 74.3

> О. В. Бобкова О. V. Bobkova

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ*

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной культуры учащихся с особыми образовательными потребностями (с нарушением интеллектуального развития). Автором анализируются причины низкого уровня межличностного взаимодействия учащихся, выделяются специфические черты, свойственные их коммуникативной деятельности. В статье также рассматриваются основные направления работы специальной (коррекционной) школы по формированию коммуникативной культуры у детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, специфика психического развития, особенности межличностного взаимодействия, формирование коммуникативных умений.

The article is devoted to the problem of formation of communicative culture of students with special educational needs (mentally handicapped children). The author analyzes the reasons for a low level of students' interpersonal interaction, defines the specific features peculiar for their communicative activity. In the article, the basic directions of special (corrective) school work on formation of communicative culture of mentally handicapped children are considered.

Key words: mentally handicapped children, specificity of mental development, characteristics of interpersonal interaction, formation of communicative skills.

Коммуникативная культура — определяющее свойство человека XXI века, естественное явление и процесс. Без определения закономерностей и особенностей развития коммуникативной культуры личности эволюция общего и профессионального образования невозможна.

Перед современной школой ставится проблема повышения качества коммуникативной подготовки учащихся. Эффективность социализации зависит от многих факторов, а среди них особое место занимает успешная коммуникативная деятельность человека как основа продуктивных взаимоотношений с окружающими, достижения взаимопонимания и реализации целей и задач профессиональной деятельности и всей жизнедеятельности, как способ самореализации [1].

Проблема формирования коммуникативной культуры ребенка с особыми образовательными потребностями важна как необходимое условие и средство самореализации личности в социальной среде. Анализ педагогической

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

практики свидетельствует, что коммуникативная культура учащихся с особыми образовательными потребностями в основном формируется стихийно, рассматривается как сопутствующая, второстепенная задача их общеобразовательной подготовки.

Опираясь на данные исследований Л. А. Аухадеевой, можно сделать вывод о наличии ряда серьезных противоречий в теории и практике общего и специального образования между:

- возросшими требованиями к личности учащегося с особыми образовательными потребностями как субъекту общей культуры и неготовностью существующей системы общего и специального образования обеспечить процесс ее становления и развития в полной мере;
- между признанием необходимости использования современных естественнонаучных, психолого-педагогических концепций и недостаточной их реализацией в подготовке ребенка с особыми образовательными потребностями;
- требованиями личностно-ориентированного образования, современными тенденциями гуманизации общества и реальными коммуникативными возможностями ребенка с особыми образовательными потребностями;

– социальной необходимостью и объективной потребностью образовательной практики в целенаправленном формировании коммуникативной культуры ребенка с особыми образовательными потребностями и недостаточным уровнем теоретико-методологической разработанности данной проблемы [1].

Коммуникация рассматривается как диалогический процесс передачи кодированной информации от субъекта к субъекту (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина и др.).

Психологические основы становления коммуникативной культуры личности отражены в трудах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. А. Леонтьева и других исследователей.

В философии и психологии коммуникация рассматривается как единение людей в совместной деятельности, которая интегрирует их в общество. Согласно взглядам исследователей, внутренней сущностью коммуникации являются процессы формирования и развития общественного и индивидуального сознания, которые осуществляются в различных видах совместной практической и интеллектуальной деятельности людей, и отношениях между людьми в процессе этой деятельности [1].

Коммуникативная культура часто определяется как компонент культуры общения, совокупность норм и правил, регулирующих процесс общения (И. Ф. Исаев, И. И. Зарецкая, И. А. Зимняя, О. О. Киселева и др.).

Исследователями в области специальной педагогики указывается, что коммуникативное развитие школьников с особыми образовательными потребностями должно обеспечивать формирование у них способности и готовности свободно осуществлять общение на родном языке, овладение современными средствами вербальной и невербальной коммуникации [2; 3].

Проанализируем специфику формирования коммуникативной культуры школьников с особыми образовательными потребностями и в частности учащихся с нарушением интеллекта.

Характер взаимодействия учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида определяется особенностями их психофизического развития, являющимися следствием первичного биологического дефекта.

На качество взаимоотношений с окружающими людьми (сверстниками и взрослыми) в значительной степени влияют недостатки эмоционально-волевой сферы учащихся с нарушением интеллекта. Свойственная им недостаточность волевых усилий проявляется в безынициативности, неумении организовывать

свою деятельность, импульсивности реакций на внешние впечатления.

Значительно затрудняют процесс совместной деятельности и общения нарушения эмоциональной сферы, характерные для школьников указанной категории: импульсивность и недостаточная адекватность проявлений эмоций злобы, обиды, радости; эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, невосприимчивость к переживаниям других людей и трудности в понимании чужих эмоций.

Также значительным препятствием в формировании коммуникативной культуры для детей с нарушением интеллекта является недоразвитие их познавательной деятельности. Отсутствие интересов или их примитивность, недостаточная познавательная активность обусловливает бедность представлений детей с нарушением интеллекта об окружающем мире, ограниченность тематики общения со сверстниками и взрослыми людьми.

Исследователями, изучающими особенности психофизического развития детей с нарушением интеллекта, отмечается бедность словарного запаса, недоразвитие связной речи, неумение поддерживать диалог и выражать свои чувства и мысли вербальными средствами, свойственные учащимся. Недостатки речевого развития не позволяют школьникам свободно общаться с окружающими, участвовать в обсуждении учебного материала и внеучебных тем.

Другим фактором, определяющим специфику взаимодействия детей с нарушением интеллекта с окружающими, являются недостатки их мотивационно-потребностной сферы.

Для данной категории учащихся, особенно в младших классах, характерны незрелость мотивационно-потребностной сферы, слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, недостаточность социальных потребностей. Результатом являются недостаточная инициативность, неумение организовывать собственную и особенно коллективную деятельность.

Следствие указанных недостатков развития — своеобразие межличностных отношений детей с нарушением интеллекта. Система межличностных отношений учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида включает в себя их отношения друг к другу, которые специально организуются педагогами в условиях класса, воспитательной группы, школы. Дети с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности в общении с окружающими,

так как у них снижена способность к пониманию эмоциональных состояний других людей. Они проявляют излишнюю критичность к поступкам других и недостаточную – к своим действиям. При этом свои чувства (тревоги, страхи, обиды) часто выражают в грубой агрессивной форме, что становится препятствием для выстраивания взаимоотношений с окружающими людьми [5].

Следует также отметить, что на качество коммуникативной культуры школьников с нарушением интеллекта значительно влияет их обучение в школе-интернате. Ограниченность общения рамками учебного заведения приводит к тому, что дети испытывают трудности во взаимодействии с людьми в реальных жизненных ситуациях за его пределами.

Мы полагаем, что в качестве еще одного фактора, оказывающего негативное влияние на качество коммуникативной культуры, можно выделить недостаточный культурный уровень значительной части семей учащихся с нарушением интеллекта. Характер общения в подобных семьях, с одной стороны, не способствует знакомству с нормами этикета, с другой, не дает возможности закреплять соответствующие знания и умения, формируемые в школе.

С учетом указанных особенностей психофизического развития школьников с нарушением интеллекта и специфики их межличностных отношений, мы полагаем, что работа по формированию у них коммуникативной культуры должна включать следующие направления: 1) коррекция и развитие мотивационно-потребностной сферы; 2) коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы; 3) обогащение лексики и развитие связной речи учащихся; 4) обогащение представлений детей об окружающем мире; 5) формирование коммуникативных умений в процессе специально организованной деятельности и реальных жизненных ситуациях.

При этом эффективность данной работы, по нашему мнению, будет зависеть от соблюдения следующих условий: 1) комплексный характер коррекционно-развивающего и воспитательного воздействия на учащихся, который обеспечивается посредством целенаправленной организации коммуникативной деятельности школьников в ходе обучения и во внеурочное время, а также путем вовлечения в работу по данному направлению семей школьников; 2) для организации общения необходимо использовать наиболее интересные, практически значимые и доступные для детей виды деятельности (игровую деятельность, художественный и общественно-

полезный труд и др.); 3) целенаправленная организация общения учащихся со сверстниками и взрослыми вне стен школы, в реальных ситуациях.

Обучение различным общеобразовательным предметам обеспечивает обогащение представлений учащихся об объектах и явлениях окружающей действительности. Занятия создают возможности для организации общения детей с педагогами и между собой. На уроках проводятся беседы по изучаемым темам, формируется умение поддерживать диалог.

Овладение учебным материалом обеспечивает накопление активного словаря, необходимого для организации общения по теме, развития связной речи учащихся специальной школы. Мы полагаем, что эффективность этой работы будет значительно выше, если во внеурочное время воспитателями не просто организуется выполнение детьми домашних заданий, но и проводится устное повторение и обсуждение пройденного материала в процессе специально организованной беседы.

Воспитательные задачи, реализуемые в ходе уроков (уроки чтения, ознакомления с окружающим миром и др.), предполагают ознакомление детей с нарушением интеллекта с основными правилами этикета в общении (вежливое обращение к сверстникам и взрослым, фразы приветствия и прощания, просьбы и др.) [4]. В рамках уроков могут создаваться практические ситуации общения, в ходе которых школьники могут практиковаться в их применении.

Комплексный характер коррекционно-развивающего воздействия в процессе реализации указанных направлений работы должен обеспечиваться её продолжением во внеурочной деятельности. Она дает более широкие возможности для организации взаимодействия детей в ходе разнообразных видов деятельности. В данном случае дети включаются в общение на различные темы (нравственные, эстетические и др.) в ходе бесед, проводимых воспитателем. Педагогами должны быть организованы различные неформальные ситуации общения в ходе игр, занятий общественно-полезным и хозяйственно-бытовым трудом, в процессе игр и прогулок. Общение в процессе таких, практически значимых или занимательных занятий способствует коррекции и развитию мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы.

Особенно следует отметить, что в процессе внеурочной деятельности необходимо проведение экскурсий за пределы школы (в различные общественные учреждения и др.), в ходе которых школьники могут закреплять, отрабатывать и совершенствовать коммуникативные умения, правила поведения, которые были усвоены ими в ходе обучения, в реальных жизненных ситуациях общения.

Обязательным условием эффективности работы по формированию коммуникативной культуры школьников с нарушением интеллекта мы считаем работу с семьями учащихся. В частности, необходима, насколько это возможно, нормализация взаимоотношений в семье. Также требуется проведение разъяснительной работы с родителями и консультаций, направленных на оказание им помощи в создании условий для правильного общения членов семьи с ребенком, способствующего закреплению у него коммуникативных умений, формируемых в школе. Этому, например, может способствовать вовлечение учащихся в различные виды совместной деятельности с членами семьи. Родители по возможности должны продолжать работу по расширению кругозора детей, развитию речи, организации их досуга.

Таким образом, ребенок с нарушением интеллекта должен действовать, общаться с помощью вербальных и невербальных средств, в реальной ситуации должен находить пути решения выхода из различных ситуаций. Подобным образом, по нашему мнению, будут наиболее эффективно формироваться, обогащаться,

совершенствоваться умения и навыки школьников в области речевого общения, межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, они приобретут тот социальный опыт, который им нужен в обычной, повседневной жизни.

Список использованных источников

- 1. Аухадеева, Л. А. Коммуникативный фактор в воспитании детей с ограниченными возможностями / Л. А. Аухадеева // Развитие региональной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. М.: Академия, 2004. С. 186–193.
- 2. Алышева, Т. В. Олигофренопедагогика : учеб. пособие для вузов / Т. В. Алышева, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова [и др.]. М. : Дрофа, 2009. С. 56–61.
- 3. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. -2011. N = 1. C. 33-37.
- 4. Казакова, Л. А. Интегрированная воспитательная среда как условие осуществления социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями / Л. А. Казакова // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2. С. 27–32.
- 5. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. М. : Академия, 2002. С. 48–54.

Поступила 14.10.2011 г.

УДК 376.33 ББК 74.3

> A. Д. Байдильдина A. D. Baydildina

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

A MODEL OF PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERACTION FOR INCREASING SOCIAL FUNCTIONING OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT AT A SPECIAL SCHOOL

Статья посвящена проблеме профессионального взаимодействия педагога, социального педагога и школьного психолога в процессе работы по повышению социального функционирования глухих и слабослышащих подростков. Предлагается трехуровневая модель работы, определяется функция психолога как супервайзера.

Ключевые слова: социальное функционирование, подростки с нарушениями слуха, психолого-педагогическая работа, профессиональное взаимодействие.

The article is devoted to the professional interaction between a teacher, a social educator and a school psychologist in the process of working on increasing social functioning of deaf and hard-of-hearing adolescents. A three-level work model is proposed, a psychologist's role as a supervisor is defined.

Key words: social functioning, adolescents with hearing impairment, psycho-pedagogical work, professional interaction.

В настоящее время в отечественной специальной педагогике и психологии ведется активное обсуждение вопросов социализации школьников с нарушениями слуха. Значимость этой проблемы обусловлена тем, что выпускники коррекционной школы испытывают определенные трудности в формировании жизненной позиции, поиске своего места в обществе [3].

Ключевым в процессе социализации индивида является понятие «социального функционирования». Оно несет в себе ценностно-нормативный подтекст и подразумевает способ, которым индивиды организуют свою жизнедеятельность и решают те или иные задачи, возникающие в процессе повседневного существования. Становление социального функционирования является одним из приоритетов в личностном развитии подростков с нарушениями слуха. Это связано с большей включенностью детей подросткового возраста в социальные отношения, которые направлены на установление межличностного взаимодействия и требуют адекватного восприятия партнера, передачу вербальной и эмоциональной информации, рефлексивных знаний и умений, возрастания роли собственного опыта в регуляции межличностного взаимодействия [2]. Реализация этих процессов осуществима при условии обеспечения специального комплексного педагогического и психологического подхода по повышению социального функционирования подростков.

В настоящее время в специальных коррекционных школах прослеживается тенденция усиления не только коррекционно-педагогической, но и психологической помощи. Однако данная система помощи характеризуется узкой направленностью профессиональной коррекции. Отрыв деятельности психологических и педагогических служб друг от друга чаще всего приводит к неудачам и нежизнеспособности проектов развития помощи детям с нарушением слуха. Эти «точки уязвимости» совместной деятельности специалистов требуют научной разработки вопросов организации и содержания психолого-педагогической работы детям с нарушением слуха и разработки механизмов и способов взаимодействия специалистов [4; 5].

Именно необходимость междисциплинарного комплексного подхода, учитывающего всю полноту и своеобразие педагогической, социальной и психологической работы в школе, с одной стороны, и недостаточная разработанность проблемы повышения социального функционирования подростков с нарушенным слухом, с другой, определили актуальность и значимость разработки новой модели взаимодействия школьных служб.

Как показывают результаты нашего эмпирического исследования, в котором принимали участие ученики средних классов специальных коррекционных школ I и II вида, с их стороны существует значительный запрос на психологопедагогическую помощь в школе, и именно педагоги осуществляют огромную часть этой работы. В связи с этими обстоятельствами очевидна необходимость обеспечения педагогов основными консультативными навыками, которые в свою очередь помогали бы им более эффективно осуществлять функцию социального воспитания, развивали бы их способность к видению проблем, когда необходимо делегирование ребёнка к другому специалисту. Поэтому сегодня остро встает вопрос создания модели профессионального сотрудничества различных специалистов, представителей школьных служб, причастных к формированию и воспитанию социальной компетенции подростка.

Мы предлагаем трехуровневую модель взаимодействия психолого-педагогического состава специалистов, работающих с подростками в условиях школы-интерната I и II вида.

Первый уровень подразумевает использование знаний, умений и навыков для создания позитивной атмосферы для эффективного обучения подростков на специально организованных групповых занятиях. Эту работу в школе могут проводить учителя, воспитатели и психолог в качестве супервайзера. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, педагог более доступен для школьников, он знает их лучше, чем любой другой специалист; во-вторых, психолог в школе не может охватить своим вниманием всех детей и подростков ежедневно, и поэтому работа психолога начинается там, где уже есть значительные проблемы.



Второй уровень предусматривает использование консультативных навыков в форме наставничества с целью оказания помощи учащимся в решении ежедневных проблем, оказания психолого-педагогической поддержки и помощи в случае экстренной необходимости. В силу того, что в течение дня рядом с подростком находятся учителя или воспитатели, то чаще всего именно они сталкиваются с необходимостью быстро реагировать на конфликтную ситуацию и оказать первую помощь ребенку. Иногда эту функ-

цию может брать на себя и социальный педагог. В дальнейшем педагоги могут использовать эти практические ситуации на специально организованных групповых и индивидуальных занятиях для формирования социального опыта подростков.

Третий уровень – уровень индивидуального или группового консультирования специалистом, прошедшим специальную подготовку в области консультирования. Таким человеком может выступать школьный психолог. Он также определяет случаи, когда требуется оказание специализированной помощи со стороны привлеченных специалистов – психотерапевтов, психиатров и т. д.

Согласно данной модели всем педагогам необходимо обладать специальными знаниями для реализации своих ролей руководителя и наставника на предлагаемых первом и втором уровнях. Один из специалистов школы должен быть дополнительно обучен для реализации интенсивного консультирования на третьем уровне. На наш взгляд, этот уровень специалиста в российской системе образования релевантен позиции школьного психолога. Он должен обеспечить тренинг, супервизию и поддержку педагогов, реализующих консультативную помощь на первом и втором уровнях. Психолог должен не только иметь специальное образование и специальную подготовку в области консультационной деятельности, но и хорошо знать цели психолого-педагогической поддержки подростков в специальной школе, иметь склонность к исследовательской работе, обладать коммуникативными способностями.



О. В. Хухлаева выделяет две стороны профессионального воздействия психолога на педагога – эмоциональную и рациональную. На эмоциональном уровне психолог помогает педагогу самоактуализироваться в педагогической деятельности. На рациональном уровне психолог является медиатором и осуществляет профессиональную консультативную поддержку ученика и учителя. В этом случае психолог, оказывающий эмоциональную поддержку, будет способствовать сохранению психологического здоровья педагогов, а психолог-медиатор – создавать условия для сохранения здоровья учащихся. Такие функции выдвигают высокие требования как к личностной зрелости специалиста, так и к уровню его знаний и опыту [6].

Еще один член команды – социальный педагог. Задача социального педагога – обеспечить индивидуальный подход к каждому подростку и выстроить работу так, чтобы осуществлялось взаимодействие между ребенком, его семьей, педагогом и психологом. Если учитель помогает выявить симптомы личностных проблем, то социальный педагог должен собирать и систематизировать все сведения о поведении ученика в школе и вне ее. Он собирает сведения о семье ребенка, его интересах, социальном окружении. Социальный педагог должен обладать компетенциями по оказанию индивидуальной и экстренной помощи подростку, а также консультировать учителей, воспитателей и родителей по вопросам социального воспитания ребенка.

Следует отметить, что фокусировка на оказание психолого-педагогической поддержки школьников актуальна и важна для профессионального образования специалистов в России. Академичность педагогического образования, где упор делается на получение разносторонних теоретических знаний, упускает из виду данный аспект профессиональной подготовки педагогов, что естественно снижает эффективность психолого-педагогической поддержки школьников. Необходимы системные изменения в программе профессиональной подготовки специалистов с учетом современных требований общественной и социальной жизни.

Список использованных источников

- 1. Абрамова, И. В. Подготовка специалистов для инклюзивного образования / И. В. Абрамова, И. Е. Пушкова // Гуманитарные науки и образование. -2011.- N 2.- C.30-33.
- 2. Кон, И. С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста / И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн // В мире подростка / под ред. А. А. Бодалева. М., 1980. С. 16—28.
- 3. Малофеев, Н. Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Малофеев // Дефектология. 2001. –
- 4. Маркова, А. К. Сотрудничество учителя и школьного психолога / А. К. Маркова // Педагогика. 1994. № 6. С. 43—51.
- 5. Соловьева, И. Л. Социальный педагог в школе для глухих / И. Л. Соловьева, И. В. Цукерман // Дефектология. 1998. № 4. С. 46—49.
- 6. Хухлаева О. В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами / О. В. Хухлаева. М.: Генезис, 2009. 192 с.

Поступила 09.09.2011 г.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 101.1 : 316 ББК 87.6

> А. Ю. Куприянов А. Ү. Киргіуапоч

КУЛЬТУРНО-ПРОДУКТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ В ТРУДАХ СЛАВЯНОФИЛОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ СПЕЦИФИКИ РУССКОГО ОБЩЕСТВА*

A CULTURALLY PRODUCTIVE PERSON IN THE WORKS OF THE SLAVOPHILS WITHIN THE CONTEXT OF THE CIVILIZATIONAL SPECIFICITY OF RUSSIAN SOCIETY

В данной статье анализируется модель культурно-продуктивной личности в работах ранних славянофилов (А. С. Хомякова и И. В. Киреевского). Автор признает уникальность предложенных мыслителями формулировок, основным содержанием которых выступает консерватизм и традиционализм.

Ключевые слова: аксиосфера, цивилизация, общество, цивилизационная специфика общества, культурно-продуктивная личность, славянофилы, православие, католицизм, протестантизм, рационализм, прагматизм, цивилизационно-православная модель специфики общества.

This article analyzes a model of a culturally productive person in the works of the early Slavophiles (A. S. Khomyakov and I. V. Kireyevsky). The author recognizes the uniqueness of the thinkers' statements, the basic content of which is conservatism and traditionalism.

Key words: axiosphere, civilization, society, civilizational specific of society, culturally productive person, the Slavophiles, Orthodoxy, Catholicism, Protestantism, rationalism, pragmatism, civilizational-orthodox model of specific of society.

Социально-философское наследие и идеи славянофилов стали особым этапом в развитии русской проблемы цивилизационной специфики общества, которое в нашем понимании следует понимать как социально-философское понятие, включающее в себя принципы, идеалы и направления развития основных цивилизационных систем (в данной работе – России и Запада), находящее отражение в философии, культуре, этике, религии, проявляющееся в моделях прогресса и социально-государственного устройства. Цивилизационная специфика общества может служить в качестве общей методологии исследования межцивилизационных проблем «Россия – Запад», «Запад – Восток», «Восток – Россия», позволяющей наметить и оценить перспективы развития российской цивилизации в современном мире, исходным продуктом которой является культурно-продуктивная личность, личность, органично сочетающая в себе рациональный и духовно-нравственный компоненты.

Мыслители выступили сторонниками особого пути России, декларируя в ней особую роль

православия как единственно истинного христианского вероучения, отметили неповторимые формы общественного развития в форме общины и артели. Классики славянофильства (А. С. Хомяков, И. В. Киреевский), усвоив последние достижения социальной философии запада (Гегель, Кант), подвергли критике самые основы западной цивилизации и предложили ей альтернативы, выразившиеся в цивилизационно-православной модели специфики общества.

Особенность философского творчества славянофила А. С. Хомякова и его концепции цивилизационной специфики, по нашему мнению, состоит в том, что она исходит из церковного православного сознания. Во многом специфика взглядов мыслителя состояла во взаимопроникновении богословия, социальной философии и педагогики.

А. С. Хомяков утверждает, что первоначальное «христианство... представляло идеи единства и свободы, неразрывно соединенные в нравственном законе взаимной любви». Но римляне усвоили «только одно начало — единство» [2, с. 211], ибо приняли христианство в период широкого развития у них внешних форм человеческой жизни — государства и права. Поэтому религия заняла в государстве подчиненное положение, превратившись в инструмент,

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

который начал служить земным целям, а не развитию нравственности, соответствующей Божественному откровению. Германские племена, уничтожив древнюю цивилизацию, переняли «это римское латинство как христианство, односторонне понятое, как закон внешнего единства» [2, с. 212]. В результате этого германское общество пошло по пути развития юридического формализма и рационалистического практицизма. Потом на Западе оформляется католическая разновидность христианства, которая, выступая как один из государственных институтов, возводит к тому же громоздкую систему умозрительных церковных догматов, чем еще больше ограничиваются ее нравственные возможности. Народы Запада, оказавшись под влиянием формализованных религиозных начал, заняты междоусобной борьбой. Католическая церковь сама втянута во внешнюю борьбу за светскую власть. Она формирует военно-монашеские ордена, организует крестовые походы и искусственно насаждает католицизм.

Католическая религия, в понимании Хомякова, не способна одухотворить общество на внутреннее нравственное единство, а согласуясь с закономерностями материальной жизни, добивается внешнего единства насильственным путем. Бездуховное развитие цивилизации, однако, с необходимостью приводит к дальнейшему усилению борьбы в обществе. В свою очередь реформация разделила католическую церковь на «латинство» и «протестантство». И это разделение опять-таки вытекало из внутренней потребности материализованного общества во внешней борьбе. Так, латинство – это догмат, оторванный от живой веры, а протестантство – догмат, предназначенный для рассудочного опровержения первого. «Отнимите у него другой отрицаемый им мир, и протестантство умрет; ибо вся его жизнь в отрицании» [2, с. 256]. Если традиционный католицизм формально отстаивал предание о нравственном единении людей, то протестантство явилось узаконением «свободы исследования, оторванной от живого предания о единстве, основанном на взаимной любви» [Там же, с. 257].

Появление протестантства оказалось полным поражением религии. «Государство от мира сего заняло место Христианской Церкви. Единый, живой закон единения в Боге вытеснен был частными законами, носящими на себе отпечаток утилитаризма и юридических отношений» [Там же, с. 259]. Вытеснение церкви рационализмом произошло потому, что «вдохновенная Богом Церковь для западного христианина сделалась чем-то внешним, каким-то прорицательным

авторитетом, авторитетом как бы вещественным; она обратила человека себе в раба и, вследствие этого, нажила себе в нем судью» [Там же, с. 260]. Для истинной же Церкви неразрешимые утилитарные вопросы западной религии просто не могут существовать. Она преследует только одну цель — духовное единение людей путем приобщения их к божественной любви.

Рассудок, как считает Хомяков, пытается найти духовную истину путем логического анализа действительности. Безусловно, она проявляется во внешней деятельности людей и эти проявления изучает логика. Сама же духовная истина недоступна рассудку, но очевидна для верующего, ибо «есть созерцание факта невидимого, проявленного в факте видимом...». «В истинной Церкви нет Церкви учащей», хотя она не лишена поучения. «Учит вся Церковь... вес целостности» [2, с. 231]. Церковь не как папское учреждение, а как духовное сообщество отвергает логическое постижение истины, и этим в корне отличается от протестантства, ибо целостный характер ее учительства несовместим с латинством. «Церковь не знает сделок в догмате и вере», что характерно для традиционного католицизма. Ей, «как истине, ложь враждебна по существу» [Там же, с. 232].

Католическая религия, окончательно потеряв живое христианское единство, заменила «внешним знамением... духовное чутье истины». Она в борьбе с открытой рассудочностью протестантства «ищет себе поддержки в господствующем невежестве» и возводит ложь в основной принцип своей догматики. «Ложь, как железная цепь, охватила своими звеньями души, томимые жаждою правды». Католицизм покорился «печальной необходимости искажать истину, лишь бы спасти в себе положительную веру и не впасть в протестантство...». «При столь явном отсутствии в самой проповеди всякого убеждения, всякой добросовестности и серьезности, едва ли можно слишком строго осуждать скептицизм», т. е. отрицание религиозной веры. Неверие перешло от образованных слоев населения к массам [Там же, с. 245].

А. С. Хомяков, однако, указывает и на положительные достижения в западной цивилизации, которые выражаются в развитии просвещения и в создании материальных благ: Запад многое сделал «для человечества... в науке и в искусстве, в государственном законодательстве и народной цивилизации, в практическом осуществлении чувства правды и в практическом применении любви». Плоды этих трудов «ныне собирает или соберет впоследствии все человечество». Безусловно, пагубное наследство, полученное

Западной Европой от Рима, «... по мере развития неизбежных его последствий мертвит духовную жизнь, пока еще одушевлявшую» западную цивилизацию» [2, с. 287].

Тем не менее, «несмотря на громадность политических агитаций, на социальное брожение, далеко еще не достигнувшее своего конца, на кровопролитные войны и кажущееся преобладание материальных интересов, наш век есть время мысли, и... ему суждено иметь на будущность человека влияние сильное». Полуверующий Запад заботится о человеке, и поэтому, «несмотря на общественные язвы и... шаткость... верований...», он «...более заслуживает названия государства христианского, чем средневековые королевства с их лживою и слепою, хотя нередко так громко прославляемою, набожностью. Однако полунравственное религиозное начало, заключенное в рационалистическую форму, должно полностью иссякнуть, и тогда наступит конец западной цивилизации. Опасность в том, «что мысль на Западе... обогнала религию, уличив ее в рационализме и непоследовательности» и этим приговорила последнюю к смерти. Поэтому развивать положительные достижения западной цивилизации можно только на основе возвращения к догмату первоначального христианства [Там же, с. 294–295].

Таким образом, Хомяков рассматривает утилитарно-прагматическое состояние западного общества как кризис католицизма и духовной веры вообще. Вера определяет у него народный характер и путь цивилизации, а потому историческая тенденция рационализации внутреннего и жизненного опыта воспринимается им как причина духовного кризиса. Все катаклизмы социальной жизни, в том числе в области религии, он понимает как результат эволюции заформалированной религиозной веры, тогда как положительные достижения европейской культуры приписывает духовно-целостным потенциям религиозного самопонимания.

Конкретная религиозная вера формируется под воздействием свободного духовного стремления человека к всецелому разуму, а также природных и социальных условий, в которых существует человек. В данном случае духовную свободу Хомяков отождествляет с соборностью. Необходимый утилитарный характер социальных процессов он объявляет в качестве результата кушитизации религиозной веры, что и привело человеческий дух в зависимость от окружающей природной и социальной среды. Западный человек потерял чувство внутренней свободы и тем самым погрузился в трясину необходимости, дошел до полного истощения своих духовных сил,

которые можно возродить путем возвращения к основополагающим принципам первоначального христианства, призванным освободить от утилитарности действительно значимые для всего человечества социокультурные достижения Европы.

Хомяков в настойчивой форме высказывает уверенность в том, что историческую миссию возвращения цивилизации на соборные смысложизиенные начала потенциально несет в себе русский крестьянин. По его мнению, в российских патриархальных отношениях скрывается единый (одновременно национальный и раннехристианский) духовный источник – «закон взаимной любви», на основе которого можно построить гуманистическую цивилизацию и этим преодолеть «фабричный» характер современной западной жизни с ее индивидуализмом и утилитаризмом. Универсальный закон единения наиболее оптимален в русском православии (не в теологии, а в обыденной соборно-религиозной нравственности), благодаря чему в России сохранялся «деревенский мир с его единодушною сходкою, с его судом по обычаю совести и правде внутренней», а также обеспечивалось «полюбовное» решение вопросов между помещиками и крестьянами» [2, с. 312].

В русском православии, справедливо считает Хомяков, потому наиболее полно выразилась природа первоначального христианства, что оно пришло на Русь из Греции через Византию. Поскольку в Греции духовное бытие преобладало над вещественным миром, то она сохранила христианство в чистоте. Византия же погибла в результате противоречий между нравственной свободой и необходимыми законами государственных учреждений, ибо византиец был «эллином по просвещению и римлянином по гражданству... соединяя в себе две славы Древнего мира» [Там же, с. 310].

Однако духовноцелостная религия сохранилась, найдя себе убежище на русской земле. Предки русского народа – славяне – жили свободными общинами. Они отличались мирным характером, отсутствием агрессивности. Кроткий характер славян соответствовал аксиологическим принципам первоначального христианства, и Русь впитала его в себя, «может быть, в силу того общинного начала, которым она жила, живет и без которого... жить не может». Она пронесла соборные религиозные начала через великие испытания и «теперь должна явиться их представительницею для целого мира». Но русские только тогда смогут донести до других «свои начала духовные», когда осмыслят их для себя [Там же, с. 313].

Эти начала народ приобрел в X веке, когда путем «мирной проповеди» Русь решительно перешла «от языческого неразумения к разуму Христианства». Благодаря этому, не имея «определившегося общества политического, не испорченная завоеванием... она мгновенно стала выше... всех других стран завоевателей, гражданских» [2, с. 321].

Нравственное возвышение не превратилось в исторически значимую силу, и Россия начала отставать в области культуры и просвещения от других стран. Этот факт и толкает Хомякова к выдвижению положения, что соборная вера тогда может принести свои щедрые плоды, когда органически вписывается в жизненную практику народа, а это происходит только при наличии «цельности и стройности» общественной жизни, когда «вещественное» бытие народа еще не получило никакого развития. «Россия не имела этой цельности с самого начала, а к достижению ее встретила... препятствия неодолимые». Просто Русь по основам народной жизни и по сравнительной мягкости нравов...» имела предпосылки «к принятию высшего духовного начала» [Там же, с. 344].

