

**Научно-методический
журнал**

**№ 2 (6)
(апрель – июнь)
2011**

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ГОУ 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

Р. А. Богданова

Модель педагогического сопровождения проектной деятельности младшего школьника..... 6

М. В. Богуславский

Стратегия развития детского движения в России: рефлексия и прогноз..... 11

Н. В. Винокурова

О возможностях инновационного развития педагогических вузов..... 14

М. В. ДубоваКомпетентность и компетенция как педагогические категории:
определение, структура, классификация..... 17**С. Ю. Иосипенко**Особенности развития воспитательного потенциала семей,
находящихся в социально опасном положении, в условиях общеобразовательного учреждения.... 23**Л. А. Казакова**Интегрированная воспитательная среда как условие осуществления
социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья..... 27**Ю. Л. Козирацкий, О. Л. Дзюбенко**Педагогическое сопровождение внедрения геоинформационных систем
и технологий в учебный процесс в военном вузе..... 33**А. Г. Носов**

К вопросу о педагогическом сопровождении становления здорового образа жизни..... 37

Л. Ю. Савинова

Модель воспитания ценностных отношений у младших школьников..... 42

Н. А. ТравинаВозможности формирования восприятия и осмысления математической действительности
у детей дошкольного возраста посредством устного народного творчества..... 50**О. А. Чернуха**Педагогическое сопровождение формирования
ценностного самоопределения старшеклассника..... 56

ФИЛОСОФИЯ

Ж. Ю. Бакаева

Информационно-языковая среда образовательного процесса..... 61

Иеромонах Агафангел (Некрасов), М. Ю. Грыжанкова

Православная теология, ее место и роль в развитии современной науки..... 66

И. В. Стеклова

Трансцендентальность автономности и сингулярности в науке..... 71

ФИЛОЛОГИЯ

О. И. БирюковаХудожественное осмысление действительности в контексте
духовно-нравственных исканий личности в мордовской повести начала XX века..... 75**В. И. Рогачев**

Духовная культура мордвы-каратаев. Обряды и фольклор: свадебные причитания..... 80

ИСТОРИЯ

Н. Ф. Беляева, О. М. Катаев

Место молодежи в социальной структуре Республики Мордовия в начале XXI в. 82

Н. А. Милёшина

Возрождение усадебных традиций российского дворянства
в деятельности «Общества изучения русской усадьбы»..... 87

ASPIRANS

(рубрика молодых исследователей)

Е. А. Агафонова

Осуществление оценки качества образования в вузе..... 92

В. В. Беспалова

Компетентностная модель выпускника педагогического вуза
как основа проектирования образовательного процесса..... 99

Н. В. Емелина

Ценности профессиональной подготовки студентов педвуза
в контексте требований современного образования..... 103

О. П. Зайцева

Популяризация достижений нанотехнологий в образовательном процессе
начальной школы как условие развития одаренности..... 107

К. С. Кузнецова

Особенности педагогического сопровождения младших школьников
в процессе формирования у них эмоционального интеллекта..... 109

Л. Ю. Куликова

Особенности социальной перцепции младших школьников
с легкой степенью психического недоразвития, связанные с восприятием сверстника..... 116

И. В. Таньчева

Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка..... 120

А. А. Фролов

О реализации конституционного принципа политического многообразия
в деятельности политических партий..... 124

Е. В. Шавыркина

Модель формирования готовности студентов педвуза к деятельности
по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников..... 126

О. Н. Шалина

К вопросу о реализации эвристического метода обучения на занятиях по геометрии..... 132

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Т. И. Шукина

Всероссийская (с международным участием)
научно-практическая конференция «47-е Евсевьевские чтения»..... 136

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 138

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ..... 141

CONTENTS

PEDAGOGY

R. A. Bogdanova

Model of the Pedagogical Support for Primary School Pupils' Project Activity..... 6

M. V. Boguslavsky

Strategy of Development of Child Movement in Russia: Reflection and Outlook..... 11

N. V. Vinokurova

The Possibility of Innovative Pedagogical University Development..... 14

M. V. Dubova

Expertise and Competence as Pedagogical Categories: Definition, Structure, Classification..... 17

S. Yu. Iosipenko

Features of Development of Educational Potential of Families at Social Risk
in Public Educational Institutions..... 23

L. A. Kazakova

Integrated Educational Environment as a Condition of Implementation
of Social Education of Children and Adolescents with Health Disabilities..... 27

Ju. L. Koziratsky, O. L. Dzjubenko

Pedagogical Support for Introduction of Geoinformation Systems
and Technologies in Educational Process in Military High School..... 33

A. G. Nosov

Pedagogical Support for Formation of a Healthy Lifestyle..... 37

L. Yu. Savinova

Model of Teaching Value Attitude to Primary School Pupils..... 42

N. A. Travina

Possibilities of Formation of Perception and Comprehension of Mathematical Reality
of Preschool Children Through Folklore..... 50

O. A. Chernukha

Pedagogical Support for Formation of Value Self-Determination of a Senior Pupil..... 56

PHILOSOPHY

Z. Ju. Bakaeva

Information and Language Environment of Educational Process..... 61

Hieromonk Agathangel (Nekrasov), M. Yu. Gryzhankova

Orthodox Theology, Its Place and Role in the Development of Modern Science..... 66

I. V. Steklova

Transcendentality of Autonomy and Singularity in Science..... 71

PHILOLOGY

O. I. Birukova

Art Comprehension of the Reality in the Context of Spiritually-Moral Searches
of the Person in the Mordvinian Story in the Beginning of the XX Century..... 75

V. I. Rogatchyov

Spiritual Culture of Mordvinians-Karatai. Rites and Folklore: Wedding Lamentations..... 80

HISTORY

N. F. Belyaeva, O. M. Kataev

Place of the Youth in the Social Structure of the Republic of Mordovia in the Beginning of XXI Century... 82

N. A. Mileshina

Revival of Manor Traditions of the Russian Nobility
in Activity of “Society for the Study of the Russian Manor”..... 87

ASPIRANS

(topic of young researchers)

E. A. Agafonova

Implementation of Quality Assessment in Higher Education..... 92

V. V. Beshpalova

Competence Model of Pedagogical University Graduate
as the Basis for Planning of Educational Process..... 99

N. V. Emelina

Values of Training of Students of Pedagogical High School
in the Context of Requirements of Modern Education..... 103

O. P. Zaitseva

Popularization of Achievements of Nanotechnologies in the Educational Process
of Primary School as a Condition of Development of Endowments..... 107

K. S. Kuznetsova

Features of Pedagogical Support of Primary School Pupils
in the Process of Formation of Their Emotional Intelligence..... 109

L. Yu. Kulikova

Features of Social Perception of Primary School Pupils
with Mild Mental Deficiency Connected with the Perception of a Peer..... 116

I. V. Tancheva

Pedagogic Support of the Formation of Teenager’s Subjective Position..... 120

A. A. Frolov

Implementation of the Constitutional Principle of Political Diversity
in the Activities of Political Parties..... 124

E. V. Shavyrkina

Model of Formation of Readiness to the Students Pedagogical Institutes
Prevention of Addiction to the Game (Computer) Schoolchildren..... 126

O. N. Shalina

Implementation of Heuristic Method on Lessons of Geometry..... 132

REVIEWS, INFO, VIEWS

T. I. Shukshina

All-Russian Scientific and Practical Conference
with International Participation “47th Evsevievskie Chteniya”..... 136

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS..... 138

SUBMISSION GUIDELINES..... 141

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.314.6

ББК 74.2

*Р. А. Богданова**R. A. Bogdanova***МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА*****MODEL OF THE PEDAGOGICAL SUPPORT
FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS' PROJECT ACTIVITY**

В статье анализируется роль педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников в развитии их творческих способностей. Рассматривается модель педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, педагогическое сопровождение, творческие способности.

The article examines the role of teacher support for project activities of primary school pupils to develop their creative abilities. A model of pedagogical support for project activities of primary school children is considered.

Key words: project, project work, pedagogical support, creative ability.

Актуальность выбранной темы обусловливается стремлением к организации в школе такого образовательного процесса, который обеспечивал бы формирование индивидуальной образовательной траектории ребенка с учетом его способностей и интересов. Государственные образовательные стандарты третьего поколения, вступающие в силу в сентябре 2011 года, акцентируют особое внимание на метапредметных результатах обучения. В силу этого проектная деятельность школьника приобретают особую роль, так как, реализуя проект, ученик овладевает ключевыми компетенциями, которые позволят ему решать задачи не только в процессе обучения, но и в жизни, а также формировать умение постоянно и самостоятельно учиться. Данная деятельность обеспечивает раскрытие внутреннего потенциала младшего школьника, развитие его личностных

качеств и творческих способностей, а также формирование познавательной активности.

В статье представлена авторская модель педагогического сопровождения проектной деятельности младшего школьника, реализация которой, на наш взгляд, позволит достичь как учебных результатов, так и личностного роста.

Предложенная модель требует своего теоретического обоснования, что и является целью нашего исследования. Постановка и последовательное решение исследовательских задач: определить сущность проектной деятельности школьников на основе анализа специальной литературы, описать модель педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников явились этапами достижения цели работы. В соответствии с целью и задачами был применен комплекс теоретических методов исследования: анализ литературы по проблеме и моделирование.

Важным аспектом нашего исследования является выбор методологии, которую составили: деятельностный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); личностно-ориентированный

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

(В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.), полисубъектный (диалогический) (М. М. Бахтин, В. С. Библер, С. Ю. Курганов и др.) подходы.

Теоретические основы исследования определяются идеями проектного и проблемного обучения (Дж. Дьюи, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, В. Оконь, В. В. Гузеев, И. Д. Чечель, Е. С. Полат и др.); идеями организации образовательных сред (М. В. Кларин, О. С. Газман, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпцына, В. В. Рубцов, И. А. Баева, Т. А. Прищепа и др.); идеями педагогического сопровождения и помощи (А. В. Петровский, М. Р. Битянова, Н. В. Пилипчевская, С. К. Турчак, Т. С. Ходырова и др.).

Значение младшего школьного возраста трудно переоценить, ведь в этот период формируются все основные компоненты учения: учебные действия, контроль, саморегуляция, а также закрепляется мотив достижения успехов и формируется самооценка как постоянные личностные качества человека [6, с. 110]. Именно с младшего школьного возраста происходит субъектное становление ребенка [3, с. 114]. Для более эффективного личностного развития школьника, приобретения им опыта исследовательской деятельности, а также развития творческих способностей в современной начальной школе и используют *проектное обучение*.

Чем же так привлекателен «проект» и что подразумевают под этим термином авторы работ, посвященных данной проблеме?

«Проект» в педагогической литературе понимают как: метод, технологию, деятельность, обучение, «специфическую форму творчества», «универсальное средство развития человека» [2, с. 130] и даже как «средство преобразования действительности» [1, с. 53].

Исследователи отмечают важную роль проектного обучения в развитии личности младшего школьника, формировании его познавательной активности. Так, по мнению Л. А. Нефедовой, Н. М. Уховой, цель проектного обучения – создание условий, при которых дети «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; развивают системное мышление» [5, с. 61]. Л. Б. Прокофьева считает, что проектная технология «помогает самостоятельному принятию решений в любой трудной жизненной ситуации, ... формированию образовательной мотивации детей, их читательской грамотности, ... готовности к самообразованию, ... образовательной рефлексии, саморегуляции и самоорганизации ученика» [10, с. 110], что очень важно в младшем школьном возрасте.

Итак, в процессе проектной деятельности у младших школьников формируются познавательная активность и самостоятельность, на основе которых развиваются творческие способности.

В результате анализа литературы мы выделили четыре этапа развития познавательной активности младшего школьника:

- 1) нулевой уровень активности (пассивный) – у ребенка отсутствует желание учиться и решать учебные задачи;
- 2) репродуктивный уровень – младший школьник решает репродуктивные задачи на основе алгоритмов;
- 3) учебно-поисковый, продуктивный уровень – ученики решают эвристические задачи при помощи учителя; формируются умения самостоятельно и нестандартно решать учебные задачи, самостоятельно искать нужную информацию, а также выполнять действия в нестандартных ситуациях;
- 4) творческий, исследовательский уровень – школьники самостоятельно решают нестандартные задачи, умеют самостоятельно применять знания в новых условиях.