По представлению Хомякова, великим историческим двигателем в народной жизни является вера, пронизывающая все существо человека и все отношения его к ближнему. Мера просвещения народа, характер просвещения и его источника определяются мерою, характером и источником веры. Внутренняя задача русского народа есть развитие деятельности, основанной на законах высшей нравственности и христианской правды, деятельности, скрепленной в своей вершине законом живого единства и стоящей на твердых началах общины и семьи. Вера, и именно православная вера, со всею ее животворною и строительною силою и терпеливой любовью должна послужить основанием, на котором воздвигнется здание русского просвещения. Соответственно этому и воспитание, даваемое одним поколением другому, по необходимости должно заключать в себе те начала, которыми живет и развивается народная историческая жизнь, т. е. «воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами не богобоязненности вообще и не христианства вообще, но с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, насколько она распространяет свое влияние на русские села». Нужно заметить, что и семье и общине Хомяков придавал громадное значение, всю общественность он понимал построенной по типу семьи: семья – ячейка общественности, семейные

отношения – идеальные прообразы общественных отношений. Такое общество есть земщина, выражающая голос земли, голос народа, к которому власть должна прислушиваться. Европейское просвещение, по Хомякову, характеризуется преобладанием материальной стороны над духовной и рационализмом. Сущность же восточного просвещения заключается в том, чтобы, овладев законами человеческого духа, положить предел развитию личностного эгоизма и построить жизнь человека по закону любви. Движущую силу просвещения составляет не борьба человека с человеком, а любовь человека к человеку. Средством же для этого является религиозно-нравственное воспитание, имеющее конечною целью искоренение в душе эгоистических начал и замену их альтруистическими. С западной точки зрения, благо заключается в подчинении другого человека и в вынуждении его служить своим интересам; с восточно-русской точки зрения, благо есть добровольное принесение себя в жертву другому и постройка всей частной и общественной жизни на начале любви. Любовь есть начало активности в Боге и гармонии в мире, она есть высочайшая основа всей жизни и деятельности. Тем самым мыслитель связал особую неразрывную связь образования и воспитания.

Доказывая необходимость серьезной постановки общего и социально-гуманитарного образования, Хомяков приводит разные соображения, которые могут быть сведены к трем. Самый главный довод его – психологический. Разум человека есть начало живое и цельное, его деятельность по отношению к науке заключается в понимании. Предметы Вселенной и самые науки служат только материалом для развития понимания, а в развитии понимания посредством сопоставления различных явлений в природе и понятий, принадлежащих различным наукам, и заключается истинная цель умственного воспитания. Ранняя специализация притупляет ум, делает его односторонним и подрывает успех даже в той области, которая предназначена будущему специалисту. Само богатство материалов, если они все принадлежат к одной области и не пробуждают силы сравнивающего понимания, является бесплодным; этот богатый материал свинцовой тяжестью лежит в сонной голове и давит на нее, между тем как меньшее количество материалов, пробуждающее сравнивающую деятельность ума, приносит богатые плоды. Человек является хозяином знаний вследствие обобщений. Так, несчастный ученик ремесленно-художественной школы, век свой трудившийся над рисованием орнаментов, никогда не нарисует такого затейливого орнамента, который шутя накинет в одно

мгновение рука академика, никогда не думавшего о сплетении виноградных и дубовых листьев.

Два других довода — практические: человек, получивший основное общее образование, находит себе пути по обстоятельствам жизни; человек же, замкнутый в тесную специальность, погиб, как только непредвидимая и неисчислимая в случайностях жизнь преградит ему единственный путь, доступный для него. Страна, наиболее отличающаяся учеными и изобретателями, специалистами, — Англия — почти не имеет специальных школ. Люди, прославившиеся самыми блистательными открытиями в отдельных отраслях наук и подвинувших их вперед, никогда не были питомцами специальных рассадников знания.

Историко-философское учение другого родоначальника славянофильства — И. В. Киреевского в своих основоположениях совпадает с концепцией А. С. Хомякова, хотя и имеет ряд отличительных особенностей.

В конце 30-х гг. XIX в. под влиянием Xoмякова Киреевский приходит к убеждению, что культура Запада переживает глубокий кризис, выход из которого возможен только путем развития новых начал. Поэтому вполне естественны упования мыслителя на православную религию, так как и в ранний период своего творчества он считал, что она «еще чище и светлее», чем католическая. В то же время Киреевский всегда был далек от абсолютизации устаревшего жизнепроявления: «...всякая форма жизни, однажды прошедшая, уже более не возвратима, как та особенность времени, которая участвовала в ее создании. Вопрос заключается не в том, чтобы устранять национальную самобытность или, наоборот, ограждать ее от влияния западных начал, а в том, какое оба они должны получить направление, чтобы действовать благодетельно? Чего от взаимного их действия должны мы надеяться, или чего бояться?» [1, с. 128].

Отсюда видно, что Киреевский не стремится к абсолютизации российской жизни, а просто указывает на кризис западной цивилизации, который, по его мнению, только начался и таит в себе еще более губительные последствия. В европейском мире одно осталось серьезное для человека: это промышленность, ибо для него уцелела одна действительность бытия: его физическая личность. Промышленность управляет миром без веры и поэзии. Она в наше время соединяет и разъединяет людей; она определяет отечество, она обозначает сословия, она лежит в основании государственных устоев, она движет народами, она объявляет войну, заключает мир, изменяет нравы, дает

направление наукам, характеру образованности; ей поклоняются, ей строят храмы, она действительно божество, в которое верят не лицемерно и которому повинуются. Бескорыстная деятельность сделалась невероятною; она принимает такое же значение в мире современном, какое во времена Сервантеса получила деятельность рыцарская. Впрочем, мы всего еще не видим. Неограниченное господство промышленности..., можно сказать, только начинается... Трудно понять, до чего может достигнуть Западная образованность, если в народах не произойдет какой-нибудь внутренней перемены. Эта возможная перемена, очевидно, может заключаться только в перемене основных убеждений..., в изменении духа и направления

У Киреевского вопрос о переустройстве «фабричной» цивилизации остается открытым. Представляя религиозную нравственность русского человека в качестве залога более высокой цивилизации, чем сложившаяся в Европе, он не возлагает, тем не менее, больших надежд на пересоздание общественных отношений на Западе посредством православной нравственности. Киреевский главным образом ратует за то, чтобы Россия развивалась самобытно, ибо внешнее копирование любой иностранной культуры, тем более ущербной по своим началам, приведет к гибели национального духа, нации вообще, что, по мнению диссертанта, совпадает с идейными основами цивилизационной специфики России.

Следует отметить, что в концепции И. В. Киреевского меньше всего обращается внимание на патриархальный быт русского крестьянства. В доктрине А. С. Хомякова, наоборот, патриархальные мотивы представлены неразрывно с религиозно-соборными и выступают в качестве натурализации последних.

А. С. Хомяков и И. В. Киреевский обосновали ряд идей, имеющих современное значение. Прежде всего, представляют интерес выявления национально-культурных особенностей развития России и мысль о важной роли сформированных в процессе исторического развития Отечества фундаментальных духовно-нравственных ценностей, скрепляющих общество и оказывающих направляющее воздействие на его развитие. Это вопрос об аксиосфере как смысловом ядре, определяющем своеобразие отечественного национально-культурного развития. К этому «ядру» они относили: первенство духовных интересов над материальными; приоритет общих интересов над индивидуально-групповыми; чуждость эгоизму и индивидуализму: готовность к самопожертвованию. Данные идеи можно считать одной из первых попыток обосновать на научном уровне

концепцию цивилизационной специфики российского общества, в которой славянофилы опирались на идею принципиального отличия Европы и России: на Западе, по их мнению, преобладает начало индивидуалистическое, в России — общинное; Европа возникла как результат завоевания одних народов другими, Россия — мирным путем; на Западе, полагали они, утвердилось односторонне понятое христианство — рассудочный католицизм и протестантизм, в России — цельная христианская вера (Православие). Основой всех теоретических построений славянофилов была их глубокая убежденность в самобытности российской истории, ее культуры,

языка и сложившихся традиционных основ образа жизни. Таким образом модель культурнопродуктивной личности в воззрениях славянофилов включает в себя основной элемент — духовно-религиозный, который подчиняет себе рационализм и прагматизм.

Список использованных источников

- 1. Холодный, В. И. А. С. Хомяков и современность: зарождение и переспектива соборной феноменологии / В. И. Холодный. М. : Акад. проект, 2004. 528 с.
- 2. Хомяков, А. С. Избранное / А. С. Хомяков. Тула : Приок. кн. изд-во, 2004. 544 с.

Поступила 14.10.2011 г.

УДК 101.1:316 (045)

ББК 87.6

O. A. Липатова O. A. Lipatova

СИНЕРГИЙНАЯ СИТУАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

A SYNERGETIC SITUATION OF A PERSON AND THE MODELS OF MODERN RUSSIAN EDUCATION

В статье предпринимается попытка взаимосвязи синергийной ситуации человека (проекта синергийной антропологи С. Хоружего) с информационной, креативной и духовной моделями современного российского образования.

Ключевые слова: ситуация, синергийная ситуация человека, образование, модели образования.

This article attempts to connect a synergetic situation of a person (S. Khoruzhy's synergetic anthropology project) with information, creative and spiritual models of modern Russian education.

Key words: situation, synergetic situation of a person, education, models of education.

В настоящее время с учетом смены парадигм в социогуманитарном знании формируется новая методология познания действительности. Если в рамках классической и неклассической парадигмы мир изучался с позиций системности, определенности, стабильности, то постнеклассическая рассматривает мир с учетом неопределенности, непредсказуемости, нарастания энтропии. В этой ситуации сознание

современного человека оказывается маргинальным, иррациональным и оказывается подверженным разного рода влияниям извне. Оно оказывается перед необходимостью постоянной рефлексии, изобретения новых смыслов в неустойчивой обстановке. Такое состояние человека очень точно подметили экзистенциалисты. Так, целью уяснения ситуации, по К. Ясперсу, является возможность сознательно с наибольшей решимостью постигнуть собственное становление в особой ситуации [9, с. 304]. Углубляя проблему, он вводит понятие «пограничной ситуации» и отмечает, что именно в них человек внезапно «становится самим собою», начинает творить собственную жизнь. Человек, в жизни которого нет

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Социально-гуманитарное образование как методологическое основание устойчиво развивающегося социума в контексте синергийно антропологической парадигмы» (государственный контракт № 14.740.12.1351).

пограничных ситуаций (т. е. человек, полностью погрязший в «обычном», «привычном» и не желающий ничего), не знает, что такое трансценденция, не знает полета человеческого духа. Он выступает в качестве слепца. «Трансценденция не появляется в слепой душе», пишет К. Ясперс. «Зрячая» же душа постоянно задает себе вопросы вопросом: «хорошо ли то, что это так?», или «не может ли это стать лучше?».

Еще один представитель экзистенциальной философии, Ж. П. Сартр, отмечает, что свободное бытие человека — это бытие в ситуациях. А ситуация соотносится с мотивацией: мотивация к нападению или обороне, которая сама продукт взаимодействия «в-себе» и «для-себя», обстоятельств и свободы. Жить в ситуациях по Сартру — значит жить в подлинном смысле слова «по-человечески», это человеческая реальность: «нет свободы иначе, чем в ситуациях, и нет ситуации иначе, чем посредством свободы». Человек по Сартру обречен осуществлять выбор в условиях свободы и нести ответственность за себя в бытии.

Экзистенциальное понятие ситуации соответствует философскому понятию «положение». О. Ф. Больнов указывает, что «положение становится ситуацией тогда, когда оно поставляет человеку характерные, требующие преодоления трудности, которые во время этого преодоления познаются как ограничение, за счет чего одновременно пробуждается повышенная активность человека» [1, с. 82]. Таким образом, ситуация фиксирует конкретную действительность в аспекте невольного затруднения. Человек заточен в ситуацию. И хотя она меняется постоянно, человек никогда не может выйти из ситуации, не попав в другую. «Ситуации суть нечто, что человек должен претерпевать. Он отдан в их распоряжение» [1, с. 84]. Таким образом, экзистенциалисты усматривают проблему ситуационности с точки зрения переживаний человеком своего бытия, его трагичности и абсурдности существования.

Синергийная ситуация человека, или проект синергийной антропологии С. С. Хоружего не случайно формируется в конце XX — нач. XXI вв. Данный проект является оригинальной попыткой восполнения экзистенциального вакуума в общественном сознании, тем более в условиях мирового системного кризиса. Синергийная ситуация человека является видом духовной практики Православия, как определяет ее сам С. С. Хоружий.

В чем же суть синергийной ситуации человека? Для начала обратимся к дефиниции «ситуация». Само слово ситуация в переводе

с латинского *situare* означает «положение, обстановку, совокупность обстоятельств» [5, с. 459]. Позже оно появилось во французском языке situation и использовалось в значении «помещать, ставить, располагать». Отечественные мыслители рассматривают ситуацию как в частном, так и в общем случае. Так, М. А. Селезнев рассматривает историческую ситуацию и тактует ее как совокупность условий совокупность условий, в которых субъекту необходимо действовать определенным образом [3, с. 33]. Более универсальное определение ситуации, с учетом обобщенного значения понятия «фактор» формулирует Н. М. Солодухо: «ситуация – это сочетание факторов, обусловливающих характер и смену состояний объектов» [6, с. 7]. Учитывая характер последнего определения, будем его использовать в дальнейшем как общее рабочее определение.

Отсюда следует, что фактором синергийной ситуации человека является понятие «синергии». Синергия мыслится С. С. Хоружим как вариант феноменологического метода экзистенциальной аналитики dasein, в котором вместо экзистирования она является образующим принципом [8, с. 285, 291]. Движущим мотивом синергии провозглашается преодоление смерти, конечности человеческого бытия [8, с. 293, 342, 407]. Тем самым синергия есть акт самопревосхождения, через который онтология постигается как «универсальная теория трансцендирования» [8, с. 413]. Синергия выступает в качестве целостного акта собирания человека и его устремления к богу. Это деятельность не только ума, но та деятельность, которая захватывает все естество человека.

Человек наиболее целостно формируется в системе образования. Образование в узком смысле это результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В широком смысле — феномен культуры, процесс передачи и усвоения знаний и умений от поколения к поколению, уникальный механизм социализации, инкультурации и профессиональной ориентации личности в социуме, где происходит воспроизводство, трансляция и освоение традиций и опыта. Образование в данном случае связано с изменением, формированием самого человека и восходит к греческой философской традиции.

Содержание образования структурно включает в себя четыре компонента. К первому компоненту относятся знания о природе, обществе, технике, человеке и т. д. Ко второму компоненту относится опыт осуществления уже известных человеку способов деятельности. Третьим компонентом является опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску

решения новых проблем. Четвертый компонент — опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг к другу. В отечественной школе приоритет отдавался первому компоненту, что явилось причиной интеллектуализма. Это выразилось в том, что человек как бы «исчез из системы образования» [4, с. 31]. Система образования на протяжении десятилетий формировала «диалектико-спекулятивную и историческую парадигму мышления», в которой случайность и неопределенность, опыт и рациональный выбор не играли существенной роли [2, с. 104].

Рассмотрим, какие же модели образования представлены в поликультурном пространстве современной России.

Информационная модель построена на изучении различных «историй» – истории философии, истории науки, истории культуры, истории религии и т. д. Это хорошо, но недостаточно сегодня. Негативными здесь являются такие моменты: нельзя застревать и останавливаться на прошлом, а надо поворачиваться в настоящее и будущее, хоть на один шаг; нельзя останавливаться на авторитетах, а не на том, что они открыли; нельзя вести монологически проповедническую передачу знаний от старшего поколения к младшему. В результате студенты, владея информацией о философии, не умеют видеть в окружающей их жизни (а не только в работах классиков) проблемные ситуации, грамотно задавать вопросы, формулировать проблемы и тем более самостоятельно решать их. Одним словом, они чтото знают, но не могут применить это на практике. Еще Рене Декарт утверждал, что недостаточно иметь хороший ум, очень важно применить его.

Креативная модель образования включает в себя проблемоцентричность, диалогичность, дискуссионность, технологичность. Данная модель формирует творческих, предприимчивых, толковых людей, но нередко циничных и опасных своей циничностью, бездушностью, бездуховностью. Например, устраиваются выставки, проводятся конкурсы, награждаются премиями заведомо неосуществимые и практически бесполезные, но интересные проекты.

Если говорить о следующей модели, то, на наш взгляд, это должна быть духовная модель образования, которая соединит все ценное в предыдущих моделях и отсеет слабые и негативные стороны. Она должна состоять из следующих компонентов: самоценности жизни человека и его фундаментальной образованности, толерантности; диалога культур, основанного на терпимости по отношению друг к другу и открытой коммуникации, доверие рациональному началу (обновленному), плюрализму

мнений, гибкое решение по недопустимости перерастания противоречий в конфликты и их умелое преодоление.

На сегодняшний день мы являемся свидетелями кризиса креативной модели образования, не говоря уже о духовной модели.

Основными приоритетами современного российского образования являются уровень культурного развития студента, функциональная грамотность, профессиональная компетентность, технологичность, многоуровневость, занятость и далее, трудоустройство [7, с. 74]. Тем не менее влияние сферы образования на человека крайней противоречиво. Так, с одной стороны, оно действительно вводит в мир социума и культуры, расширяет горизонты познания; с другой – формирует стереотипы, лишает человека самостоятельности мышления, делает его неспособным к самостоятельным решениям и выбору (Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстой). Для преодоления существующего противоречия необходим некий проект, гармонизирующий ситуацию в содержании российского образования в условиях глобализации и дальнейших перспектив человеческой цивилизации. Таким проектом может стать деятельность научной школы синергийной антропологии.

О необходимости взаимосвязи научной школы синергийной антропологии с системой образования говорит и С. С. Хоружий, который отмечает следующее: «Назрела реальная потребность в более тесном контакте с системой образования, причем потребность двоякая: во внесении идей нового подхода в более широкую педагогическую и студенческую среду и в привлечении членов этой среды к разработке нового направления» [8, с. 304]. На наш взгляд, синергийная антропология может быть положена в основу духовной модели образования, которая формирует личность студента в совокупности интеллектуальных, психических, эмоциональных, соматических энергий; синергии с другими студентами и преподавателями. Для осуществления стратегии духовной модели образования необходимо изменение рационализма в современном познании (В. Еровенко), изменения роли педагога (В. П. Беспалько), расставление акцентов на мировоззренческой (И. Сиземская) и нравственной (Е. В. Бондаревская) сторонах воспитания.

Таким образом: 1. Синергийная ситуация человека это сочетание факторов, формирующих идентичность человека, совокупность его способностей, основным из которых является синергия как акт собирания человека через идею удержания «ума в сердце». 2. Образование — это расширение границ познания и преображения

человека. В условиях современности сложилось три модели — информационаая, креативная и формирующаяся духовная. З. На наш взгляд, синергийная ситуация человека должна быть положена в основу духовной модели образования, где он сам понимается как существо душевно-духовного порядка, аристократическое, конструирующее и культурное, вставшее на путь стяжания благодати (исихазм).

Список использованных источников

- 1. Больнов. О. Ф. Философия экзистенциализма / О. Ф. Больнов. СПб. : Лань, 1999. 222 с.
- 2. Зуев К. А. Парадигма мышления и границы рациональности / К. А. Зуев, Е. А. Кротков // Общественные науки и современность. 2001. № 1. С. 104.
- 3. Селезнев, М. А. Социальная ситуация и социальный кризис как категории социальной диалектики / М. А. Селезнев // Методологические проблемы социологической теории. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1984. С. 30–42.

- 4. Петров, А. В. Философско-мировоззренческие основания гуманизации образования в условиях информационного общества: дис. ... канд. филос. наук / А. В. Петров. Казань, 1999. 136 с.
- 5. Словарь иностранных слов. М. : Наука, 1983. С. 459.
- 6. Солодухо, Н. М. Характеристика ситуации и сущность ситуационного подхода как средства познания / Н. М. Солодухо // Ситуационные исследования : материалы всерос. семинара. Вып. 1 : Ситуационный подход. Казань, 2005. С. 7.
- 7. Тажигулова, Г. О. Многоуровневая подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования / Г. О. Тажигулова, Г. С. Шрайманова, А. А. Тажигулов // Совет ректоров. 2009. $N \ge 6$. С. 74.
- 8. Хоружий, С. С. После перерыва. Пути русской философии / С. С. Хоружий. СПб. : Алетейя, 1994. 447 с.
- 9. Ясперс, К. Духовная ситуация нашего времени // К. Ясперс. Смысл и назначение истории. M., 1991.-527 с.

Поступила 09.09.2011 г.

УДК 101.1:316 (045)

ББК 87.6

E. H. Чекушкина E. N. Chekushkina

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФЕНОМЕНА ОБМАНА И ЛЖИ В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ*

THE ANALYSIS OF THE FEATURES OF INTERPRETATION OF THE PHENOMENON OF DECEIT AND LIE IN THE HUMANITARIAN KNOWLEDGE

В контексте современных исследований феномена обмана и лжи важным обстоятельством представляется их рассмотрение в этико-философском ключе. Учитывая динамику развития осмысления этих феноменов, важно проанализировать основные особенности лжи как полисемантической категории в философской интерпретации действительности, имеющей нравственно-коммуникативный характер.

Ключевые слова: гуманитарное знание, заблуждение, истина, ложь, неправда, полуправда, самообман, обман, ценность.

Within the context of modern researches on the phenomenon of deceit and lie it is important to consider these terms from a moral-philosophical point of view. Given dynamics of development of these phenomena comprehension, it is important to analyze the basic features of lie as a polysemantic category in a philosophical interpretation of reality having a moral-communicative character.

Key words: humanitarian knowledge, delusion, truth, lie, falsehood, half-truth, self-deception, deceit, value.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Социально-гуманитарное образование как методологическое основание устойчиво развивающегося социума в контексте синергийно антропологической парадигмы» (государственный контракт № 14.740.12.1351).

Опираясь прежде всего на изыскания отечественных исследователей в области этики, мы полагаем, что важным аспектом рассматриваемой проблемы является вопрос о соотношении двух философско-гносеологических и этических доминант знания: истинного и ложного. Существует довольно много определений лжи и обмана в их соотношении [14]. Ложь в определенных условиях может сменить ценностные полюса. Справедливым представляется мнение А. И. Титаренко о том, что ложь всегда носит контрастированно-амбивалентное значение [13].

Установление категориального статуса лжи предполагает решение следующих задач: рассмотрение многообразия оттенков понятия «ложь» и «обман»; определение метафилософских и онтологических предпосылок лжи; выявление гносеологического аспекта лжи как оценочно-императивного понятия современного гуманитарного знания; этико-аксиологический анализ содержания проявления лжи и обмана.

Попытаемся рассмотреть общие определения: что есть обман и ложь. Предполагаем, что эти термины в значительной степени общераспространенны, они фокусируют вокруг себя ряд понятий, близких по содержанию. В тексте в основном используются русские языковые оттенки понятий. Сразу же оговоримся, что в дальнейшем, учитывая все многообразие понятий и форм лживого поведения, ложь и обман будут рассматриваться как синонимы. В общекультурной лексике ложь и обман чаще всего употребляются как взаимодополняющие.

Одним из проявлений обмана является умолчание. Ситуации умалчивания известной достоверной информации позволяют укореняться или распространяться важному для социума ложному мнению.

По мнению отечественного психолога В. В. Знакова, в ситуациях общения неправда проявляется в двух разновидностях: 1) неправда — «вербальный эквивалент заблуждения: человек верит в реальность существования чегото, но ошибается — в результате он говорит неправду, сам не осознавая этого»; 2) неправда — «следствие ограниченности знания, неполноты истины: описание говорящим внешней стороны поступка другого человека при незнании мотивов последнего и конкретных обстоятельств, в которых реализуется поведение» [7, с. 10].

Ложь — умышленная передача сведений, не соответствующих действительности. Цель лжеца — это дезинформация партнера, введение его в заблуждение с помощью вербальных или невербальных средств коммуникации.

Обман, по мнению большинства исследователей, считается более широкой категорией, чем неправда и ложь. Так, Дж. А. Подлесный и Д. С. Раскин считают, что «обман может быть определен как поступок или утверждение, цель которого — скрыть истину от другого или ввести в заблуждение» [17, с. 782]. Английский психолог С. Бок к обману относит «намеренно вводящие собеседника в заблуждение утверждения, которые делаются устно и письменно» [15, с. 256]. Р. А. Белл и Р. Хоппер полагают, что «обман нельзя сводить только к ложным вербальным утверждениям — он не может быть ограничен только словами» [Цит. по: 15, с. 250], то есть обман обычно связан с реальными действиями.

Сходство понятий также можно проследить, опираясь на интерпретацию этих понятий согласно толковому словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, «неправда — то же, что ложь» [10, с. 410]; «обман — то же, что ложь» [Там же, с. 431]; «ложь — намеренное искажение истины, неправда, обман» [Там же, с. 331].

Выделим некоторые признаки, отличающие категории «неправда», «ложь», «обман». Характерным отличительным признаком неправды, по мнению В. В. Знакова, является «отсутствие у субъекта намерения исказить факты, в частности передать ложные сведения о другом человеке» [7, с. 11]. Неправда — непроизвольная фактическая ложность сообщения. «Необходимо отличать неправду от лжи. Проблема неправды базируется на эмпирических фактах и несоответствии им; она не есть проблема морали и не подлежит ее строгим законам; она повинуется высшим духовным целям человеческого существования» [8, с. 325].

Понятие лжи является предметом исследования многих гуманитарных наук (логика, психология и т.д.), но пока еще не определены отличительные признаки лжи. Для квалификации лжи как психологической категории достаточно, чтобы один из партнеров по общению, высказывая суждение, думал, что он лжет, то есть считал, что он умышленно искажает факты. При квалификации лжи необходимо учесть и проанализировать «не только истинность составляющих знания, но и целевые аспекты поведения субъектов общения» [7, с. 12].

Д. И. Дубровский определяет обман следующим образом: «ложное, неверное сообщение, способное ввести в заблуждение того, кому оно адресовано» [4, с. 3]. Он различает: 1) «обман как действие субъекта», преследующего определенные интересы; 2) «обман как результат», то есть действие, достигшее своей цели.

Заблуждение, как отмечает французский философ Жан-Поль Жуари, не что иное, как «ошибка и иллюзия, возникающая якобы как результат незнания или «лжи», легкомыслия или «глупости» [5, с. 127]. Заблуждение представляет собой своеобразное теоретико-познавательное явление. Оно есть непреднамеренное несоответствие суждений или понятий объекту. Заблуждение — коммуникативный феномен, «не существует вне акта коммуникации» [11, с. 76].

Заблуждение, как считает Э. М. Чудинов, может вести к созданию проблемных ситуаций, в то же время способствовать решению тех или иных проблемных ситуаций и служить отправным пунктом для дальнейшего движения науки. Он отмечает большую и неоднозначную роль заблуждений в развитии науки. История науки убеждает нас в том, что путь к истине лежат через заблуждения. Академик Л. Капица подчеркивает, «ученый имеет право на ошибку ... можно сказать, что ошибки — диалектический способ поиска истины» [9, с. 80].

Отечественный психолог В. И. Свинцов отмечает, что если заблуждение не тождественно лжи, то допустимо фиксировать и особое состояние субъекта, противоположное заблуждению, и в то же время не тождественно истине как фундаментальной гносеологической категории [11, с. 79]. По мнению современного психолога В. В. Знакова, главное в характеристике лжи — наличие у субъекта намерения ввести партнера в заблуждение и его реализация, то есть искажение фактов [6, с. 53]. Таким образом, «ложь» порождает состояние «заблуждения» и активно с ним взаимодействует.

В основе заблуждений может находиться дезинформация, но они могут вызываться и другими причинами. Важно отметить, что «заблуждение представляет собой особый ранг существования истинного или ложного знания, в определенном смысле автономный, по отношению к социально-информационным процессам» [9, с. 79]. Оно может быть следствием дезинформации. Свойство непреднамеренности делает заблуждение существенно отличающимся от лжи и дезинформации.

Можно констатировать, что термины «заблуждение» и «дезинформация» несколько отличаются друг от друга. Первый содержит оценку объективного состояния личности (наличие объективного убеждения), а второй предполагает к тому же передачу сведений. Если дать формулировку понятию «ложь», то, по мнению В. В. Знакова, «ложь – умышленная передача сведений, не соответствующих действительности», то есть дезинформация партнера, введение его в заблуждение» [Цит. по: 15, с. 254], то можно предположить, что понятие «дезинформация» более всего отождествляемо с дефиницией «лжи».

П. В. Алексеев и А. В. Панин отмечают также, что понятие «ложь» оказывается близким по смыслу к понятию «дезинформация». Ложь всегда связана с преднамеренностью субъекта, дезинформация же может быть осознанной или неосознанной, не переставая оттого быть неправдой [1, с. 138]. Одной из разновидностей дезинформации, по их мнению, является «полуправда» или «ложь умолчанием».

Довольно сложным и своеобразным для оправдания нашего бытия представляется самообман. Очень много о самообмане пишет современный русский философ Д. И. Дубровский. Анализируя формы и способы самообмана, Дубровский рассматривает три основных предметных области по отношению к кому и чему человек может обманывать себя: «1) когда человек обманывает себя относительно самого себя (своих действительных качеств, знаний, достигнутых результатов, своего будущего и т. п.); 2) когда он обманывает себя относительно других субъектов (отдельных лиц, групп, организаций и т. п.), оценивая их качества, намерения, возможности, их отношений к нему и т. п.; 3) когда он обманывает себя относительно каких-либо предметов (их существования, местоположения, стоимости, функциональных возможностей и т. д.), событий и обстоятельств» [3, c. 78].

Самообман – разновидность обмана, следовательно он характеризуется общими его признаками. Д. И. Дубровский отмечает, что самообман «проявляется в нежелании знать правду, в бессознательном уклонении от некоторых знаний о себе ...» [3, с. 76], то есть этот феномен способствует поддержанию системы психологической защиты.

Приведенные выше определения, вопервых, являются в сущности уточняющими (все предполагаемые формулировки рассматриваются в качестве допустимых («рабочих») и содержат элемент условности, так как они фиксируют общепринятое значение термина; вовторых, группируются вокруг ключевого понятия «ложь».

Подойдя к проблеме классификации обмана с позиций морали, нравственности, можно выделить обман злонамеренный и добродетельный, как это делает Д. И. Дубровский в своей монографии «Обман» [3]. Кроме этих дефиниций

он дает еще и классификацию, касающуюся участников процесса обмана, в которой различаются «производитель», «объект» и «жертва» обманного действия. Первого, того кто обманывает, производит дезинформирующие действия, называет «обманывающим». Второго, кого рассчитывают обмануть, — «обманываемый». В процессе обмана участниками являются «обманываемый» и «обманутый».

Рассматривая обман как коммуникативный феномен, выделим следующие его виды: межличностный обман, самообман, взаимный обман, групповой обман, супружеский обман.

Ложь может носить на разных уровнях бытия достаточно системный характер. И. Виноградов в своей работе «Может ли правда быть поэтапной?» обращается к онтологическому аспекту обмана, он называет его уровнем полноты лжи или отсутствием ее в бытийственных основаниях жизнедеятельности человеческого общества: «Полнота правды в том, чем живет и что думает общество, нужна именно сейчас, сегодня, сразу, а не по кусочкам и когда-то в будущем» [2, с. 278; 3, с. 50; 4, с. 15]. Он сторонник полноты информации, но не обмана.

В. И. Свинцов с позиций онтологической интерпретации в философском понимании лжи дает пространный анализ деструктивного воздействия обмана на различные формы бытия человека и общества: «Полуправда – ... тот коварный вид дезинформации, который наряду с элементарной ложью десятилетиями искажали в глазах общества едва ли не все стороны его бытия» [12, с. 53]. Действительно, четкое определение обмана как деструктивного фактора бытия дает возможность выявить насколько существенно влияние отрицательной лжи на формирование оснований человеческого существования. Результаты исследований, проведенных зарубежными учеными в области изучения этих феноменов, свидетельствуют о том, что необходимо подробно остановиться на анализе вербальных и невербальных признаков, поскольку «неправда», «ложь», «обман», «полуправда», «заблуждение», «дезинформация» выражаются не только словами, но и посредством действия. Однако анализ работ Д. И. Дубровского, В. В. Знакова, В. И. Свинцова и других современных исследователей не дает нам характерных признаков сходства и отличия этих феноменов в ситуациях межличностного общения.

При обращении к гносеологическому аспекту феномена лжи следует отметить то обстоятельство, что она всегда противостояла истине, правде, подчас мимикрируя под разные

кажимости воспринимаемой действительности. «Познание всегда остается движением от незнания к знанию, причем всякое знание предполагает непознанное...» [13, с. 381–383]. Гносеологический аспект лжи проявляется в дезориентации индивида, отдаления его от истины.

По мнению В. В. Знакова, «обман – это полуправда, сообщенная партнеру с расчетом на то, что он сделает из нее ошибочные, не соответствующие намерениям обманывающего, выводы. Полуправда – потому что, сообщая некоторые подлинные факты, обманщик умышленно утаивает другие важные для понимания целого» [7, с. 14].

Анализ соотношения понятий «обман», «ложь», «неправда» позволяет рассматривать полуправду как разновидность обмана. По мнению Д. И. Дубровского, полуправда имеет две разновидности. Это намеренная и ненамеренная полуправда. Чаще всего полуправда является актом намеренного действия, однако не следует сбрасывать со счета и ненамеренную полуправду. Полуправда точно также, как и обман, имеет различные мотивы, которые могут быть либо оправданы в нравственном отношении, либо признаны неэтичными.

Нравственный аспект обмана дает нам представление о том, допустим ли он с этической точки зрения, насколько деструктивно его воздействие на общественную мораль. В традиционной моральной философии обман, ложь – пороки. Обман – это этическая категория, которая в большей степени выражает отрицательное значение явлений или событий. Обман как моральная категория проявляется в опыте, т. е. он может рассматриваться человеком как добродетельный или злонамеренный в зависимости от того, как человек переживает свой опыт освоения действительности. Так, ценностное содержание обмана можно рассматривать с двух сторон: с одной стороны, обман – добро, с другой – зло. Итак, в этическом отношении обман – это зло, но он может получить и оправдание.

В силу того обстоятельства, что в научной литературе не указано достаточно четкого разграничения (принципиального отличия дефиниций «обман» и «ложь»), считаем целесообразным рассматривать их в дальнейшем как взаимозаменяемые, используя различия между ними там, где это необходимо для адекватного и более четкого дифференцирования.

В то же самое время по итогам нашего анализа феномен обмана является разновариантным по многим признакам: онтологическому, гносеологическому, аксиологическому и т. д.

Многообразие интерпретаций лжи в философии и психологии дает основание сделать вывод: большинство отечественных и зарубежных исследований в данной области отмечают ее мимикрийный характер и постоянную изменчивость, что представляет возможность определить феномен обмана в области этического знания.

В гуманитарном знании обман представляет достаточно сложный комплекс проблем, связанных с его этической оценкой. Мы придерживаемся точки зрения, что обман и ложь — синонимические понятия.

В целом следует выделить многообразный характер вопросов, касающихся современной интерпретации лжи в нравственно-философском знании. Во-первых, следует учесть тот факт, что именно в русской философии, выявляется важный фактор онтологического несовпадения обмана, лжи и правды-бытия. Во-вторых, в условиях современного контекста гуманитарного знания необходимо выделить детально анализируемую проблему дефинициарности (определяемости) лжи как нравственно-гносеологического явления. Здесь мы определили то, что ложь проявляется как неправда, дезинформация и т. д. В-третьих, обман носит глубоко аксиологический характер и, с точки зрения современных исследователей, проявляется, в плане либо ложного, либо неправильного контекста поведения человека, которое имеет своим истоком взаимодействие человека и общества. В-четвертых, ложь и обман с момента возникновения рационально-логических парадигм (образцов) философского знания рассматривались как амбивалентные, контрастные по отношению к истине явления, наполненные разными смыслами.

Список использованных источников

- 1. Алексеев, П. В. Философия: учеб. для вузов / П. В. Алексеев, А. В. Панин. М.: ТЕИС, 1996. 500 с.
- 2. Виноградов, И. Может ли правда быть поэтапной? / И. Виноградов // Иного не дано. М., 2008. С. 13–19.
- 3. Дубровский, Д. И. Обман. Философско-пси-хологический анализ / Д. И. Дубровский. М.: РЭЙ, 1994. 117 с.

- 4. Дубровский, Д. И. Полуправда: ее природа и социальные функции / Д. И. Дубровский // Философ. науки. 1990. № 11. С. 15–27.
- 5. Жуари, Ж.-П. Истина и заблуждение / Ж.-П. Жуари // Вопр. философии. 1987. № 4. С. 127—129.
- 6. Знаков, В. В. Индивидуальные различия понимания обмана в малом бизнесе / В. В. Знаков // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 6. С. 51–60.
- 7. Знаков, В. В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания / В. В. Знаков // Вопр. психологии. 1993. № 2. С. 9–16.
- 8. Ильин, И. А. О лжи и предательстве... / И. А. Ильин // Аксиомы религиозного опыта : в 2 т. М. : Рарогъ, 1993. С. 317–331.
- 9. Капица, Л. Приглашение к спору / Л. Капица // Юность. 1967. № 1. С. 80.
- 10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М. : Азбуковник, 1997. 994 с.
- 11. Свинцов, В. И. Заблуждение, ложь, дезинформация (соотношение понятий и терминов) / В. И. Свинцов // Философ. науки. 1982. № 1. С. 76—84.
- 12. Свинцов, В. И. Полуправда / В. И. Свинцов // Вопр. философии. 1990. № 6. С. 53–62.
- 13. Титаренко, А. И. Структуры нравственного сознания / А. И. Титаренко. М.: Мысль, 1974. 278 с.
- 14. Чекушкина, Е. Н. Формы существования обмана в социуме и социально-гуманитарное образование / Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. -2011. -№ 3. C. 50–54.
- 15. Экман, П. Психология лжи / П. Экман. СПб. : Питер, 1999. 270 с.
- 16. Bok, S. Lying: Moral choice in publike and private life / S. Bok. Sussex, 1978.
- 17. Podlesny, J. A. Physiological measures and the detection of deception / J. A. Podlesny, D. C. Raskin // Psychol. Bull. 1977. V. 84. N_2 4.

Поступила 16.09.2011 г.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2 ББК 88.4

> Ю. И. Востокова Y. I. Vostokova

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

A PSYCHO-ACMEOLOGIC MODEL OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

В статье рассматриваются особенности структурных компонентов профессионального самосознания, их взаимосвязи, описана структурно-функциональная модель профессионального самосознания.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, образ «Я-профессионал», профессиональная самооценка, конструкт «отношение других», психолого-акмеологическая модель.

In this article, the features of structural components of professional self-consciousness and their interdependence are considered; a structural-functional model of professional self-consciousness is described.

Key words: professional self-consciousness, an image «I am an expert», professional self-evaluation, the concept «attitude of others», psycho-acmeologic model.

В условиях модернизации системы образования профессионально-значимые компоненты самосознания студента в значительной степени предопределяют успешность его профессионального развития.

Однако наши предварительные исследования (которые согласуются с данными Е. Г. Ефремова [2], Л. Б. Шнейдер [8] и др.) показывают, что у большинства студентов-первокурсников образ «Я-профессионал» с точки зрения содержательности, структурированности, побудительной действенности характеризуется фрагментарностью, слабой адекватностью профессиональным требованиям, слабым отражением перспективы профессионального развития. Темп и качество его позитивного изменения в системе высшего образования остаются низкими, что делает проблему исследования профессионального самосознания особенно актуальной.

Находясь у истоков развития акмеологии как науки, Н. В. Кузьмина определила, что одним из мотивов выбора педагогической профессии является «осознание у себя способностей к данной деятельности» [3, с. 132]. В настоящее время явление профессионального самосознания интенсивно исследуется в научной школе А. А. Деркача, где рассматривается как акмеологическая категория и главное проявление субъектности [1]. Содержание и структура профессионального самосознания определяются «содержанием и структурой деятельности человека

и приобретают свойства и характеристики этой деятельности» [5, с. 383].

В нашем исследовании профессиональное самосознание раскрывается в характеристиках образа «Я-профессионал» как средство саморегуляции в профессии, как осознание, оценка, понимание себя в контексте профессиональной среды с ориентацией на перспективное профессиональное саморазвитие и самоактуализацию.

Как показывает анализ, в диссертационных работах исследуются различные структуры профессионального самосознания (разнокомпонентные [1; 2] и недифференцированные на компоненты [6; 7]), характеристика которых неоднозначна. В исследованиях за последние десять лет структура профессионального самосознания в основном рассматривается как взаимосвязь когнитивного, аффективно-оценочного и организационно-деятельностного компонентов в системах профессиональной деятельности, профессиональном взаимодействии и личностного развития. В них конкретизируется временной аспект (настоящее, прошлое и будущее).

Профессиональное самосознание как психолого-акмеологический феномен, составляющий акмеологический потенциал личности, является областью самосознания субъекта, которое детерминирует профессиональное развитие личности, функционирует через содержательное наполнение образа «Я-профессионал» в реальном и идеальном измерениях его когнитивной и аффективно-оценочной подструктур. Содержательное наполнение образа в реальном и идеальном измерениях представлено в когнитивном компоненте во временной перспективе (Я-ретроспективное, Я-актуальное, Я-перспективное), в аффективнооценочном компоненте — самоотношением личности к данным образам в системах профессиональных взаимодействий, профессиональной деятельности и личностного развития.

В нашем исследовании когнитивный и аффективно-оценочный компоненты профессионального самосознания признаны важными и тщательно изучаются. В дополнение к ним выделили развивающее поле действия самооценки и обосновали наличие в структуре еще одного компонента — «отношение других».

Самооценка рассматривается во многих исследованиях как компонент Я-концепции личности, результат самоотношения, выполняющий защитную и регулирующую функции. При этом в большинстве работ она не исследуется как механизм развития профессионального самосознания. Однако функционирование профессионального самосознания, как правило, происходит при противоречивом взаимодействии реального и идеального образов «Я-профессионал», что определяется действием профессиональной самооценки личности.

Профессиональная самооценка – это результат оценивания себя с точки зрения соответствия идеальному образу «Я-профессионал» в аспектах межличностных взаимодействий, осуществления профессиональной деятельности, личностного профессионального развития в ретроспективном, актуальном и перспективном контекстах. Профессиональная самооценка является частью общей самооценки личности, зависит от уровня ее развития, дифференцированности и адекватности. Следовательно, профессиональное самосознание также взаимозависимо от общей самооценки. Поэтому поле действия самооценки можно определить при взаимодействии когнитивного и аффективно-оценочного компонентов профессионального самосознания, тогда как поле действия профессиональной самооценки определяется при сопоставлении идеального и реального образов «Я-профессионал» внутри данных компонентов.

Рассмотренная структура профессионального самосознания не может быть завершенной, так как личность функционирует в социуме. Значит знания о себе, деятельность самооценивания напрямую зависят от того, каким образом личность оценивается ее окружением.

В исследовании А. К. Марковой выделено такое составляющее профессионального педагогического самосознания учителя, как «учет

оценки себя как профессионала со стороны других людей ... ожиданий со стороны других» [4, с. 44]. Следуя этой логике, в нашем исследовании мы обосновали существование такого компонента профессионального самосознания, как отношения других людей (клиентов, коллег, близких людей, референтных или нереферентных групп), обозначив его как конструкт «отношение других». Его назначение состоит в осознании рациональных и эмоциональных отношений к самому себе через сравнение, сопоставление, оценку себя через оценку других, утверждении образа самого себя, что является важным фактором и механизмом развития личности. Поэтому данный компонент также содержит в себе реальный и идеальный образы «Я-профессионал», развитие которых осуществляется с помощью действия профессиональной самооценки личности.

Таким образом, психолого-акмеологическая модель структуры профессионального самосознания представляется через механизм самооценки личности: при взаимодействии и взаимовлиянии основных компонентов (когнитивный, аффективно-оценочный, «отношение других») выделяется поле действия самооценки. Это одна из плоскостей функционирования профессионального самосознания, его «внутренний» механизм. Однако можно выделить и условно «внешнюю» плоскость, где профессиональное самосознание проявляется в действии, отражаясь в профессионально-личностном развитии субъекта, его профессиональных взаимодействиях, в его профессиональной деятельности. При этом самооценка позволяет осознавать значимость и направление саморазвития, фокусируя проблемы, действуя в каждом из этих полей.

Процесс развития профессионального самосознания начинается с самоанализа результатов своей деятельности и самооценивания (то есть действия профессиональной самооценки) посредством рефлексии. С ее помощью формируется определенное знание и отношение к себе, что влияет на дальнейшую профессиональную деятельность.

Рассмотренная модель профессионального самосознания является структурно-функциональной, то есть в ней отражены структурные компоненты и их функциональные взаимосвязи в двух плоскостях функционирования: внутренней и внешней. Данная модель находит свое применение в системе высшего профессионального образования. Ее реализация позволяет преподавателям ориентировать образовательный процесс в вузе на выделение и развитие компонентов профессионального самосознания, усиление

взаимосвязей между ними, приобретение ими целостности и содержательной наполненности, что значительно повышает качество профессионального ядра личностного развития студентов. Опора на данную модель позволяет студентам исследовать процесс функционирования профессионального самосознания и проектировать варианты эффективного профессионального саморазвития.

Список использованных источников

- 1. Деркач, А. А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика: моногр. / А. А. Деркач, О. В. Москаленко. М.: Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 1999. 577 с.
- 2. Ефремов, Е. Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: на примере студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Евгений Георгиевич Ефремов. Томск, 2000. 186 с.

- 3. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. 184 с.
- 4. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова М. : Просвещение, $1993.-192~\mathrm{c}.$
- 5. Сластёнин [Избр. тр.] / В. А. Сластенин. М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
- 6. Сутович, Е. И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания учащихся колледжей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. И. Сутович. Минск, 2003.—21 с.
- 7. Чупшева, Т. А. Акмеологические особенности развития профессионального самосознания менеджеров по работе с персоналом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Чупшева Татьяна Андреевна. Ульяновск, 2004. 295 с.
- 8. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Шнейдер Лидия Бернгардовна. М., 2001. 327 с.

Поступила 17.09.2011 г.

УДК 37.015.3 ББК 88.4

> O. B. Кудашкина O. V. Kudashkina

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ*

THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATIONS OF A PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHER AT THE STAGE OF THE HIGH SCHOOL TRAINING

В статье подчеркивается актуальность изучения ценностных ориентаций педагога дошкольного образования и предлагается психологическая модель их развития на этапе вузовского обучения.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации педагога дошкольного образования, развитие ценностных ориентаций, психолого-педагогические условия.

In the article, the urgency of studying value orientations of a pre-school education teacher is underlined and a psychological model of their development at the stage of the high school training is proposed.

Key words: values, value orientations of a pre-school education teacher, development of value orientations, psychopedagogical conditions.

В условиях модернизации высшего образования современное общество порождает потребность в конкурентоспособных специалистах,

стремящихся к личностной самореализации и профессиональному самосовершенствованию. В связи с этим большое значение приобретает профессиональная подготовка в вузе, обеспечивающая формирование у будущих специалистов потребности в получении и реализации знаний, умений и навыков практического опыта в условиях профессиональной деятельности.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации».

Решение данных задач в учебно-образовательном процессе педагогического вуза невозможно без развития у студентов ценностных ориентаций, необходимых в будущей профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и развитию ребенка. Особо значимы исследования, связанные с аксиологической подготовкой педагога дошкольного образования, поскольку его работу отличает специфика, сопряженная с возрастными особенностями детей. Как известно, дошкольный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения. Поэтому роль педагога как «социального проводника» очень велика и ответственна, так как он становится точкой отсчета в обучении, воспитании и развитии личности дошкольника.

В процессе исследования проанализированы представления о содержании ценностной сферы педагога, что позволило рассматривать *ценностные ориентации педагога дошкольного образования* как направленность личности на создание, укрепление и распространение ценностей как идеальных объектов особо значимых духовных, социальных, личностных и профессиональных установок, ориентированных на ребенка, его здоровье и безопасность, воспитание и развитие, комфортное пребывание и устойчивую социализацию в образовательном пространстве дошкольного учреждения.

Под развитием ценностных ориентаций педагога дошкольного образования понимаем поэтапный процесс преобразования ценностей путем приобретения профессиональной значимости и личностного смысла под влиянием психолого-педагогических условий, объективно способствующих повышению эффективности процесса их совершенствования на этапе вузовского обучения.

В ходе исследования создана психологическая модель развития ценностных ориентаций личности педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения, которая включает:

- *типы ценностных ориентаций* (духовные, социальные, личностные, профессиональные);
- процесс развития ценностных ориентаций (цель, содержание, этапы, механизмы и средства):

Цель — это образ результата процесса развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования.

Содержание включает программу развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения (специализированный курс «Развитие мотивационно-

ценностных ориентаций будущего педагога» и психологический аспект педагогических практик), которая способствует реализации теоретического и практического аспектов деятельности.

Этапы развития: актуализация и расширение знаний студентов о ценностях и ценностных ориентациях педагога дошкольного образования; присвоение профессионально важных ценностных ориентаций; реализация ценностных ориентаций в практической деятельности и их закрепление в направленности личности студента.

К психологическим механизмам развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения относятся интериоризация, экстериоризация, идентификация, рефлексия, которые служат «инструментом» содействия процессу перевода внешне созданных для студента возможностей во внутренне приобретенный опыт и позитивную переоценку ценностных ориентаций (Л. С. Выготский, И. Ф. Клименко, Б. С. Круглов, А. Н. Леонтьев и др.).

Психологическими средствами развития ценностных ориентаций являются технологии активного обучения: неимитационные формы и методы (диалог, групповая дискуссия, информирование, чтение психолого-педагогической литературы, диагностические процедуры, ведение дневниковых записей) и имитационные (тренировка эффективного поведения, деловая игра, психодраматические приемы) [2, с. 157]. Использование данных технологий в образовательном процессе педагогического вуза наиболее благоприятно для профессионально-ценностного и личностного роста, самопознания и саморазвития будущего специалиста (Н. А. Асташова, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, Г. А. Ковалев и др.).

- внешние (содержание образования, ценностно-ориентированная среда, психологическое сопровождение учебного процесса, вовлечение студентов в самообразовательную и самовоспитательную деятельность) и внутренние (целеполагание, мотивация, смысл, активность, самосовершенствование и самореализация) психолого-педагогические условия;
- результаты процесса развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования оцениваются по уровню сформированности: низкому (слабо выраженная направленность на ценностные ориентации); среднему (частичная направленность на ценностные ориентации); высокому (полная направленность на ценностные ориентации).

В ходе исследования выделены и обоснованы *критерии* оценки развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения: широкий спектр

представлений о ценностях педагогической профессии, профессиональная значимость ценностных ориентаций в дошкольном образовании, положительная установка на обучение и воспитание детей дошкольного возраста, позитивное отношение к предстоящему труду в системе дошкольного образования.

Разработанная психологическая модель может служить источником реализации и совершенствования системы ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения.

Для изучения особенностей развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования в МордГПИ им. М. Е. Евсевьева было проведено исследование, в котором приняло участие 175 студентов педагогического факультета специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» [1]. Анализ исходных данных, полученных с помощью методики «Опросник изучения ценностных ориентаций педагога дошкольного образования» (модифицированный вариант методики М. Рокича [3, с. 389]), показал, что у 24% испытуемых уровень развития ценностных ориентаций высокий, у 54% — средний, у 22% — низкий.

Экспериментальные данные подтверждают необходимость целенаправленной работы по совершенствованию ценностной сферы, развитие которой наиболее активно идет в процессе обучения в вузе. Именно в этот период происходит переосмысление ценностных ориентаций будущего педагога дошкольного образования.

В поисках эффективных путей решения выявленной проблемы нами разработан и апробирован курс «Развитие мотивационно-ценностных ориентаций будущего педагога», который нацелен на актуализацию и совершенствование системы профессионально-значимых ценностных ориентаций в условиях предстоящей педагогической деятельности.

Каждое учебное занятие включало теоретический материал, задания и упражнения для практической и самостоятельной работы. Основной целью теоретической части стало получение знаний о ценностях и ценностных ориентациях педагога, условиях, механизмах и средствах их развития. Полученные на занятиях теоретические знания подкреплялись и закреплялись в практической и самостоятельной работе. На занятиях широко применялись активные формы обучения (диалог, групповая дискуссия, информирование, ведение дневниковых записей, анализ ситуаций, психограмма, тренировка эффективного поведения, деловая игра), позволяющие моделировать целостное содержание будущей профессиональной деятельности. При использовании данных технологий преподавания мотивация к развитию ценностных ориентаций становилась не только личностно-значимой, но и профессионально-значимой, поскольку студент находился одновременно в позиции обучаемого и обучающегося.

Содержание самостоятельной работы студентов включало задания разного типа: составление библиографического списка по заданной проблематике, конспектирование, аннотирование, анализ психолого-педагогических положений; пополнение психологической копилки методиками (тестами), заданиями, упражнениями, играми по личностному и профессионально-ценностному развитию; составление таблиц, схем, моделей, презентаций; разработка психолого-педагогических семинаров, бесед для педагогов и детей; написание реферата на выбранную тему и творческих работ; составление программ личностно-профессионального саморазвития и т. д.

Подготовленные студентами материалы использовались в качестве методической копилки для психолого-педагогической практики в дошкольных образовательных учреждениях. Ими проводились беседы «Давайте жить дружно», «Моя семья», «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Мы вежливы» и др., которые позволяли студентам развивать у дошкольников гуманные чувства, формировать этические представления, навыки культурного поведения, социально-общественные качества, уважение к взрослым, ответственное отношение к выполнению поручений, умение дружно играть и трудиться, справедливо оценивать свои поступки и поступки других людей. В ходе воспитательных мероприятий проводились специальные занятия, способствующие развитию ценностей детей (с использованием самостоятельно разработанных игр, заданий, упражнений и др.).

Таким образом, подготовка и проведение указанных форм деятельности способствует развитию ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования и формирует у них психологическую установку на систематическую работу по самосовершенствованию и саморазвитию, готовность к развитию ценностной сферы ребенка.

Список использованных источников

- 1. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. -2011. N = 2. C. 14-17.
- 2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. СПб. : Питер, 2006. 512 с.
- 3. Чернилевский, Д. В. Технология обучения в высшей школе / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. М. : Экспедитор, 1996. 288 с.

УДК 37.015.3 ББК 88.4

> Л. Г. Майдокина L. G. Maydokina

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗА*

A PSYCHO-PEDAGOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER SUBJECTIVENESS IN THE CONDITIONS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

В статье обоснована психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза. Подробно проанализирован каждый блок модели, определено его назначение. Особое внимание уделено раскрытию структурных компонентов субъектности будущего педагога.

Ключевые слова: субъект, субъектность, технология, образовательный процесс, психолого-педагогические условия, психолого-педагогическая модель.

The article substantiates a psycho-pedagogical model of development of future teacher subjectiveness in the conditions of a higher education institution. The author gives a detailed analysis of each block of the model and defines its meaning. Particular attention is given to disclosure of structural components of future teacher subjectiveness.

Key words: subject, subjectiveness, technology, educational process, psycho-pedagogical conditions, psycho-pedagogical model.

Стратегией современного высшего профессионального образования является ориентация на повышение качества подготовки специалиста, обеспечивающее его конкурентоспособность и востребованность, определяющее в конечном счете уровень социально-экономического развития государства. Современная школа нуждается в инициативных, самостоятельно мыслящих, ответственных педагогах, стремящихся к личностнопрофессиональному росту. Для соответствия указанным требованиям педагогу необходимо обладать способностями к изменению и развитию самого себя и профессиональных условий. В данной ситуации субъектность приобретает статус системного стержня профессиональной деятельности педагога, обеспечивающего реализацию способности компетентно решать многоплановые профессиональные задачи. Учитывая это, особую значимость приобретает разработка и обоснование психолого-педагогической модели развития субъектности будущего педагога в условиях вуза [3].

Моделируя процесс субъектного становления студентов, В. А. Сластенин указывает ориентироваться на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом [4].

В психолого-педагогической науке уси-

лился интерес к исследованию субъектности специалиста. Так, В. А. Сластенин под субъектностью понимает внутренне детерминированную активность, в результате чего специалист строит и реализует профессиональные мышление, поведение и деятельность [4]. Субъектность Г. И. Аксеновой рассматривается как «... интегративная характеристика будущего профессионала, отражающая его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру и жизни в целом» [1, с. 56]. Согласно Е. Н. Волковой, субъектность – это свойство личности, раскрывающее сущность человеческого способа бытия, заключающееся в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке [2].

Под субъектностью студента педагогического вуза нами понимается профессионально личностное свойство, которое состоит в способности осуществлять взаимообусловленные преобразования самого себя как деятеля и своей деятельности (учебной, учебно-профессиональной, профессионально-педагогической), обеспечивающие возможность быть автором и распорядителем внутренних и внешних ресурсов в предстоящей педагогической деятельности.

В исследовании разработана психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза, построенная на основе синтеза нескольких исследовательских

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

подходов:

- а) системного (определены основные характеристики структурных блоков модели, выделены системообразующие связи и отношения, уточнена роль структурных компонентов системы в целостном развитии исследуемых проявлений);
- б) *деятельностного* (обоснована роль педагогической деятельности в развитии субъектности на психологическом профессионально значимом материале);
- в) субъектного (студент педагогического вуза рассматривается как субъект учебной и учебно-профессиональной деятельности, действия которого направлены на актуализацию и совершенствование структурных компонентов субъектности);
- г) компетентностного (выделены профессионально значимые психологические компетенции) (рис. 1).

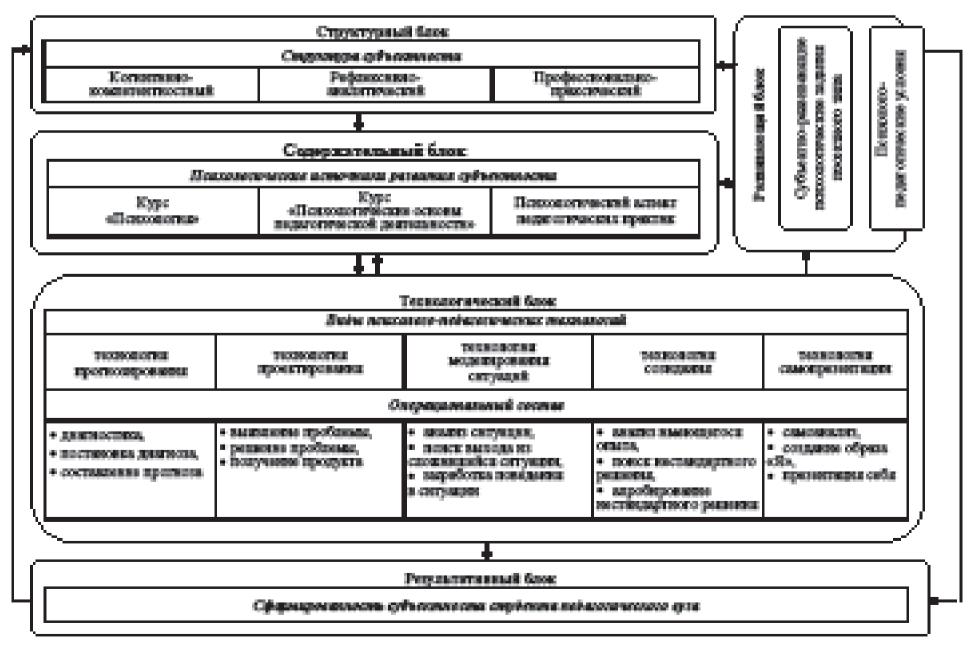
Указанная модель включает следующие взаимосвязанные блоки: *структурный, содержательный, развивающий, технологический, результативный*. Каждый блок модели в свою очередь состоит из ряда компонентов.

Структурный блок включает когнитивнокомпетентностный, рефлексивно-аналитический и профессионально-праксический компоненты структуры субъектности будущего педагога.

Когнитивно-компетентностный нент состоит из системы психолого-педагогических знаний (субъектно-ориентированные знания о психологических основах субъектности, субъекте образования, теоретических основах реализации субъектности при отборе и применении психологических средств в образовательном процессе) и компетенций (психодиагностическая, психопрофилактическая, психоконсультационная, психоразвивающая, психокоррекционная). Указанный компонент способствует развитию педагогического мышления. Знания и умения, полученные студентом как субъектом, используются им для принятия профессионально обоснованного решения в педагогической деятельности.

Рефлексивно-аналитический компонент представляет собой совокупность рефлексивных (педагогическая рефлексия) и аналитических умений. Данный компонент субъектности обеспечивает мысленно-предваряющий или ретроспективный анализ какой-либо профессиональной проблемы, профессионального затруднения или успеха, в результате которого возникает осмысление сущности проблемы или затруднения, рождаются новые перспективы их разрешения.

Профессионально-праксический компонент включает действия, направленные на реа-



Рос. 1. Марко развите субликата на Брарици справите в условителую.

лизацию и преобразование имеющихся способов взаимодействия в контексте профессиональной деятельности (реализация субъектности в процессе педагогической деятельности с помощью субъектных действий (самоуправление, самоактуализация, рефлексия); самосовершенствование структурных компонентов субъектности в процессе педагогической деятельности), а также действия, направленные на выстраивание субъект-субъектных отношений с участниками образовательного процесса.

Содержательный блок представлен психологическими источниками развития субъектности. К ним относятся: базовый курс «Психология» (знание психологических закономерностей и механизмов осуществления педагогической деятельности, психологических особенностей субъекта указанной деятельности; умения их использовать в профессиональном труде педагога); курс «Психологические основы педагогической деятельности» (знание и учет психологических основ педагогической деятельности, знание психологических основ развития субъектности педагога, умения отбирать и применять психологические средства (изучение познавательной сферы и личностных свойств учащихся, межличностных отношений в группе, их коррекция и развитие средствами преподаваемого учебного предмета или осуществляемой внеучебной деятельности и др.) в образовательном процессе, умения актуализировать и совершенствовать структурные компоненты субъектности); психологический аспект педагогической практики (владение психотехнологиями, обеспечивающими качественное осуществление педагогической деятельности).

Развивающий блок включает субъектноразвивающие психологические задания проектного типа и психолого-педагогические условия. Центральное место в указанном блоке отводится психологическим заданиям (индивидуальные, фронтальные, коллективные; элементарные, усложненные, творческие и др.), которые придают процессу развития структурных компонентов субъектности качественно новое наполнение.

Для динамичного и поступательного развития субъектности студента необходимо создать систему *психолого-педагогических условий*: побуждающих (стимулирование к мобилизации и активизации внутренних ресурсов студента для осуществления педагогической деятельности); поддерживающих (оказание психологической поддержки и помощи в процессе развития субъектности); созидающих (стимулирование к саморазвитию и самосовершенствованию); оце-

ночных (определение уровеня развития субъектности будущего педагога).

Среди указанных условий особое место занимают те, которые реализуются одновременно с каждым из вышеуказанных: диагностические (мониторинг развития субъектности студента); корректирующие (коррекция процесса развития структурных компонентов субъектности и их вза-имосвязей); развивающие (совершенствование процесса развития субъектности).

Технологический блок содержит виды психолого-педагогических технологий и их операциональный состав:

- технология прогнозирования (диагностика, постановка диагноза, составление прогноза);
- технология проектирования (выявление проблемы, решение проблемы, получение продукта);
- технология моделирования ситуаций (анализ ситуации, поиск выхода из сложившейся ситуации, выработка поведения в ситуации);
- технология созидания (анализ имеющегося опыта, поиск нестандартного решения, апробирование нестандартного решения);
- технология самопрезентации (самоанализ, создание образа «Я», презентация себя).

Результативный блок характеризует сформированность субъектности студента педагогического вуза.

Разработанная психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза является ориентиром для саморазвития, самоизменения и самосовершенствования его субъектного потенциала. Реализация модели в условиях вуза способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности, что обеспечивает компетентное решение многоплановых гуманитарных задач.

Список использованных источников

- 1. Аксенова, Г. И. Студент как субъект образовательного процесса / Г. И. Аксенова. Рязань : РИНФО, 1998. 160 с.
- 2. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Волкова Елена Николаевна. М., 1998. 42 с.
- 3. Майдокина, Л. Г. Проектирование и применение субъектно-развивающих психологических заданий в образовательном процессе педагогического вуза / Ю. В. Варданян, Л. Г. Майдокина // Российский научный журнал. 2009. № 5 (12). С. 3–8.
- 4. Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 17–30.

Поступила 11.10.2011 г.

УДК 159.9 ББК 88

> E. H. Руськина E. N. Ruskina

ВОЗМОЖНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВЛИЯНИЯ*

THE OPPORTUNITIES FOR ACHIEVING PSYCHOLOGICAL SAFETY OF A PERSON IN THE CONDITIONS OF A MANIPULATIVE IMPACT

В статье анализируется проблема негативного влияния манипулирования на психологическую безопасность личности. Сравниваются особенности стихийного и целенаправленного развития психологической безопасности ребенка в условиях манипулятивного влияния. Предлагается авторская формирующая методика.

Ключевые слова: манипулятивное влияние, психологическая безопасность, стихийное и целенаправленное развитие психологической безопасности, формирующая методика, психологическая осведомленность, психологическая компетентность, ценностно-смысловая регуляция поведения.

The article analyzes the problem of a negative manipulative impact on psychological safety of a person. Features of spontaneous and purposeful development of psychological safety of a child in the conditions of a manipulative impact are compared. The author's formative methodology is proposed.

Key words: manipulative impact, psychological safety, spontaneous and purposeful development of psychological safety, formative methodology, psychological awareness, psychological competence, value-semantic regulation of human behavior.

приоритетных направлений психологии в настоящее время является изучение проблемы психологической безопасности личности. Актуальность данного направления психологических исследований обусловлена значительным количеством источников психологической угрозы, наносящих значительный ущерб психическому и психологическому здоровью личности: вызывающих негативные эмоциональные переживания, проблемы в области межличностных отношений, замедление интеллектуального развития и т. д. Одним из указанных источников является манипулятивное влияние. На сегодняшний день манипулирование представляет распространенное, однако недостаточно изученное явление, затрагивающее все сферы человеческой жизни [4].

Негативные последствия манипулирования могут быть весьма существенными. Результаты исследований таких авторов, как Е. Л. Доценко, Ф. Зимбардо, В. В. Знаков, В. П. Шейнов и др. доказывают, что психологическое манипулирование представляет серьезную опасность для детей, обладающих большей по сравнению

с взрослыми уязвимостью по отношению к психологическому влиянию, в том числе манипулятивному. Последствия пребывания ребенка в роли жертвы психологического манипулирования имеют свою специфику.

Первый вид последствий — результат действий в соответствии с намерениями манипулятора. Проявляется в момент реализации скрытых целей манипулятора. В зависимости от особенностей инициатора воздействия, его целей и используемых приемов воздействия данные последствия могут быть полезными (в детскородительских отношениях и учебной деятельности), более или менее безопасными (в большинстве случаев манипуляций ребенком), а также причиняющими значительный вред (при манипуляциях со стороны людей, безразличных к судьбе ребенка).