С целью оценивания уровня развития познавательной самостоятельности младшего школьника отметим ее критерии и показатели:

1. Мотивационно-ценностный критерий познавательной активности, который включает следующие показатели: наличие потребности в исследовательской деятельности; активную позицию по отношению к себе и к учебной деятельности, значимость учебной деятельности; чувство собственного достоинства.

2. Деятельностный критерий, который характеризуется такими показателями, как сформированность учебных умений (умение совместно с учителем и детьми, а в дальнейшем самостоятельно ставить учебные цели; овладение способами решения учебных задач, коммуникативные умения и т. д.); позитивная «Я-концепция».

3. Исследовательско-рефлексивный критерий, включающий умение применять полученные знания, рефлексию результатов своей учебной деятельности (сначала с учителем, затем – самостоятельно), творческий (исследовательский) подход к своей деятельности, сформированность исследовательских умений.

4. Познавательный критерий, который характеризуется стремлением добывать новые знания, восполняя свои информационные дефициты, и т. д.

На сегодняшний день подробно изучены условия организации проектной деятельности младших школьников (Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко, Н. Ю. Пахомова и др.). Для нашего исследования особо значима модель обогащения содержания образования с целью сопровождения одаренных детей А. И. Савенкова. В данной модели значимую роль играет наставничество как одно из направлений исследовательской работы с одаренными детьми, которое используется во многих странах мира.

Авторы анализируемых работ выдвигают различные принципы, которые должны лежать в основе проектной деятельности. Для данного исследования определяющими являются принципы: коммуникативности, ситуативной обусловленности, проблемности, автономности [8, с. 79–80].

Проектная деятельность младших школьников может осуществляться в урочное и во внеурочное время. Ее успешной реализации способствует культурно-образовательное пространство школы, которое обогащает развитие личности младшего школьника, раскрывая его внутренний потенциал и развивая его способность быть субъектом своего развития. Педагогическое сопровождение проектной деятельности детей выступает как компонент данного пространства. Оно обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие взрослых и детей.

Итак, суммируя все вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что проектная деятельность – это универсальный инструмент, который в руках умелого педагога может творить чудеса. Но, как известно, чудеса совершаются теми, кто много трудится, и поэтому организация работы с младшими школьниками должна строиться на основе *максимального проявления всех возможностей детей, на формировании их познавательной активности, самостоятельности и раскрытии творческого потенциала*. Каким же образом в условиях современной школы можно достичь указанной цели?

Безусловно, в данном процессе должны быть задействованы все участники образовательного пространства школы, каждый из которых является необходимым элементом для достижения главной цели – развитие творческого начала в детях. Творчество – это высший уровень, предполагающий создание нового и стремление к изменению окружающего мира путем созидания. Идеальным средством для этого и может служить проектная деятельность во всех ее ипостасях.

Основываясь на анализе специальной литературы и практическом опыте по педагогическому сопровождению проектной деятельности младших школьников в школе № 2 г. Лесосибирска мы попытались составить модель такого сопровождения. Реализация данной модели позволит достичь указанной цели (рис. 1).

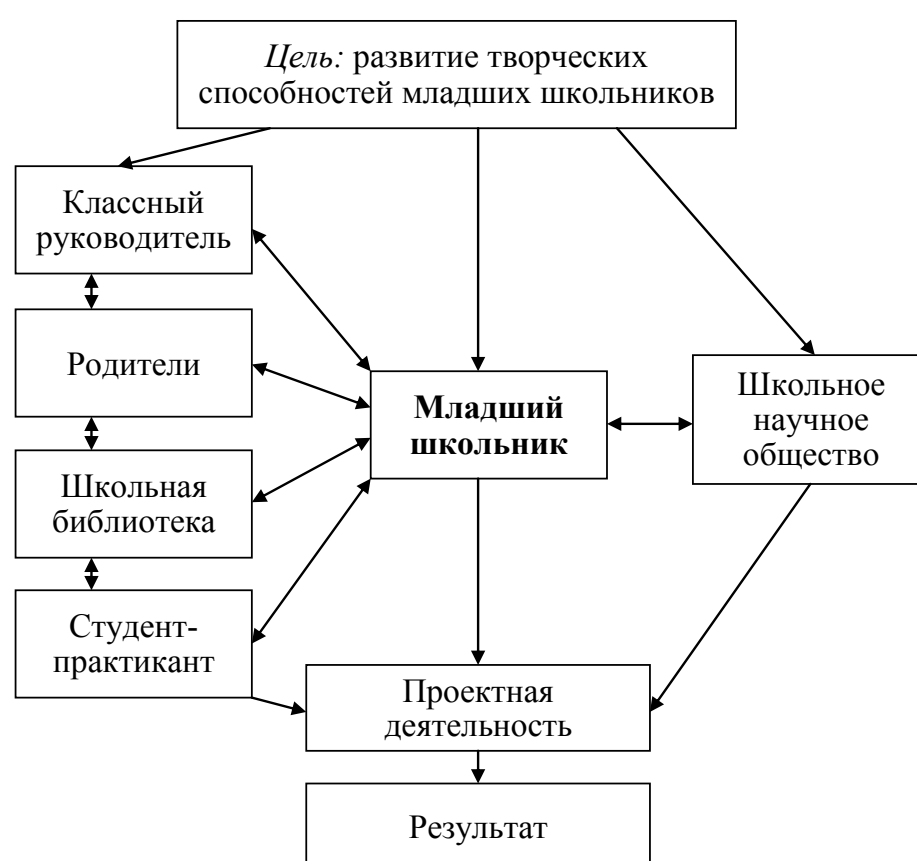


Рис. 1. Модель педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников (Р. А. Богданова)

Необходимо теоретически обосновать каждый компонент данной модели.

На сегодняшний день функции учителя начальных классов расширяются: помимо основной роли, он, сопровождая проектную деятельность ученика, выступает и как консультант, и как модератор, и как тьютор. Классный руководитель как человек, наилучшим образом знающий особенности учебной деятельности младшего школьника, сильные и слабые стороны конкретного ребенка, выступает ведущим звеном в модели, особенно в начале работы. Так, педагог, помогая ребенку выбрать тему проекта, идет от самого ученика: его интересов, склонностей и способностей. Ученик должен быть увлечен темой проекта, тогда сам процесс исследования будет ему интересен. Учитель также консультирует младшего школьника по определенным вопросам, учит искать, анализировать и обобщать информацию, а также проводить рефлексию по проделанной работе. Косвенно руководит ребенком при оформлении результатов исследования. Педагог знает, что *в проектной деятельности должен быть виден сам ребенок*. Поэтому так важна защита результатов исследования. На этом этапе младший школьник не только учится защищать свою точку зрения, но и задавать вопросы другим ученикам.

Следующим важным звеном модели являются родители. Самая важная функция родителей, на наш взгляд, это поддержание мотивации ребенка через проявление заинтересованности в его исследовании, беседы с ним по интересующей теме. Родители задают вопросы не только репродуктивного характера, но и вопросы, требующие размышлений над причинами событий, явлений («почему?», «как?», «зачем?»). Родители должны жить интересами своего ребенка. Только в этом случае будет обеспечиваться творческое развитие младшего школьника. Родители, в зависимости от уровня и профиля своего образования, могут учить ребенка таким необходимым учебным умениям, как нахождение и отбор необходимой информации (это особенно значимо, если ребенок только начал осваивать проектную деятельность), оформлению результатов своей работы.

Школьная библиотека выполняет в педагогическом сопровождении роль информационно-ресурсного центра. Сотрудники библиотеки реализуют принципы индивидуализации и дифференциации в культурно-образовательном пространстве школы. Так, индивидуально подходя к каждому ребенку, они обеспечивают доступность энциклопедической, справочной, художественной и др. литературы для младших школьников, создают индивидуальные образовательные маршруты, работают с родителями учеников и т. д. Таким образом, библиотека выступает как непосредственный участник проектной деятельности младшего школьника.

Следует отметить, что современные образовательные тенденции характеризуются поиском новых форм работы с детьми с целью обеспечения качества общего образования. С этой целью в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета студенты-практиканты IV курса факультета педагогики и методики начального образования помогают учителю начальных классов в организации и руководстве проектной деятельностью детей. Будущие учителя в период педагогической практики сопровождают данную деятельность. Результатом совместной деятельности учителя начальных классов, будущих педагогов и младших школьников является представление результатов работы не только на внутришкольной научно-практической, но и на внутривузовской научно-практической конференции младших школьников в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета. Данная совместная деятельность вуза и школы способствует не только обеспечению непрерывности и преемственности образования, но и обогащению, расширению опыта всех субъектов образовательного процесса. Особенно это важно для будущих учителей, так как, с одной стороны, они уже не имитируют профессиональную деятельность (как на учебных дисциплинах), а непосредственно взаимодействуют с детьми в урочное и во внеурочное время в реальном образовательном процессе начальной школы. С другой стороны, студент не станет творческим учителем, учителем-исследователем, если он не способен формировать такие же способности у детей,

заниматься с ними творческой деятельностью. При этом практиканты не только чувствуют свою ответственность за результаты проектной деятельности детей, но и «растут» вместе с учениками, переживая вместе с ними их временные трудности и радуясь их удачам. В этой деятельности у будущих учителей формируются такие педагогические умения, как организация активной деятельности младших школьников в образовательном процессе начальной школы; умение ставить перед детьми учебную задачу; умение обучать учеников разным способам переработки полученной информации; умение формировать учебную самостоятельность детей; умение находить контакт с родителями, организовывать с ними совместную деятельность по сопровождению школьников и т. д.

Организирующую роль в педагогическом сопровождении индивидуальной проектной деятельности младшего школьника играет школьное научное общество, в состав которого входят дети, их наставники, то есть все заинтересованные в этой деятельности люди. Руководители данного общества организуют занятия для заинтересованных детей (например, клуб «Юный исследователь», организованный в школе № 2 г. Лесосибирска), оказывают консультационную помощь учителям, родителям, проводят внутришкольные научно-практические конференции, олимпиады. На заседаниях научного общества школы, проходящих в начале и конце учебного года, намечаются перспективные направления работы, отмечаются ученики, добившиеся наиболее высоких результатов.

Взаимодействие младшего школьника с педагогом, родителями, библиотекой, студентами в ходе осуществления индивидуальной проектной деятельности в рамках школьного образовательного пространства обеспечивает формирование их учебных умений и самостоятельности. Практика показала, что четкая реализация предложенной модели педагогического сопровождения позволяет выйти на уровень развития творческих способностей детей, что и является главной целью всей работы.

Список использованных источников

1. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. М. Бобиенко. – Казань, 2006. – 186 с.
2. Иванова, Т. М. Педагогическая практика как составляющая подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. М. Иванова. – Чита, 2006. – 238 с.
3. Коротаева, Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е. В. Коротаева. – М. : Профит Стайл, 2007. – 224 с.
4. Кульневич, С. В. Современный урок. Ч. I / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д. : Учитель, 2005. – 288 с.
5. Нефедова, Л. А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 61–66.
6. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2008. – 272 с.
8. Оганесян, Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий / Н. Т. Оганесян. – М. : КНОРУС, 2006. – 328 с.
9. Пахомова, Н. Ю. Освоение учителем технологии проектного обучения / Н. Ю. Пахомова // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 109–114.
10. Прокофьева, Л. Б. Открытые образовательные технологии: исследовательская деятельность школьников / Л. Б. Прокофьева // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 108–114.
11. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
12. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

Поступила 05.06.2011 г.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ: РЕФЛЕКСИЯ И ПРОГНОЗ

STRATEGY OF DEVELOPMENT OF CHILD MOVEMENT IN RUSSIA: REFLECTION AND OUTLOOK

В статье обоснована актуальность разработки на современном этапе и на ближайшую перспективу стратегии развития детского движения в России. Это возможно только на основе создания многоуровневой модели, учитывающей сложный комплекс различных факторов и реалий, влияющих на процесс его развития. В статье также представлена модель социально-ориентированного детского объединения, включающая в себя совокупность взаимосвязанных уровней.

Ключевые слова: детское движение, стратегия развития, детское общественное объединение, рефлексия, модель, прогноз.

The article deals with the relevance of development at present and near-term strategy of children's movement in Russia. This is possible only through the creation of multi-level model which takes into account a complex set of factors and realities that affect the process of its development. The article also presents a model of socially-oriented children's association, which includes a set of interrelated levels.

Key words: children's movement, development strategy, children's organizations, reflection, model, forecast.