Второй вид последствий имеет место в результате осознания ребенком факта манипулирования (или его попытки). Когда ребенок понимает, что «пошел на поводу» у манипулятора и был им обманут (или его пытались обмануть), он испытывает множество негативных эмоций. Однако данные последствия манипулирования могут быть полезными, если ребенок сможет проанализировать причины создавшейся ситуации и сделать соответствующие выводы. В этом случае возможны повышение уровня его

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

сопротивляемости деструктивному влиянию, приобретение большей гибкости в поведении, расширение арсенала способов защиты и т. д. Но небольшой жизненный опыт и отсутствие развитых механизмов рефлексии затрудняют данный процесс. В связи с этим полученный ребенком жизненный опыт в большинстве случаев остается неосознанным и вызывает лишь негативные эмоциональные переживания.

Третий вид последствий манипулирования наблюдается в том случае, если ребенок часто становится свидетелем или объектом манипулирования. В результате в его психике могут произойти значительные изменения: от разрушения отдельных компонентов структуры его психики (уровня самооценки, структуры мотивации и т. д.) и развития склонности к социально неодобряемым формам поведения (агрессивному и манипулятивному) до создания угрозы его психическому и физическому здоровью (психосоматические заболевания, неврозы и психозы). Считаем необходимым подчеркнуть, что опасность данных последствий для детей высока в связи с их зависимым от взрослых (начиная с подросткового возраста – и от сверстников) положением, а также с отсутствием умений разоблачения и нейтрализации (и соответственно прекращения) манипулятивных воздействий в свой адрес.

Как видим, даже если манипулятивное влияние оказывается на ребенка близким человеком, искренне желающим ему добра, и обеспечивает позитивный сиюминутный результат, оно, тем не менее, в большинстве случаев имеет отсроченные негативные последствия.

Достижение психологической безопасности ребенка в условиях манипулятивного влияния возможно двумя способами: путем «проб и ошибок» (после многократного взаимодействия с манипуляторами, анализа (часто неосознанного) поведения участников данных ситуаций, «подбора» наиболее комфортных и безопасных приемов поведения и т. д.) и при помощи целенаправленного обучения. Каждый из этих способов обладает рядом особенностей. При стихийном развитии психологической безопасности деструктивные последствия манипулирования могут быть весьма значительными, адресаты влияния далеко не всегда извлекают опыт из подобных ситуаций, приобретенные таким образом знания и умения часто оказываются неосознанными, а значит, могут применяться не по назначению. Однако полученные таким образом умения обычно довольно устойчивы и практичны. Более эффективным средством повышения уровня психологической безопасности ребенка в условиях манипулятивного влияния является целенаправленное обучение. Данный способ свободен от недостатков, присущих стихийному развитию, и при соблюдении ряда условий позволяет добиться не менее устойчивых результатов.

В настоящий момент известны различные методики, направленные на формирование психологических качеств личности, повышающих уровень психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния: защиты от манипулирования [1], освобождения от индоктринации [2], сопротивления влиянию [3], освобождения от деструктивного контроля сознания [5] и др. Как правило, они затрагивают лишь отдельные стороны данного процесса: объясняют, по каким признакам можно распознать манипуляцию, какие люди склонны к манипулированию, обучают некоторым навыкам, позволяющим в ряде случаев повысить уровень сопротивляемости, и т. д. По нашему мнению, все эти методики могут способствовать формированию психологической защиты (от определенного приема манипулирования, в определенной ситуации, при взаимодействии с определенным субъектом воздействия), однако не могут обеспечить безопасности личности в условиях манипулятивного влияния, поскольку способны конфликтизировать процесс общения, повысить уровень подозрительности, агрессивности и тревожности у субъекта защиты. Поэтому существует необходимость разработки комплексной формирующей методики, обеспечивающей достаточно высокий уровень психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния и свободной от указанных недостатков.

Авторская методика формирования психологической безопасности детей в условиях манипулятивного влияния включает три основных уровня: психологической осведомленности, психологической компетентности и ценностносмысловой регуляции поведения.

Формирование психологической осведомленности ребенка включает приобретение им психологических знаний о существовании манипулятивных воздействий и их негативных последствиях, о возможности подвергнуться манипулированию, о собственных личностных особенностях, способствующих и препятствующих эффективной защите от манипулятивного влияния, и т. д.

Формирование психологической компетентности в области психологической безопас-

ности предполагает обучение ребенка приемам распознавания попыток манипулирования, овладение им методами нейтрализации и преодоления манипулятивного влияния, развитие чувства психологической безопасности и причастности к созданию психологически комфортной социальной среды.

Формирование ценностно-смысловой регуляции поведения ребенка в психологически опасной или потенциально опасной ситуации предполагает развитие у ребенка адекватного (соотнесенного с нравственными нормами) отношения к основным проблемам психологической безопасности в условиях манипулятивного влияния, чувства ответственности за собственную психологическую безопасность и безопасность окружающих.

Ожидаемым результатом внедрения авторской формирующей методики в образовательный процесс должно стать достижение высокого уровня психологической безопасности детей в условиях манипулятивного влияния, а также создание для детей психологически безопасной и комфортной атмосферы, что является важным

условием развития психологически здоровой личности.

Список использованных источников

- 1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. СПб. : Речь, 2003. 304 с.
- 2. Савенков, А. И. Индоктринация личности / А. И. Савенков // Развитие личности. 2006. № 1. С. 53—61; № 2. С. 46—60.
- 3. Сидоренко, Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. СПб. : Речь, 2004.-256 с.
- 4. Руськина, Е. Н. Формирование психологической защиты школьников от манипулирования: основные положения / Е. Н. Руськина // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. − 2009. − № 1. − С. 316–321.
- 5. Хассен, С. Освобождение от психологического насилия / С. Хассен. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 400 с.

Поступила 14.10.2011 г.

ИСТОРИЯ

УДК 94 (470) ББК 63.3(2)5

> H. A. Милёшина N. A. Milyoshina

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО И ЕГО РОЛЬ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ РОССИЙСКОГО ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ДВОРЯНСТВА КОНЦА XVIII – СЕРЕДИНЫ XIX СТОЛЕТИЙ (НА МАТЕРИАЛАХ ГУБЕРНИЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ РОССИИ)

ENTREPRENEURSHIP AND ITS ROLE IN EVERYDAY LIFE OF THE RUSSIAN PROVINCIAL NOBILITY IN THE END OF XVIII – THE MIDDLE OF XIX CENTURIES (BASED ON MATERIALS OF THE PROVINCES OF CENTRAL RUSSIA)

В статье на основе широкого спектра архивных и опубликованных источников проанализированы причины распространения предпринимательства в дворянской провинциальной среде второй половины XVIII – середине XIX столетий. На материалах губерний центральной России показана роль предпринимательства в повседневной жизни провинциального дворянства.

Ключевые слова: дворянское предпринимательство, экономические проблемы, повседневная жизнь, высшее сословие, дворянские поместья, нерентабельность, дробление имений.

In the article, on the basis of a wide range of archival and published sources, the reasons for the spread of entrepreneurship in the provincial gentry in the second half of XVIII – the middle of XIX centuries are analyzed. The materials of the provinces of Central Russia show the role of entrepreneurship in everyday life of the provincial nobility.

Key words: nobility entrepreneurship, economic problems, everyday life, upper class, manorial estates, unprofitability, subdivision of manorial estates.

Предпринимательская деятельность дворянства традиционно изучалась в рамках исследования социально-экономических процессов в России и не входила в структуру дворянской повседневности. Между тем предпринимательская деятельность дворянства не только занимала значительную часть его времени, определяла специфику его жизненного уклада, но и выступала в качестве одной из материальных основ дворянского быта, определяла ценности, поведенческие нормы дворян, внутрисословные отношения. Соответственно, нельзя не согласиться с теми исследователями, которые включают производственный быт в сферу повседневного. В этой связи возникает необходимость изучения роли предпринимательства в повседневной жизни дворянства, поскольку ранее оно не изучалось в подобном контексте.

При управлении поместьем дворяне второй половины XVIII — середины XIX вв. сталкивались с целым рядом проблем. Важнейшей из них стала нехватка земель и дробление поместий. Так, земельный спор возник между сыновьями А. Е. Столыпина, когда он разделил между детьми свои обширные владения в Симбирской, Саратовской и Пензенской губерниях.

Знаменитому М. Ю. Лермонтову в наследство досталось только 16 д.м.п. в Тарханах [4]. Вторая проблема – отсутствие между помещичьими владениями четких границ, что порождало многочисленные «драки за землю» и споры не только просто соседей, но и родственников, приводило к серьезным эмоциональным переживаниям и даже семейным драмам. В этом отношении показательно письмо некой дворянки своей дочери: «Долго ли тебе беспутная надо мною смеятца по какому праву не даёшь моё оставленное у тебя имение. Ета в свете не слыхана... думаешь грубостями меня уморить и завладеть моим имением ты не имеешь ни стыда ни совести ...ежели что удержишь то будешь проклята ...навеки...» [12]. Третьей проблемой, с которой сталкивались помещики в своих владениях, была также весьма распространённая в изучаемый период «чрезполощина». Некая деревня Стоянцева Суздальского уезда состояла «в общем владении артиллерии капитана Григория Алексеева сына Бартенева жены его Надежды Ивановой дочери майора Ивана Иванова сына Одинцова дочери флигель адьютанта Кирилы Федорова сына Тухачевского...». Даже П. Б. Шереметеву приходилось делить

свои земли с менее именитыми соседями. В одном только селе Оржевка Кирсановского уезда Тверской губернии было «домов 15 дворянства» [11].

Наконец, последняя проблема была связана с нерентабельностью помещичьего хозяйства, которая стала распространенным явлением в условиях развития рыночных отношений. Граф Григорий Чернышёв, владелец 1 645 душ крестьян, после смерти оставил долгов на общую сумму 16356 рублей, причём его кредиторами были 30 человек. Петр Талызин, владелец имений в Московской, Костромской, Ярославской, Тульской губерниях, каменного дома в Москве оставил жене после смерти столько долгов, что «с ...предоставленных ей деревень доходов не только уплатить, но даже и процентами заимодавцев удовольствовать было невозможно» [10]. Со второй половины XVIII в. помещики стали закладывать свои имения в кредитных учреждениях. В челобитной полковника Родиона Родионова сына высказывается намерение «занять московского воспитательного дома из опекунского совета тысяч до 20 рублев» на выплату долгов по многочисленным закладным, вдова Пелагея Грецова неоднократно закладывала движимое и недвижимое своё имение в Суздальском уезде. Особенно быстро росло число заложенных помещиками крестьян в предреформенные десятилетия: в 1833 г. в залоге числилось 4,5 млн. душ, а в 1859 г. – 7,5 млн. (65 %) [13].

Внутренние проблемы дворянского поместья сопровождались неуклонным падением производительности барщинного труда, ростом недоимок (начиная с 1820-х гг.) оброчных крестьян. Подобная тенденция наблюдалась в Нижегородской губернии, где в 1760-х гг. было 82% оброчных крестьян, а в 1858 – 68%. Традиционно высоким был удельный вес оброчных крестьян и в Ярославской губернии – в 1760-х гг. – 78%, а в 1858 – 68% [13].

Кризисные явления в помещичьем хозяйстве способствовали распространению дворянского предпринимательства, которое особенно активизируется в конце XVIII — первой половине XIX вв. в условиях покровительства самодержавия дворянам-промышленникам. По свидетельству А. Гакстгаузена, этот процесс особенно ускорился после Отечественной войны 1812 г.: «Затем наступила эпоха непомерного развития фабричной деятельности, большею частью обязанной своим началом дворянству, так как большинство фабрик было основано дворянами. Фабричная деятельность потребовала

трудолюбия, прилежания, предусмотрительности, образования, личного присутствия на фабриках и надзора за ними» [3]. В частности, существенный доход приносило дворянам винокуренное производство, чему способствовала протекционистская политика и монопольное право высшего сословия на винокурение. Уже в 1790-х гг. помещики Тверской губернии заняли одну из лидирующих позиций по объему поставки вина. С 1794 по 1799 гг. количество винокуренных заводов выросло почти в 2 раза – с 17 до 32. Основная доля в общей сумме поставки принадлежала крупным предприятиям, принадлежащих майору В. Самарину, бригадиру Ф. Л. Карабанову, капитану Ф. М. Желябужскому, поручику Ф. С. Кисловскому, майору князю И. С. Мещерскому [13].

В Нижегородской губернии количество винокуренных заводов уже за 1794—1795 гг. выросло с 8 до 14. В среднем с одного предприятия нижегородские помещики получали к концу XVIII в. 6 209 ведер вина. Наиболее активным поставщиком был К. М. Ребиндер, винокурня которого давала в 1799 г. 10 473 ведра. Винокурение требовало не только времени и средств, но и определенных предпринимательских навыков. Помещики достаточно рационально относились к сырью, необходимому для производства. Так, К. М. Ребиндер старался использовать для производства собственный хлеб, а дрова, «ради сбережения своего лесу», покупал [12].

С конца XVIII в. активное строительство дворянами винокуренных заводов начинается и в Ярославской губернии. Если в 1794 г. в губернии насчитывалось всего 8 предприятий, то к середине XIX в. – 24. Уже в 1790-е гг. в Ярославской губернии выкуривалось 1000-3000 тыс. ведер вина ежегодно [13]. Появляются и относительно крупные поставщики – надворный советник Н. И. Рудаков, поручик А. А. Горянов, полковник М. И. Свечин, надворный советник Н. С. Карнович, поручик Ф. С. Кисловский и др. Ежедневно уделяя винокурению немало времени, помещикам губернии удалось добиться особенно заметных успехов в обозначенной сфере деятельности: винокуренные предприятия не только росли численно, но и заметно совершенствовались в техническом отношении, оснащаясь мощными перегонными кубами, паровыми машинами. Однако не всем помещикам давалось предпринимательство: после смерти ярославского винокура А. И. Чирикова его наследники отдали завод «в содержание» откупщикам, а В. В. Хомутов уступил подобным

образом свое предприятие скопинскому купцу А. Е. Попову. Отсутствие у «благородных» опыта предпринимательской деятельности привело к тому, что нередко промышленные предприятия дворян не окупались. Мемуары помещиков свидетельствуют и о ряде проблем, возникающих при винокурении: «И что за недородом хлеба в прошлых годах вина варить было запрещено, ныне про домовые расходы и на подряд помещикам и протчим в заклейменные казаны з запалатою поведерных пошлин варить велено» [1].

В изучаемый период возрастает и количество других дворянских предприятий. Если в Ярославской губернии в первой половине XIX в. число дворянских промышленных предприятий находилось в пределах 6-11 (без винокурения), то к 1857 г. оно возросло до 21 и составило 4,8 % всех фабрик и заводов губернии. При этом преобладали суконные фабрики (139 или 36,4%). Уже в конце XVIII в. появились примеры успешного предпринимательства мелкопоместных дворян: «скатёрное» и полотняное предприятие прапорщика Игнатия Яготина в с. Поповское Романовского уезда, писчебумажная фабрика коллежского асессора И. Матвеева Ростовского уезда Ярославской губернии и др. Ярославские дворяне проявили себя в писчебумажном, полотняном, бумагопрядильном, крахмалопаточном (начиная с 1840-х гг.), кирпичном, стекольном, железоделательном производстве (писчебумажная мануфактура Гагариных, полотняная в селе Великом, суконная Г. П. Высоцкого, бумагопрядильня Н. А. Горяинова). Проезжая по Нижегородской губернии, иностранные путешественники отмечали «достойную примечания суконную фабрику» князя Павлова, хорошее состояние помещичьих «конских заводов» в с. Починки [7].

Предпринимательством начинают заниматься даже женщины-дворянки: «Княгиня Щербатова... большая хозяйка, у нее лучший свекловичный сахарный завод, бывший на выставке...» [2]. В Тверской губернии в 1790-е гг. наибольшее количество вина отправлялось с завода действительной статской советницы А. А. Полторацкой в с. Грузины Новоторжского уезда, в 1794 г. отсюда было отпущено 40 500, в 1795 г. –39 600, в 1799 г. – 52 тыс. ведер вина. Пензенские князья Бахметьевы и Оболенские были владельцами хрустальных заводов, основанных ещё в XVIII в. А. И. Бахметьевым при поддержке Екатерины II и иностранных специалистов. Солидный опыт предпринимательской деятельности, определенные традиции управления заводами позволили этим предприятиям постоянно расширять доходы [4].

Предпринимательская деятельность была связана с определенными рисками, поэтому требовало тщательного планирования и вызывало немало эмоциональных переживаний дворян. Обеспечение финансовой стабильности своего предприятия приобретает определяющее значение для дворян-предпринимателей: «Дела фабрики все были не в лучшем положении... Наконец мы решились принять меру, можно сказать, отчаянную: в 1828 году выписали из Англии всех лучших мастеров для фабрики... Сия перемена впоследствии оказывается для меня спасительною, ибо сукна, на Охтенской моей фабрике выделанные, теперь приобрели уже совершенную достоверность публики и становятся почти на ряду с лучшими иностранных фабрик» [5].

В целом, по подсчетам М. И. Туган-Барановского, перед крестьянской реформой в помещичьих имениях 38 губерний числилось 381 промышленное предприятие [14]. Характерно, что наиболее значительные успехи помещичьего предпринимательства были заметны в тех отраслях, где государство оказывало ему непосредственную поддержку. Это можно проследить на примерах винокурения - наиболее выгодного производства, на которое было закреплено монопольное право дворян, а также суконной промышленности, обеспеченной крупными казенными заказами. Здесь проявилась типичная черта дворянского менталитета – надежда на поддержку власти в любой ситуации, особенно критической. В некоторых случаях возникновению помещичьих мануфактур способствовал устойчивый иностранный спрос на определенный вид продукции. Для дворянских мануфактур была характерна недолговечность. Даже в такой успешно развивающейся отрасли, как винокурение на протяжении изучаемого периода почти полностью сменился состав предприятий. При этом в конце XVIII середине XIX вв. дворянское предпринимательство преобладало в промышленных губерниях. Так, в Нижегородской, Тверской и Ярославской губерниях, входящих в Центрально-промышленный район, неземледельческие занятия помещиков играли существенную роль в их повседневной жизни, определяли её эмоциональную составляющую. Управление заводами и фабриками занимало значительную часть времени, формировало новые, буржуазные ценности ярославских, тверских и нижегородских дворян.

Список использованных источников

- 1. Анненков, И. П. Журнал курского помещика Володимерского драгунского полку капитана Ивана Петрова с 1745 году / И. П. Анненков // Материалы по истории СССР. Документы по истории XVIII в. М., 1957. Т. 5. С. 686–697.
- 2. Вяземский, П. А. Очерки и воспоминания. Московское семейство стариннаго быта / П. А. Вяземский // Русский архив. 1877. N = 3. C. 312.
- 3. Гакстгаузен, А. Исследование внутренних отношений народной жизни и в особенности сельских учреждений России / А. Гакстгаузен. М., 1870. Т. 1. С. 32—33.
- 4. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. 210. Оп. 1. Д. 19. Л. 5.
- 5. Камаровская, Е. Л. Записки / Е. Л. Камаровская, Е. Ф. Комаровский. М. : Захаров, 2003. С. 15.
- 6. Милешина, Н. А. Дворянские собрания в России: исторический опыт и возрождение традиций / Н. А. Милешина // Гуманитарные науки и образование. -2010. № 3. С. 86–91.

- 7. Паласс, П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи / П. С. Паласс. СПб., 1809. С. 116.
- 8. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф. 282. Оп. 1. Д. 13469. Л. 20; Д. 14669. Л. 1; Д. 20966. Л. 1.
 - 9. РГАДА. Ф. 1271. Оп. 1. Д. 48. Л. 44. 10.РГАДА. – Ф. 1281. – Оп. 1. – Д. 309. – Л. 1.
- 11. РГАДА. Ф. 1287. Оп. 1. Д. 9624. – Л. 3.
- 12. РГАДА. Ф. 1395. Оп. 1. Д. 4. Л. 2 об.
- 13. Сборник статистических сведений о России / под ред. М. П. Заблоцкого. СПб., 1851. Кн. 1. С. 26–27.
- 14. Туган-Барановский, М. И. Русская фабрика в прошлом и настоящем / М. И. Туган-Барановский. М.: Соцэсгиз, 1938. С. 196.

Поступила 18.11.2011 г.

ASPIRANS

УДК 37.04 ББК 74.4

> E. A. Андреева E. A. Andreyeva

ВНЕДРЕНИЕ ТЬЮТОРСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTRODUCTION OF TUTORIAL TEACHING MODELS AS ONE OF THE CONDITIONS FOR INDIVIDUALIZATION IMPLEMENTATION AT THE MODERNIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA

Данная статья представляет результаты исследования, которое было проведено на основе анализа современной образовательной ситуации в России, процесса ее модернизации и реализации принципа индивидуализации как одного из путей модернизации российской образовательной системы.

Ключевые слова: модернизация, модернизация образования, принцип индивидуализации, тьюторство.

This article presents the results of research which was held on the basis of analysis of a modern educational situation in Russia, its modernization process and the individualization principle implementation as one of the ways of Russian educational system modernization.

Key words: modernization, education system modernization, individualization principle, tutoring.

При формировании нового качества экономики и общества одним из важнейших факторов его успешного развития является процесс модернизации образования. Последний этап модернизации образования (вторая половина XX века) приобрел глобальный характер, результатом чего стало принятие Болонской доктрины в 1999 году, объединившей большинство европейских стран для поиска путей модернизации образовательных систем. По мере распространения процессов глобализации перед многими странами встает проблема модернизации их национальных систем образования.

В научной литературе существуют различные интерпретации понятия «модернизация образования». Научные концепции, объясняющие процесс модернизации и в частности модернизации образования были разработаны М. Вебером, Э. Дюркгеймом, О. Контом, Ч. Кули, К. Марксом, Ф. Теннисом и др. Теории модернизации получили научное и общественное признание в 50-е — середине 60-х гг. ХХ в., когда широкую известность получили работы П. Бергера, М. Леви, Д. Лернера, Т. Парсонса, У. Ростоу, Н. Смелзера, Э. Хагена, Ш. Эйзенштадта и др.

Одной из самых исследуемых проблем модернизации является проблема конфликта ценностей. Признается, что многие ценности западной культуры не подходят и потому не уживаются в некоторых культурных пространствах. Индивидуальность в некоторых случаях признается как чисто западное явление. В связи с этим представляет интерес изучение западными учеными проблемы «личности». Изучение индивидуальности и учет ее индивидуальных особенностей в процессе обучения – давняя традиция. Это требование находит отражение в педагогической концепции под названием «принципа индивидуализации». Индивидуализации отводится одно из ведущих мест в работах по философии, психологии и педагогике, посвященным проблемам образования [2]. В истории педагогики можно найти массу примеров попыток рассмотреть процесс индивидуализации. Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Аю Бэн, С. Френе и М. Бертело.

В российской педагогической науке в течение длительного времени проблема индивидуализации не была актуальной. Это связано с тем, что в до- и послевоенное время был более распространен такой метод обучения, как устное монологическое изложение материала учителем — лекция. Этот метод обрекал учащихся на пассивность в обучении. Интерес к индивидуализации учебного процесса возрос в советское время в 60-е — 70-е гг. ХХ века, когда был проведен ряд экспериментальных исследований в области индивидуализации обучения. Затем интерес к ней иссяк из-за того, что советская

система образования не оставляла возможности для реализации индивидуализации.

Рассматривая термин «индивидуализация» (от лат. «неделимое»), мы придерживаемся следующего его определения — это организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения осуществляется с учётом индивидуальных различий учащихся, уровня развития их способностей к учению, самостоятельности при решении познавательных задач. Учебная деятельность обеспечивается на уровне их потенциальных возможностей [4].

Главная *цель* (развивающая) индивидуализации – формирование и развитие логического мышления, креативности и умений при опоре на уровень развития ученика. Еще одна *цель* (воспитательная) индивидуализации – это улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов. Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка.

Окончательная *цель* индивидуализации учебной работы — формирование и сохранение индивидуальности личности каждого обучающегося. Для достижения этой цели у каждого в процессе обучения должна быть возможность выбора, только в этом случае он сможет превратиться из объекта управления в субъект управления своей собственной деятельностью.

В результате анализа современной образовательной и социально-педагогической ситуаций необходимо отметить, что сегодня как никогда для российского образования важно практическое применение принципа индивидуализации, поскольку постоянное самообразование становится всеобщей нормой. Его реализацию можно осуществлять посредством организации педагогического сопровождения, основанного на парадигме личностно-ориентированного обучения, концепции его индивидуализации и построения индивидуальной образовательной траектории, в которой центральной проблемой является развитие личности и ее индивидуальности [8; 10]. По словам Е. А. Александровой, суть ее – признание неповторимости и уникальности каждого человека, его творческих способностей и неограниченных возможностей для саморазвития. Все это делает тьюторство вновь востребованным и актуальным [1]. В педагогике сопровождение понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына). Любая программа сопровождения в педагогике представляет собой технологию разрешения проблем развития.

Зарубежный опыт показывает, что одним из самых результативных методов осуществления педагогического сопровождения является применение тьюторского метода в обучении, являющегося элементом процесса индивидуализации в ситуации открытого образования. Тьюторское сопровождение учащихся в процессе самообразования — вид гуманитарного педагогического сопровождения, в ходе которого педагог-тьютор создает условия для осуществления и осмысления подростком самообразовательных действий. Тьюторство — это педагогическая идеология, основанная на философии гуманизма, концепции педагогической поддержки, методах педагогики сотрудничества.

Экономическое и социокультурное развитие стран Европы, применяющих тьюторские модели обучения на протяжении более восьми веков, обусловили статус индивидуализации образования как действенного метода развития личности и общества, а тьюторские модели обучения как неотъемлемую часть учебного процесса, значимость утверждения гуманистических ценностей личности, инициировало процесс его реформирования.

Таким образом, модернизация российской системы образования нам видится возможной при использовании зарубежного опыта по внедрению и практическому применению тьюторских моделей обучения, основанных на принципе индивидуализации и имеющих своей целью — постоянное самоопределение и выстраивание своей траектории.

Список использованных источников

- 1. Александрова, Е. А. Педагогическая поддержка процесса самоопределения старшеклассника в культуре / Е. А. Александрова // Новые ценности образования: забота поддержка консультирование. М.: Инноватор. 1996. С. 67—70.
- 2. Бражник, Е. И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании / Е. И. Бражник // СПб. : Изд-во РГПУ им А.И. Герцена. 2001. 200 с.
- 3. Видт, И. Е. Культурологические основы образования / И. Е. Видт // Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2002.-C.39.
- 4. Вульфсон, Б. Л. Развитие образования в современном мире : программа спецкурса / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. 1995. № 6. C. 107-113.
- 5. Гавров, С. Н. Модернизационные процессы в России: социокультурные аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / С. Н. Гавров. М., 2004. 347 с.

- 6. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 6. 1996. С. 31.
- 7. Джуринский, А. Н. Интернационализация высшего образования в современном мире / А. Н. Джуринский // Педагогика. 2004. № 3. С. 83–92.
- 8. Кузнецова, К. С. Особенности педагогического сопровождения младших школьников в процессе формирования у них эмоционального интеллекта / К. С. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. $-2011. \mathbb{N} 2. C. 117-124.$
- 9. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-

разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос, 2005. – 383 с.

10. Чернуха, О. А. Педагогическое сопровождение формирования ценностного самоопределения старшеклассников / О. А. Чернуха // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 56–61.

Репензент:

Александрова Е. А. – доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

Поступила 15.11.2011 г.

УДК 378.016:811`243 ББК С5

> Л. E. Бабушкина L. E. Babushkina

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ПРОДУКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА*

SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN FORMATION OF A CULTURALLY PRODUCTIVE PERSON OF A STUDENT OF A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

В данной статье рассматривается проблема формирования культурно-продуктивной личности студента педвуза, которая охватывает взаимосвязь различных видов коммуникативной деятельности студентов с формированием у них социокультурной компетенции. Характеризуется степень зависимости социокультурной компетенции от уровня коммуникативной компетенции в иностранном языке, а именно от характера билингвизма, который рассматривается в рамках соотнесения языка и культуры.

Ключевые слова: культурно-продуктивная личность, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, билингвизм, процесс аккультурации.

The article considers the problem of formation of a culturally productive person of a student of a pedagogical institution which covers interrelation of various kinds of students' communicative activity with formation of their sociocultural competence. Special attention is given to the characteristics of the degree of dependence of sociocultural competence on the level of communicative competence in a foreign language, namely on the character of bilingualism which is being considered within the process of language and culture correlation.

Key words: culturally productive person, sociocultural competence, communicative competence, bilingualism, acculturation process.

В современной социокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, вза-имодействие с которыми требует от него толерантности и диалогичности. Знание своей культуры, как и культуры других народов, обеспечит непрерывность и преемственность межкультурных связей [4]. В данной статье рассмотрим

проблему формирования культурно-продуктивной личности студента педвуза, так как она охватывает взаимосвязь различных видов коммуникативной деятельности студентов с формированием у них социокультурной компетенции.

С определением коммуникативных умений и навыков необходимо связывать уровень владения языком: начальный (базовый), средний и продвинутый уровни, причем необходимо различать и уровни коммуникативной компетенции в условиях билингвизма разной степени. С точки зрения социолингвистики различают национальное одноязычие, двуязычие и

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

многоязычие, которые противопоставляются индивидуальному одноязычию, двуязычию и многоязычию [11]. Выделяется также искусственный и естественный билингвизм. Естественный билингвизм возникает в условиях двуязычия, многоязычия в обществе, а искусственный — в условиях изучения иностранного языка, например, в педвузе и т. д. Таким образом, с точки зрения социолингвистики нас интересует индивидуальный искусственный билингвизм, который в психолингвистике рассматривается в рамках соотнесения языка и культуры.

В психолингвистике выделяется чистый и смешанный билингвизм. Чистый билингвизм наблюдается у студента, говорящего на двух языках, когда речевые механизмы функционируют независимо друг от друга, то есть эти языки используются изолированно один от другого. Например, на занятиях студент может говорить на одном языке, а в семье – на другом. Смешанный билингвизм отмечается у студентов, использующих оба языка постоянно, в одной и той же обстановке, когда речевые механизмы взаимосвязаны. Смешанный билингвизм имеет три разновидности: 1) рецептивный билингвизм (студент понимает второй язык, но не говорит на нем); 2) репродуктивный билингвизм (студент не только понимает второй язык, но и способен воспроизводить вслух или про себя услышанную речь или прочитанный текст, причем он может это делать как с фонетическими, так и с грамматическими ошибками); 3) продуктивный билингвизм (когда студент, кроме всего вышеперечисленного, может порождать текст на втором языке, независимо от того, будет ли такое порождение текста соответствовать всем нормам языка) [8].

Степень социокультурной компетенции напрямую зависит от уровня коммуникативной компетенции в иностранном языке, от характера билингвизма, хотя социокультурная компетенция не всегда связана с билингвизмом.

В некоторых работах социокультурная компетенция приравнивается к социальной компетенции [12]. Часто в понятие социокультурной компетенции включают эмоциональный, поведенческий аспекты, другие включают в него коммуникативные, языковые, интерактивные способности, подчеркивая, что социокультурная компетенция носит характер процесса [10]. Иногда термин социокультурная компетенция вообще остается без определения и без установления ее признаков [6; 9]. М. С. Лукьянчикова считает, что под социокультурной компетенцией следует понимать как «теоретические знания о

социокультурных процессах, так и деятельностные способности, например, успешное посредничество в социокультурных контактах, умение анализировать межкультурные ситуации и предотвращать конфликты, навыки культурологического сравнения» [9]. Н. Л. Шамне во главу понятия социокультурной компетенции ставит понимание [12]. В. И. Гинецинский отмечает, что в это понятие входит: «иметь специальные сведения о ком-либо, о чем-либо; иметь специальные познания в какой-либо области; быть знакомым с кем-либо; понимать, сознавать, отдавать себе отчет в чем-либо; испытывать, переживать; соблюдать что-либо, считаться с чем-либо, признавать» [5].

Учитывая всеобъемлющий и персонифицированный характер знания, можно дать следующее определение социокультурной компетенции: осведомленность студента в области культуры других народов. Социокультурная компетенция может сохраняться и развиваться и в условиях отсутствия общения. Ведь большинство студентов могут безошибочно определить, что заимствования, обозначающие предметы национального быта других народов, характеризуют культуру определенного народа: сари - относится к культуре Индии, томагавк и вигвам – к культуре американских индейцев и т. д. Усвоение элементов чужой культуры может происходить и без участия иностранного языка двумя способами: 1) при помощи внедрения в инокультурную среду; 2) при помощи извлечения культурной информации, из письменных источников на родном и (или) иностранном языке.

Особо следует оговорить случай, когда студент знает иностранный язык, но не обладает социокультурной компетенцией в нем. Такие случаи встречаются на разных этапах обучения иностранному языку, когда некоторые студенты могут иметь хорошие практические навыки владения языком (например, репродуктивный искусственный билингвизм), но не имеют знаний культурного фона вследствие ограничения учебного материала только эквивалентной лексикой [4].

Обсуждение проблемы соотношения межкультурной коммуникации и социокультурной компетенции в разных ее ракурсах позволяет рассматривать проблему формирования культурно-продуктивной личности студента педвуза в аспекте восприятия культур иных народов.

Социальность процесса воспитания и обучения объясняет и сущность процесса усвоения студентом культуры, например, почему у людей

разных рас, воспитанных в одной культурной среде, развиваются схожие взгляды, способы мышления и социального поведения. Таким образом, процесс формирования и развития социокультурной компетенции — это процесс аккулътурации, в ходе которого студент должен как бы проникнуть в той или иной степени в социальную атмосферу бытования изучаемого языка. Причем аккультурация совсем не означает, что студент, усваивая элементы чужой культуры, должен позабыть свою, а студент, владеющий разными культурами, называется «личностью на рубеже культур» [1].