Разработка на современном этапе и на ближайшую перспективу стратегии развития детского движения предполагает разрешение ряда серьезных методологических вопросов.

1. Прежде всего это проблематика источников и трендов развития исследования социальных движений детей.

2. Существенное значение имеет трактовка роли и места молодежи в современном российском обществе.

Здесь надо различать три аспекта.

Во-первых, отношение государства и власти к подрастающему поколению и молодежи в целом.

Во-вторых, рефлексия роли в этом дискурсе детских общественных объединений.

В-третьих, отдельным вопросом, методологически находящимся в несколько ином измерении, но не перестающим быть актуальным, остается проблематика, связанная с возможностью создания-воссоздания в России массовой детской организации.

3. И, наконец, существенное значение имеет определение перспективного образа как

социальных движений детей в целом, так и модели таких объединений.

Рассмотрим последовательно поставленные вопросы.

Представляется, что постулирование стратегии развития детского движения в современной России возможно только на основе создания многоуровневой модели, учитывающей сложный комплекс различных факторов и реалий, влияющих на процесс этого развития. Традиционно предусматривается набор, состоящий из следующих факторов: мировоззренческий, политический, социальный, субкультурный и собственно психолого-педагогический.

Обратимся к анализу выстроенных в определенной иерархической логике таких доминирующих факторов, имеющих внутренне противоречивую природу.

1. Макропроцессом, идущим в современном обществе, является **глобализация**, приводящая к значительной универсализации социально-экономической и общественной жизни в различных странах. Это неизбежно предполагает наличие во всех развитых странах мира

обязательного минимального набора детских общественных объединений. При всей их различной организационной специфике такой набор составляют скауты, волонтеры и миротворцы. При этом понятно, что скауты могут быть и волонтерами и миротворцами, но в рассматриваемом аспекте это не имеет принципиального значения. Однако, фиксируя данный континуум, подчеркнем, что глобализационные процессы порождают обостренное желание создания национальных детских объединений, построенных на архетипе, социокоде и менталитете данной социально-национальной общности.

2. Другим мощным знаменем времени, идущим рука об руку с глобализацией, хотя, казалось бы, противостоящим ей, является **индивидуализация и автономизация субъекта**. Подобная автономизация, несомненно, выступает защитной реакцией на глобализацию и универсализацию. Но в рассматриваемом ракурсе существенно, что данная имманентная для современного социума тенденция существенно противостоит процессу создания и деятельности детских объединений. Но это только на первый взгляд. Индивидуализация и автономизация порождают другое характерное для современного общества явление – отчуждение. А значит, они несут в себе импульс к налаживанию социальных связей и вхождению в объединение.

3. Однако не эти факторы при всей их значимости являются решающими при рефлексии образа и перспектив социокинетики в России. Здесь на первое место выходит **феномен Интернета**. Как известно, ведущей деятельностью для субъектов основной возрастной ниши детских объединений подростков, юношей и девушек 12–18 лет является общение. Этот фактор наряду с социализацией и выступал основным психологическим мотивом для участия этого возрастного контингента в объединениях, в условиях, когда исчезла политическая обязательность такого участия.

Теперь, когда потребность в общении может быть во многом реализована через виртуальное пространство посредством как социальных сетей, так и собственных сайтов, блогов, живых журналов, необходимость общения в

реальных, а не в виртуальных детско-взрослых общностях у подростков минимизировалась. Причем по мере все более мощного развития Интернета в нашей стране эта тенденция будет только нарастать.

4. Характеризуя **социально-политический фактор в развитии** детского движения, обратим внимание на то обстоятельство, что у современной молодежи иная трактовка понятия свободы, чем у старших поколений. Она в меньшей степени связана с такими базовыми демократическими принципами, как свобода совести, слова, выбора, объединений. В этом плане показательно минимизированное по сравнению со старшими поколениями участие молодежи в федеральных и региональных выборах.

У современной молодежи базовыми показателями наличия-отсутствия свободы выступают два параметра: свобода передвижения и свобода доступа к необходимой информации. Поскольку в России существует свободный выезд за границу и достаточно простые условия регистрации в других городах, а также государство пока не цензурирует Интернет, то у молодежи существует убеждение, что они живут в свободной стране. Это минимизирует и, что еще существеннее, маргинализирует основу для социально-протестных юношеских объединений.

Что касается трактовки роли и места молодежи в современном российском обществе, отношения верховной власти к молодежи и их объединениям, то здесь, несомненно, существуют два достаточно различных дискурса. С одной стороны, молодежи уделяется ведущее место в инновационном развитии страны. Именно на молодежь делается основная ставка в модернизационном дискурсе России.

Вместе с тем существенно иное отношение верховной власти к детским объединениям – оно сдержанное. На сегодняшний момент не существует никаких политических и социальных факторов для воссоздания массовой всероссийской детской организации.

В таких условиях деятельность детских объединений приобретает все более дискретный характер, а основной формой такой деятельности становится их участие в различных акциях как форма внешнего контакта и

реализация собственных проектов различной направленности как программа деятельности.

В данной связи возникает вопрос, – какой же образ примет детское движение в будущей России? В общих чертах параметрами такой матрицы выступают следующие предположения, которые связаны с представлением о новой модели социального мироустройства – коммуникационном обществе. Это обусловлено тем, что детское движение самой своей сущностью приоритетно ориентировано на социальные в широком смысле общественные процессы и явления.

В целом модель социально-ориентированного детского объединения представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных уровней:

Первый – **целеценностный**, который определяет направления деятельности детских объединений. Воспитание в коммуникационном обществе рассматривается прежде всего как способ сохранения и преумножения культуры, порождающей новых субъектов, а не как институциональный инструмент социализации или придаток рынка труда. Знание трактуется как личное достояние, сотворенное субъектом в процессе деятельности. Поэтому превалирует соотнесенность достигнутых результатов не только с особенностью средств и операций деятельности члена объединения, но и с ее ценностно-целевыми структурами.

Задача детских объединений в коммуникационном обществе – способствовать воспитанию человека культуры, мыслителя, деятеля, творца. Это особенно значимо, поскольку российское общество на новом витке развития вновь сейчас переживает начальную фазу *перехода от жизни в культуре материальных вещей и ценностей потребительского общества к жизни в культуре идеальных смыслов.*

Второй кластер – это **формы и содержание**, в которых данные цели и ценности соответствующим образом олицетворяются. Понимая

знания в широком смысле слова и как социальный опыт, приобретаемый в деятельности детских объединений, мейнстримом такой деятельности становится *сотворчество на уровне идей*. При этом необходимо создать для воспитанника субъектно-ориентированную или субъект-субъектную среду. Ведущими трендами определения содержания деятельности объединений выступает ориентация на историческое время, целостность и развитие как важнейшие характеристики бытия.

Третьему уровню – **методической системе** как алгоритму деятельности детского объединения соответствуют *принципы становления и самоорганизации*. Это предполагает освоение руководителями и педагогами детских объединений техник, позволяющих осуществлять деятельность на уровне смыслов и идей, а не на уровне трансляции сведений. Все это определяет способность, возможность и стремление руководителей детских объединений достичь высшего уровня и построить деятельность в таких объединениях как сотворчество его членов.

И четвертый – завершающий уровень – это **технологии работы** в детских объединениях. В данной связи наиболее важными для руководителя детского объединения, вожакого оказываются такие техники, качества и компетенции, как способность понимать члена объединения, создавать субъект-субъектные воспитательные среды и пространства, работать с мотивацией воспитанника и с собственной мотивацией, выстраивать соответствующие ролевые отношения, а также способность к саморефлексии, умение учиться, стремление к профессиональному совершенствованию.

Рефлексируя все эти положения, можно утверждать, что именно их сущностное наполнение и реализация и определит стратегию развития детского движения на ближайшую перспективу.

Поступила 29.05.2011 г.

УДК 378
ББК 74.58

Н. В. Винокурова
N. V. Vinokurova

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ*

THE POSSIBILITY OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL UNIVERSITY DEVELOPMENT

В данной статье рассмотрены вопросы, связанные с инновационным развитием высшей школы. Автор анализирует инновационный потенциал педагогического вуза и раскрывает перспективы внедрения инноваций в деятельность образовательных учреждений.

Ключевые слова: инновационная деятельность, научно-исследовательская деятельность, образование, структурная организация вуза.

This article discusses issues related to the innovative development of higher education. The author analyses the innovation potential of pedagogical university and opens the prospects for innovation activities in educational institutions.

Key words: innovation, research, education, structural organization of the university.

Направление на инновационное развитие и модернизацию экономики вносит существенные изменения во все сферы деятельности, где осуществляются инновации, в том числе и в высшую школу. Необходимость развития инновационного потенциала высшей школы связана с рядом тенденций последнего десятилетия, касающихся российского образования, среди которых усиление конкуренции на рынках знаний; осознание новой роли вуза как симбиоза центра образования и субъекта инновационной деятельности, ориентированного на коммерциализацию результатов деятельности путем вывода на рынки наукоемкой конкурентоспособной продукции. При росте количества вузов и дисбалансе структуры спроса и предложения на рынке образовательных услуг наиболее уязвимыми становятся педагогические вузы. Переход к инновационной экономике изменяет их роль, выдвигая новые требования к качеству образовательных услуг.

В современных условиях главной целью сферы образования является создание механизма его устойчивого развития и обеспечение качественной подготовки специалистов в соответствии с международными стандартами. Основной задачей деятельности педагогических вузов становится подготовка высококвалифицированных кадров нового поколения, востребованных системой образования и ориентированных на профессиональную деятельность в условиях ее обновления. Подготовка студентов осуществляется с помощью использования современных образовательных технологий и новых форм организации учебно-воспитательного процесса.

Целенаправленное преобразование содержания обучения и организационно-методических основ образовательного процесса, направленное на повышение качества образовательных учреждений и их выпускников, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития обучаемых применительно к деятельности образовательных учреждений рассматривается как «инновационная деятельность» [1]. Следует отметить, что для сферы подготовки студентов в настоящее

* Статья подготовлена при финансовой поддержке программы Министерства образования и науки РФ «Развитие инновационной инфраструктуры российских вузов» в рамках проекта «Центр коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» (договор № 13.G37.3.0024).

время инновации принимают форму новых учебных программ, учебных планов и учебно-методических материалов, способствующих углублению фундаментальных научных основ подготовки педагогов и формированию актуальных компетенций будущих педагогов.

Вовлечение преподавателей и студентов в исследовательскую и практическую деятельность считаем важнейшим условием становления и развития научно-инновационных направлений в вузе. С этой целью структурная организация вуза претерпела ряд кардинальных изменений: были созданы научно-практические лаборатории, центры, научно-исследовательские школы, деятельность которых направлена на усиление адресности подготовки и переподготовки педагогов, максимальной ориентации на конкретные запросы образовательных учреждений всех типов и субъектов рынка образовательных услуг, сохранения свободы выбора личностью образовательной траектории [2].

Одним из центров, созданных на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, является Центр продленного дня, позволяющий реализовать инновационные и прикладные научные исследования сотрудников и студентов института в практике обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста; организовать педагогическую и преддипломную практики студентов факультета педагогического и художественного образования; проводить семинары, консультации для педагогов дополнительного образования, воспитателей групп продленного дня, воспитателей дошкольных образовательных учреждений и индивидуальные консультации родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста; оказать дополнительные образовательные услуги с учетом потребностей семьи или лиц, несущих ответственность за ребенка.

На базе Центра функционируют группы развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, группы кратковременного пребывания детей дошкольного возраста с приоритетным осуществлением деятельности

по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях. Для осуществления учебно-воспитательного процесса здесь имеются все необходимые материально-технические условия: предметно-развивающая среда для дошкольников; образовательная среда для школьников; компьютерный класс, сенсорная комната; спортивный зал. В соответствии с целями и задачами групп реализуются дополнительные образовательные программы, разработанные преподавателями института.

Создание Центра позволило организовать непрерывную (еженедельные лабораторно-практические занятия) практическую деятельность студентов института, которая обеспечивает закрепление полученных на занятиях теоретических знаний, формирует умение качественно проектировать и организовывать профессиональную (педагогическую, психологическую, методическую) и научно-исследовательскую деятельность, направленную на изучение современных технологий развития детей предшкольного возраста. Инновации в подобной организации обучения заключаются в приближении проведения занятий к условиям, максимально приближенным к профессиональной деятельности воспитателя, педагога дополнительного образования. Сохраняя познавательную часть занятия, студентам предоставляется возможность проведения занятий с детьми дошкольного или младшего школьного возраста. Так, после изучения курса теории и методики развития детского изобразительного творчества студентам было предложено разработать и провести цикл занятий по данному направлению деятельности. К подобной методике проведения занятий студенты проявляют больший интерес. Данная форма работы в определенной мере способствует развитию творческих способностей студента, кроме того, в ней участвуют все студенты академической группы.