Таким образом, процесс освоения культурных ценностей рассматривается как процесс активный, творческий и должен сопровождаться критической его оценкой. Разумеется, что с культурными идеями и ценностями других народов могут проникать и вредные или неприемлемые формы, но творческий и критический характер освоения знаний, в том числе и культурных, должны препятствовать этому.

В педагогической литературе широко принято определять студента как культурно-продуктивную личность. Иностранный язык в вузе всегда рассматривался как средство профессионального роста, овладения социокультурной компетенцией и повышения творческой активности будущих специалистов, что неоднократно подчеркивалось педагогами и лингводидактами, а потому его надо рассматривать как необходимый компонент формирования культурно-продуктивной личности студента.

Список использованных источников

- 1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1983. 269 с.
- 2. Вяткин, Л. Г. Актуальные проблемы воспитания молодежи / Л. Г. Вяткин, О. Б. Капичникова, А. В. Дружкин. Саратов. : Изд-во Сарат. ун-та, 1997. Вып. 2. 72 с.
- 3. Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики / В. И. Гинецинский. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 144 с.

- 4. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификации / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2. С. 17—23.
- 5. Карпушина, Л. П. Социализация студенческой молодежи в ходе этнокультурной подготовки в вузах / Л. П. Карпушина, Л. Е. Бабушкина // Alma Mater : Вестник высшей школы. М., 2011. № 2. С. 77–82.
- 6. Левитан, К. М. Формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания иностранных языков / К. М. Левитан // Теория и практика преподавания родного и иностранных языков в вузе: материалы науч.-практ. конф. Саратов: СГАП, 2000. С. 110—112.
- 7. Лукьянчикова, М. С. Способы формирования немецко-русской межкультурной компетенции: общий план-проспект спецкурса / М. С. Лукьянчикова // Теория и практика преподавания родного и иностранных языков в вузе: материалы науч.-практ. конф. Саратов: СГАП, 2000. С. 115—116.
- 8. Общее языкознание. Минск : Выш. шк., 2003. 456 с.
- 9. Фомина, 3. Е. Межкультурная компетенция в практике преподавания иностранного языка / 3. Е. Фомина // Теория и практика преподавания родного и иностранных языков в вузе: материалы науч.практ. конф. Саратов: СГАП, 2000, С. 202—206.
- 10. Шамне, Н. Л. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации / Н. Л. Шамне. – Волгоград : Изд-во Волгогр. ун-та, 1999. – 208 с.
- 11. Closs, H. Types of Multinational Communities. A Discursion of Ten Variables / H. Closs // International Journal of American Linguistics. 2007. V. 33. N 4. Part 2. P. 75–89.
- 12.Lee, L. Is social competence independent of cultural context? / L. Lee // American Psychologist. 2009. № 34. P. 795–796.

Рецензент:

Якунчев М. А. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой зоологии, экологии и методики обучения биологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 12.09.2011 г.

УДК 374 - 053.6 ББК 74.200.58

> М. С. Белов М. S. Belov

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СТУДИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

THE FORMATION OF INNOVATIVE CULTURE OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF A SUPPLEMENTARY EDUCATION SCHOOL

В статье рассматривается понятие инновационная культура, а также приводятся основные условия, способы и этапы формирования инновационной культуры у подростков в студии дополнительного образования (на примере студии декоративно-прикладного искусства).

Ключевые слова: исчезающие художественные промыслы, критерии исчезновения промысла, социальноэкономические критерии, охранная категория, уровень мониторинга, произведения искусства, рынок сбыта.

The article considers the concept of the innovative culture and also presents general conditions, means and stages of formation of the innovative culture of teenagers at a supplementary education school (on the example of the school of decorative and applied arts).

Key words: disappearing folk handicrafts, criteria of disappearing of folk handicrafts, socio-economic criteria, protected category, monitoring level, artworks, product market.

В научной литературе сложились различные подходы к изучению культуры. Понятие культура многозначно, для его уточнения исследователи используют массу предикатов (специальных определений), выделяя, например, технологическую, цивилизационную, философскую, управленческую, религиозную, политическую, музыкальную, физическую культуру, городскую и сельскую, этническую и молодежную и др. Анализируя известные представления, культуру следует признать как результат деятельности человека, который в процессе овладения силами природы и общества создает свою «вторую природу» и одновременно формирует себя, распредмечивая созданное предшествующими поколениями, овладевая различными способами деятельности, ценностями и идеями, выработанными в процессе исторического развития. Культура хранит, транслирует и генерирует программы деятельности и поведения людей и представляет собой сложную семиотическую структуру, включающую предметы материальной культуры и феномены духовной культуры. Программы деятельности, поведения и общения представляют собой трехуровневую организацию: реликтовые программы; программы, обеспечивающие сегодняшнее воспроизводство

общества и уровень культурных феноменов, образующих программы социальной жизни, адресованные в будущее. В большинстве случаев термин «инновационная культура» используется в научной литературе для того, чтобы подчеркнуть, что сейчас недостаточно просто говорить о знаниях, навыках, умениях, необходимых для инновационной деятельности, но важно понимание, каким образом личность взаимодействует с этими знаниями, как новые знания могут влиять на структуру и внутренний мир личности [1; 4; 6].

Приоритет информации и знаний в условиях современного социального развития основывается, по мнению ведущих ученых, на культуре, и в первую очередь инновационной. Значение культурной традиции для педагогики велико, во-первых, отражает ценностные установки, сложившиеся в обществе на определенном этапе его развития, которые прошли практическую апробацию, что гарантирует отделение утопических проектов от реализуемых. Во-вторых, формирует духовную сферу, в которой происходит функционирование социальных процессов, в том числе и педагогических. Инновационная культура может рассматриваться как комплексный социальный феномен, органически объединяющий вопросы науки, образования, культуры с социальной и прежде всего профессиональной практикой в различных сферах сообщества: управлении, экономике, образовании, культуре. А возможно ли формирование инновационной культуры подростков? Решение этой проблемы

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

составляет цель исследования: разработка методов по формированию у подростков инновационной культуры в процессе студийных занятий по художественной обработке природных материалов. Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс и художественно-творческая деятельность подростков, на занятиях студии дополнительного образования «Голоса природы». Предмет исследования: педагогические условия процесса формирования инновационной культуры подростков, средствами искусства создания музыкальных инструментов из природных материалов

В Энциклопедии социологии можно найти термин инновационная культура. «Инновационная культура - исторически сложившаяся, устойчивая система норм, правил и способов осуществления нововведений в различных сферах жизни общества, характерная для данной социокультурной общности. Представляя собой исторически адаптированную в конкретном социуме структуру моделей и алгоритмов инновационных действий. Инновационная культура играет роль социокультурного механизма регуляции инновационного поведения социальных субъектов» [5]. Однако не каждые инновации могут быть направлены на благо общества и способность приносить пользу. Наша задача – научить подрастающее поколение полезной инновационной деятельности, формируя инновационную культуру. Учитывая вышеизложенное, попробуем сформулировать уточненное определение инновационной культуры. Инновационная культура - это область человеческой деятельности, направленная на внедрение инноваций и исторически сложившаяся из устойчивой системы норм, правил и способов осуществления нововведений в различных сферах жизни, направленных на пользу и благо общества. Инновационная культура – основа формирования информационного и инновационного общества. Инновационная культура понимается как способность индивида осознавать пользу в инновационном решении проблем, восприимчивость к новому, готовность к рискам, и самое главное готовность к реализации, практическому внедрению идеи, в ряде случаев – ее коммерциализации.

Естественно, нельзя рассчитывать только на вузовское и последипломное образование. Необходимо начинать процессы формирования инновационной культуры у детей еще на занятиях в школе. Перед учреждениями дополнительного образования, наряду с другими социальными институтами, особо остро стоит задача способствовать формированию основ инновационной

культуры подростков. В своей совокупности деятельность студий и кружков учреждений дополнительного образования должна быть направлена на то, чтобы способствовать формированию личности, способной к активному существованию в информационном обществе.

Если в течение длительного времени учреждения дополнительного образования ставили перед собой в качестве основной задачи — получение знаний, умений и навыков в определенной области, а также освоение того или иного вида деятельности, то сейчас все это уходит на второй план. Важно дать учащимся знания, умения и навыки и научить их применять. Мало обеспечить студийцев получением необходимых знаний, важно способствовать тому, чтобы эти знания использовались. Для этого существенно предоставлять обучающимся информацию об условиях, благоприятных для использования полученных знаний, развивая культуру творческой деятельности.

Необходимы специальные условия для формирования инновационной культуры в учреждениях дополнительного образования:

- учреждения дополнительного образования, являясь неразрывной составной частью культуры, должны самым теснейшим образом взаимодействовать с другими учреждениями культуры: музеями, архивами, рекреационными учреждениями, библиотеками, выставочными центрами, домами ремесел;
- непременное взаимодействие с общеобразовательными учреждениями;
- взаимодействие с наукой прежде всего информационное и обеспечение конкретных научных проектов, совместное издание книг, периодических изданий;
- взаимодействие с бизнесом, привлечение внимания коммерческих структур к проблемам культуры, побуждение интереса к культуре как инвестиционной сфере.

Формирование инновационной культуры у подростков студии этнохудожественного центра связано прежде всего с развитием творческих способностей и реализацией креативного потенциала самого учащегося. В то же время существует множество других факторов и условий, учет и активное использование которых может существенно способствовать эффективности инновационной деятельности [3]. Для формирования инновационной культуры учащихся, на наш взгляд, не нужно введение новых дисциплин и создание специальных студий. Вполне достаточно включение в программу студии раздела подготовки, касающегося инноваций. В качестве примера приведем раздел из программы

студии этнохудожественного центра «Голоса природы». В теоретические (лекционные) и практические (мастер-классы, ролевые игры) занятия программы мы включаем дополнительный раздел:

Инновационная деятельность в дополнительном образовании:

- 1. Понятие об инновациях и инновационной деятельности.
- 2. Процесс разработки и внедрения инноваций.
 - 3. Ролевая игра.

Программа студии дополнительного образования «Голоса природы» базируется как на общих, так и на специальных знаниях, умениях и навыках. Данная программа относится к направлению изобразительного творчества этнокультурного образования. Этнокультурное образование – это целенаправленный непрерывный педагогический процесс приобщения учащихся к этнической культуре (или культурам) в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации. Сочетание теории (лекционных и экскурсионных занятий) и практики (мастер-классов по искусству создания простейших музыкальных инструментов, заготовка и обработка природных материалов) создает условия для развития творческих способностей, воспитания трудовой культуры и эстетического вкуса, профессионального самоопределения, патриотизма и интереса к народному искусству. Практические занятия включают изучение основ обработки природных материалов, самостоятельные творческие работы по изготовлению изделий, демонстрацию работ, созданных руками учащихся (выставки, конкурсы, ярмарки олимпиады) [3].

На первом этапе формирования инновационной культуры необходимо научить подростков проектировать изделие в соответствии с параметрами стоимости и полезности (художественная вещь должна быть недорогой в изготовлении и приносить пользу) [3]. Со студийцами мы занимаемся изготовлением простейших музыкальных инструментов из природных материалов (в основном это окарины, перкуссионные инструменты, которые актуальны на ярмарках, спортивных соревнованиях для болельщиков). Обучающийся должен знать: смысл понятий «инновация», «инновационная деятельность»; основные направления инновационной деятельности (научно-исследовательской, практической); основные принципы проектиро-

вания инноваций и технологий, а также уметь: анализировать продукты инновационной деятельности; отличать инновационный продукт от имеющегося продукта (для подростков студии новизна продукта обычно достигается путём импровизации); составлять авторские проекты. Второй этап – апробация сувенирных изделий на ярмарках, выставках, конкурсах. Необходимо выяснить, востребован ли товар. Когда появляется спрос на изделия, переходим к третьему этапу – продвижение товара на рынок. Важно разработать рентабельные технологии, чтобы затраты оправдывали полученный результат. На этом этапе важно участие педагога студии в продвижении продукта. Возможно сначала изготовление пробной партии продукции и реализация ее через ярмарочную торговлю или сувенирную лавку.

Одним из практических занятий является ролевая игра. Ребята выступают в роли мастеров, придумывая род деятельности. Они «производят» инновационную продукцию и реализуют ее на ярмарке, получая взамен баллики (бумажки с определенным количеством баллов). В роли покупателя выступает руководитель, задача которого выявить ложный инновационный продукт и направить ремесленников на создание нового товара, а также показать мастерам, что востребовано потребителями. Среди практических занятий есть мастер-встречи. Это встречи с народными мастерами, художниками, которые учат ребят технологическим приёмам и делятся собственным опытом коммерциализации.

Инновационная культура обеспечивает восприимчивость подростков к новым идеям, их готовность и способность поддерживать и реализовывать новшества во всех сферах жизни. Инновационная культура отражает целостную ориентацию человека, закрепленную в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также в образах и нормах поведения [2]. Необходимо формировать инновационную культуру подростков, так как инновационно-культурный человек способен принести социальную, экономическую, интеллектуальную пользу обществу.

Список использованных источников

- 1. Белов, М. С. Инновационное предпринимательство в педагогическом университете / М. С. Белов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1 (14). С. 279–281.
- 2. Белов, М. С. Использование традиционных шумовых музыкальных инструментов в обучении студентов инновационной деятельности / М. С. Бе-

лов // В мире научных открытий — 2011. — № 4 (16). — С. 246–250.

- 3. Блинов, В. И. Предложения по формированию перечня и примерных программ по дисциплинам, способствующим формированию инновационной культуры выпускников вузов [Электронный ресурс] / В. И. Блинов // Интернет-сайт Центр образовательного законодательства Режим доступа: http://www.lexed.ru/pravo/notes/?blinov_march2006.html
- 4. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. 2011. N = 2. C. 14-17.

- 5. Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин [и др.]. Мн. : Книжный дом, 2003 С.365.
- 6. Миронова, М. П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза / М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 17–21.

Рецензент:

Шмелева Е. А. – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет».

Поступила 15.10.2011 г.

УДК 159.9 - 053.81 ББК 88 + 66.5

> Ю. С. Бузыкина Ju. S. Buzykina

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ С ОТНОШЕНИЕМ К ЭКСТРЕМИЗМУ У СТУДЕНТОВ*

THE RESEARCH ON INTERCONNECTION BETWEEN THE LEVEL OF AGGRESSION AND TERRORIST THREAT EXPERIENCE AND STUDENTS' ATTITUDE TO EXTREMISM

В статье представлен краткий обзор таких социально-психологических характеристик, как уровень агрессивности и переживание террористической угрозы, которые могут играть существенную роль в формировании определенного отношения к проявлениям экстремизма. Исследование психологических последствий терроризма, факторов формирования отношения к экстремизму могут не только представлять интерес в теоретическом плане, но и иметь практическую значимость.

Ключевые слова: экстремизм, агрессивность, переживание террористической угрозы, отношение к проявлениям экстремизма.

The article presents a brief overview of such social-psychological characteristics as the level of aggression and terrorist threat experience which can play an important role in the formation of certain attitude to manifestations of extremism. Research on psychological consequences of terrorism, factors of formation of attitude to extremism can be of interest from a theoretical point of view and can also have practical importance.

Key words: extremism, aggression, terrorist threat experience, attitude to manifestations of extremism.

Проблема культурной, национальной, гражданской безопасности в современном российском обществе тесно связана с противостоянием экстремизму в различных формах его проявления [7]. Экстремизм сегодня все более грозно заявляет о себе, нарушая важнейшие права человека: на жизнь, свободу, безопасность. Он становится одной из важнейших проблем современного мира.

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что проблемы политического экстремизма в целом (работы А. С. Грачева [5], В. Н. Томалинцева [16], А. А. Козлова [17]), проблема терроризма (В. А. Соснин, В. Ф. Пирожков, С. К. Рощин, С. Я. Ениколопов) [13], В. В. Витюк, С. А. Эфиров [4] и др.угие), правого экстремизма (У. Лакер [10], В. Випперман [3] и др.) вызывает рост исследовательского интереса к этой чрезвычайно актуальной теме. Изучением социально-психологических характеристик и механизмов распространения экстремистских настроений в молодежной среде занимались Ю. А. Зубок, В. И. Чупров [8], А. А. Козлов [9; 17] и др.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

Рассматривая экстремизм как одну из специфических форм социально-психологического взаимодействия людей, следует остановиться на той проблемной ситуации, которая сложилась сегодня в молодежной среде. Современной молодежи присущи максимализм и подражание, что в условиях острого социального кризиса является ментальным фундаментом для агрессивности и экстремизма. Молодежь как особая социально-демографическая группа является наиболее динамичной частью общества и характеризуется специфической ролью и местом в системе общественных отношений. На наш взгляд, социальные противоречия экстремального уровня постоянно возникают между следующими, характеризующими эту проблемную ситуацию, общественноэкономическими, социокультурными и социально-психологическими основными показателями: условиями во всех сферах жизнедеятельности, развитием реальных запросов и потребностей молодежи, результатами реализации продуктивной деятельности, индивидуальными социально-психологическими особенностями молодежи (на поведенческом, когнитивном, эмоциональном уровнях) [17]. В процессе взаимодействия человека с окружающим его миром содержание интерперсональных отношений, их избирательный характер обусловливают формы и мотивы поведения, развитие основных свойств личности: отношение ко всей окружающей действительности, людям, природе, вещам.

Природа политического экстремизма зачастую объясняется не столько его социальными, сколько психологическими причинами. Экстремизм проявляется в различных формах: терроризм, фашизм, неонацизм, ксенофобия и др [7]. Рассматривая феномен терроризма как одну из крайних форм политического экстремизма, следует сказать, что ключевым понятием этого феномена является понятие террора. Терроризм любой окраски, любого уровня приводит к моральной деградации не только отдельной личности, но и в конечном итоге общества в целом [1, с. 5].

К отсроченным психологическим последствиям терроризма относится посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), которое возникает не только у непосредственных участников психотравмирующих событий, но и у сторонних наблюдателей, которые с помощью СМИ становятся косвенными участниками произошедшего. Результатом ПТСР могут стать депрессия, раздражительность, повышенная агрессивность, отчужденность [6]. Переживание террористической угрозы является многоаспектным психологическим конструктом, включающим когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни,

то есть субъективная оценка угрозы риска стать жертвой теракта проявляется как в мыслях, эмоциях, так и изменении существующих у индивида привычных форм поведения [2]. Обычно агрессия является формой отсроченной реакции на террор. В психологическом контексте важно то, что на основе агрессивности и агрессии в истории и современной политике периодически возникают агрессивные толпы с весьма специфическим поведением (например, в отношении к национальным меньшинствам) [11]. Каждый человек с момента рождения включен в систему общественных отношений. Отношения человека в развитом виде выступают как целостная система индивидуальных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Система отношений выражает личный опыт человека и внутренне определяет его действия, переживания [12].

Целью эмпирического исследования было изучение взаимосвязи уровня агрессивности и переживания террористической угрозы с отношением к экстремизму у студентов. В качестве объекта исследования выступили уровень агрессивности, переживание террористической угрозы и отношение к экстремизму. Предметом исследования явилась взаимосвязь уровня агрессивности и переживания террористической угрозы с отношением к экстремизму у студентов. Нами была выдвинута гипотеза о существовании связи между уровнем агрессивности и переживанием террористической угрозы с отношением к экстремизму у студентов и гипотеза о различии в уровне агрессивности и переживании террористической угрозы у студентов мужского и женского пола.

Методика исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. В эксперименте приняли участие 154 испытуемых — студентов ПГПУ им. В. Г. Белинского в возрасте от 18 до 24 лет. Состав выборки студентов по полу был следующий: 62 (40,3%) студента мужского пола и 92 (59,7%) — женского пола.

В качестве диагностического инструментария эмпирического исследования выступили: «Методика диагностики показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого) [14, с. 174], «Опросник переживания террористической угрозы (ОПТУ-21)» (Ю. В. Быховец, Н. В. Тарабрина, Н. Н. Бакусева) [2, с. 80–82]. С помощью разработанной нами анкеты изучались представления студентов об экстремизме, а также их отношение к проявлениям экстремизма — негативное, безразличное, нормальное.

Для проверки выдвинутых нами гипотез по-

лученные данные были подвергнуты математикостатистическому анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции rs Спирмена [15, c. 208] и критерия U – Манна-Уитни [15, c.49].

Результаты исследования. По итогам диагностики уровня агрессивности, показателей и форм агрессии были получены следующие результаты (показатель уровня агрессивности был взят из суммарного показателя индекса агрессивности). Среди студентов преобладает средний уровень агрессивности (73,4%), высокий уровень агрессивности характерен для 26,6% студентов. Для студентов с высоким уровнем агрессивности в наибольшей степени характерно проявление вербальной агрессии, проявляющей себя в выражении негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, ругань).

По итогам диагностики уровня переживания террористической угрозы были получены следующие результаты. Среди студентов преобладает средний уровень переживания террористической угрозы (74,7 % по общему индексу). При этом по всей выборке преобладает высокий уровень посттравматического стресса (ПТС) – 54,5 %, т. е. оценка степени травматического воздействия информации о терактах. По таким факторам, как устойчивость (касается эмоциональной составляющей переживания террористической угрозы, позволяет оценивать устойчивость человека к информационному воздействию терактов, успешность совладания со своими переживаниями данной угрозы) и антиципация (касается возникающих у человека мыслей о возможности совершения новых терактов) по всей выборке преобладает средний уровень их проявления: устойчивость -53,9 %, антиципация – 56,5 %.

По результатам проведенной анкеты, направленной на выявление отношения к проявлениям экстремизма у студентов вуза, были получены следующие данные: 1) Несмотря на то, что в целом по университету преобладает негативное отношение к экстремизму (77,9 %), на ряде факультетов выявлены испытуемые-студенты с безразличным (14,3 %) и нормальным (7,8 %) отношением к данному феномену. При этом у студентов, проявивших безразличие по отношению к проявлениям экстремизма (терроризм, ксенофобия, фашизм и неонацизм), диагностирована несформированность четкой позиции по проблеме экстремизма, что может быть связано с территориальной удаленностью таких событий, как теракты, факты национализма и др. непосредственно от них самих и от их близких. Однако такая тенденция может явиться предпосылкой для формирования позитивной оценки данного явления в будущем. 2) Среди испытуемых выявлены студенты, поддерживающие экстремистские идеи, но не одобряющие средства их достижения. Значимость также приобретает конкретный контекст, в котором было совершено то или иное действие экстремистского характера. Кроме того, личная установка студентов с нормальным отношение к экстремизму на допустимость нанесения ущерба (боли, страдания, страха) другому человеку в случае уверенности в своей правоте представляет собой предпосылку экстремистского поведения.

Обсуждение результатов исследования. По результатам корреляционного анализа было установлено, что существует связь между высоким уровнем агрессивности и отношением к экстремизму ($r_s = 0.48$ при $p \le 0.01$). При этом высокий уровень агрессивности преобладает у студентов с нормальным и безразличным отношением. Также корреляционная связь между высоким уровнем ПТУ и отношением к экстремизму ($r_s = 0.45$ при $p \le 0.05$) позволяет говорить о том, что у студентов с высоким уровнем ПТУ преобладает отрицательное отношение к экстремизму.

Таким образом, заявленные гипотезы о том, что существует связь между уровнем агрессивности и переживанием террористической угрозы с отношением к экстремизму у студентов и существуют различия в уровне агрессивности и переживании террористической угрозы у студентов мужского и женского пола, нашли свое подтверждение.

Список использованных источников

- 1. Бояр-Созонович, Т. С. Международный терроризм: политико-правовые аспекты / Т. С. Бояр-Созонович. Киев; Одесса, 1991. С. 199.
- 2. Быховец, Ю. В. Психологическая оценка переживания террористической угрозы : рук. / Ю. В. Быховец, Н. В. Тарабрина. М. : Институт психологии РАН, 2010. 85 с.
- 3. Випперман, В. Европейский фашизм в сравнении. 1922–1982 / В. Випперман. Новосибирск, 2000. С. 143.
- 4. Витюк, В. В. «Левый» терроризм на Западе: история и современность / В. В. Витюк, С. А. Эфиров. М., 1987. С.68.
 - 5. Грачев, А. С. Политический эстремизм /

- А. С. Грачев. М.: Мысль, 1986. 271 с.
- 6. Ениколопов, С. Н. Психологические последствия терроризма / С. Н. Ениколопов, А. А. Мкртычян // Вопросы психологии. 2008. № 3. C. 71–80.
- 7. Еремина, С. С. Всероссийский молодежный форум «Молодежь против терроризма, экстремизма и ксенофобии» / С. С. Еремина // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 139–140.
- 8. Зубок, Ю. А. Молодежный экстремизм. Сущность и особенности проявления / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Социологические исследования. N 5. 2008. С. 37—47.
- 9. Козлов, А. А. О проблемах профилактики экстремизма и терроризма в сознании молодежи / А. А. Казаков // Социокультурная среда молодежного экстремизма и ксенофобии : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Белгород : Константа, 2008. 257 с.
- 10. Лакер, У. Черная сотня. Происхождение русского фашизма / У. Лакер. М., 1994. С. 178.
- 11. Ольшанский, Д. В. Психология террора. Екатеринбург: Деловая книга / Д. В. Ольшанский. М.: Академический Проект, ОППЛ, 2002. 320 с.
- 12. Потапова, Л. А. Функции гражданского общества по предотвращению проявлений экстремизма в молодежной среде / Л. А. Потапова // Гуманитарные

- науки и образование. 2011. № 3. С. 102–104.
- 13. Психологи о терроризме (материалы «круглого стола») // Психологический журнал. 1995. Т. $16. N_{\odot} 4. C. 37-48.$
- 14. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
- 15. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. СПб. : Речь, 2007. 350 с.
- 16. Томалинцев, В. Н. Человек в XXI веке: поиск на грани творчества и экстремизма / В. Н. Томалинцев. – СПб., 2001. – С. 234.
- 17. Человек и общество. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. Вып. 28 : Молодежный экстремизм / А. А. Козлов, В. Н. Томалинцев, Т. Э. Петрова [и др.] ; под ред. А. А. Козлова. 1996. 140 с.

Рецензент:

Константинов В. В. – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского.

Поступила 16.10.2011 г.

УДК 371.314.6 ББК 74.04

> Т. В. Гаврутенко Т. V. Gavrutenko

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ*

TECHNOLOGY OF TEACHERS' PROJECT WORK MANAGEMENT AS A FACTOR OF EDUCATIONAL INSTITUTION DEVELOPMENT

В условиях изменяющейся социокультурной ситуации, осуществления модернизации образования ведущим становится ориентация образовательных учреждений на развитие. Основным фактором качественных преобразований в школах становится проектная деятельность. В этой связи возникает необходимость в педагогах, включенных в данную деятельность. Проектная деятельность учителей выступает средством решения проблем, направленных на качественное изменение образовательной системы. В статье представлена технология управления проектной деятельностью учителей и результаты экспериментальной работы по изучению её эффективности.

Ключевые слова: проектная деятельность учителей, управление, технология.

In the conditions of a changing sociocultural situation, implementation of education modernization, educational institutions mainly focus on constant development. Project work is becoming the main factor of qualitative improvements at schools. In this connection there is a need for teachers involved in the process of project work. Teachers' project work could serve as a means of problems' solution aimed at qualitative changing of educational system. This article presents the technology of teachers' project work management and the results of experimental work on research of its effectiveness.

Key words: teachers' project work, management, technology.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

Изменяющаяся социокультурная среда в образовании требует от учителя проектной позиции, ориентации на созидательный творческий труд, продуктивную деятельность, способность самостоятельно проектировать как сам педагогический процесс, так и его результаты, условия, перспективы развития образовательной практики.

Одним из ведущих показателей качества профессиональной деятельности учителей в условиях интенсивных изменений в сфере образования является их включенность в проектную деятельность [1].

Эффективность, качественное состояние проектной деятельности учителей зависят не только от правильного определения целей, задач, функций управления этой системой, но и от наличия оптимально сочетаемых методов, средств и форм управления проектной деятельностью. Следовательно, речь идет о технологии управления.

Учитывая многоуровневый характер управленческой деятельности, главным показателем эффективности технологии управления проектной деятельностью учителей выступает повышение их уровня включенности в данную деятельность.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам уточнить представление о включённости учителя в проектную деятельность с позиции субъектного подхода как сложного состояния, характеризующего учителя как ее субъекта, способного удовлетворить потребность в преобразовательной деятельности, овладеть проектными, коммуникативными и рефлексивными умениями, проявляющимися в активности, самостоятельном конструировании и реализации инновационных образовательных проекта, потребностью в рефлексии.

Таким образом, критериями включенности учителей в проектную деятельность выступают следующие: мотивационный (показатели: интерес учителей к проектной деятельности, интерес к взаимодействию в проектной группе, мотивация проектной деятельности); когнитивный (показатель: знания в области педагогического проектирования), операционально-деятельностный (показатели: проектные, коммуникативные и рефлексивные умения).

Разделяя позицию ученых Л. А. Мокрецовой и Т. И. Шамовой, технология управления рассматривается нами в контексте функционального подхода как единство основных функций управления, последовательно и циклично сменяющих друг друга [2; 3].

Разработанная технология управления проектной деятельностью учителей представляет собой сложный поэтапный процесс, осуществляющийся через пять взаимосвязанных этапов: информационно-аналитический, проектно-целевой, организационный, исполнительно-коррекционный, оценочно-результативный. Рассмотрим сущность каждого этапа.

Прежде всего, на первом этапе – информационно-аналитическом - осуществлялась подготовительная работа по определению уровня включенности учителей в проектную деятельность. Было проведено анкетирование педагогов на предмет определения уровня мотивации педагогов к проектной деятельности, интереса к осуществлению данного процесса и интереса к взаимодействию в проектных группах, что охарактеризовало мотивационный компонент включенности учителей в проектную деятельность. Результатом тестирования стало выявление показателей когнитивного компонента включенности. В процессе разработки инновационного образовательного пилотного проекта с помощью методов наблюдения и экспертной оценки определился уровень проектных, коммуникативных и рефлексивных умений, представляя операционально-деятельностный компонент.

На данном этапе учителя не только участвовали в анкетировании, но и обсуждали результаты анкетирования, которые показали недостаточный уровень включенности в проектную деятельность по каждому компоненту. Совместно с педагогами были предприняты попытки выявить причины и пути решения данной проблемы. В качестве способов повышения мотивации к проектной деятельности, совершенствования базы знаний в области разработки и реализации инновационных образовательных проектов, развития проектных, коммуникативных и рефлексивных умений было предложено разработать и реализовать программу обучающих семинаров для педагогов «Разработка и реализация образовательных проектов», которая выступала основным средством на организационном и коррекционноисполнительном этапах реализации технологии управления проектной деятельностью учителей.

Основной формой данного этапа стали семинары-погружение, где реализовалась информационно-аналитическая функция.

На проектно-целевом этапе закладывалась вся необходимая база, на основе которой в дальнейшем строилось управление проектной деятельностью учителей. Содержанием этапа стало определение приоритетных целей и задач для каждого субъекта управления проектной деятельностью на основе результатов диагностического этапа, выявление взаимосвязи между целями участия в проектной деятельности и перспективами профессиональной деятельности. Планирование управленческой деятельности велось с учетом субъектного опыта каждого педагога.

Эффективными на данном этапе стали социально-психологические методы управления открытие перспектив, обсуждение, убеждение; методы организационно-технологического воздействия (методы целеполагания, плановые методы, программные методы); методы коллективной мыслительной деятельности (мозговой штурм, дискуссия, заседание «круглого стола»).

Для обоснования проблем, решение которых обеспечивается в процессе реализации проекта, использовался семинар-проблематизация.

Организационный этап включал выбор матричной структуры управления, структурными элементами которой выступают: 1) проектный комитет, в состав которого входят руководитель ОУ, заместители директора, руководители проектных групп; полномочиями данного органа являются совещания по анализу, контролю, регулированию процесса реализации проектов, проводимые ежемесячно; 2) проектные группы (команды) по каждому проекту, которые собираются еженедельно, проводят совещания по вопросам оперативного управления реализацией проекта 3) Совет школы, который наделён полномочиями по обсуждению и утверждению проектов; 4) общее собрание коллектива ОУ, на котором ежегодно докладывается о ходе и достигнутых результатах реализации инновационных образовательных проектов.

На этапе организации деятельности осурегламентирование, ществляется нормирование, инструктирование каждого члена проектной группы, определяются ресурсы для выполнения проекта. На данном этапе особую роль играют как методы коллективной мыслительной деяорганизационно-стабилизирующего тельности воздействия, так и методы партисипативного управления (соучастия) – наделение отдельных педагогов полномочиями руководителей проектов, привлечение педагогов к организации управления, совместному принятию управленческих решений на этапах поиска партнеров, обсуждения общих целей, собственно разработки проекта, анализа материалов и т. д. Система выбранных методов при реализации технологии управления призвана обеспечить самоуправление учителей в процессе проектной деятельности.

Одной из форм, обеспечивающей эффективность технологии управления, становится методологический семинар, на котором рассматриваются подходы к построению совместной проектной деятельности, технология разработки и реализации инновационных образовательных проектов.

Исполнительно-коррекционный этап. Признавая тот факт, что большие возможности для

повышения активности субъектов проектной деятельности закладываются в процессе сотрудничества и взаимодействия, особая роль отводилась групповой форме ее осуществления. В эффективной проектной группе каждый ее член выполняет определенную функциональную роль: один генерирует идеи, другой налаживает контакты, лидер делегирует полномочия и т. п. Дополняя друг друга, педагоги создают единую сбалансированную проектную команду. Четкая дифференциация ролей способствует достижению успешности при совместном решении задач.

Содержанием этапа становится организация взаимодействия в проектных группах. Выходя на уровень самоуправления, образуются проектные команды, которые оперативно, качественно и эффективно могут решать поставленные перед ними задачи через разработку и реализацию проектов.

Вследствие завершения одного проекта проектная группа распадается, в новом проекте формируются группы с другим составом. Такая структура обеспечивает маневренность, гибкость стратегии и возможность большей части педагогов принять на себя роль руководителя проекта.

На данном этапе наибольшее предпочтение отдается социально-психологическим методам и методам партисипативного управления, которые призваны привлекать педагогов к организации управления, совместному принятию управленческих решений. Формой разработки инновационных образовательных проектов является проектировочная мастерская, где представляются способы и приёмы организации самостоятельной проектной деятельности, организуется включение педагогов в построение проектного действия. В работе проектировочной мастерской осуществлялся совместный поиск наиболее удачных приёмов работы, проектирование и воплощение в жизнь интересных идей, находок, где руководителями творческой мастерской являлись опытные педагоги, которые передают свой опыт, включают участников мастерской в разработку проектов, в процесс реализации задуманного.

Оценочно-результатим этап обеспечивает обобщение всей информации по результатам управленческой деятельности, осуществляется оценка уровня включенности в проектную деятельность. На семинарах-рефлексии анализируются проблемы, возникшие в управлении проектной деятельностью учителей, их причины, пути решения. Результаты обсуждаются на итоговых заседаниях совета ОУ.

Для проверки эффективности технологии управления проектной деятельностью учителей был проведен эксперимент, в рамках которого

были определены две группы учителей общим составом 274 человека. В экспериментальной группе (ЭГ) была внедрена авторская управленческая технология, в контрольной группе (КГ) организация проектной работы учителей осуществлялась в рамках традиционного педагогического управления.

Показателем эффективности представленной технологии управления стало изменение в уровнях включенности по мотивационному, когнитивному и операционально-деятельностному компонентам. Используя критерий X^2 , были выявлены различия в показателях контрольной и экспериментальной групп учителей по всем компонентам включенности в пользу экспериментальной группы. В этой связи стало основание отклонить нулевую гипотезу о равенстве контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента.

Таким образом, сравнительный анализ результатов по всем критериям, полученным до и после эксперимента, убеждает в том, что в экспериментальной группе наблюдается значительное повышение уровня каждого компонента включенности учителей в проектную деятельность. Результаты дают основание сделать вывод об эффективности технологии управления проектной деятельностью учителей. Реализация техно-

логии влияет на повышение уровня включенности учителей в проектную деятельность, следовательно, позволяет рекомендовать ее использование в педагогической практике.

Список использованных источников

- 1. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. $-2011. \mathbb{N} 2. \mathbb{C}. 14-17.$
- 2. Мокрецова, Л. А. Управление воспитательной системой в инновационном общеобразовательном учреждении: проблемы и перспективы : моногр. / Л. А. Мокрецова, Л. Э. Доценко. М. : Компания Спутник+, 2007. 202 с.
- 3. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. М.: Академия, 2008. 384 с.

Рецензент:

Мокрецова Л. А. – доктор педагогических наук, профессор $\Phi \Gamma EOY B\Pi O$ «Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина».

Поступила 13.10.2011 г.

УДК 159.9: 378: 004

ББК 88

O. B. Enuuuна O. V. Epishina

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОДУКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА*

PSYCHOLOGICAL BASES FOR FORMATION OF A CULTURALLY PRODUCTIVE PERSON IN AN INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

В статье рассматриваются психологические основы формирования культурно-продуктивной личности в информационно-образовательной среде вуза, основные характеристики культурно-продуктивной личности информационно-образовательной среды вуза.

Ключевые слова: культурно-продуктивная личность, информационно-образовательная среда, образование.

The article deals with psychological bases for formation of a culturally productive person in the information-educational environment of a higher education institution, the basic characteristics of a culturally productive person in the information-educational environment of a higher education institution.

Key words: culturally productive person, information-educational environment, education.

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

Анализ и обобщение психологической литературы позволяет отметить, что личность традиционно определяется как «синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде» [4, с. 26–28]. Таким образом, личность человека — это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих собой взаимодействия субъекта и объекта.

Культурно-продуктивная личность, по Г. С. Абрамовой, это личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения, способная анализировать ситуацию с различных точек зрения [1, с. 40].

Культурно-продуктивная личность способна к выработке множества мыслей, слов и моделей поведения в рамках не только своей культуры, но и других культур. Ее индивидуальная и культурная эмпатия является основой для культурной продуктивности.

Ценность человека состоит не только в его делах и поступках, но и в его умении постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, все более глубоко познавать свои возможности и максимально использовать их в своей жизни и деятельности. Только постоянное самопознание и саморазвитие являются инструментарием открытия своего личностного и творческого потенциала, выявления тех сфер жизнедеятельности, где этот потенциал может быть использован в полной мере.

В процессе самопознания культурно-продуктивная личность ставит пред собой специальную цель — выявить в себе ту или иную способность, склонность, черту личности, используя для этого специфические средства, которые помогают проанализировать и оценить себя. В этом случае самопознание превращается в осознанную деятельность и подчиняется ее законам. Чем чаще личность превращает свое самопознание в деятельность, тем быстрее и глубже она познает себя.

Способность личности становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования составляет основу саморазвития культурно-продуктивной личности. Важной характеристикой саморазвития выступает активность личности, личностно-продуктивный и продуктивно-творческий уровни

которой отличаются тем, что человек посредством своей деятельности дает существенную прибавку обществу, социуму, создавая, например, что-то новое, оригинальное [5, с. 65].

Способность к проявлениям социальной активности постепенно определяет и способность к совершению личностных выборов, т. е. развивает тенденцию к субъективной свободе. Эта свобода состоит в том, что культурно-продуктивная личность самостоятельно может осуществлять выборы среди ряда альтернатив, конструировать эти альтернативы.

Другой важной характеристикой саморазвития личности является уровень развития самосознания, способности к самопознанию. Развитая способность к самопознанию с ее механизмами включается в процесс самопостроения личности, определения перспектив, способов и средств саморазвития.

Кроме того, проводимые реформы и преобразования, касающиеся системы высшего профессионального образования, обусловливают потребность в совершенствовании информационного обеспечения процессов подготовки специалистов. В то же время постоянно совершенствующиеся информационные технологии требуют проведения реформирования системы образования [2, с. 5].

В последнее время возрастает число вузов, перешедших на электронную систему обучения. Так, в 2009 году в Мордовском государственном педагогическом институте была внедрена система поддержки стандартов менеджмента качества, управления академическими знаниями и организации электронного обучения. В рамках проекта в вузе создан корпоративный портал Инфо-вуз 2009. Данный проект позволяет решить ряд задач: централизованное хранение данных, регистрация заявок, управление задачами и их контроль, электронное обсуждение, анкетирование и сбор сведений от сотрудников.

Введение данной системы позволяет как преподавателям, так и студентам успешно использовать возможности виртуальной среды. Каждый педагог института имеет собственный узел, где размещает необходимую информацию.

Данная система дает возможность наряду с традиционными формами обучения вести обучение с помощью электронного портала: размещение индивидуальных заданий студентам, специальных назначений, методических рекомендаций; проведение он-лайн тестирования; ведение электронного журнала оценки знаний студентов. Все это предполагает переход от овладения

культурно-продуктивной личностью знаниями и навыками к развитию ее познавательной активности, освоению ею новых видов креативной деятельности. Электронный портал Инф-вуз открывает перед преподавателями и студентами новые возможности и помогает сделать процесс обучения более эффективным.

Поэтому в условиях информатизации образования, активного внедрения электронной системы обучения в образовательный процесс необходимо также уделять внимание развитию информационной культуры, компьютерной грамотности личности в информационно-образовательной среде вуза [8].

Основными факторами, определившими возникновение феномена информационной культуры, явились переход информации в разряд важнейших универсальных категорий общественного развития; возрастание объемов информации, информатизация общества, развитие информационной техники и технологии; становление информационного общества. Все большее значение в современной жизни приобретает информация, средства ее хранения, обработки и представления, а также подходы к обучению и воспитанию с использованием новейших информационных технологий.

Информатизация образования основывается на применении методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации в целях систематизации имеющихся и формирования новых знаний для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания [3].

В разных источниках можно найти различные трактовки понятия *информационная куль-тура*:

- это уровень информатизации, степень его освоения и качество использования человеком; владение средствами и методами информатики; составной частью информационной культуры является компьютерная грамотность [7, с. 147];
- это овладение человеком целым комплексом дополнительных знаний, умений и навыков: знание того, что из себя представляет процесс информатизации вообще; ориентирование в правовом поле информатизации, в проблемах авторского права, свободы слова, информационной безопасности личности и т. д.; понимание характера и особенностей современных информационных ресурсов, отдельных документов, массивов документов в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, др. информационных системах);

представление о возможностях декодирования различных носителей информации, достоинствах и недостатках традиционных и электронных средств сбора, систематизации, хранения и поиска информации;

– это умение использовать современные информационные технологии, стремление постоянно повышать свою компьютерную грамотность [6].

Информационная культура человека является частью общечеловеческой культуры, необходимым звеном образовательной деятельности культурно-продуктивной личности, качественной характеристикой ее информационной деятельности в составе образовательной деятельности. Информационная культура выражается в наличии у человека комплекса знаний, умений, навыков и рефлексивных установок во взаимодействии с информационной средой. Информационная культура проявляется в интересе к информационной деятельности, в осознании ее важной роли в образовательных процессах, в осознанном выборе источников информации и владении алгоритмами их переработки, в комплексном использовании традиционных, электронных, сетевых и других информационных ресурсов, в осознании себя как носителя и распространителя информации, в активном информационном поведении.

Таким образом, на основе указанных выше подходов к понятию информационная грамотность отметим следующее:

- 1. Понятие «информационная культура» имеет неустоявшийся объем, характеризуется разным составом компонентов, вследствие чего существующие определения данного понятия практически не сопоставимы.
- 2. Содержание понятия «информационная культура» трактуется по-разному, через соотнесение с различными вышестоящими понятиями: общечеловеческая культура, образовательная деятельность, информационная деятельность; свод правил поведения человека в информационном обществе; либо вышестоящее понятие не указывается вовсе.

Понятие «информационная культура» находится в тесной взаимосвязи с такими понятиями, как «компьютерная грамотность», «информационная грамотность».

В современной науке понятие «грамотность» рассматривается как необходимая ступень и средство личностного становления человека.

Существует несколько подходов к определению понятия компьютерной грамотности:

- это умение читать и писать, считать и рисовать, искать информацию и работать с программами на персональном компьютере;
- это знания, касающиеся информационной техники и технологии, компьютеров, их потенциала, возможностей и границ использования, а также относящихся к ним основных экономических, социальных, культурных и нравственно-этических вопросов;
- это совокупность умений и навыков использования компьютеров в своей деятельности: а) умение инструментального использования ЭВМ (умение пользоваться текстовым и графическим редакторами, электронными таблицами, базами данных и т. д.); б) умение, характеризующее гуманитарный компонент применения компьютера (умение анализировать ситуации, обусловленные использованием компьютера, описывать результаты воздействия на людей сбоев и отказов системы, умение определять возможность решения задач с помощью компьютера).
- В понятие «информационная грамотность» включены следующие компоненты:
 - компьютерная грамотность личности;
- знания об информационной среде, законах ее функционирования, а также некоторый объем метазнаний, т. е. знаний об информации;
- наличие у личности информационных потребностей широкого диапазона;
- умение ориентироваться в информационных потоках;
- умения и навыки сохранения информации для повторного использования;
- развитость алгоритмического мышления личности.

Таким образом, создание высококачественной и высокотехнологичной информационно-образовательной среды вуза рассматривается в основном как достаточно сложная техническая задача, позволяющая коренным образом модернизировать технологический базис системы образования, осуществить переход к открытой образовательной системе, отвечающей требованиям постиндустриального общества.

Информатизация образования служит важнейшим условием успешного внедрения процесса информатизации общества, поскольку в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которые формируют новую информационную среду общества и работают в этой но-

вой среде. Для успешного протекания процесса информатизации образования необходимо создание психологических условий для формирования культурно-продуктивной личности в информационно-образовательной среде вуза.

Современные темпы развития информационно-компьютерных технологий постоянно расширяют возможности информационно-образовательной среды вуза и явно опережают уровень ее использования и теоретического осмысления обновленного образовательного процесса. В этих условиях только развитая культурно-продуктивная личность сможет быть успешной и конкурентоспособной.

Список использованных источников

- 1. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. М.: Академия, 1997. 368 с.
- 2. Атанасян, С. Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза : автореф. дис. . . . д-ра пед. наук / С. Л. Атанасян. М., 2009.-48 с.
- 3. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. 2011. N = 3. C.6 = 9.
- 4. Копьев, А. Ф. Личность: определение и описание / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 26—28.
- 5. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб пособие / В. Г. Маралов. М. : Академия, 2002.-256 с.
- 6. Справочник библиотекаря / под ред. А. Н. Ванеева, В. А. Минкиной. СПб. : Профессия, 2000. 432 с.
- 7. Толковый словарь по основам информационной деятельности. Киев : УкрИНТЭИ, 1995. 252 с.
- 8. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 22–25.

Рецензент:

Варданян Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 08.07.2011 г.

УДК 349.412.3 ББК 67.407

> A. B. Зарщиков A. V. Zarshchikov

ПУБЛИЧНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СУБЪЕКТЫ ПРАВА СОБСТВЕННОСТИ НА ЗЕМЛЮ

PUBLIC FORMATIONS AS THE SUBJECTS OF OWNERSHIP OF LAND RIGHTS

Статья посвящена анализу проблем осуществления публичными образованиями права собственности на землю в России. Автор исследует вопросы самоограничения публичными образованиями своей правоспособности при реализации права собственности на землю.

Ключевые слова: собственность на землю, публичное образование, правомочия, статус, суверенитет.

The article is devoted to the analysis of the problems of ownership of land right implementation by public formations in Russia. The author investigates the questions of self-restriction of legal capacity by public formations with the ownership of land right implementation.

Key words: ownership of land, public formation, competences, status, the sovereignty.

К вопросам права публичных образований на землю пристальное внимание ученых было обращено еще в дореволюционный период. Однако в литературе того времени не было единства взглядов на юридическую природу публичной собственности на землю. На этот счет существовало по меньшей две теории. Представителем первой был Г. Ф. Шершеневич, предлагавший различать два вида государственных земель: принадлежавших государству и не находившихся в общественном пользовании граждан и, соответственно, земель, находившихся в их общественном пользовании. По отношению к первому виду имущества государство являлось неограниченным собственником, как и частное лицо. Во втором случае право собственности государства было ограничено общественным интересом [9, с. 13]. Представителем другой теории был В. Б. Ельяшевич, отмечавший, что право собственности государства ничем не отличается от права собственности иных субъектов права [Там же, с. 14].

В современной юридической литературе неоднократно отмечалось, что право собственности на земельные участки никогда не носило абсолютного характера. Осуществляя предоставленные законодательством права по своему усмотрению, собственник одновременно обязан считаться с интересами общества [11, с. 16]. С позиции гражданского права, право собственности обычно понимается как право абсолютное, то есть дающее его носителю возможность по своему усмотрению определять юридическую судьбу вещи. В. А. Белов, классифицируя вещные права, к числу прав более или менее

абсолютных справедливо относит и право собственности [3, с. 6].

Однако научные представления о праве собственности, существующие в частном праве, не могут быть полностью перенесены в публичное право, тем более, если в качестве объекта этого права выступает земля (точнее земельный участок). Обусловлено это особенностью правового статуса публичных образований, который, с одной стороны, характеризуется наличием у них властных полномочий, позволяющих принимать нормативные акты, регламентирующие порядок осуществления принадлежащего им права собственности, а с другой – реализацией этого права в публичных, общественных интересах [12, с. 34].

При этом нужно отметить, что реализация правомочий собственника, в том числе и публичными образованиями, возможна не в отношении земли, а только в отношении земельного участка как части земной поверхности, границы которой определены в соответствии с законодательством. Иначе говоря, право собственности является вещным правом, реализация которого возможна только в отношении индивидуально определенной вещи. Государство же, будучи особым субъектом права (в первую очередь носителем публичных интересов), имеет возможность осуществлять управление земельными массивами (т. е. осуществлять кадастровую деятельность, земельный контроль, государственный мониторинг земель и т. д.), причем такое управление распространяется на все без исключения земли, составляющие территорию государства.

Для дальнейшей иллюстрации невозможности перенесения в публичное право понятия о праве собственности как о праве абсолютном, более детально рассмотрим содержание правомочий, составляющих право собственности публичных образований на землю. Так, коснемся правомочия владения. Ранние представления юристов о понятии права собственности часто сводились к тому, что возможность владеть это и есть «квинтэссенция» собственности. Данной позиции придерживался в том числе и Гегель, утверждая, что «право есть прежде всего непосредственное наличное бытие, которое дает себе свободу непосредственным образом: владение, которое есть собственность» [7, с. 89]. Применительно к праву собственности публичных образований на землю необходимо сказать, что, по официальным данным Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии на 2011 г., в их собственности находится подавляющее количество земель, а именно 157 346,6 га., что составляет 92,2 % от общей площади всех земель, составляющих территорию нашей страны [10]. Как видно, некоторая часть земель все же находится в собственности частных лиц. В этой связи возникает вопрос: если часть земель, составляющих территорию государства, находится в частной собственности, является ли собственность частных лиц на землю абсолютным правом? Думается, что ответ на этот вопрос, безусловно, должен быть отрицательным. Поскольку государство является специфическим правовым субъектом, наделенным особой правоспособностью, которая позволяет ему распространять свою юрисдикцию на всю составляющую его территорию, пространственным базисом которой является земля. Распространение юрисдикции государства на все без исключения земельные участки автоматически ограничивает права частных землевладельцев. Кроме того, государство является потенциальным собственником любого земельного участка, поскольку при наличии оснований (выполнение международных обязательств РФ, размещение объектов государственного или муниципального значения и др.), закрепленных в отраслевом законодательстве (ст. 49 ЗК РФ), оно может изъять из частного владения необходимый ему участок. При этом многие ученые едины во мнении, что административные процедуры, связанные с изъятием, нуждаются в серьезном совершенствовании. К. Т. Гаджиев обоснованно указывает на отсутствие в федеральном законодательстве специальных норм, регламентирующих порядок подготовки и принятия решения об изъятии имущества, а также четкого разграничения компетенции между органами, уполномоченными принимать соответствующие решения [6, с. 26].

Государство, являясь суверенным образованием, наделено правом помещения любого земельного участка в свое владение. На первый взгляд здесь усматривается конфликт конституционных норм между нормами закрепляющими равенство форм собственности (п. 2 ст. 8 Конституции РФ) и нормами о целостности и неприкосновенности территории государства (ст. 4 Конституции РФ). Однако это не соответствует действительности, так как Конституция РФ в ст. 55 предусматривает механизм ограничений прав человека федеральными законами в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства. При этом ученые-юристы справедливо указывают на то, что в нарушение этой конституционной нормы, представляющей возможность ограничения прав только органам государственной власти (издание федеральных законов) ст. 56 ЗК РФ устанавливает, что «ограничения прав на землю устанавливаются актами исполнительных органов государственной власти, актами органов местного самоуправления или решением суда» [22, с. 68].

Относительно правомочия пользования следует отметить следующее. В связи с тем, что земельные участки, находящиеся в государственной и муниципальной собственности, по сути, формально принадлежат неопределенному кругу лиц - всем гражданам государства, составляющим публично-правовой союз (государственная собственность) или всем постоянным жителям поселения, создающим муниципальное образование (муниципальная собственность) [8, с. 42] в классическую триаду полномочий собственника включается элемент публичности, наличие которого определено правой сущностью государства как суверенного образования. Реализуя правомочие пользования государство, по сути, выступает еще и администратором всех земель, в том числе и тех, которые находятся в частной собственности. Считаем уместным привести здесь точку зрения А. В. Венедиктова, касающуюся вопроса содержания права собственности публичных образований, полагавшего, что для того, чтобы содержание государственной собственности было наиболее полным, необходимо такое дополнение, как «оперативное управление» государственного органа [4].

Очевидно, что для обеспечения публичных интересов земли должны использоваться максимально эффективно, целесообразно и рационально. По нашему мнению, под *рациональным*

использованием публичными образованиями земель следует понимать такое использование, которое происходит в рамках нахождения баланса между частными и публичными интересами и отвечает критериям общественной необходимости, целевому назначению, экономности. К сожалению, в настоящее время использование земель зачастую происходит под влиянием личных интересов администраторов земельных ресурсов, то есть отдельно взятых чиновников. Трудно не согласиться с мнением Г. Н. Андреевой, которой по этому поводу высказана мысль, что публичная собственность создает вечный соблазн для находящейся у власти элиты использовать ее в узко корпоративных интересах [1, с. 15].

В распоряжении земельными участками публичный собственник также строго ограничен нормативными рамками. В соответствии со ст. 38 ЗК РФ приобретение земельного участка из земель, находящихся в государственной или муниципальной собственности, производится по общим основаниям на торгах (конкурсах, аукционах). Из этого вытекает, что публичное образование не наделено правом самостоятельного выбора контрагента по сделке, поскольку потенциальным собственником (арендатором) выставляемого на торги земельного участка (права аренды) может оказаться любое частное лицо. В то же время данное положение является гарантией обеспечения публичных интересов в том смысле, что торги являются открытыми, они направлены на извлечение максимальной выгоды от продажи, а значит, на максимальное обеспечение интересов граждан, составляющих данное образование. Вместе с тем конечная цена продаваемого участка не может быть определена заранее, что в известной степени является антикоррупционной составляющей реализации права собственности.

Подводя итог вышеизложенному, в целом можно сделать следующие выводы.

- 1. Право собственности публичных образований на землю в РФ не является абсолютным в силу специфики объекта права, а также субъекта, который, вступая в правоотношения, должен руководствоваться публичными интересами, стремиться к их обеспечению.
- 2. Реализацию правомочий публичного собственника необходимо отличать от полномочия управления, которым наделено государство. В первом случае объектом права собственности может выступать только сформированный земельный участок, в то время как управление осуществляется в отношении всех земель, составляющих территорию государства.
- 3. В субъектный состав правоотношений, касающихся вопросов землепользования, объек-

тивно включен особый субъект — «будущие поколения», поскольку деятельность людей, которые будут жить в будущем, безусловно, также будет базироваться на использовании земли, что обязывает публичные образования как носителей воли народа приложить все возможные усилия для сохранения земель.

- 4. Публичные образования потенциально являются собственниками любых интересующих их земель, так как при наличии на то оснований они вправе изымать земельные участки для своих нужд.
- 5. Государство как суверенное образование распространяет свою юрисдикцию на все земли, составляющие территорию самого государства, поэтому применительно к публично-правовой концепции оно является полновластным (в контексте обеспечения публичных интересов) собственником абсолютно всех земель.

Список использованных источников

- 1. Андреева, Г. Н. Проблемы правового регулирования публичной собственности в государствах с переходными экономиками и возможные пути их решения / Г. Н. Андреева // Реформы и право. 2010. № 2. С. 13—17.
- 2. Анисимов, А. П. Право муниципальной собственности на земельные участки в Российской Федерации: вопросы теории и практики: моногр. / А. П. Анисимов, А. Я. Рыженков, М. С. Сотникова. М.: НОВЫЙ ИНДЕКС, 2010. 256 с.
- 3. Белов, В. А. Гражданское право. Особенная часть: учеб. / В. А. Белов. М.: Центр ЮрИнфор, 2004. 767 с.
- 4. Венедиктов, А. В. Государственная социалистическая собственность / А. В. Венедиктов. М. : Изд-во АН СССР, 1948. 839 с.
- 5. Вылегжанин, А. Н. Управление водными ресурсами России: международно-правовые и законодательные механизмы: моногр. / А. Н. Вылегжагин. М.: МГИМО-Университет, 2008. 201 с.
- 6. Гаджиев, К. Т. Защита конституционных прав человека при изъятии земельных участков для государственных и муниципальных нужд / К. Т. Гаджиев // Государственная власть и местное самоуправление. -2009. N = 3. C. 22 24.
- 7. Гегель, Г. В. Философия права / Г. В. Гегель. М. : Мысль, 1990. 524 с.
- 8. Конституция Российской Федерации. Проблемный комментарий / А. С. Автономов, Н. С. Бондарь, А. М. Ковалев [и др.]; отв. ред. В. А. Четвернин. М., 1997.
- 9. Общая теория советского земельного права / отв. ред. Г. А. Аксененок, И. А. Иконицкая, Н. И. Краснов М.: Наука, 1983. 357 с.

- 10. Официальный сайт Управления Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии. Режим доступа: http://www.rosreestr.ru/upload/www/files/9_rf_formsobs.JPG [дата обращения: 18.10.2011 г.]
- 11. Пикуров, Н. И. Правовое регулирование социально ориентированной рыночной экономики: учеб. пособие / Н. И. Пикуров, В. П. Камышанский, В. Д. Симухин, В. А. Мельников. Волгоград, 1999. 48 с.

12. Соловьев, В. Н. Особенности осуществления права собственности публично-правовыми образованиями / В. Н. Соловьев // Нотариус. – 2009. – № 6. – С. 33–37.

Рецензент:

Романовский Г. Б. – доктор юридических наук, заведующий кафедрой «Уголовное право» Пензенского государственного университета.

Поступила 19.10.2011 г.

УДК 37.017.4 ББК 74.200

> А. С. Игонин А. S. Igonin

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ*

A THEORETICAL MODEL OF FORMATION OF CIVIC POSITION OF A CHILD PERSONALITY IN THE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

В статье рассматривается влияние социокультурной среды образовательного учреждения на формирование гражданской позиции личности ребенка, разрабатывается теоретическая модель формирования гражданской позиции личности в социокультурной среде школы, определяются критерии и показатели эффективности созданной модели.

Ключевые слова: среда, социокультура, социокультурная среда, гражданская позиция.

The article examines the influence of the sociocultural environment of an educational institution on the formation of civic position of a child, develops a theoretical model of formation of civic position of a person in the school sociocultural environment, and identifies the criteria and indicators of the model effectiveness.

Key words: environment, socio-culture, sociocultural environment, civic position.

Стратегической целью социального развития нашей страны является формирование гражданского общества и построение правового государства. Сегодня гражданское общество является важнейшим признаком и необходимым условием демократического государства. Основой такого общества и его наиболее активной производительной силой является личность с активной гражданской позицией. Поэтому сегодня особую актуальность приобретает проблема

формирования гражданской позиции личности подрастающего поколения россиян.

По утверждению Д. В. Смирнова, развитие подрастающего поколения в современной России зависит от того, как устроена социокультурная среда образовательных учреждений [3]. Исследователь утверждает, что социокультурная среда, ее ценности должны составлять сущностную сторону образования подрастающего поколения, создавая базу гражданского образования (обучения, воспитания, развития) россиян [11].

Анализ философской, педагогической и психологической литературы позволяет утверждать, что понятие «социокультурная среда школы» является многоаспектным и интегративным,

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

включающим такие составляющие, как «среда», «социальная среда», «социокультура», «социокультурная среда». Остановимся на характеристике ключевого понятия исследования.

Категория «среда» активно стала изучаться исследователями в 90-е годы XX века. Однако в социологическом аспекте «среда» стала предметом исследования еще в XIX веке. Классический подход к понятию «среда» дан в работах П. Бурдье, М. Вебера, П. А. Сорокина, Д. В. Смирнова. Несмотря на то, что понятие «среда» имеет широкое употребление в науке, до сих пор отсутствует его однозначное понимание, хотя большинство исследователей связывают это понятие с категорией «окружение».

В современном обществе значительно вырос интерес к категории «социальная среда». По утверждению Л. С. Выготского, «социальная среда» является источником развития личности [2]. Исследователь характеризует данное понятие в разных аспектах: во-первых, как общество, в котором развивается ребенок; при этом на его развитие оказывают влияние культурные традиции, преобладающая в обществе на данном историческом этапе; во-вторых, как ближайшее социальное окружение; при этом существенное, непосредственное влияние на развитие ребенка оказывают родители и другие члены семьи, позже воспитатели, учителя, сверстники [2].

Изменение парадигмы образования, произошедшее в последнее десятилетие, привело к расширению терминологического аппарата педагогической науки, наполнив его такими новыми терминами, как «гуманитарная среда», «культурная среда», «социокультурная среда». Понятие «социокультура» в научный оборот ввел П. А. Сорокин, но относил к ней всю Вселенную, сотворенную человеком (всю духовную и материальную культуру) [12]. Сегодня в философских, социологических, педагогических теориях не сложилось однозначного понимания феномена «социокультурная среда», что объясняется прежде всего многомерностью и многосторонностью исследуемого явления.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются различные аспекты обозначенной выше проблемы: социокультурное окружение ученика, его деятельность (А. В. Хуторской); воспитательные системы как социокультурный феномен (Г. Н. Филонов); школа как совокупность различных сред: учебной, игровой, правовой, трудовой, художественно-творческой и др. (А. Н. Тубельский); пространственные характеристики современного образования (А. Г. Асмолов, И. Д. Фрумин); социокультурная

среда функционирования и развития человека (Д. И. Фельдштейн) и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что общей основой рассматриваемой категории является выделение взаимосвязи и взаимодействия структурных компонентов разного уровня организации социума, в результате чего создается специфический комплекс социальных, культурных, социально-педагогических условий становления и развития личности. В зависимости от уровня организации выделяются структурные единицы социокультурной среды: внешняя социокультурная среда как определенная часть единого социокультурного пространства; социокультурная среда определенного образовательного учреждения; социокультурная среда малых групп и т. Π.

Определяя понятие «социокультурная образовательная среда», находим его тесную связь с понятием «социокультурная среда». Опираясь на системный подход, «образовательная среда» рассматривается как элемент «социокультурной среды» [11]. В этой связи нормы и ценности, на которых базируется социокультурная среда, будут составлять основу и образовательной среды; ибо содержание образования напрямую связано с социокультурной реальностью, которая и будет детерминировать процесс становления и развития образования. Образование, таким образом, выступает транслятором знаний, норм и ценностей культуры [7]. Исходя из этого, можно заключить, что через социокультурную среду школы преломляются знания и культурный опыт человека. Процесс обучения в образовательном учреждении, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания учеников, их моральных качеств, поэтому среда данного учреждения выступает важным условием формирования личности ребенка.

Социокультурная среда большинством исследователей рассматривается как система. В этой связи как любой сложноорганизованной системе ей присущи свои компоненты. С ориентацией на исследования А. А. Макареня и Д. В. Смирнова, компоненты социокультурной среды можно представить следующим образом:

- во-первых, *информативный компонент*, который подразумевает содержание обучения, информационную насыщенность самого образовательного процесса;
- во-вторых, *ценностный компонент*, который подразумевает сложившуюся в образовательном учреждении совокупность духовных и нравственных ценностей, характерных для субъектов образования;

- в-третьих, *коммуникативно-деятель- ностный компонент*, который подразумевает сложившиеся особенности коммуникации субъектов среды;
- в-четвертых, событийный компонент, который подразумевает эффективное взаимодействие субъектов со средой и другими ее субъектами, в частности, совместную учебную, досуговую деятельность ее субъектов [6; 11].

Таким образом, с учетом изложенного выше, можно заключить, что современное образовательное учреждение является той социокультурной средой, в которой ребенок не только приобретает знания, но и опыт жизни, взаимодействия с другими людьми и миром в целом, что способствует формированию его личности. Эти процессы никогда не могут быть принципиально стандартизированы, поэтому можно утверждать, что задается и реализуется множество образовательных моделей организации жизнедеятельности ребенка в этом пространстве.

С учетом анализа психолого-педагогической литературы задачу нашего исследования можно сформулировать следующим образом: создание модели формирования гражданской позиции личности в социокультурной среде образовательного учреждения.

В модели отражается процесс формирования гражданской позиции личности в социокультурной среде школы. С учетом исследований Д. В. Смирнова, а также преемственности целей, содержания, методов формирования гражданской позиции личности, выделяются следующие составляющие модели: 1) цель; 2) компоненты гражданской позиции личности; 3) содержание (информативный компонент социокультурной среды школы); 4) формы и методы работы (событийный компонент и коммуникативно-деятельностный компонент социокультурной среды школы); 5) принципы (ценностный компонент социокультурной среды школы); 6) этапы формирования гражданской позиции личности учащегося образовательного учреждения [11].

Остановимся на характеристике каждого из указанных компонентов.

Целевой компонент модели формирования гражданской позиции личности включает: усвоение школьниками гражданских знаний и ценностей; формирование навыков гражданского поведения и готовности к выполнению социальных ролей; формирование готовности школьника к защите прав и свобод граждан.

Характеризуя второй компонент модели (компоненты гражданской позиции личности), необходимо остановиться на обосновании

понятия «гражданская позиция личности». Анализ психолого-педагогической литературы (Е. В. Известнова, Е. И. Кокорина, В. А. Сухомлинский, М. П. Чумакова и др.) позволяет утверждать, что личность с активной гражданской позицией – это личность, обладающая таким свойством, как гражданственность. Анализ определений данного понятия дает возможность отнести этот термин к мировоззренческой категории понятий; указанное свойство является компонентом базовой культуры личности, сущность которого составляют патриотизм и толерантность, знания своих прав и свобод, умение активно использовать их в процессе включения в общественную и политическую жизнь страны [5].