Внедрение подобного обучения в соответствии с требованиями рынка позволяет успешно решать проблему трудоустройства выпускников. Центр предполагает создание

мест профессиональной занятости студентов с целью выполнения ими реальных задач практической деятельности по осваиваемому профилю обучения при участии профессионалов этой деятельности. Своевременную и квалифицированную помощь студентам оказывают педагоги Центра. Педагоги Центра – преподаватели института, успешно совмещающие занятия научно-исследовательской и практической деятельностью. Следует отметить, что деятельность преподавателей меняется: они не только передают знания студентам, но и организуют совместную деятельность с целью формирования у студентов педагогических способностей, а также совместно со студентом проектируют его будущую профессиональную деятельность. Таким образом, Центр продленного дня становится для студентов первой профессиональной средой, формирующей набор актуальных профессиональных компетенций.

Инновационный потенциал высшей школы складывается из двух составляющих: образовательная деятельность, целью которой является распространение знаний и научно-исследовательская деятельность, цель которой – получение новых знаний в форме научно-исследовательских разработок.

Научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов также нашла свое отражение в работе Центра. Об этом свидетельствуют дипломные и курсовые проекты

студентов института и научно-практические разработки преподавателей, выполненные на базе Центра.

Оказание качественных образовательных услуг является целью функционирования любого вуза. Центр продленного дня – это одна из учебных форм, в которых связываются в одно целое и образовательный процесс, его осмысление и исследовательская работа, в которой и происходит становление личностной педагогической позиции будущего воспитателя, учителя, педагога дополнительного образования. Иными словами, учебный процесс отражает полный жизненный цикл профессиональной деятельности с ее новшествами и противоречиями.

Список использованных источников

1. Тихонов, А. Н. Технологии дистанционного обучения / А. Н. Тихонов, А. Д. Иванников // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 6–9.
2. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования (МБЦПО) как инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного педагогического образования / Т. И. Шукшина // Педагогическое образование: новое время – новые решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Осовские педагогические чтения, 24–25 нояб. 2010 г. : в 4 ч. Ч. I / редкол.: Т. И. Шукшина [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 3–16.

Поступила 30.04.2011 г.

М. В. Дубова

M. V. Dubova

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СТРУКТУРА, КЛАССИФИКАЦИЯ*

EXPERTISE AND COMPETENCE AS PEDAGOGICAL CATEGORIES: DEFINITION, STRUCTURE, CLASSIFICATION

Статья посвящена обоснованию педагогических категорий – «образовательная компетенция» и «образовательная компетентность». Проанализированы варианты использования терминологической пары в педагогических публикациях. Предложены определения исследуемых понятий. Осуществлена попытка обоснования структурных моделей образовательной компетенции и компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, образовательная компетенция, образовательная компетентность, структурная модель.

The article is devoted to substantiation of pedagogical categories – “educational expertise” and “educational competence”. Variants of use of terminological pair in pedagogical publications are analysed. Definitions of researched concepts are offered. Attempt of substantiation of structure models of educational expertise and competence is made.

Key words: competence approach, educational expertise, educational competence, structural model.

Основным для разработки концепции компетентностного образования является вопрос о сущности определяющих его педагогических категорий – «компетенция» и «компетентность». Анализ структуры, содержания, взаимосвязей этих понятий дает возможность наполнить содержанием проектируемый учебный материал и технологию его освоения.

Понятия компетенции и компетентности рассматриваются применительно к педагогическим объектам, и поэтому выделяются смысловым уточнением «образовательные». Образовательные компетенции / компетентности отражают предметно-деятельностную составляющую содержания образования, реализуются школьником в процессе обучения, но наиболее эффективно используются и находят свое дальнейшее развитие после окончания школы. Например, ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере

использует ее компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учебы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной [11, с. 9].

Следует уточнить, что в настоящее время в публикациях терминологическая пара «компетенция / компетентность» имеет неоднозначную картину взаимосвязи, соподчинения и использования. Эти понятия рассматриваются различными авторами в трех вариантах:

1) употребляется какое-то одно понятие (в этом случае оно не рассматривается в соотношении с другим, так как другое просто не упоминается) (А. Б. Воронцов, О. Е. Лебедев, В. И. Байденко, С. Е. Шишов, В. Л. Кальней);

2) предлагается синонимичное использование терминов (П. И. Третьяков);

3) используются оба понятия из терминологической пары с выяснением их взаимосвязи и соподчинения (С. Г. Воровщиков, А. Н. Дахин, И. А. Зимняя, В. В. Лебедев, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.).

Разделяя точку зрения, представленную в последнем варианте, конкретизируем, что понятие «компетентность» является более

* 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 «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

широким по отношению к понятию «компетенция». Для разъяснения этого положения необходимо определить оба рассматриваемых понятий из терминологической пары.

Образовательная компетенция определяется как «социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика» (А. В. Хуторской) и служит для описания результатов образования.

Структурная модель компетенции может быть описана с точки зрения *внешней атрибутивной характеристики*:

- название компетенции;
- тип компетенции (ключевая, межпредметная, предметная);
- социальная и личностная значимость компетенции.

Внешние характеристики соответственно иницируют *внутреннюю содержательную характеристику* (состав) компетенции, имеющей непосредственное отношение к сфере ее реализации в образовании. К внутреннему составу компетенции относятся:

- круг объектов действительности и познания, по отношению к которой вводится компетенция, и совокупность знаний о них;
- совокупность умений и навыков, входящих в компетенцию.

Структурная модель образовательной компетенции может быть представлена следующим образом (рис. 1).

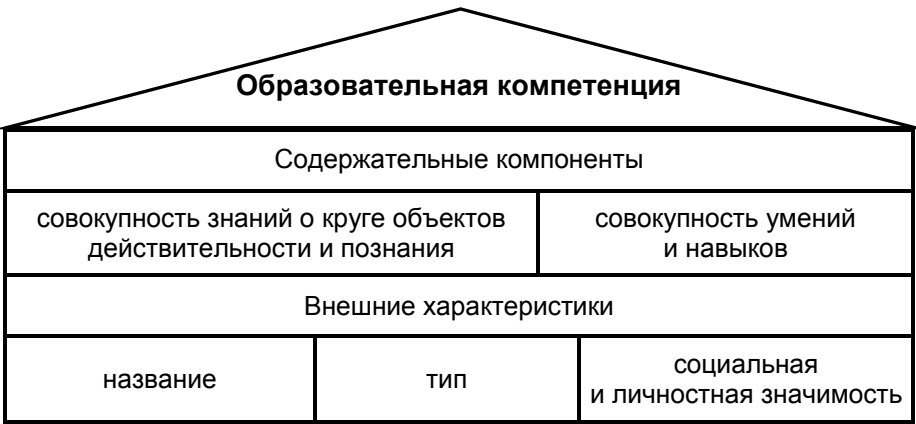


Рис. 1. Структурная модель содержания образовательной компетенции

В качестве конкретного примера приведем описание содержания *учебно-познавательной* компетенции — одной из ключевых компетенций классификации А. В. Хуторского, в состав которой также входят ценностно-смысловая, общекультурная, информационная,

коммуникативная, социально-трудовая и компетентность личностного самосовершенствования [10, с. 63]. Описание содержания учебно-познавательной компетенции осуществлено на основании исследования С. Г. Воровщикова [См.: 2, с. 60–65].

Название компетенции: учебно-познавательная. *Тип:* ключевая. *Социальная и личностная значимость* обусловлена факторами академической мобильности учащегося, профессиональной мобильности личности и фактором, повышающим эффективность работы школы, социального института, призванного реализовывать программу общего образования. *Объектом* действительности и познания, по отношению к которому вводится учебно-познавательная компетенция, выступает учебно-познавательная деятельность, ее компоненты: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный. *Совокупность знаний* об учебно-познавательной деятельности составляют знания декларативного характера о фактах, законах, фундаментальных и частных теориях, понятиях гносеологии и знаниях процедурного характера — о методах и способах познания. *Умения и навыки*, входящие в учебно-познавательную компетенцию, представлены общенаучными и частнопредметными способами познавательной деятельности, а также общеобразовательными способами учебной деятельности (общеучебными умениями).

Как видно из представленного краткого описания, компетенция — это сложная, целостная система, охватывающая достаточно большой сегмент из содержания образования. Перечень и содержание образовательных компетенций может меняться в зависимости от социальной ситуации и познавательной ситуации в науке.

Важно подчеркнуть, что идея описания результатов образования на основе структурно-содержательного состава компетенций легла в основу создания базового документа ФГОС второго поколения «Фундаментальное ядро содержания общего образования», в котором впервые в отечественном

образовании осуществлена попытка определения, во-первых, системы базовых национальных ценностей; во-вторых, перечня основных фундаментальных понятий, представленных в средней школе; в-третьих, универсальных учебных действий (УУД), на формирование которых направлен учебный процесс [См.: 8]. Фундаментальные понятия и УУД выступают в содержании образования соответственно как *декларативное* и *процедурное* знания. Необходимо отметить, что до создания новых стандартов фундаментальные понятия были определены в нормативных документах в виде образовательного минимума по ступеням обучения, при этом попытка описания процедурного знания осуществлена впервые в отечественном образовании и составляет главную инновацию ФГОС второго поколения.

В этой связи чрезвычайно важным в контексте нашей работы считаем внесение ясности по вопросу, касающегося степени инновационности К-подхода. Эта тема часто обсуждается в научных дискуссиях на семинарах и конференциях, а также на страницах периодической печати, в электронных источниках. Оппоненты компетентностного подхода высказывают сомнения по поводу наличия каких-либо принципиальных новых компонентов в содержании понятия «компетенция» в сравнении с традиционной триадой «знание – умение – навык». Действительно, в существующих на сегодняшний день описаниях компетенций ничего другого, кроме хорошо известных ЗУНов, найти не удастся. При этом отличие состоит в том, что объектом педагогического освоения в условиях реализации К-подхода становятся практико-ориентированные ЗУНы, условия их применения, их непосредственная практическая востребованность в жизни. Речь идет не о каких-то принципиально новых, неисследованных в отечественной педагогике компонентах в составе образовательных компетенций, а об *инициированном компетентностным подходом определении доминант в содержании образования*. Именно это положение характеризует инновационность компетентностного подхода.

Далее по аналогии рассмотрим определение и структуру второго понятия из терминологической пары – образовательную компетентность, при описании которой исследователи К-подхода обращают внимание на ее сложную системную организацию.

Образовательную компетентность определим как комплексную характеристику личности школьника, проявляющуюся в демонстрации оптимального уровня решения вопросов в определенной учебной области, а также в практической деятельности и социальной сфере.

Анализ работ, посвященных структуре компетентности, позволил выявить в ней наряду с нормативной составляющей (образовательной компетенцией) также личностные компоненты: мотивационно-ценностный, мета-качества и опыт применения компетенции (или компетентностный опыт) (рис. 2).



Рис. 2. Структурная модель содержания образовательной компетентности

Нормативный компонент описан в стандарте общего образования, также в материалах сопровождения ФГОС представлен проект инструментария для проверки предметных знаний и УУД [См.: 8, с. 5]. При этом личностная составляющая тяжело поддается стандартизации и контролю. Охарактеризуем личностные компоненты образовательной компетентности.

Овладение образовательной компетентностью до оптимального уровня (необходимого и достаточного для продуктивной деятельности) происходит не сразу, этот процесс характеризуется длительностью и многообразием основных и сопутствующих условий. Основным условием формирования образовательной компетентности является процесс обучения, на базе которого происходят и другие компетентностные приращения из сфер,

не связанных с образованием. Основание формирования образовательной компетентности заложено в учебной деятельности, первым компонентом которой является *мотивационный компонент*. Интерес к этому компоненту всегда был высок в педагогическом сообществе. «Мотивация, интерес, склонности обучающихся рассматриваются как ключевой и наиболее дорогой ресурс результативности образования» – так высоко оценивают роль мотивации авторы модели «Российское образование – 2020» [6, с. 14].