Теоретической основой моделирования личности, обладающей гражданской позицией, являются следующие положения: о становлении гражданского общества и правового государства (Т. Гоббс, Ж. Ж. Руссо); о персонализации и развитии личности (А. В. Петровский, Дж. Роттер); о демократизации школы (Е. В. Насонова, Л. А. Степанова); о формировании гражданственности (Е. В. Известнова, В. И. Кожокарь, М. П. Чумакова); о воспитании учащихся, в том числе – гражданском воспитании (Г. Н. Волков, О. С. Газман, И. М. Ильинский, А. В. Мудрик и др.).

Анализ материалов исследователей (Н. А. Савотина, И. В. Суколенкова и др.) позволил разработать структурную модель личности с активной гражданской позицией, которая может быть представлена тремя компонентами: знаниевый (знания правовые, социально-экономические, исторические, политические и т. д.); духовный (такие качества, как патриотизм, толерантность, чувство долга и ответственности и т. д.); общественный (умения использовать вышеназванные компоненты для активного включения в общественную и политическую жизнь страны, например, участие в выборах, общественных организациях и др.) [4].

Содержательный компонент модели характеризуется следующими положениями: в школе содержание гражданского образования реализуется на всех уроках общеобразовательного цикла (в первую очередь гуманитарного и естественного). Приоритетная роль отводится такой учебной дисциплине, как «Обществознание», которая позволяет учащимся усвоить наиболее актуальные знания о человеке, обществе, отношениях человека к природе, самому себе, другим людям, об основных областях общественной жизни (экономике, политике, праве, социальных отношениях, духовной культуре).

Программы учебных дисциплин «Отечественная история» и «Всеобщая история». В ходе изучения истории учащиеся получают представления о духовном развитии человека, о статусе личности, условиях становления различных цивилизаций, демократии, о проблемах свободы и ответственности, гражданственности, гражданского самосознания и терпимости.

Учебные предметы естественного цикла, такие как «Биология», «География» акцентируют внимание на взаимодействии и взаимозависимости природных, социальных и экономических аспектов жизни общества; формируют у учащихся чувство ответственности за сохранение окружающей среды, готовность активно участвовать в решении глобальных проблем, стоящих перед человечеством.

Четвертый компонент модели – формы и методы (событийный компонент и коммуникативно-деятельностный компонент общеобразовательной среды школы) – ориентирует нас в тех формах и методах, которые обеспечивают формирование гражданской позиции личности ребенка. Ведущей формой, призванной обеспечить формирование гражданской позиции учащегося, является урок. В качестве эффективных методов используются следующие методы обучения: ситуативные (рассмотрение реальной или вымышленной ситуации); дискуссионные (обсуждение той или иной проблемы, целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями); поисковые (получение определенной информации из разных источников); методы игрового моделирования.

Следующий компонент модели отражает принципы построения процесса формирования личности (он соответствует ценностному компоненту социокультурной среды школы). Данные принципы могут быть представлены следующим образом: принцип активности, принцип ценностной ориентации, принцип взаимодействия различных общественных институтов, принцип личностно-ориентированного образования, принцип историзма, принцип комплексности, принцип информационной защищенности.

Шестой компонент модели отражает этапы формирования гражданской позиции личности ребенка. С ориентацией на исследования А. Ф. Никитина, нами выделены следующие этапы формирования гражданской позиции личности: пропедевтический, основной, заключительный. Данные этапы, соответствуют ступеням начального, основного и полного образования. Раскроем сущность каждого этапа процесса формирования гражданской позиции личности ребенка. На *пропедевтическом этапе*, (начальное образование), закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества.

На *основном этапе* (основное образование) продолжается формирование системы ценностей и установок поведения подростка, приобретаются знания и умения, необходимые для будущей самостоятельной жизни в обществе. На этом этапе стержнем формирования гражданской позиции личности является формирование уважения к закону, праву, правам других людей и ответственности перед обществом.

На заключительном этапе (полное образование) углубляются, расширяются знания о процессах, происходящих в различных сферах общества, о правах людей, происходит познание философских, культурных, политико-правовых и социально-экономических основ жизни общества, определяются гражданская позиция человека, его социально-политическая ориентация. Задача этого этапа состоит в том, чтобы в процессе общественной деятельности учащиеся совершенствовали готовность и умение защищать свои права и права других людей, умели строить индивидуальную и коллективную деятельность.

Эффективность созданной модели формирования гражданской позиции личности ребенка определяется с учетом эффективности сформированных компонентов модели гражданской позиции личности ребенка. С этой целью нами определены параметры и критерии сформированности указанных компонентов.

Под параметром мы понимает величину, характеризующую «... основное свойство ... системы или явления, процесса» [9]. Нами определены следующие параметры оценки сформированности гражданской позиции личности: сформированность компонентов гражданской позиции личности (знаниевого, духовного и общественного).

Характеристика параметров осуществляется с помощью разработанных *критериев*. Критерий – признак, на основании которого проводится оценка чего-либо; мерило; условно принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку [13]. С учетом положений, обоснованных И. Ф. Исаевым [10] и др., нами сформулированы следующие требования к критериям:

1) критерии должны раскрываться через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 2) отражать динамику формирования гражданской позиции личности ребенка.

Охарактеризуем критерии, раскрывающие параметры сформированности компонентов гражданской позиции личности ребенка.

Критерием знаниевого компонента является сформированность знаний правовых, социально-экономических, исторических, политических и т. д.). Критерием духовного компонента выступает наличие таких качеств, как патриотизм, толерантность, чувство долга и ответственности и т. д. Критерием общественного компонента выступает наличие совокупности умений использовать вышеназванные компоненты для активного включения в общественную и политическую жизнь страны.

Для каждого критерия выделим определяющие его *показатели*. При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при полном отсутствии показателей можно считать, что данный критерий отсутствует.

Показателями сформированности знаниевого компонента служат: целостность представлений об исторических и социальных явлениях, владение знаниями в области прав и свобод личности. Показателем сформированности духовного компонента служат: мотивы и стимулы действия учащихся к гражданскому поведению и восприятию гражданских ценностей, социально-значимое отношение к законам, признание прав личности. Показателем общественного компонента являются: выполнение учащимися гражданских обязанностей; реализация своих прав как гражданина, активное участие в жизни общества, законопослушание.

При наличии сформированности всех компонентов гражданской позиции личности можно говорить об эффективности созданной модели формирования гражданской позиции учащихся в социокультурной среде школы.

Таким образом, создавая теоретическую модель формирования гражданской позиции личности ребенка в социокультурной среде школы, можно сделать следующие выводы: во-первых, современная школа в настоящее время является той социокультурной средой, в которой формируется и реализуется личность ребенка; вовторых, структура социокультурной среды школы может быть представлена совокупностью

ее компонентов (событийный, ценностный, информативный, коммуникативно-деятельностный); в-третьих, модель формирования гражданской позиции личности ребенка имеет свою структуру (цель, компоненты гражданской позиции личности, содержание, формы и методы, принципы, этапы образовательного процесса); в-четвертых, данные компоненты представляют собой и структурные составляющие социокультурной среды школы, представляя собой важнейшее условие повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе; в-пятых, эффективность разработанной модели формирования гражданской позиции личности ребенка в социокультурной среде школы осуществляется в соответствии с параметрами, критериями и показателями сформированности знаниевого, духовного и общественного компонентов гражданской позиции личности.

Список использованных источников

- 1. Богуславский, М. В. Развитие ценностных оснований отечественной теории воспитания: историко-педагогический контекст / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. 2010. $N \ge 1$. С. 7—12.
- 2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
- 3. Жукова, Т. А. Формирование социокультурных качеств личности в системе социокультурного образования / Т. А. Жукова // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 32–34.
- 4. Игонин, А. С. Гуманитарные технологии формирования гражданской позиции личности / А. С. Игонин // Российский научный журнал. № 1 (20). Рязань, 2011. С. 232–238.
- 5. Известнова, Е. В. Формирование гражданственности восьмиклассников в процессе правового воспитания: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Известнова. М., 1988. 187 с.
- 6. Макареня, А. А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование / А. А. Макареня. Тюмень: ТОГИРРО, 1997. 66 с.
- 7. Михайлева, Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде / Е. Г. Михайлева. Харьков : Издво НУА, 2004. 48 с.
- 8. Никитин, А. Ф. О гражданском образовании / А. Ф. Никитин // Преподавание истории в школе. -1995. № 1. C. 23-25.
- 9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия

наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

- 10. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
- 11. Смирнов, Д. В. Социокультурная и развивающая образовательная среда образовательного учреждения: проектирование и принципы формирования / Д. В. Смирнов. М.: Институт содержания и методов обучения, 2011.
- 12. Сорокин, П. А. Социокультурная динамика и эволюционизм // Американская социологическая мысль. М.: МУБП, 1996. С. 372–392.

13. Чекалов, Д. А. Новейший философский словарь / Д. А. Чекалов, В. А. Кондрашов. — 2-е изд. — М.: Феникс, 2006. — 672 с.

Рецензент:

Рябова Н. В. – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 19.10.2011 г.

УДК 342.7 ББК 623

> C. C. Kyзин S. S. Kuzin

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРАВА НА ТАЙНУ СВЯЗИ В РОССИЙСКОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ

SOME PROBLEMS OF DETERMINATION OF THE RIGHT TO SECRECY OF COMMUNICATION IN RUSSIAN LEGISLATION

В статье рассматривается содержание права на тайну связи, а также некоторые проблемы его определения, возникающие в процессе осуществления оперативно-розыскных мероприятий. Рассмотрены отраслевые акты, направленные на конкретизацию конституционных принципов защиты прав человека в указанной сфере.

Ключевые слова: неприкосновенность частной жизни, тайна связи, оперативно-розыскные мероприятия, конституционная защита.

The article covers the content of the right to secrecy of communication, as well as some problems of its determination arising in the course of implementation of investigation and search operations. The branch acts aimed at instantiating the constitutional principles of human rights protection in a specified sphere are considered

Key words: inviolability of private life, secrecy of communication, investigation and search operations, constitutional protection.

Статья 23 Конституции Российской Федерации закрепляет право на неприкосновенность частной жизни. Одновременно часть 2 указанной статьи предусматривает самостоятельное право на тайну переписки, телефонных переговоров, почтовых, телеграфных и иных сообщений. Следует отметить, что данное право имеет давнюю историю, в отличие от права на неприкосновенность частной жизни. Так, статья 128 Конституции (Основного закона) СССР (утв. Постановлением Чрезвычайного VIII Съезда Советов СССР от 5 декабря 1936 г.) [7] устанавливала: «Неприкосновенность жилища граждан и тайна переписки охраняются законом». Cooтветственно, данное право, которое в дальнейшем будем именовать в европейских традициях как право на тайну связи, имеет двойственную природу. С одной стороны, его анализируют как гарантию права на неприкосновенность частной жизни, зачастую отрицая возможные признаки конституционного права, с другой – исследователи отмечают, что право на тайну связи - отраслевое конституционное право, являющееся парной категорией, дополняющей (развивающей) право на неприкосновенность частной жизни. В указанном контексте необходимо согласиться с Г. Б. Романовским, указывающим, что право на тайну связи следует рассмотреть самостоятельно, как минимум, по следующим причинам: «Во-первых, многие международные документы закрепляют тайну почтовой связи при отсутствии в них права на неприкосновенность

частной жизни, поскольку последнее является сравнительно молодым институтом. То же самое можно сказать и о многих зарубежных конституциях. Во-вторых, именно с помощью ограничения права на тайну почтовой связи возможен тотальный контроль за личностью при минимальных технических затратах, что служит постоянным объектом внимания со стороны спецслужб, а также со стороны некоторых организаций. Поэтому закрепление данного права подчеркивает его важность и ставит под особую защиту со стороны Конституции РФ. В-третьих, история конституционного развития России исходила из такого отдельного выделения права на тайну почтовой связи. По этим же причинам данное право нельзя рассматривать как гарантию, так как в силу своего объективного положения и принципиального значения выступает в большей мере как субъективное право» [8, с. 128].

Тайна связи определена статьей 63 Федерального закона от 7 июля 2003 г. № 126-ФЗ «О связи» [13], предусматривающей, что на территории Российской Федерации гарантируется тайна переписки, телефонных переговоров, почтовых отправлений, телеграфных и иных сообщений, передаваемых по сетям электросвязи и сетям почтовой связи. Ограничение права на тайну переписки, телефонных переговоров, почтовых отправлений, телеграфных и иных сообщений, передаваемых по сетям электросвязи и сетям почтовой связи, допускается только в случаях, предусмотренных федеральными законами. Операторы связи обязаны обеспечить соблюдение тайны связи. Закон специально устанавливает, что ограничения тайны связи допустимы только на основании решения суда, за исключением случаев, установленных федеральными законами. Данное требование в полной мере соответствует статье 55 Конституции РФ, определяющей общий принцип: ограничении конституционных прав и свобод возможны только на основании федерального закона. Как отмечает А. Г. Гамзиков: «Следует помнить, что Конституция Российской Федерации гарантирует право граждан на тайну телефонных переговоров и иных сообщений, возможность контролировать информацию о самом себе, препятствовать разглашению сведений личного характера. В соответствии со статьей 53 Федерального закона от 7 июля 2003 г. № 126-ФЗ «О связи» сведения об абонентах являются конфиденциальной информацией. Вмешательство государственных органов в личную жизнь без обоснованного судебного решения или постановления следователя по возбужденному уголовному делу не допускается» [6, с. 8].

Следует также согласиться с В. А. Вайпаном, что закрепленная статьей 63 Закона о связи обязанность операторов связи по обеспечению соблюдения тайны связи носит общий характер и должна выполняться в любом случае независимо от деятельности и обязанностей иных субъектов, например, установленной Законом ответственности уполномоченных органов и их должностных лиц за законность проведения оперативно-розыскных мероприятий. В связи с этим операторы связи должны давать соответствующую информацию об абонентах лишь при предоставлении органами, осуществляющими оперативно-розыскные мероприятия, предусмотренных законом документов [5, с. 45].

Статья 64 Федерального закона «О связи» специально дополняет, что операторы связи обязаны предоставлять уполномоченным государственным органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность или обеспечение безопасности Российской Федерации, информацию о пользователях услугами связи и об оказанных им услугах связи, а также иную информацию, необходимую для выполнения возложенных на эти органы задач, в случаях, установленных федеральными законами. Таковыми специальными законами являются прежде всего: Федеральный закон от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» [12], Федеральный закон от 3 апреля 1995 г. № 40-ФЗ «О Федеральной службе безопасности» [11].

Операторы связи обязаны обеспечивать реализацию установленных федеральным органом исполнительной власти в области связи по согласованию с уполномоченными государственными органами, осуществляющими оперативно-розыскную деятельность или обеспечение безопасности Российской Федерации, требований к сетям и средствам связи для проведения этими органами в случаях, установленных федеральными законами, мероприятий в целях реализации возложенных на них задач, а также принимать меры по недопущению раскрытия организационных и тактических приемов проведения указанных мероприятий. Приказом Минкомсвязи РФ от 11 июля 2011 г. № 174 утверждены Правила применения оборудования систем коммутации, включая программное обеспечение, обеспечивающего выполнение установленных действий при проведении оперативно-разыскных мероприятий (Правила применения оборудования оконечно-транзитных узлов связи сетей подвижной радиотелефонной связи, включая программное обеспечение, обеспечивающего выполнение установленных действий

при проведении оперативно-разыскных мероприятий) [2], а Приказом Минкомсвязи РФ от 27 мая 2010 г. № 73 утверждены Требования к сетям электросвязи для проведения оперативно-разыскных мероприятий (Требования к сетям передачи данных) [3]. Требования к сетям и средствам почтовой связи для проведения оперативно-разыскных мероприятий утверждены Приказом Минкомсвязи РФ от 19 мая 2009 г. № 65 [10], в которых четко указано, что на объектах почтовой связи по требованию взаимодействующего подразделения уполномоченного органа предоставляются специальные помещения. В зависимости от используемого оператором почтовой связи оборудования контроль почтовых отправлений проводится с применением технических средств оперативно-розыскных мероприятий (ОРМ) в соответствии с техническими условиями, устанавливаемыми уполномоченным органом. Управление техническими средствами ОРМ осуществляется с пунктов управления ОРМ взаимодействующего подразделения уполномоченного органа. Технические условия, устанавливаемые уполномоченным органом, должны содержать:

- а) местонахождение точки подключения технических средств ОРМ;
- б) местонахождение точки подключения базы данных о пользователях услугами почтовой связи оператора почтовой связи и базы данных об оказанных пользователям услугах почтовой связи оператора почтовой связи;
- в) требования к техническим средствам OPM;
- г) требования к линиям (каналам) связи, соединяющим технические средства OPM с пунктом управления OPM.

В сетях почтовой связи, включая объекты почтовой связи, обеспечивается защита от несанкционированного доступа персонала, обслуживающего сети почтовой связи, к информации, относящейся к проведению ОРМ. Кроме того, в сетях почтовой связи принимаются меры по недопущению раскрытия организационных и тактических приемов проведения ОРМ, предоставляемых помещений и персонала взаимодействующего подразделения уполномоченного органа. Требования к плану мероприятий по внедрению технических средств для проведения оперативно-разыскных мероприятий установлены совместным Приказом Мининформсвязи РФ № 5 и ФСБ РФ № 8 от 15 января 2008 г. [4].

Правила взаимодействия операторов связи с уполномоченными государственными органами, осуществляющими оперативно-разыскную деятельность, определены Постановлением Правительства РФ от 27 августа 2005 г. № 538 [14].

В соответствии с данными правилами органы ФСБ, являясь уполномоченными органами, осуществляют взаимодействие с операторами связи при проведении в рамках оперативно-разыскной деятельности оперативно-разыскных мероприятий, связанных с использованием технических средств, в том числе в интересах других уполномоченных органов. При отсутствии у органов ФСБ необходимых оперативно-технических возможностей для проведения оперативно-разыскных мероприятий, связанных с использованием технических средств, указанные мероприятия осуществляют органы внутренних дел, являющиеся уполномоченными органами, в том числе в интересах других уполномоченных органов.

Несмотря на столь подробную регламентацию тайны связи, в практике деятельности правоохранительных органов возникают определенные трудности. Так, долгое время возникали вопросы по порядку истребования фактов соединения абонентов телефонных переговоров. По этому поводу Генеральная прокуратура РФ дважды давала разъяснения, которые, к сожалению, оказались взаимоисключающими и лишь обострили дискуссию. Первоначально в письме от 19 марта 1999 г. № 36-609/166-99 было сказано, что получение сведений о входящих и исходящих вызовах, о номерах абонентов, продолжительности их переговоров, а также индивидуальных частотных характеристиках приемопередающей аппаратуры абонентов связи следует рассматривать как наведение справок, не требующее судебного решения. Однако через два с половиной года Генеральная прокуратура изменила свою позицию и подготовила по этому же вопросу другое разъяснение. А в письме от 19 декабря 2001 г. № 16/3-р-01 растолковывалось, что истребование сведений о проводимых с определенного телефона переговорах – о входящих и исходящих звонках – без решения суда является неправомерным и исполнению не подлежит [15, с. 39]. Именно подобная практика привела к появлению Определения Конституционного Суда РФ от 2 октября 2003 г. № 345-О «Об отказе в принятии к рассмотрению запроса Советского районного суда города Липецка о проверке конституционности части четвертой статьи 32 Федерального закона от 16 февраля 1995 года «О связи»» [9]. В Определении специально подчеркивается особая роль судебной власти в контроле над законностью ограничений права на тайну связи: «При недостаточной обоснованности ходатайства судья может затребовать дополнительные сведения, но не вправе отказать в рассмотрении материалов об ограничении названного конституционного права. Судья также обязан не допускать сужения сферы

судебного контроля, субъективно оценивая фактические данные, влекущие необходимость получения судебного решения относительно производства соответствующих оперативно-розыскных мероприятий. Наделение суда полномочием осуществлять независимую оценку действий правоохранительных органов, связанных с ограничением конституционных прав граждан, создает дополнительные условия защиты этих прав. Поэтому полнота использования данного полномочия является важнейшей предпосылкой упрочения норм жизни правового государства. Конституция Российской Федерации, устанавливая основания применения судебного контроля, определяет его основные параметры, исключающие возможность как суженного, так и расширительного истолкования его предмета и сферы действия». Указанное Определение примечательно еще и тем, что в нем дано толкование содержания права каждого на тайну телефонных переговоров, которое по своему конституционно-правовому смыслу предполагает комплекс действий по защите информации, получаемой по каналам телефонной связи, независимо от времени поступления, степени полноты и содержания сведений, фиксируемых на отдельных этапах ее осуществления. В силу этого информацией, составляющей охраняемую Конституцией Российской Федерации и действующими на территории Российской Федерации законами тайну телефонных переговоров, считаются любые сведения, передаваемые, сохраняемые и устанавливаемые с помощью телефонной аппаратуры, включая данные о входящих и исходящих сигналах соединения телефонных аппаратов конкретных пользователей связи; для доступа к указанным сведениям органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность, необходимо получение судебного решения. Специально добавим, что данное Определение не нашло однозначной поддержки среди как практиков, так и ученых-юристов. Например, А. Богдановский считает, что приведенные доводы не соответствуют Конституции РФ и здравому смыслу [1, с. 34].

Возникают также проблемы при определении содержания права на тайну связи, когда данным правом обладают иностранные граждане. Кстати, законодательство США проводит граньмежду гражданами собственного государства при осуществлении в отношении них ОРМ, и гражданами другого государства (причем устанавливается также различие при определении

места нахождения иностранца, на территории США или за ее пределами).

Есть серьезные трудности при распространении положений законодательства о тайне связи в отношении электронных сообщений. Особенно таковые трудности становятся значимыми при использовании их в суде в качестве доказательств. Приведенные доводы указывают, что многие проблемы определения содержания права на тайну связи до сих пор остаются нерешенными в российском праве, а значит, нуждаются в детальной проработке как практикующих работников правоохранительных органов, так и ученых-юристов.

Список использованных источников

- Богдановский, А. Может ли ошибаться Конституционный суд? / А. Богдановский // Законность.
 2006. № 8. С. 32–36.
- 2. Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2001. № 36.
- 3. Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. -2010. -№ 30.
- 4. Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. -2008. -№ 8.
- 5. Вайпан, В. А. Тайна связи / В. А. Вайпан // Право и экономика. 2006. № 8. С. 43–47.
- 6. Гамзиков, А. Г. Мобильная безопасность / А. Г. Гамзиков // Правовые вопросы связи. 2009. № 2. С. 6—9.
- 7. Известия ЦИК СССР и ВЦИК. 1936. № 283. 6 дек.
- 8. Романовский, Г. Б. Право на неприкосновенность частной жизни / Г. Б. Романовский. М.: М3 Пресс, 2001.-312 с.
 - 9. Российская газета. 2003. № 250. 10 дек.
- 10. Российская газета. 2009. № 126. 10 июля.
- 11. Собрание законодательства РФ. 1995. № 15. Ст. 1269.
- 12. Собрание законодательства РФ. 1995. № 33. Ст. 3349.
- 13. Собрание законодательства РФ. 2003. № 28. Ст. 2895.
- 14. Собрание законодательства РФ. 2005. № 36. Ст. 3704.
- 15. Чечетин, А. Ограничение тайны связи / А. Чечетин // Законность. 2005. № 7. С. 38–40.

Рецензент:

Романовский Г. Б. – доктор юридических наук, заведующий кафедрой «Уголовное право» Пензенского государственного университета.

Поступила 19.10.2011 г.

УДК 37.033-053.81 ББК 74.58

> T. H. Редченко T. N. Redchenko

ВОСПИТАНИЕ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОТНОШЕНИИ К ЭКОЛОГИЧЕСКИМ ПРОБЛЕМАМ*

THE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' ACTIVE POSITION IN RELATION TO ENVIRONMENTAL PROBLEMS

Статья посвящена вопросу воспитания активной позиции будущих педагогов в отношении к экологическим проблемам. Рассматриваются критерии сформированности активной социально-экологической позиции, описывается модель воспитания активной социально-экологической позиции у студентов.

Ключевые слова: воспитание, активная позиция, критерии сформированности, экологические проблемы, модель и ситуации педагогически организованного социального опыта.

The article is devoted to development of future teachers' active position in relation to environmental problems. The criteria of formation of an active social and environmental position are being considered, a model of development of an active social and environmental position of students is being described.

Key words: development, active position, criteria of formation, environmental problems, model and situations of pedagogically organized social experience.

Тенденции развития глобальных процессов убеждают, что в сложных социальных условиях именно человек становится целью и движущей силой социального прогресса, его готовность сотрудничать с другими людьми в решении общечеловеческих проблем, преодолении экологических катастроф, глобальных кризисов [10]. Образование как ведущий механизм социализации, безусловно, вносит решающий вклад в становление общечеловеческих и профессиональных качеств человека, которые адекватны новым условиям его жизни на планете. Обеспечить воспитание такого человека лишь за счет введения новых образовательных программ и средств глобального просвещения невозможно. Необходимо, чтобы сам учитель стал носителем новых смыслов и ценностей, детерминирующих способ взаимоотношений человека с окружающей средой. Готовность учителя к проявлению себя в этой роли мы называема активной позицией в отношении экологических проблем.

Доминирующим жизненно-профессиональным смыслом для такого учителя является воспитание личности, способной осуществлять ответственные действия и готовой нести ответственность за свои поступки в окружающей

среде. Активная социально-экологическая позиция - это всегда нравственный выбор способа своего бытия в окружающем мире. В работах Ф. Е. Василюка, Е. Р. Калитеевской, Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Мандриковой, Н. Ф. Наумовой, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова и др. раскрывается личностно-развивающий потенциал выбора как некоторой критической точки, в которой содержатся возможности для обретения личностного опыта. Активная позиция в отношении к социально-экологическим проблемам задает своего рода вектор такого выбора. Чтобы сформировать у своих воспитанников опыт поведения в экологически проблемном и напряженном мире, будущий учитель должен обрести этот опыт сам. В качестве критериев сформированности активной социальноэкологической позиции будущего учителя нами выделены:

- 1) принятие гуманистического смысла осознания, идентификации и участия в решении социально-экологических проблем как универсальной нравственной нормы современного человека;
- 2) понимание сущности социально-экологических проблем как феноменов, связанных с нарушением гармонии в отношении общества и природы, и в последнюю очередь безответственным поведением человека;
- 3) опыт участия в эколого-педагогических проектах в период овладения педагогической профессией;

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

- 4) знание психолого-педагогических условий и организационно-педагогических технологий вовлечения учащихся в социально-экологические проекты;
- 5) умение разрабатывать проекты, обеспечивающие формирование опыта экологически сообразного поведения у учащихся;
- 6) привычка постоянно заниматься повышением своего творческого потенциала в решении социально-экологических проблем на основе совместной деятельности с учащимися.

Активная позиция учителя в отношении к экологическим проблемам может проявляться в различных сферах его профессиональной и личной жизни. Учитель может реализовать эту позицию в форме экологически ориентированного преподавания предмета и формирования соответствующих эколого-культурных, экологоповеденческих компетенций у учащихся, их глобального мировоззрения; в форме вовлечения воспитанников в экологические проекты, в исследовательскую, природоохранную, пропагандистскую деятельность; наконец, его активная экологическая позиция может проявиться в его собственном образе жизни, поведении в окружающем мире, мировосприятии, способах самореализации.

Хорошее знание учителем экологических проблем с позиций своего предмета автоматически не обеспечивает его готовность представить материал в деятельностно-коммуникативной увлекающей учащихся форме. Нужно, чтобы его позиция основывалась на его собственном опыте, на прохождении им собственного пути через пробы и ошибки, через участие еще на студенческой скамье в решении социально-экологических проблем. Наличие такой позиции говорит о целостном освоении экологической культуры, когда будущий педагог постигает ее не только на предметно-деятельностном плане, знакомится с некоторыми экологическими правилами в обучении, но и осваивает в реальной социально-творческой практике ее смысловые, ценностные аспекты.

Для освоения будущим педагогом ценностных аспектов данной проблематики необходима организация соответствующего воспитания в высшей школе, предполагающего обращение к личностной сфере студента, для развития которой любые программы и установки всегда приблизительны, поскольку личность субъектна, индивидуальна и развить ее можно только одним способом — создав ситуацию, востребующую ее собственные усилия и интенции к самоизменению, к саморазвитию. При этом мы учитывали, что на данном этапе личностной социализации молодые люди приемлют лишь

один способ воздействия – поддержку их интенции к самореализации.

Социально-проектная творческая деятельность в области экологических проблем должна привести студентов к саморазвитию, личностному и профессиональному. О саморазвитии как функции личности может идти речь, когда студент проявляет: принятие профессионально-личностного самосовершенствования способа бытия экологически культурной личности как одного из смыслов профессиональной деятельности и жизни вообще; испытывает потребность в постоянном развитии своих творческих сил в социально-проектной деятельности; проявляет знание основных приемов самосовершенствования, представление об образе «Я» и своих возможностях; в проектной деятельности студент овладевает умением разрабатывать программу и методы своего личностного роста, опыт саморегуляции, удержания и достижения цели саморазвития.

Для воспитания активной позиции студентов, как мы предположили, должна быть создана ситуация, в которой востребуется и реализуется данная позиция. Отметим основные характеристики данной ситуации. Прежде всего, это ситуация, ориентированная на личностное развитие студента, предоставляющая ему возможность «функционирования» (реализации себя) как личности. А именно, в этой ситуации должны содержаться такие задачи, коллизии, факторы, которые ставят студента перед необходимостью:

- самостоятельно принимать решения о выборе поступка с социально-экологической направленностью (личностная позиция не сформируется, если кто-то это будет решать за него!);
- совершить инициативные социальнонравственные эколого-ориентированные действия, т. е. проявить готовность добровольно потратить время, силы, средства и сознательно, усилием воли передать, посвятить свое творчество разработке и реализации социально-экологических проектов, мероприятий, выразив тем самым свое отношение к проблеме;
- в активной экологической позиции важен тот смысл, который имеет для студента социально-экологический проект, поскольку нравственный контекст проекта не может быть реализован без внутренней потребности в решении данной проблемы, без убеждения в значимости ее решения;
- воспитание активной социально-экологической позиции может быть эффективно лишь там, где можно выразить свою индивидуальность в некотором значимом для других людей продукте;

• социально-экологический проект имеет выраженную профессиональную направленность, позволяет будущему учителю осваивать значимые в профессиональном отношении компетентности.

Таким образом, инвариантной характеристикой ситуации воспитания активной социально-экологической позиции является постановка будущего педагога перед необходимостью преодоления значимой для него коллизии, побуждение к осознанию своей «недостаточности» в сфере профессионально направленного социально-экологического опыта и поддержка его намерения приобрести этот опыт.

В этой связи вводимое нами понятие *си- туации воспитания социально-экологической позиции* — это не просто описание некого пространственно-временного континуума. Это иной
тип детерминации развития, который присущ
именно становлению личностно-нравственного опыта студента. Этот опыт — продукт воспитания. И для его становления нужна ситуация
творческого выбора. Воспитательная ситуация —
не мероприятие, а *событие*, порождающее рефлексию, новый нравственный опыт.

Образование как ведущий механизм социализации, безусловно, вносит решающий вклад в становление общечеловеческих и профессиональных качеств человека, которые адекватны новым условиям его жизни на планете. Обеспечить воспитание такого человека лишь за счет введения новых образовательных программ и средств глобального просвещения невозможно. Необходимо, чтобы сам учитель стал носителем новых смыслов и ценностей, детерминирующих способ взаимоотношений человека с окружающей средой. Готовность учителя к проявлению себя в этой роли мы называем активной позицией в отношении экологических проблем. Для ученика учитель должен быть представителем экологической культуры как общечеловеческого феномена.

Список использованных источников

- 1. Василюк, Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии: сб. ст. / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 124–144.
- 2. Калитеевская, Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии: сб. ст. / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 231–238.
- 3. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. Новосибирск, НГПИ, 1992. 216 с.
- 4. Наумова, Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. М.: Наука, 1988. 203 с.
- 5. Петровский, А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. М. : Педагогика, 1990. 112 с.
- 6. Паскевич, Н. В. Методика определения уровня сформированности познавательной активности учащихся (на примере изучения математики) / Н. В. Паскевич // Педагогическое образование и наука. $-2008. N \cdot 4. C. 82-84.$
- 7. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М., 1995. 384 с.
- 8. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. Волгоград, 1994. 152 с.
- 9. Станкин, М. И. От мотива к поступку / М. И. Станкин // Специалист. 2004. № 6. С. 28–31.
- 10. Табакова, А. В. Современный мир и экологическое образование / А. В. Табакова // Гуманитарные науки и образование. -2011. № 3. C. 48-50.

Рецензент:

Сериков В. В. – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой управления педагогическими системами ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Поступила 11.10.2011 г.

УДК 316,6 ББК 74.6

M. C. Ресслер, Л. A. Мокрецова M. S. Ressler, L. A. Mokretsova

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ*

THE WAYS OF FORMATION OF PARENTAL COMPETENCE OF REPLACING FAMILIES AT THE MUNICIPAL LEVEL

В статье описываются данные проведения эксперимента по формированию родительской компетентности замещающих семей на муниципальном уровне. Актуализируется необходимость организации данной работы.