Как известно, в структуре учебной деятельности существуют внутренние и внешние мотивы. К *внутренним* мотивам относятся те, которые заложены в самой учебной деятельности: стремление учащихся овладеть новыми знаниями и способами действий, проникнуть в суть явлений, преодолевать препятствия в процессе решения задач и т. п. Под *внешними* мотивами понимаются мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности. Это широкие социальные мотивы (долга, ответственности перед обществом, родителями) и узколичностные мотивы (стремление получить одобрение, хорошие отметки, быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей и т. п.).

В современной жизни преобладающими мотивами для взрослеющего с каждым годом школьника становятся внешние мотивы, которые выражаются формулой «Быть успешным в жизни». Не вдаваясь в тщательный анализ понятия «успешность», определим его как позитивное стремление личности, в которое входят: самореализация, востребованность социумом, постоянное самосовершенствование, удовлетворенность от собственной деятельности, материальное благополучие и т. п. Задача учителя при помощи различных мотивирующих приемов интегрировать внешние и внутренние мотивы в интересах учащихся, повысить степень мотивации учения за счет осознания его пользы для жизни в настоящем и будущем. Мотивационный компонент в структуре компетентности личности является одним из самых главных, причем он важен как на этапе

формирования компетентности, так и на этапе ее проявления.

Мотивация неразрывно связана с *ценностным отношением* индивида к миру. В европейской трактовке компетентности ценностный компонент определен «знание как быть». По словам А. А. Вербицкого, «то, что именуется на Западе ключевыми компетенциями, во многом составляет то, что в отечественной, а особенно советской, традиции всегда называлось воспитанностью, моралью, нравственностью, способностью жить в обществе, разделять и умножать его ценности» [2].

По мнению психологов, эффективность деятельности умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации. Задача учителя – не только напрямую участвовать в формировании «главных» ценностей: человек, его жизнь, моральные ценности, культурные ценности, ценность свободы выбора, но и корректировать негативные установки современных школьников (инфантилизм, национализм, религиозная нетерпимость, пренебрежительное отношение к культурному наследию и т. п.), которые оказывают вред как самой личности, так и окружающим.

Исследователи компетентностного подхода (Б. Д. Эльконин, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков и др.) включают в состав компетентности еще один элемент – *личностные качества* индивида, без которых невозможно целенаправленное формирование компетентности. Э. Ф. Зеер, выделяя в составе компетентности личностные качества, дает им название *мета-качества* [3, с. 352]. Употребление автором сочетания «мета-качества» (от греч. «мета» – то, что стоит «за») в области категорий компетентностного подхода можно считать достаточно точным понятием, характеризующим метапредметный (общепредметный, допредметный) уровень содержания образования, в котором отражены наиболее общие его элементы.

Мета-качества соотносятся с категорией «универсальные учебные действия» (в терминах ФГОС второго поколения), которые декомпозированы на личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные действия.

На сегодняшний день перечень УУД можно считать наиболее исчерпывающим и готовым для реализации программы их проектирования и оценки.

Овладение компетентностью предполагает наличие еще одного структурного компонента, на который указывают И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др. исследователи, – минимально необходимого *опыта деятельности* обучающегося в сфере данной компетентности.

Наиболее подробно проблема формирования различных видов опыта согласно культурологической модели содержания образования (опыт усвоения знаний, опыт освоения и применения способов деятельности, творческий опыт, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) рассмотрена В. В. Сериковым в книге «Обучение как вид педагогической деятельности». Автор, подчеркивая невозможность обучения компетентности, трактует ее как «сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» [7, с. 23]. Размышляя о механизме формирования различных видов опыта, В. В. Сериков вводит понятие «*компетентностный опыт*», который интегрирует в себе все названные виды. По словам автора, компетентностный опыт тождественен жизненному, не подвергнутому дидактической обработке. Его нельзя тиражировать, т. е. «передавать» учащемуся посредством традиционно понимаемого обучения [Там же, с. 95].

Рождение категории «компетентностный опыт» обусловлено активно формирующимся в последнее время тезаурусом К-подхода. Содержательное наполнение этого понятия отражает деятельностный, практико-ориентированный аспект компетентности, формирование которой невозможно без *опыта применения* взаимосвязанной триады «знания – умения – навыки» в различного рода учебных ситуациях.

Важно подчеркнуть, что выделенные компоненты образовательной компетентности не характеризуют ее как простую сумму составляющих. Компетентность, являясь сложно организованной структурой, выражает отношения между знанием, мотивом и действием

по его применению. Процесс ее формирования является комплексной процедурой, характер связей которой определяется индивидуальным контекстом, т. е. в каждом случае неповторим и уникален.

В рамках рассматриваемой проблемы необходимо также обратиться к вопросу классификации компетенций. В современной теории компетентностного подхода в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) предлагается следующая трехуровневая иерархия компетенций: 1) *ключевые компетенции* – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) *общепредметные* (чаще употребляется термин «межпредметные». – авт.) *компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [9].

Основным результатом образовательной деятельности с позиций К-подхода являются *ключевые компетенции / компетентности*, которые трактуются как «целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» [4, п. 2.2]. Сам термин «ключевые компетенции» (Key skills) указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных.

В настоящее время существует большое количество классификаций ключевых компетенций зарубежных и отечественных авторов. В основу почти всех существующих классификаций положен вариант, предложенный в 1996 году на симпозиуме в Берне, в котором приведены пять ключевых компетенций (key competencies), необходимых для овладения молодыми европейцами:

– политические и социальные компетенции;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;
- способность учиться на протяжении жизни [12, с. 11].

Обращение к ключевым компетенциям связано с попыткой переориентации методологических подходов к содержанию образования. Ослабление позиций предметоцентристского подхода и соответственно усиление практико-ориентированной направленности компетентностного подхода является современной мировой тенденцией развития образования.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Основания для внедрения компетентностного подхода в образование / А. А. Вербицкий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 3.
2. Воровщиков, С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент : монография / С. Г. Воровщиков. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
3. Зеер, Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Вып. 5. – М. : ВЛАДОС, 2007. – С. 345–356.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gnesin.ru/normativy/concept_of_modern.html.
5. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / [М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2010. – 215 с.
6. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях // Труды IX междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», 1–3 апр. 2008 г. : [материалы]. – М. : ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
7. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект (Стандарты второго поколения) / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.
9. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
10. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
11. Хуторской, А. В. Предисловие / А. В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 7–11.
12. Hutmacher, W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. – Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

Поступила 16.04.2011 г.

С. Ю. Иосипенко

S. Yu. Iosipenko

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЕЙ,
НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ,
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ***

**FEATURES OF DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF FAMILIES AT SOCIAL RISK
IN PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Статья посвящена анализу психолого-педагогических особенностей семей, находящихся в социально опасном положении; уровням развития их воспитательного потенциала. Автором описываются компоненты воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, педагогические условия, необходимые для развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Ключевые слова: семья, находящаяся в социально опасном положении; воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении; уровни развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

The article analyses the psychological and educational characteristics of families at social risk, levels of development of their educational potential. The author describes the components of the educational potential of families at social risk, the pedagogical conditions necessary for development of the educational potential of families at social risk.

Key words: family at social risk; educational potential of the family at social risk; levels of development of the educational potential of the families at social risk.

Современная школа представляет собой важнейший институт социализации ребенка, призванный не только осуществлять учебно-воспитательный процесс, но и оказывать психолого-педагогическую поддержку родителям своих учеников.

Оказанием комплексной психолого-педагогической помощи участникам образовательного процесса в школе занимаются многие специалисты: социальные педагоги, психологи, школьные инспекторы. Объектами их заботы выступают неблагополучные учащиеся, дети «группы риска», а также подростки группы «социально опасного положения».

Дети, находящиеся в социально опасном положении, получают такой статус по двум основаниям:

- 1) наличие фактов беспризорности и безнадзорности и, как следствие, нахождение в обстановке, представляющей опасность для их жизни и здоровья или не отвечающей требованиям к их воспитанию и содержанию;
- 2) совершение правонарушения или общественно опасного деяния [3].

Семья, воспитывающая такого ребенка, ставится на межведомственный учет как «находящаяся в социально опасном положении».

В научно-педагогической литературе термин «семья, находящаяся в социально опасном положении» не употребляется. Семьи, которые имеют проблемы, обозначаются в понятиях «семейное неблагополучие» (В. А. Арамавитюче, А. Е. Рацимор), «семейная дезадаптация» (В. В. Солодников), «дисфункциональная

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

семья» (И. С. Ганишина), «семья, находящаяся в трудной жизненной ситуации» (И. Н. Евграфова), «асоциальная семья» (С. А. Беличева, Н. Шерстнева), «девиантная семья» (Е. В. Змановская), «дезадаптированная семья» (А. В. Мудрик), «семьи социального риска» (Н. Н. Николаев), «семья в ситуации неустойчивого социального равновесия» (Г. В. Сабитова).

Мы в своей работе используем термин «семья, находящаяся в социально опасном положении», так как он принят во всех нормативно-правовых документах профилактической направленности, используемых в работе учреждений образования.

Семья, находящаяся в социально опасном положении – это семья, которая представляет угрозу для жизни и здоровья детей, имеет деформированную структуру и не выполняет свои функциональные обязанности по их воспитанию и обучению.

В содержательном плане эти семьи характеризуются наличием *«отрицательного фактора»* жизнедеятельности, то есть теми явлениями действительности, которые по содержанию и направленности не соответствуют нормам и требованиям общества, и *«отрицательного влияния»* – результата воздействия данного фактора [1].

К отрицательным факторам, влияющим на развитие семьи, относят:

- социально-экономические условия жизни – безденежье, нищета, отсутствие собственного жилья;
- социально-психологические условия – семейные конфликты, специфические взаимоотношения между родственниками;
- личностные – акцентуации характера у детей, супругов, наличие психических аномалий у членов семьи;
- дезорганизация общения – язвительность, грубость, невнимательность [4].

Непосредственным итогом воздействия этих факторов могут стать такие последствия, как деформация ценностных, смысловых установок, нивелирование общечеловеческих ценностей и, как следствие, низкая учебная мотивация, школьная неуспеваемость, асоциальное поведение, бродяжничество, совершение правонарушений, преступлений (Ю. М. Антонян,

Б. С. Братусь, И. С. Ганишина, Э. Г. Эйдемиллер).

Традиционно работа с такими семьями основывается на авторитарно-назидательном и социологическом подходах, которые, как правило, не учитывают индивидуальных особенностей и потенциала семьи, или ограничивают родителей в выполнении воспитательных функций. При данных подходах семья ставится на межведомственный учет, за ней осуществляется систематический контроль органами опеки, комиссиями по делам несовершеннолетних, участковыми инспекторами, социальными педагогами, психологами [2].

Современная гуманно-личностная парадигма образования диктует иной, развивающий подход к работе с семьей, находящейся в социально опасном положении. В рамках развивающего подхода к проблемам семьи проведены исследования Е. П. Арнаутовой, Н. В. Додокиной, В. М. Ивановой, Л. Н. Константиновой, В. В. Коробковой, А. А. Чуприной и др. Однако следует отметить, что в работах указанных авторов, как правило, рассматриваются только благополучные семьи.

Опираясь на работы В. Г. Сабитовой и И. С. Ганишиной, мы считаем, что семьи, находящиеся в социально опасном положении, имеют потенции к развитию, однако они характеризуются принципиальными особенностями.

Воспитательный потенциал семьи, находящейся в социально опасном положении, мы определяем как совокупность потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять все потребности членов семьи, в том числе в личностном саморазвитии и самореализации.

Под **«развитием воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении»** мы понимаем качественное изменение социально-педагогической самоорганизации семьи, происходящее в процессе актуализации внутренних резервов семьи в процессе взаимодействия с внешней социо-культурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения, средствами массовой информации и т. п.) [2].

Исходя из всего вышеизложенного, нам представляется, что решение задачи развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, в условиях образовательного учреждения может способствовать саморазвитию ребенка и предупреждать возникновение повторных девиаций.

Структуру воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, мы рассматриваем через набор компонентов, над развитием которых необходимо работать в процессе педагогической поддержки семьи, находящейся в социально опасном положении.

Аксиологический компонент характеризует нравственную направленность семьи, ее ценностные ориентации (А. Г. Здравомыслов, Е. И. Зритнева, Л. Н. Столович). *Компетентностный компонент* воспитательного потенциала семьи характеризуется: во-первых, педагогической компетентностью родителей, а во-вторых, компетентностью детей в бытовой сфере, включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия (Л. П. Алексеева, В. Н. Бушина, Н. В. Кузьмина). *Эмоциональный компонент* воспитательного потенциала семьи определяется характером внутрисемейных отношений (супружеских, детских, детско-родительских) и стилем семейного воспитания (Н. Ю. Синягина, А. С. Спиваковская). *Операционно-деятельностный компонент* воспитательного потенциала семьи характеризуется уровнем социально-педагогической самоорганизации семьи, что позволяет рассматривать семью в качестве активного субъекта воспитания и образования [6].

В нашем исследовании принципиально важно подчеркнуть, что данная структуризация весьма условна, но она дает возможность теоретически осмыслить феномен воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, и служит базовым материалом для практического применения.

Анализ литературы позволил нам выделить следующие уровни воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Оптимальный (потенциального развития) уровень развития воспитательного потенциала

семьи, характеризующийся незначительными деформациями в различных сферах жизнедеятельности семьи.

Кризисный (стагнации) уровень воспитательного потенциала, при котором родители не стремятся удовлетворить социально-психологические потребности, свойственные ребенку, а внутрисемейные отношения характеризуются конфликтностью.

Низкий уровень (деградации): в семье не удовлетворяются биологические, социально-психологические потребности ее членов, в отношении родителей идет процесс лишения их прав на воспитание ребенка.

Обозначенные особенности воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, требуют создания особых педагогических условий, направленных на его развитие: 1) формирование педагогической компетентности родителей; 2) формирование ценностного отношения к семье у детей и родителей; 3) создание педагогически целесообразной социо-культурной среды и организация совместной социо-культурной деятельности детей и родителей. При этом важно отметить, что основной формой работы будет являться индивидуальная консультационная работа с конкретным случаем в семье, а также работа в группах самопомощи.

Механизмом создания обозначенных выше условий является программа «Домашний очаг», цель которой – развитие воспитательного потенциала семьи с низкого уровня до кризисного, и с кризисного до оптимального. Программа «Домашний очаг» состоит из нескольких подпрограмм.

- подпрограмма «Будь собой» (для девочек и матерей);
- подпрограмма «Жизненное самоопределение» (для мальчиков и отцов);
- подпрограмма «Ориентир» (группа взаимопомощи, в рамках которой семья получает шефскую заботу от другой семьи, находящейся на качественно ином уровне воспитательного потенциала).

Работа в рамках программы на каждом этапе реализации основывается на специфике семей, находящихся в социально опасном положении, и опирается на следующие принципы:

– признания человека в человеке. Несмотря на то, что традиционно уважали богатых, знатных, власть имущих, в отношении семей, находящихся в социально опасном положении, этот принцип становится одним из важнейших;

– признания как данности – терпимое отношение к особенностям человека и его семьи, его непохожести на других, терпимости к тем качествам, которые делают его непохожим на других. Признавать как данность – значит исходить из понимания истории жизни семьи, исключительности обстоятельств, с ними произошедших;

– конфиденциальности – неразглашение полученной информации другим субъектам, если только она не угрожает жизни и здоровью семьи;

– степени открытости, которая признает за семьей право быть настолько открытой, насколько она посчитает нужным.

Ожидаемые результаты реализации программы по развитию воспитательного потенциала семей, находящихся в социально-опасном положении, представляют собой уровневую систему.

Первый уровень результатов – приобретение родителями социальных, педагогических, психологических знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие семьи с учреждением образования как значимым для нее носителем положительного социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – получение родителями и детьми опыта переживания и позитивного отношения к базовым семейным ценностям общества (Человек, Семья, Отечество, Труд, Культура, Любовь), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие семьи с другими семьями, со схожей проблемой в атмосфере защищенности и эмпатийного принятия. Именно в такой близкой социальной среде семья получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергать).

Третий уровень результатов – получение семьей опыта самостоятельного действия. Только в самостоятельном действии семья действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) самостоятельным субъектом развития, готового работать над своим воспитательным потенциалом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие семьи с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

В заключение хотелось бы отметить, что семья, находящаяся в социально опасном положении, представляет сложную педагогическую систему, с трудом поддающуюся изменению, тем не менее она как никакая другая нуждается в помощи специалистов различного уровня. В современной России становится стратегически важно сохранить и укрепить многовековую традицию человеколюбия и семейственности.

Список использованных источников

1. Губанихина, Е. В. Педагогические условия нейтрализации влияния неблагополучной семьи на ребенка старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Губанихина. – Саранск, 2004. – 17 с.
2. Коробкова, В. В. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика : учеб.-метод. пособие / В. В. Коробкова, Л. А. Метлякова ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011.
3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон РФ от 24.06.1999 № 120-ФЗ // Гарант. Законодательство. ВерсияПроф [Электронный ресурс] / АО «Гарант». – М., 2004.
4. Пономарев, И. Б. Избранные труды: юридическая психология, конфликтология, психология управления, практическая психология в ОВД / И. Б. Пономарев. – М. : ИМЦ ГУК МВД России, 2002. – 170 с.
5. Прокопьева, М. М. Система социально-педагогической самоорганизации семьи (на материале Республики Саха (Якутия) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. М. Прокопьева ; Саха государственная педагогическая академия. – М., 2007. – 51 с.

Поступила 24.04.2011 г.

**ИНТЕГРИРОВАННАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*****INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN
AND ADOLESCENTS WITH HEALTH DISABILITIES**

В статье представлена информация об особенностях социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированной среды. Описаны виды интегрированного воспитания, условия их использования, функции интегрированной воспитательной среды, условия, необходимые для успешности социального воспитания людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: интеграция, интегрированное воспитание, дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, социализация, социальное воспитание.

In the article information about the features of social education of children and teenagers with limited possibilities of health in the conditions of the integrated environment is presented. It describes the types of integrated education, conditions of use, functions of the integrated educational environment, the conditions necessary for the successful social education of people with disabilities.

Key words: integration, integrated education, children and adolescents with disabilities, socialization, social upbringing.

В настоящее время в Российской Федерации проживает более полумиллиона детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Воспитание и обучение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в различных институтах социализации, таких как: общеобразовательная школа, специальная (коррекционная) школа, социально-реабилитационный центр. В том случае, если обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья происходит совместно и наравне с их здоровыми сверстниками, принято говорить об интегрированном образовании.

Актуальность исследования интеграции детей и подростков с ограниченными возмож-

ностями здоровья и их здоровых сверстников в образовательном пространстве современной России объясняется рядом причин: численность детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья с сохранными интеллектуальными функциями составляет 50–65 %; в президентской инициативе 2010 года «Наша новая школа» декларируется обязательное обучение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе; целью образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее.

Обозначим некоторые ключевые понятия нашего исследования.

Мы рассматриваем социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как создание условий для полноценного и разностороннего развития человека с ограниченными возможностями здоровья на максимально возможном для них уровне.

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

Целью социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями является предупреждение проявлений социально-личностной недостаточности и формирование готовности и способности к относительно независимой жизни.

Под социально-личностной недостаточностью В. А. Бронников, А. А. Наумов понимают недостаток индивида, вытекающий из нарушения или ограничения жизнедеятельности, при котором человек может выполнить лишь ограниченно или не может выполнить совсем обычную для его положения (возраста, пола, социального и культурного статуса) роль в жизни [2].

Результатом и показателем эффективности социального воспитания является человек с ограниченными возможностями, принимающий и транслирующий культуру общества, ценности и нормы, принятые в нем, а также независимый, самостоятельный, целеустремленный, имеющий собственное мнение и активно меняющийся на пути собственного развития.

По мнению Д. В. Зайцева, в Российской Федерации проблемы интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников на примере интегрированного образования в отдельных учебных заведениях изучаются последние 10–12 лет [8]. Авторы российских исследований по проблемам интегрированного образования акцентируют свое внимание на следующем: Л. В. Годовникова анализирует различные трактовки понятия «интегрированное образование» [5]; С. О. Брызгалова выделяет характерные черты процесса интеграции [3]; Л. Б. Буданова описывает положительные и отрицательные эффекты интеграции на человека с ограниченными возможностями здоровья и общество в целом [4]; Д. В. Зайцев, Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко указывают, что интегрированное образование не является массовым, рассматривается как дополнительная (и необязательная) форма организации образования [8; 9; 10].

Охарактеризуем подробнее содержание понятия «интеграция».

Понятие «интеграция» в современных российских исследованиях рассматривается с нескольких точек зрения. Л. Пожар трактует интеграцию как социальный процесс «инкультурации аномального человека в общество

здоровых» [11, с. 15]. Е. А. Тарасенко отмечает, что этот процесс должен происходить на основе предоставления ему равноценных прав и реальных возможностей во всех видах и нормах социальной жизни [12]. Л. В. Цыденова главной чертой интеграции признает социальное партнерство [14]. И. Д. Демакова считает, что интеграция будет тогда успешна, если присутствует особая атмосфера, позволяющая создать широкий спектр воспитательных ситуаций [6]; В. С. Ткаченко изучает интеграцию как совокупность процессов и результатов социализации, направленных на повышение социального статуса граждан с инвалидностью и повышение включенности в общественную жизнь [13].

В иностранных публикациях R. Doyle, P. Farrell, L. Florian констатируют, что интеграция является единственно приемлемым способом взаимодействия людей здоровых и людей с ограниченными возможностями здоровья [16; 17; 18]. При этом одними авторами показано, что интеграция может быть рассмотрена в узком смысле (как физическая и функциональная) (например, этой точки зрения придерживаются C. Gladstone, G. Hanco, T. Mahbub) [19; 20; 21] и в широком смысле (социальная интеграция охарактеризована в работах J. Morris, D. Abbott, L. Ward, J. P. Phyllis, P. Cooper, R. Arnold, E. Boyd) [22; 23; 24].

Наиболее распространенным видом интеграции в настоящее время в Российской Федерации выступает образовательная интеграция. Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко – авторы концепции интегрированного образования – основаниями для выделения видов образовательной интеграции считают следующие признаки: время совместного пребывания детей здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья, характер их совместной деятельности, использование дополнительной коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья [9; 10].

Охарактеризуем различные виды интеграции:

- *эпизодическая интеграция* – целенаправленная организация минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития с их здоровыми сверстниками. Эпизодическая интеграция предполагает объединение детей с ограниченными

возможностями здоровья со здоровыми детьми в лагерях отдыха, специально организованных походах, в клубах и кружках, на праздниках, конкурсах, при проведении выставок детских работ. Один раз в год проводятся всероссийские паралимпийские соревнования, аналог которых имеется в каждом субъекте РФ (в том числе опыт проведения подобных соревнований есть и у Ульяновской области);

- *временная интеграция* – объединение детей с ограниченными возможностями здоровья со своими нормально развивающимися сверстниками не реже чем 2 раза в месяц для проведения совместных мероприятий в основном воспитательного характера. Основная цель временной интеграции – создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками на прогулках, праздниках, развлечениях, отдельных занятиях. Для осуществления временной интеграции необходима подготовительная работа: дети с ограниченными возможностями здоровья первоначально знакомятся с правилами совместного пребывания, общения, приобретают практические умения в различных видах деятельности; здоровые дети участвуют в беседах, готовят своими руками игровые пособия, читают дополнительную литературу;

- *частичная интеграция* – объединение детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников на часть учебного или внеклассного времени в течение дня. В первой половине дня дети с ограниченными возможностями здоровья и их здоровые сверстники занимаются по собственным программам, во второй половине дня планируются внеклассные совместные мероприятия или посещения уроков по общеобразовательным предметам 1–2 детьми с нарушениями физического развития. Основная цель частичной интеграции – расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей;

- *полная интеграция* – взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без нарушений развития на равноправной основе и в одинаковые календарные сроки; дети в течение всего дня находятся вместе и участвуют совместно во всех видах деятельности. Этот вид интеграции может быть реализован в общеобразовательной школе.

Воспитательная среда является разновидностью образовательной среды и, по мнению В. А. Бондаренко, представляет собой совокупность материальных, пространственно-предметных, природных, социальных, личностных, межличностных и организационных условий, которые взаимосвязаны, дополняют, обогащают друг друга [1]. И. Д. Демакова характеризует ее как среду совместного обитания людей: воспитывающую, развивающую, защищающую, помогающую [6].