Ключевые слова: родительская компетентность, компетентность, компетентное родительство.

The article describes the results of the experiment on formation of parental competence of replacing families at the municipal level. The necessity for such work organization is actualized in the article.

Key words: parental competence, competence, competent parenthood.

Одной из базовых задач государственной семейной политики Российской Федерации является укрепление института семьи, сокращение числа детей, оставшихся без попечения родителей, и детей, находящихся в детских домах и интернатах. Необходимым условием решения данной задачи является организация на уровне субъектов и муниципалитетов Российской Федерации комплексной работы по формированию родительской компетентности, по профилактике социального сиротства.

Появление проблемы развития родительской компетентности во многом связано с тем, что недостаточно на разных уровнях реализации семейной политики государства разработана концепция повышения воспитательного потенциала семьи [2]. Вместе с тем в последнее десятилетие наблюдается высокий интерес к проблемам организации работы с родителями. Многие отечественные исследователи (Е. С. Евдокимова, О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер, Л. К. Адамова и др.) считают, что эффективность семейного воспитания детей зависит от уровня педагогической грамотности, педагогической культуры, педагогической образованности и компетентности родителей.

В российской психолого-педагогической литературе часто используются термины «психолого-педагогическая компетентность родителя», «социально-педагогическая компетентность родителя», «родительская эффективность», «эффективное родительство» и т. д., которые

Н. Н. Мизина рассматривает как аналоги термина «родительская компетентность» [2].

Анализ современных научных подходов к сущности понятия «компетентное родительство» позволяет говорить о нем как о многомерном и многогранном феномене, обусловленном самыми разными факторами культурно-истокультурно-ценностного, социальрического, но-экономического, этнического, религиозного, духовного и прочего происхождения. Считаем необходимым в данном контексте дать определение понятию «компетентность». Несмотря на обилие работ, в которых рассматриваются различные аспекты компетентности, есть необходимость уточнения этого понятия. В толковых и энциклопедических словарях компетентность как производное от латинского трактуется competens, competentis «соответствующий, способный», или competere - «добиваться, устанавливать, подходить». Компетентность – это «обладание знаниями в определенной области»; «хорошая осведомленность в каких-либо вопросах»; «синтез знания, понимания, действия»; «владение специальным языком, присущим конкретному виду или сфере деятельности», «совокупность способностей и достижений, позволяющая человеку определенным образом действовать в конкретной жизненной ситуации»; «веское, авторитетное мнение об определенных процессах и явлениях» [1].

Анализ научной литературы (В. М. Басова, Д. Гоулман, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская, О. А. Подольский, А. В. Хуторской и др.) свидетельствует о том, что существует множество направлений, по которым изучается компетентность, поэтому можно говорить о различных ее аспектах: профессиональном, эмоциональном,

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Формирование культурнопродуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

коммуникативном, методическом и т. д. Наименее изученным направлением считается родительская компетентность.

Опираясь на значение слова «компетентность», можно определить родительскую компетентность как наличие у родителей знаний, умений, навыков и опыта в области воспитания ребенка. Для разработки портрета компетентного родителя, эффективного в воспитании приемного ребенка, в психолого-педагогической литературе в России опираются на исследования Л. К. Адамовой, И. В. Гребенникова, Т. А. Данилиной, Л. Р. Мироновой, Е. А. Нестеровой, С. С. Пиюковой, Т. Ш. Тюриной, И. А. Хоменко и других ученых по проблемам формирования педагогической культуры, компетентности, образованности родителей. Рассматривая понятие «родительская компетентность», мы придерживаемся определения компетентности М. А. Холодной, которая компетентность рассматривает как особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [3].

Потребность родителей в приобретении определенных знаний и усвоении способов взаимодействия с детьми и недостаточная практическая разработанность механизмов оказания помощи родителям делают актуальной проблему поиска новых условий, форм, методов работы с родителями с целью повышения родительской компетентности.

Проведенный специалистами отдела опеки и попечительства администрации г. Бийска опрос среди родителей замещающих семей показал, что родителям необходимо психолого-педагогическое сопровождение после принятия ребенка в семью, обмен информацией с такими же родителями.

На основании социального запроса горожан в Бийске разработан и внедряется межведомственный проект повышения родительской компетентности опекунов (попечителей) «Профессия быть родителем». Скоординированная работа задействованных структур позволяет в полной мере осуществить процесс сопровождения семей данной категории, оказать социальную, медицинскую, психологическую и педагогическую помощь и поддержку.

В ходе реализации проекта организуются и проводятся ежеквартальные заседания клуба, которые состоят из теоретической части (информационный обучающий блок сопровождения замещающих семей) и семейных конкурсных программ. К работе клуба привлекается организация «Восторг», имеющая большой опыт работы с детьми разных возрастов и

родителями. Конкурсные игровые программы разрабатываются с учетом возрастных особенностей детей и родителей, тематики проведения заседаний.

Работа клуба «Профессия быть родителем» осуществлялась следующим образом:

В течение одного месяца к работе клуба были привлечены замещающие семьи, разработаны тематические брошюры (описание разновозрастных игр) для молодых родителей замещающих семей, изготовлены ростовые фигуры для организации и проведения тематических театрализованных семейных праздников, проведена информационная кампания на радио и телевидении с целью привлечения семей целевой группы.

Реализующий этап. В течение 9 месяцев в рамках непосредственной работы клуба «Профессия быть родителем» замещающие семьи обучены различным технологиям вовлечения детей в игры, распространены разработанные тематические брошюры, семьи приняли участие в разработанных специалистами конкурсных игровых тематических программах.

Аналитический этап. Проведено анкетирование всех участников проекта с целью получения обратной связи, разработаны индивидуальные рекомендации для молодых замещающих родителей.

Проведя анализ итогового анкетирования, отмечена позитивная динамика в детско-родительских отношениях, а именно:

Согласно результатам анкет, большинство участников проекта впервые принимали участие в подобном мероприятии (80%), и данная форма проведения была интересна для большинства из них. Также родители отмечают актуальность, содержательность и доступность полученной информации.

Многие родители по завершении проекта отметили положительную динамику в отношениях со своими детьми («Общение с ребенком стало проще...», «Мы стали лучше понимать друг друга»). Рассмотрение психологических особенностей возрастных кризисов (кризис трех лет, семи лет) позволило родителям узнать природу возникновения детских капризов, упрямства, агрессии, родители изменили свое отношение к детям, стали более терпимыми.

Мастер-класс, организованный педагогами дополнительного образования с использованием нетрадиционных техник изобразительного и декоративно-прикладного искусства, позволил родителям приобрести практический опыт. Участники проекта (70%) выразили готовность применять полученный опыт и знания в событийной деятельности (совместное творчество, организация семейного досуга).

90% родителей отметили, что данный проект позволил повысить уровень родительской компетентности, расширить знания о сфере социальных услуг, и многие имели возможность воспользоваться ими.

Анализируя ответы родителей можно сказать, что данный проект позволил создать условия для гармонизации детско-родительских отношений; помог раскрыть внутренние ресурсы семьи и сформировать у родителей внутреннюю мотивацию изменения своей жизненной позиции; данная форма работы способствовала расширению и укреплению позитивных социальных контактов семьи, снизила уровень ее социальной депривации.

Список использованных источников

1. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификации / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. — 2011. — № 2. —

C. 17–23.

- 2. Иосипенко, С. Ю. Особенности развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в условиях образовательного учреждения / С. Ю. Иосипенко // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2. С. 23—27.
- 3. Мизина, Н. Н. Родительская компетентность / Н. Н. Мизина // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки» 2009. N2 7.
- 4. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы и исследования / М. А. Холодная. СПб., 2002.

Рецензент:

Возчиков В. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина».

Поступила 07.09.2011 г.

УДК 378.124 ББК 74.58

> К. А. Улановская К. А. Ulanovskaya

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ УЧАЩИХСЯ*

FUTURE TEACHER READINESS FOR DESIGNING AND IMPLEMENTATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

Обоснована необходимость подготовки будущего учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Рассмотрены функции и выделены структурные компоненты готовности будущего учителя к данной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, готовность учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

The necessity for a future teacher training for designing and implementation of students' individual educational trajectories is substantiated. The author of the article considers the functions and defines the structural components of a future teacher readiness for the considered activity.

Key words: individual educational trajectory, teacher readiness for designing and implementation of students' individual educational trajectories.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится о том, что современное образование должно быть вариативным, гибким, позволяя обучающимся проявлять инициативу в выборе тех или

иных курсов в соответствии с их образовательными потребностями. Но самостоятельно определить свои образовательные потребности и пути их удовлетворения обучающемуся сложно. Задача школы состоит в следовании стандартам образования, давая школьнику возможность стать соавтором своего образования, выбирая те или иные образовательные маршруты. Однако с этой задачей школа справляется не в полной мере. 6 октября 2010 г. в единый квалификационный справочник вошла должность тьютора. Тьютор —

^{*} Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации» (ГК № 14.740.11.14200).

это педагог, который «сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной траектории» [4, с. 69]. При этом индивидуальная образовательная траектория понимается как разработанная в процессе совместной деятельности индивидуальная образовательная программа, в которой отражается предметная направленность образовательных интересов учащегося и ее сочетание с требованиями стандарта [1], а также результаты свободного выбора содержания, форм и вариантов презентации продуктов образовательной деятельности, соответствующих его образовательным потребностям и индивидуальному стилю учения. Но тьюторов в школе недостаточно.

Анализ современного состояния исследований проблемы формирования в образовательном процессе личности, ориентированной на творческую самореализацию в рамках целостно-гуманитарного подхода (И. А. Колесникова, И. А. Соловцова), концепции личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), проблемы формирования субъектно-личностной позиции (Н. М. Борытко, Н. К. Сергеев, обучаемого О. А. Майцкалова) свидетельствует о возрастающем интересе к индивидуализации образования. Поэтому на сегодняшний день в образовании востребован новый педагог, который мог бы не просто быть транслятором информации, а тот, который бы реализовывал стандарты нового поколения, основанные на принципе индивидуализации, открытости, вариативности, гибкости, т. е. мог бы проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории учащихся [2]. Однако профессиональная подготовка будущего учителя в вузе не ориентирована на формирование такого педагога (Т. М. Ковалева, Е. А. Суханова, Н. В. Рыбалкина). Одной из причин этого является недостаток теоретического обоснования особенностей такой подготовки (Т. М. Ковалева, А. А. Теров, Г. П. Щедровицкий).

Задача данной статьи состоит в раскрытии сущностных характеристик готовности будущего учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Готовность рассматривается как состояние, при котором «все сделано, все готово» для осуществления той или иной деятельности [3]. Готовность к профессиональной деятельности проявляется как единство личности и деятельности (А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев), деятельности и сознания (С. Л. Рубинштейн). При этом ведущая роль принадлежит активности личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леон-

тьев, В. Н. Мясищев). Учитель, обладающий готовностью к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся, наряду со своими основными функциями (диагностической, проективной, организационной, мотивационной, рефлексивной, аналитической) выполняет еще одну функцию — индивидуализации, которая является системообразующей и определяет содержание остальных.

Итак, диагностическая функция предполагает непрерывное осуществление диагностики на каждом этапе реализации индивидуальной образовательной траектории; проективная функция, основываясь на том, что под проектированием понимается деятельность, обладающая идеальным характером действия и его нацеленностью на появление чего-либо в будущем, заключается в поэтапной совместной постановке целей деятельности учителя и учащихся, определение задач, содержания и форм организации педагогического процесса [5, с. 533]; организационная функция наделяет учителя ролью «фасилитатора» (К. Роджерс), который обеспечивает интенсивность интеракций; мотивационная функция предполагает выявление, формирование и поддержание мотивации обучающихся через помощь в осознании личностно-значимых достижений; рефлексивная функция заключается в том, что «новые средства и способы деятельности могут появиться у человека, если сама деятельность становится предметом специальной обработки» [6, с. 56], в осмыслении собственной деятельности; аналитическая функция состоит в совместном анализе педагогом и учащимися деятельности, в которую они были вовлечены. Функция индивидуализации пронизывает каждую из перечисленных функций, позволяя учащемуся быть активным в выборе содержания своего образования, «построить» индивидуальную образовательную траекторию, наполнить ее смыслом и перспективами.

Выявленные функции позволили определить готовность будущего учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся как интегративное качество личности, представляющее собой единство диагностико-проектировочного, содержательно-деятельностного и аналитико-рефлексивного компонентов, проявляющихся в активности будущего учителя в профессиональной деятельности. Диагностико-проектировочный компонент предполагает реализацию диагностической и проективной функций будущего учителя, обладающего готовностью к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся и наличие у него навыков изучения потенциала детей с целью выбора оптимального для них индивидуального образовательного пути и разработку проекта в виде программы деятельности коллектива и отдельного ученика, способствующей успешности процесса социализации школьников. Содержательно-деятельностный компонент состоит в реализации организационной и мотивационной функций и включает в себя систему профессиональных умений учителя вовлекать учащихся в различные виды деятельности в соответствии с их образовательными потребностями, давая возможность быть соавторами этого процесса. Рефлексивно-аналитический компонент осуществляется при реализации рефлексивной и аналитической функций и заключается в анализе и самоанализе степени реализации целей индивидуальных образовательных траекторий и в определении путей коррекции деятельности учащихся и собственной деятельности.

Опираясь на положения о поэтапном формировании готовности к профессиональной деятельности С. Л. Рубинштейна, заключающиеся в том, что готовность формируется в процессе деятельности, предшествующий этап служит основой последующим, при построении модели исследуемого феномена мы установили, что подготовка будущего учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся осуществляется поэтапно: от низкого уровня к высокому. Следовательно, готовность студентов к такой деятельности будет сформирована только в случае, когда качества и свойства развиты на высоком уровне.

По итогам диагностики готовности студентов второго курса филологического факультета к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся нами было выявлено три уровня сформированности исследуемого феномена. К низкому уровню относятся будущие учителя, у которых отсутствует направленность на взаимодействие с учащимися в профессиональной деятельности; они не знают, каким образом изучить потенциал детей и их образовательные потребности. Эти студенты испытывают затруднения в отборе средств, форм и методов организации образовательного процесса, а также они не владеют приемами анализа и рефлексии деятельности учащихся и своей собственной. Средний уровень готовности будущего учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся характеризуется направленностью на взаимодействие с учащимися, знаниями о специфике диагностики образовательных потребностей учащихся, проекти-

рования их индивидуальных образовательных траекторий, ситуативно проявляются мотивы достижения, студенты обладают навыками анализа деятельности. Для представителей высокого уровня характерно стремление к взаимодействию с учащимися, признание их соавторства в проектировании и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Студенты готовы в профессиональной деятельности использовать разнообразные средства, формы и методы организации педагогического процесса в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями учащихся, а также совместно с детьми анализировать их деятельность. Устойчиво проявляются мотивы достижения и познавательные мотивы. Студенты своевременно выявляют образовательные затруднения учащихся и готовы вносить коррективы в их индивидуальные образовательные траектории.

Описанная структурно-функциональная модель готовности будущего учителя к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся является теоретическим основание процесса ее формирования.

Список использованных источников

- 1. Александрова, Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е. А. Алексанрова. Саратов : Изд-во СГУ, 2003. 200 с.
- 2. Беспалова, В. В. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза как основа проектирования образовательного процесса / В. В. Беспалова // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2. С. 107—111.
- 3. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск, 1976. 212 с.
- 4. Ковалева, Т. М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология. Технологии открытого образования: сб. науч.-метод. материалов / Т. М. Ковалева. М.: АПКиПРО, 2002. 324 с.
- 5. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
- 6. Щедровицкий, Г. П. Очерки по философии образования / Г. П. Щедровицкий. М., 1993. С. 44–56.

Рецензент:

Сахарчук Е. И. – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Поступила 08.10.2011 г.

УДК 378.1:316.647.5 ББК 74.58

> Т. Ю. Фадеева Т. J. Fadeyeva

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

THE FORMATION OF PEDAGOGICAL TOLERANCE OF THE FUTURE EXPERTS IN THE EDUCATION SPHERE

В статье автором уточняются сущность педагогической толерантности как качества личности, являющегося основой нравственного поведения, а также механизмы ее формирования. Раскрывается содержание понятия «педагогическая толерантность», описываются его структурные компоненты, критерии и показатели. Описывается модель формирования педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования.

Ключевые слова: педагогическая толерантность, профессионально важное качество, нравственное качество, компоненты, критерии, показатели, модель формирования.

In the article, the essence of pedagogical tolerance as a personality quality, which is the basis of moral behavior, as well as mechanisms of its formation are being specified. The author clarifies the content of the concept «pedagogical tolerance», describes its structural components, criteria and indicators. The model of formation of future experts' pedagogical tolerance in the education sphere is being described.

Key words: pedagogical tolerance, professionally important quality, moral quality, components, criteria, indicators, model of formation.

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения говорится, что педагогическое образование в целом должно «понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества». В частности, например, для специальности 050400 «Психолого-педагогическое образование» отмечено, что выпускники должны обладать способностью и готовностью к восприятию личности другого, эмпатии, осуществлению социальных взаимодействий на основе доверия и диалога, с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса. Таким образом, выпускники педагогических специальностей должны уметь строить свою профессиональную деятельность с учетом особенности социокультурной ситуации развития общества, следуя принципам толерантности, на основе диалога и сотрудничества, обладать способностью и готовностью учитывать личностные и социальные различия субъектов образования.

В научных исследованиях по проблеме толерантности наиболее часто данный феномен рассматривается в плане межнациональных, межэтнических отношений между людьми, поэтому большое количество научных работ посвящено именно межнациональной и межэтнической толерантностям, обоснованию их содержания и структуры, а также проблемам их формирования. Реже толерантность изучается в контексте педагогического процесса, межличностных отношений и применительно к профессиональной сфере деятельности.

Следует отметить, что введение понятия «педагогическая толерантность» в научный тезаурус и наполнение его новым содержанием обусловлено следующими факторами:

- 1) разнообразием и вариативностью трактовки термина толерантность в отечественной литературе;
- 2) спецификой дискурса отечественной науки: понятие «толерантность» традиционно семантически близко понятиям «культура мира», «поликультурность», «межкультурный диалог»;
- 3) специфическими требованиями к профессионально важным качествам специалиста сферы образования, которые обусловливаются специальным содержанием и направленностью педагогической деятельности.

В последнее время появляется много исследований, посвященных формированию толерантности как профессионально важного качества личности педагога (С. К. Бондырева, С. В. Данилова, А. А. Погодина, М. А. Перепелицина и др.). При этом наряду с понятием «педагогическая толерантность» (М. А. Перепелицина, О. Г. Шаврина и др.) часто используется словосочетание «толерантность педагога», которое употребляется авторами (Г. В. Безюлевой и др.) как синоним первому. Неоднозначность в определении сущности

толерантности вообще и педагогической толерантности в частности обуславливает необходимость раскрытия сущности понятия «педагогическая толерантность» и уточнение его структуры. Кроме того, работы, посвященные формированию педагогической толерантности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования, затрагивают в большинстве своем лишь вопросы адекватности методов и средств формирования педагогической толерантности, оставляя для будущего изучения аспекты, связанные с учетом особенностей и возможностей личностного и профессионального становления студентов, а также эффективности реализации имеющихся программ с помощью адекватного диагностического инструментария.

Мы считаем, что *педагогическая толерантность* — это особый вид толерантности, содержательно ограниченный спецификой профессионально-педагогической деятельности, которое формируется на основе интеграции личностных и профессионально важных качеств специалиста сферы образования.

Педагогическая толерантность является интегративным профессионально значимым качеством личности специалиста сферы образования, в основе которого лежит система гуманистических ценностей, наличие у специалиста сферы образования внутренней установки на принятие любого участника образовательного процесса, определенные способности и умения строить свое поведение на основе понимания, признания и принятия всех участников образовательного процесса во всем разнообразии их личностных и социальных различий. Данную интегративную характеристику следует рассматривать с позиции целостности и единства личностных и профессионально важных качеств специалиста сферы образования, таких как альтруизм, наличие смысла жизни, восприятие и понимание неопределенности, фрустрация, адекватная самооценка, психологическая устойчивость, внутренний локус контроля, конфликтоустойчивость.

Следуя логике исследования Ю. П. Поваренкова [1], в структуре педагогической толерантности мы выделили социальный и психологический компоненты. С учетом особенностей авторской трактовки понятия «педагогическая толерантность» психологический компонент вместе со способностью противостоять, выдерживать неблагоприятные внешние воздействия образовательной среды включает положительное отношение к себе, жизни и профессиональной деятельности, потребность специалиста в развитии и самосовершенствовании.

Социальный компонент обусловлен особенностями профессиональной деятельности

специалиста сферы образования, которая предполагает уважительное отношение к ученику, другим участникам образовательного процесса, имеющим отличительные личностные характеристики (темперамент, характер, особенности поведения и пр.) и социальные (национальность, вероисповедание, социальный статус и пр.) признаки.

Опираясь на сущность и структуру педагогической толерантности, а также специфику профессиональной деятельности специалистов сферы образования, нами выделены перцептивный, аутокомпетентностный и коммуникативно-поведенческий критерии сформированности педагогической толерантности; разработаны показатели педагогической толерантности, в число которых входят: а) восприятие и понимание специалистом субъектов образования (альтруистическая установка, эмпатия, внутренний локус контроль); б) самопонимание специалиста сферы образования и его положительное отношение к себе (адекватная самооценка, наличие смысла жизни, восприятие и понимание неопределенности, фрустрация, способность к рефлексии, психическая устойчивость); в) отношение специалиста к людям (признание и принятие индивидуальности других, конфликтоустойчивость, социальная креативность).

Модель формирования педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования предполагает педагогическую деятельность, направленную на рефлексивное осмысление студентами ценностно-смысловых оснований педагогической толерантности, выработку у них установок и навыков толерантного поведения в профессиональной деятельности через личностное самопознание, самопринятие и саморазвитие, благодаря комплексному использованию методов педагогического взаимодействия и психологического воздействия в групповой и индивидуальной работе.

Процессуально-технологическое обеспечение предложенной нами модели формирования педагогической толерантности определила специфика проявления педагогической толерантности специалистов сферы образования, выявленная с помощью эмпирического исследования. Она состоит в том, что одни из качеств, составляющие содержание педагогической толерантности, находятся в большей взаимосвязи с другими и оказывают большее влияние на уровень сформированности педагогической толерантности. Так, инвариантными являются такие качества личности, как самооценка и фрустрация, а вариативными на І курсе – альтруизм и конфликтоустойчивость; на II – психическая устойчивость; на III – альтруизм, что определяет основные направления работы на каждом курсе.

На основе полученных данных были предложены приоритетные направления работы, которые были учтены при моделировании процесса формирования педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования: на І курсе – развитие адекватной самооценки, работа, направленная на повышение уровня эффективного и гармоничного межличностного взаимодействия; на II – развитие навыков саморегуляции и овладение копинг-стратегиями; на III – выработка адекватной самооценки, овладение эффективными методами преодоления стрессового напряжения, развитие социальной перцепции и повышение коммуникативной компетентности; на IV курсе – развитие позитивной профессиональной и личностной самооценки студентов, изменение стереотипов поведения, развитие социальнопсихологической устойчивости, совершенствование навыков решения конфликтов в межличностном и профессиональном взаимодействии.

В целях повышения качества формирования педагогической толерантности необходимо обеспечение психологических и педагогических условий. Психологические условия выражаются в психологическом сопровождении процесса формирования педагогической толерантности, которое способствует осознанию студентом необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры, личностному саморазвитию студента. Педагогические условия: систематическая работа по координации усилий преподавателей в процессе предметной подготовки, использование активных методов обучения и применение комплекса педагогических средств, носящих личностно-ориентированный, диалогический и рефлексивный характер, а также в педагогической поддержке личностного развития студента.

В структуре предлагаемой нами модели мы выделили три последовательных и взаимосвязанных этапа: личностный (социально-психологический тренинг на первом году обучения), профессиональный (группы встреч в течение всего обучения) и профессионально-личностный (социально-психологический тренинг на четвертом году обучения).

Одновременно с перечисленными этапами реализуется сквозное направление работы, на котором происходит развитие толерантного мышления, формирование и развитие профессионально важных качеств толерантной личности студента, приобретение определенных знаний, умений и навыков, приобщение студентов к принципам и нормам толерантного поведения. Указанное направление предполагает взаимодействие преподавателей по дисциплинам, которые способствуют

формированию педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования.

Формирование педагогической толерантности эффективно при комплексном использовании методов педагогического и психологического взаимодействия. В данном процессе эффективно применение активных (дидактические ролевые, деловые игры, мозговой штурм, метод ассоциаций и т. д.) и интерактивных методов (групповая, межгрупповая дискуссия, «круглый стол» и т. д.) обучения, а также метода «Портфолио» и дневника самонаблюдений.

Наиболее значимыми при формировании педагогической толерантности являются возможности групповых форм психотерапии, направленных на развитие толерантных качеств и умений управлять своим поведением в повседневной и профессиональной деятельности, таких как социально-психологический тренинг, группы встреч. В них решаются задачи, связанные с приобретением студентами соответствующих знаний, формированием умений и навыков толерантного взаимодействия, развитием перцептивных способностей студента, координацией его установок и отношений, в дальнейшем определяющих толерантное поведение педагога.

Таким образом, педагогическая толерантность рассматривается нами как профессионально значимое качество личности будущих специалистов сферы образования, предполагающее признание, понимание и принятие отличий всех участников образовательного процесса по социальным и личностным признакам. Формирование данного качества — сложный и динамический процесс, практическая реализация которого требует создания единой системы педагогических и психологических условий и обеспечивается соблюдением систематичности, преемственности и взаимообусловленности методов педагогического взаимодействия и психологического воздействия.

Список использованных источников

1. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя [Электронный ресурс] / Ю. П. Поваренков. — Режим доступа: http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/2005_1.pdf (дата обращения: 20.11.2010).

Рецензент:

Александрова Е. А. – доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Екатерина Александровна

kateandreva@gmail.com

Бабушкина Лариса Евгеньевна lb 77@list.ru

Байдильдина Алтынай Джумашевна alekecha@mail.ru

Белов Михаил Сергеевич mishkagrek@Bk.ru

Бобкова Ольга Валерьевна bobkova7@yandex.ru

Бузыкина Юлия Сергеевна ylamart@yandex.ru

Буянова Ирина Борисовна bujanvul@rambler.ru

Востокова Юлия Игоревна vostokova_julia@mail.ru

Гаврутенко Татьяна Витальевна gavrutenkotv70@mail.ru
Горшенина Светлана Николаевна sngorshenina@yandex.ru

Епишина Ольга Владимировна olya-2504@yandex.ru

Замкин Петр Васильевич alkion_11@mail.ru

d.v.zemlyakov@gmail.com

Зарщиков Александр Викторович zarschikov_alex@mail.ru
Земляков Дмитрий Вячеславович

Иванов Евгений Владимирович alexdje@gmail.com

аспирант кафедры педагогики Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов

аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

старший преподаватель кафедры сурдопедагогики Московского педагогического государственного университета, г. Москва

аспирант кафедры изобразительного искусства и методики обучения, научный сотрудник отдела координации и развития исследовательских работ Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик

коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

зав. учебно-методической лабораторией кафедры прикладной психологии, аспирант кафедры прикладной психологии Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского, г. Пенза

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

ассистент кафедры общей и педагогической психологии Арзамасского государственного педагогического института имени А. П. Гайдара, г. Арзамас

аспирант кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина, г. Бийск кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, докторант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

аспирант кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

аспирант кафедры частного и публичного права Пензенского государственного университета, г. Пенза руководитель лаборатории информационных технологий образования Волгоградского государственного социальнопедагогического университета, г. Волгоград ведущий программист Лаборатории информационных технологий образования, аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-

педагогического университета, г. Волгоград

Игонин Александр Сергеевич I-go@list.ru

Кирдяшова Евгения Васильевна wek11@yandex.ru

Кисляков Павел Александрович pack.81@mail.ru

Коротков Александр Михайлович korotkov@vspu.ru

Кудашкина Ольга Васильевна kudashkinao@mordgpi.ru

Кузин Сергей Сергеевич vas-pety@yandex.ru **Кунгурова Ирина Михайловна** irinakungur@rambler.ru

Куприянов Андрей Юрьевич kupriandr@yandex.ru

Лазуткина Ирина Алексеевна lazu-irina@yandex.ru

Легошина Альбина Игоревна albina_legoshina@mail.ru

Липатова Ольга Анатольевна Lipatova_O@mail.ru

Майдокина Людмила Геннадьевна lyda_maydokina84@mail.ru

Милешина Наталья Александровна natmil@mail.ru

Михейкина Татьяна Александровна tatyanochka79@mail.ru

Мокрецова Людмила Алексеевна familym@mail.ru

Неясова Ирина Александровна irik1277@yandex.ru

аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, декан технологического факультета Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психология Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

аспирант кафедры частного и публичного права Пензенского государственного университета, г. Саранск

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского и германских языков ИГПИ имени П. П. Ершова, г. Ишим

старший преподаватель кафедры правовых дисциплин Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

заместитель директора по УВР МОУ «Лицей №7», г. Саранск

аспирант кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им.Д. И. Менделеева, г. Тобольск

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, культурологии и социологии Казанского государственного университета культуры и искусств, г. Казань

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и этнологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина, г. Бийск

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Правдов Дмитрий Михайлович dmitry1@rambler.ru

Редченко Татьяна Николаевна T.Redchenko@gmail.com

Ресслер Марина Сергеевна msressler@mail.ru

Руськина Екатерина Николаевна ekaterina-ruskina@yandex.ru

Сейдниязова Наталья Владимировна sejdnejazova@yandex.ru

Серикова Лариса Александровна Larisaserikova1@yandex.ru

Сорокина Анна Геннадьевна anna-sorok@yandex.ru

Улановская Ксения Алексеевна k.ulanovskaya@yandex.ru

Фадеева Татьяна Юрьевна Fadej_TU@rambler.ru

Чекушкина Елена Николаевна elenachekushkina@yandex.ru

Шабанова Жанна Викторовна janna_viktorovna@mail.ru
Швец Наталья Алексеевна shvets-07@mail.ru

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и спорта Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя

аспирант кафедры педагогики Вологоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград

аспирант кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, г. Бийск

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского республиканского института образования, г. Саранск кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, докторант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск аспирант кафедры педагогики, учитель иностранного языка

аспирант кафедры педагогики, учитель иностранного языка МБОУ «Мордовско-Паёвская СОШ», Инсарский район Республики Мордовия

специалист по связям с общественностью отдела «Служба менеджмента качества университета», аспирант кафедры педагогики Вологоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград аспирант кафедры педагогики Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов доцент кафедры философии для гуманитарных

специальностей Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск кандидат педагогических наук, заместитель директора по УВР МОУ «Гимназия № 23» г. Саранск аспирант кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, г. Бийск

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Журнал выпускается не менее 4 раз в год. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания, тематики поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования.

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит предоставлять ей:

1 экз. статьи в печатном виде на листах формата A4, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1.5, поля страниц по 25 мм и 1 экз. в электронном виде в редакторе Microsoft Word 97–2003 и выше и с краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы / учебы (соискательство), контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файлов указывается фамилия автора. Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному.

- 2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:
- индексы УДК и ББК;
- название (полностью прописными буквами);
- имя, отчество, фамилия автора;
- аннотация (не более 0,3 стр.) и ключевые слова на русском и английском языках;
- сведения об авторе: Ф.И.О. (полностью), ученая степень, ученое звание, должность, организация, e-mail, город.

Название, инициалы и фамилия автора, название статьи, аннотация и ключевые слова – обязательно с переводом на английский язык.

- 3. Библиографический список размещается в конце статьи, источники располагаются в алфавитном порядке. Ссылки на источник в тексте заключаются в квадратные скобки, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании номер страницы. Список литературы оформляется согласно требованиям ГОСТ 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».
- 4. Объем рукописи докторов наук, докторантов, соискателей ученой степени доктора наук 6–8 стр., кандидата наук, соискателей ученой степени кандидата наук 4–6 стр.
 - 5. С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.
- 6. Редакционная коллегия предоставляет автору бесплатный экземпляр журнала, содержащий опубликованную статью.
 - 7. Материалы уже публиковавшихся работ к рассмотрению не принимаются.
- 8. Ходатайство на имя зам. главного редактора журнала, подписанное руководителем организации и заверенное печатью, необходимо для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов: подписанное зав. кафедрой для авторов из МордГПИ.
- 9. От соискателей ученой степени кандидата наук требуются 2 экз. рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.
- 10. Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310, МордГПИ им. М. Е. Евсевьева. Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-92-66 (ответственный секретарь).

Факс: (834-2) 33-92-67.

E-mail: <u>humanities@mordgpi.ru</u>

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Роспечати» 78583. Подписная цена на полугодие — 222 руб. 42 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

Приглашаем ученых и специалистов Вашей организации к публикации статей на страницах нашего журнала. С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 310. Тел.: (8342) 33-92-66; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: humanities@mordgpi.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал № 4 (8)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина* Редактор *Н. Ф. Голованова* Дизайн и верстка *Н. В. Макеевой* Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой* Перевод аннотаций *Н. И. Романовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения — Российская Федерация. Подписано в печать 23.12.2011 г. Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 16. Тираж 1000 экз. Заказ № 182.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310 Отпечатано в редакционно-издательском центре ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»