В. В. Юнина рассматривает воспитательную среду для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как совокупность влияний и условий формирования личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также возможностей для его развития, содержащихся в социальном, пространственно-предметном и деятельностном окружении [15].

На основе синтеза понятий «воспитательная среда» и «интеграция» мы вводим понятие **«интегрированная воспитательная среда»** – материальное, духовное, предметное пространство взаимодействия детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников, в котором формируются гуманистические ценности, осуществляется совместная полезная деятельность, формируются разнообразные социальные навыки.

На базе Областного социально-реабилитационного центра «Подсолнух» (г. Ульяновск) мы провели экспериментальное исследование, цель которого – создание и функционирование интегрированной воспитательной среды для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников.

Мы выделили следующие задачи экспериментальной работы:

- создание интегрированной воспитательной среды;
- выявление психолого-педагогических условий, способствующих созданию и функционированию интегрированной воспитательной среды;
- определение функций интегрированной воспитательной среды по отношению к детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья, а также к их здоровым сверстникам.

Экспериментальная работа проводилась в течение двух календарных лет, в ней принимали участие дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, с детским церебральным параличом (ДЦП), с интеллектуальными нарушениями (задержка психического развития и легкая степень умственной отсталости) и их здоровые сверстники в возрасте от 10 до 16 лет. Все дети и подростки, принимавшие участие в экспериментальной работе, были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную, критерием выделения групп стал характер воспитательного взаимодействия. В экспериментальной группе дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья взаимодействовали с их здоровыми сверстниками; в контрольной группе – дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья взаимодействовали между собой.

Таким образом, в ходе проведения экспериментальной работы мы хотели проверить гипотезу о том, что в интегрированной воспитательной среде интенсивнее и успешнее происходит социальное развитие всех ее участников – как детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, так и их здоровых сверстников; дифференцированная воспитательная среда замедляет темпы социального развития человека с ограниченными возможностями здоровья и ориентирует его на закрытые, мало изменяемые условия существования, а интегрированная среда соответственно оказывает противоположные эффекты.

В основе создания интегрированной воспитательной среды на базе социально-реабилитационного центра лежали принципы взаимодействия всех участников воспитательного процесса, равенства возможностей и способностей каждого, гуманного отношения друг к другу.

При создании интегрированной воспитательной среды на базе социально-реабилитационного центра были организованы: материально-техническое подпространство, которое предполагало обеспечение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников всеми необходимыми предметами, устройствами, литературой, игрушками и т. д.; социокультурное подпространство создавало возможности для социокультурной деятельности детей и подростков с

ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников как внутри воспитательной среды, так и за ее пределами, для участия детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников в социокультурных мероприятиях федерального, регионального и муниципального уровня; психолого-педагогическое подпространство необходимо для создания комфортной, доступной, учитывающей современные требования среды, главная цель которой – разносторонняя социализация взрослеющего человека с ограниченными возможностями здоровья; информационное подпространство позволяет использовать современные информационные технологии для решения возрастных и индивидуальных задач социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников; предметно-деятельностное подпространство – включение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в предметно-практическую, духовно-практическую, спортивную, игровую деятельности, свободное общение; эмоционально-ценностное подпространство – формирование общих ценностных ориентаций, эмоциональных состояний, разделяемых всеми участниками интегрированной воспитательной среды.

Заметим, что в интегрированной воспитательной среде все виды подпространств являются системообразующими; но нам представляется возможным охарактеризовать предметно-деятельностное и эмоционально-ценностное подпространства как системообразующие первого порядка, так как при их отсутствии или разрушении система обязательно перестает существовать как единое целое.

С нашей точки зрения интегрированная воспитательная среда выполняет следующие функции:

- способствует формированию и развитию социальных навыков, навыков взаимодействия между людьми, ценностных ориентаций и морально-нравственных отношений;
- создает пространство понимания и взаимопонимания между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками;
- способствует формированию и развитию практических навыков социального

познания и самопознания индивидуальных и групповых явлений детьми с ограниченными возможностями здоровья и здоровыми детьми;

- создает новые возможности для самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников;

- является составной частью среды взаимодействия ребенка с ограниченными возможностями и площадкой для выполнения профессиональных, социальных, трудовых функций, в том числе обучения и воспитания;

- позволяет целенаправленно готовить здоровых детей к безусловному принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, формировать толерантное отношение и уважение к человеческим различиям.

Т. В. Егорова для достижения положительного результата интеграции предлагает использовать следующие правила:

- цели, преследуемые участниками интеграции, должны быть взаимно понятными и приемлемыми для них;

- интеграция должна происходить без принуждения и быть выгодна всем сторонам, участвующим в интеграции;

- при интеграции не должны быть ущемлены права никого из участников, за исключением ситуаций, когда участник идет на ущемление прав сознательно;

- интеграция предполагает ограничение какой-то части свобод, существовавших у участников интеграции ранее;

- интеграционные процессы требуют со стороны участников приложения усилий, на которые они идут осознанно и добровольно [7].

Для того чтобы процесс социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья был успешен, и в качестве его результата рассматривалась успешная, позитивно настроенная, воспринимаемая на равных личность, нам кажется необходимым дополнить представленные выше правила еще несколькими условиями:

1. Готовность общества к «принятию» человека с ограниченными возможностями должна соответствовать готовности этого человека к вхождению в социум.

2. Готовность должна рассматриваться как интегративный показатель, включающий в себя психологическую, материальную, физи-

ческую, архитектурную и другие готовности.

3. Социальная интеграция – процесс длительный, непрерывный и не одноразовый, требующий усилий (физических, психических и т. д.) с обеих сторон и в течение определенного времени.

4. Ценностные ориентации всех (без исключения!) членов общества должны измениться, и каждая сторона должна сделать шаг навстречу.

5. Нормативно-правовое обеспечение процесса социальной интеграции осуществлялось бы не только на федеральном, но и на региональном уровне.

6. Социальная жизнедеятельность (трудовая, профессиональная, семейная, политическая, экономическая, культурная, образовательная) должна строиться с учетом возможностей и способностей всех участников процесса социальной интеграции. Участие людей с ограниченными возможностями в жизни общества обязательно.

В экспериментальной работе нами были использованы все виды интеграции: для детей и подростков с выраженными нарушениями были предложены эпизодическая и временная интеграция; для остальных детей и подростков – полная и частичная интеграция.

Таким образом, интегрированная среда является средством гуманизации образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и условием осуществления социального воспитания в современных социокультурных реалиях России, так как позволяет всем участникам воспитательного процесса осознать ценность Человека как уникального, неординарного, саморазвивающегося. Ценности, нормы, навыки взаимодействия между детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками, сформированные в процессе интеграции, позволяют осознать, что толерантные отношения между людьми в скором времени могут стать нормой современного этикета.

Список использованных источников

1. Бондаренко, В. А. Воспитательная среда детского санатория как средство социальной адаптации детей : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Бондаренко. – Ставрополь, 2005. – 226 с.

2. Бронников, В. А. Интегративная оценка эффективности комплексной реабилитации инвалидов в системе социальной защиты населения / В. А. Бронников, А. А. Наумов // Научно-практический опыт реабилитации лиц с ограниченными возможностями в Приволжском федеральном округе. – Н. Новгород, 2007. – С. 79–92.
3. Брызгалова, С. О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода : дис. ... канд. пед. наук / С. О. Брызгалова. – Екатеринбург, 2007. – 175 с.
4. Буданова, Л. Б. Построение модели инновационного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Буданова. – М., 2007. – 171 с.
5. Годовникова, Л. В. Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Годовникова. – Белгород, 2006. – 213 с.
6. Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства : дис. ... д-ра пед. наук / И. Д. Демакова. – М., 2000. – 353 с.
7. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова. – Балашов, 2002. – 78 с.
8. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : дис. ... д-ра социол. наук / Д. В. Зайцев. – Саратов, 2004. – 360 с.
9. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
10. Малофеев, Н. Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86–94.
11. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков. Патопсихология / Л. Пожар. – М. : НПО «МОДЭК», Институт практической психологии, 1996.
12. Тарасенко, Е. А. Государственная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья: сравнительный анализ на примере Российской Федерации, США и Великобритании : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Е. А. Тарасенко. – М., 2005. – 18 с.
13. Ткаченко, В. С. Интеграция в российском обществе людей с инвалидностью : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / В. С. Ткаченко. – Ставрополь, 2007. – 55 с.
14. Цыденова, Л. В. Управление социальной адаптацией детей-инвалидов в школьном (общем) образовании : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Цыденова. – Чита, 2004. – 203 с.
15. Юнина, В. В. Воспитательная среда специального (коррекционного) образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Юнина. – Спб., 2009. – 201 с.
16. Doyle, R. A Social Development Curriculum: Applying Nurture Group Principles and Practices to Support Socially and Emotionally Vulnerable Children Within Mainstream Classrooms / R. Doyle // British Journal of Special Education. – 2004. – Vol. 31. – № 1. – P. 24–30.
17. Farrell, P. Special education in the last twenty years: have things really got better? / P. Farrell // British Journal of Special Education. – 2003. – Vol. 28. – № 1. – P. 3–9.
18. Florian, L. Special or inclusive education: future trends / L. Florian // British Journal of Special Education. – 2008. – Vol. 35. – № 4. – P. 202–208.
19. Gladstone, C. The search for a model of effective inclusive practice through the Young Enterprise Scheme / C. Gladstone // British Journal of Special Education. – 2005. – Vol. 32. – № 1. – P. 42–47.
20. Hanco, G. Towards an inclusive school culture – but what happened to Elton's 'affective curriculum'? / G. Hanco // British Journal of Special Education. – 2003. – Vol. 30. – № 3. – P. 125–131.
21. Mahbub, T. Inclusive education at a BRAC school – perspectives from the children. / T. Mahbub // British Journal of Special Education. – 2008. – Vol. 35. – № 1. – P. 33–41.
22. Morris, J. Disabled Children and Residential Schools: The Implications for Local Education Professionals / J. Morris, D. Abbott, L. Ward // British Journal of Special Education. – 2003. – Vol. 30. – № 2. – P. 70–75.
23. Phyllis, J. P. Inclusion: lessons from the children / J. P. Phyllis // British Journal of Special Education. – 2005. – Vol. 32. – № 2. – P. 60–66.
24. The effectiveness of Nurture Groups: preliminary research findings British Journal of Special Education / P. Cooper, R. Arnold, E. Boyd // British Journal of Special Education. – 2003. – Vol. 28. – № 4. – P. 160–166.

Поступила 25.05.2011 г.

*Ю. Л. Козирацкий, О. Л. Дзюбенко**Ju. L. Koziratsky, O. L. Dzjubenko*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ
ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

**PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INTRODUCTION
OF GEOINFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES
IN EDUCATIONAL PROCESS IN MILITARY HIGH SCHOOL**

Модернизация современного военного образования предполагает решение проблем, связанных с информатизацией учебного процесса. Возрастающие требования к будущим военным специалистам обуславливают формирование новых приоритетов в организации образовательного процесса в военных вузах, ориентируя его социальную направленность на личностно-профессиональный рост выпускника, на обеспечение условий для раскрытия его потенциала и непрерывного формирования профессиональной компетентности.

Целью исследования является решение актуальной научной задачи, заключающейся в повышении уровня образовательного процесса в военном вузе на основе внедрения геоинформационных систем и технологий (ГИС и Т) в подготовку военных специалистов, имеющей существенное значение для повышения обороноспособности государства. В работе исследованы военные, педагогические и технологические положения, обеспечивающие внедрение ГИС и Т, выявленные в результате проведенного анализа и оценки современного состояния ГИС и Т, включающие обоснование методом экспертных оценок системы требований к подготовке специалистов наземного обеспечения ВВС в области ГИС и Т.

Ключевые слова: современные информационные технологии, геоинформационные системы и технологии, педагогическое обеспечение.

Modernization of modern military education includes the solution of problems related to the informatisation of the educational process. Increasing requirements for future military specialists are responsible for the formation of new priorities in the organization of educational process in the military academies, focusing on its social aspect of personal and professional growth of a graduate to create conditions for the disclosure of its potential and the continuous formation of professional competence.

The purpose of this study is the decision of a topical scientific task to improve the educational process in the military college on the basis of the implementation of Geoinformation systems and technologies (GIS and T) in the training of military specialists. This is of significant importance for improving national defense. The paper studies the military, educational and technological regulations to ensure the implementation of GIS and T, identified as a result of the analysis and evaluation of the current state of GIS and T, including the rationale by using method of expert evaluations of system of requirements for the training the Air Force ground support specialists in the field of GIS and T.

Key words: modern information technology, Geoinformation systems and technologies, pedagogical support.

Совершенствование профессиональной подготовки в военных вузах в настоящее время не представляется без изучения теории и практики современных информационных систем, в частности, геоинформационных систем

и технологий (ГИС и Т), методов обработки пространственных данных, в том числе полученных с помощью данных дистанционного зондирования Земли (ДДЗ) и навигационных систем. Проблемы геоинформационного

образования высшей школы исследовались А. М. Берлянтом, А. Д. Иванниковым, Е. Г. Капраловым, А. П. Карпином, А. И. Мартыненко, И. В. Пролеткиным, В. С. Тикуновым, А. Ю. Уваровым и другими учеными, однако вопросы внедрения ГИС и Т, применения ДДЗ в военных вузах рассматривались недостаточно.

Следует особо подчеркнуть одно из приоритетных направлений современного развития ГИС и Т – совместное и широкое применение данных высокоточного глобального позиционирования того или иного объекта на воде или на суше, полученные с помощью системы ГЛОНАСС [1]. Эта система уже сейчас широко используется в морской навигации, воздухоплавании, геодезии, военной сфере. Применение ее в сочетании с ГИС и Т и ДДЗ образует мощную триаду высокоточной, актуальной, вплоть до режима реального времени, постоянно обновляемой, объективной и плотно насыщенной территориальной информации, которую можно будет использовать практически в любой области. Примеры успешного совместного использования этих систем войсками НАТО при проведении боевых действий в военных конфликтах в Афганистане и Ираке являются подтверждением того, что время широкого распространения этого направления в других военных областях практической деятельности в ближайшей перспективе.

В РФ применение ГИС и Т, ДДЗ нашло широкое применение в многообразных сферах и направлениях территориальной деятельности силовых ведомств: МО, МВД, МЧС, Пограничных войсках, ФСБ, ФСО и др. [2] В Вооруженных Силах (ВС) РФ применение ГИС и Т, ДДЗ должностными лицами органов военного управления происходит по многим видам деятельности: управление и контроль; анализ местности (планирование маршрутов передвижения, анализ взаимной видимости, преодоление водных преград и др.); анализ обстановки (моделирование перемещений объектов, наведение оружия и др.); разведка; логистика; тактическое планирование (управление ведением боя, поддержка огневых средств ведения боя, планирование операций

десантирования с воздуха или морских средств, расстановка минных полей, моделирование боя, планирование специальных операций, планирование перемещения грузов и др.); навигация; оперативно-стратегическое планирование и др. [3]

Исходя из сказанного, применение ГИС и Т в решении задач должностными лицами органов военного управления ВС является вполне обоснованным. Однако это требует разработки педагогического обеспечения внедрения ГИС и Т в военных вузах.

Процесс профессиональной подготовки специалистов в военном вузе станет наиболее качественным и результативным, а значит – более соответствующим целям и приоритетным направлениям развития современного военного образования, если будет реализовано педагогическое обеспечение внедрения ГИС и Т в профессиональную подготовку военных специалистов. Для достижения обозначенной гипотезы произведено решение следующих методических задач:

– обоснованы **военные, педагогические и технологические положения, обеспечивающие внедрение ГИС и Т**, выявленные в результате проведенного анализа и оценки современного состояния ГИС и Т, включающие обоснование методом экспертных оценок системы требований к подготовке военных специалистов в военных вузах в области ГИС и Т. В результате количественного и качественного анализа плотности распределения времени, необходимого для качественного изучения дисциплины с учетом различий способностей курсантов, математического моделирования оценки качества изучения курсантами дисциплины с учетом рационального распределения бюджета учебного времени, произведен отбор и структурирование содержания учебных модулей и дисциплины по ГИС и Т для системы подготовки военных специалистов, определены задачи, решение которых в будущей профессиональной деятельности выпускника военного вуза эффективнее производить с применением ГИС и Т, содержание дидактических единиц учебных модулей и дисциплины в целом, обеспечивающих формирование

компетенций по применению ГИС и Т для управления и контроля ситуации боевых действий как авиации, так и сухопутных войск, ведения наземной и воздушной разведки, воздушной и наземной навигации, проведения рекогносцировки при организации антитеррористической деятельности, логистики в профессиональной деятельности военных специалистов и др.

– разработана **педагогическая модель внедрения ГИС и Т** в профессиональную подготовку специалистов наземного обеспечения ВВС, отражающая педагогические условия внедрения ГИС и Т в обучение курсантов, построенная как процессуально-компонентная система, включающая условия: *мотивационно-ценностные* (формирование ценностного отношения курсантов к развитию субъектной активности, потребности к освоению, осуществлению и творческому преобразованию своей деятельности; развитие познавательного интереса к овладению методикой научного поиска посредством ГИС и Т) [4]; *содержательно-целевые* (формирование умений курсантов использовать ГИС и Т в качестве «прибора» поисковой деятельности, личностного саморазвития, формирование модельного мышления путем наглядного моделирования исследуемых процессов [5]); *организационно-деятельностные* (субъект-субъектные отношения в совместной деятельности курсантов и преподавателей, обучение курсантов самостоятельной работе с использованием ГИС и Т) [6]; *поисково-творческие* (формирование умений курсантов самостоятельно конструировать образовательную и поисковую деятельность посредством ГИС и Т) [7], *рефлексивные* (развитие у курсантов навыков и умений самоконтроля, формирование умений анализировать ситуации с помощью ГИС и Т, выбор возможностей ГИС и Т для выполнения поставленной задачи) и другие условия, активизирующие познавательную деятельность (обеспечение возможности самостоятельного управления ситуацией, выбор режима учебной деятельности, вариативность действий в случае принятия самостоятельного решения после оценки оперативной

и тактической обстановки посредством ГИС и Т; создание позитивных стимулов, побуждающих к учебной деятельности и повышающих качество профессиональной подготовки курсантов) [7; 8].

– разработан и апробирован **метод планирования бюджета учебного времени на изучение дисциплин**, основанный на оценке плотности распределения времени, необходимого для качественного изучения дисциплины с учетом различий способностей курсантов и последующем аналитико-статистическом моделировании качества их подготовки. Сокращение времени на изучение дисциплины (и отдельных тем в ее составе) и рациональное распределение бюджета времени достигается за счет точного учета времени, необходимого для получения заданного распределения качества подготовки курсантов. При этом время, выделяемое на успешное изучение темы, представляется в виде суммы случайных величин, с заданным законами распределения, что позволило определить аналитический вид плотности распределения вероятности времени изучения темы и ее статистические характеристики. На основе полученных плотностей распределения вероятностей, в предположении одинаковых пороговых значений вероятностей качественного изучения темы, определяется время, необходимое для изучения дисциплины в целом.

– **моделирование оценки качества изучения** курсантами дисциплины с учетом рационального распределения бюджета учебного времени проводилось в предположении последовательной процедуры построения парного распределения «поток»: на курсантов, получивших «2» и «>2»; на «3» и «>3»; на «4» и «5». Такое разделение позволило использовать схему независимого испытания Бернулли, а искомые вероятности формирования соответствующих подмножеств рассматривать как биномиальное распределение с параметрами, которые определяются на основе эксперимента и нормативных рекомендаций по оценке знаний курсантов.

– разработано **педагогическое обеспечение внедрения ГИС и Т** в профессиональную

подготовку специалистов наземного обеспечения ВВС, включающее: дополнения к квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке выпускников в результате овладения военными специалистами опытом работы с ГИС и Т; содержание военно-специальной дисциплины «Геоинформационные системы и технологии» в форме дидактических единиц, установленных на основе экспертного опроса; разработку модулей военно-профессиональных учебных дисциплин по специальностям, отражающих применение ГИС и Т в решении профессиональных задач и повышающих мотивацию и субъектную активность курсантов.

Таким образом, возрастающие объем и разнообразие необходимой информации при решении оперативных и тактических задач требуют профессионально подготовленных военных специалистов для органов военного управления ВС РФ, грамотно регулирующих эффективные и контролируемые процессы сбора, накопления, интеграции и использования всех необходимых руководителю информационных ресурсов, т. е. применения геоинформационных технологий и автоматизированных систем. В РФ, в сфере образования, ГИС и Т в основном используются в учебном процессе при подготовке специалистов географических, геологических и других подобных специальностей, где традиционно используются картографические материалы и результаты геодезических измерений. В области военного образования при подготовке специалистов для органов военного управления геоинформационным системам, данным дистанционного зондирования не отводится должного внимания, не используется огромный потенциал ГИС и Т как инструмента для

анализа разнородной информации, обработки геопространственных данных с целью принятия правильного решения в оперативной обстановке. До сих пор ГИС и Т, ДДЗ не нашли широкого применения в процессе повседневной деятельности должностных лиц органов военного управления ВС РФ, что является следствием отсутствия целенаправленной подготовки специалистов в военных вузах в области применения современных информационных технологий.

Список использованных источников

1. Глобальная навигационная спутниковая система ГЛОНАСС / под ред. В. Н. Харисова, А. И. Перова, В. А. Болдина. – 2-е изд. – М. : ИПРЖР, 1999. – 560 с.
2. Берлянт, А. М. Геоинформатика: наука, технология, учебная дисциплина / А. М. Берлянт. – М. : Вестн. Моск. ун-та, 1992. – № 2. – С. 1–23.
3. Зибров, Г. В. Историко-педагогический анализ военно-профессиональной подготовки в вузах Военно-Воздушных Сил : монография / Г. В. Зибров. – Воронеж : Научная книга, 2003. – 136 с.
4. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
5. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – М. : ACADEMIA, 2007. – 511 с.
6. Петровский, А. В. Теоретическая психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2003. – 496 с.
7. Платонов, К. К. Психология труда / К. К. Платонов. – М. : Профиздат, 1979. – С. 77–90.
8. Атутов, П. Р. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П. Р. Атутов. – М. : Школа и производство. – 1999. – № 11. – С. 5–12.

Поступила 26.03.2011 г.

**К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
СТАНОВЛЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ*****PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FORMATION
OF A HEALTHY LIFESTYLE**

В статье раскрываются понятия «педагогическое сопровождение» и «здоровый образ жизни», на основе которых формулируется рабочее определение «педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни». Выявлен авторский подход к рассматриваемой проблеме. Сформулированы способы педагогического сопровождения становления здорового образа жизни учащихся старших классов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, здоровье, образ жизни, становление здорового образа жизни.

The article describes the concepts “pedagogical support” and “healthy lifestyle”. On this basis, a working definition of “pedagogical support for formation of a healthy lifestyle” is formulated. The authorial approach to the problem is identified. The methods of pedagogical support for formation of a healthy lifestyle of senior school pupils are stated.

Key words: pedagogical support, health, lifestyle, formation of a healthy lifestyle.

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая организация поддержки и помощи учащемуся в учебно-воспитательном процессе – педагогическое сопровождение. Основано данное направление на парадигме гуманного личностно-ориентированного образования, концепции его индивидуализации, принципах уважения прав и свобод растущего человека, толерантных взаимоотношениях педагогов и обучающихся [2].

На современном этапе развития и модернизации российского образования приоритетной целью является обеспечение его высокого качества, которое не сводится к обученности учащихся, набору знаний, умений и навыков, а связывается с воспитанием, понятиями «качество жизни» и «образ жизни», раскрывающихся

через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность». В законодательных документах: Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» школа определена как важнейший фактор гуманизации общества. Естественно, что в этих условиях представляется интересным и целесообразным ставить и решать вопросы становления здорового образа жизни учащихся, определяя педагогическое сопровождение этого процесса.

Исследование термина «сопровождение» в словарях В. И. Даля и С. И. Ожегова позволило рассматривать его как совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями [2; 3]. Другими словами, это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что движется, находится в динамике. Понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как содействие, совместное

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

продвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей.

Анализ работ Е. А. Александровой, Э. М. Александровской, М. Р. Битяновой, Н. В. Куренковой, Т. И. Чирковой, Л. М. Шипицыной и других авторов позволил выделить некоторые важные аспекты в понимании педагогического сопровождения [3; 4; 10].

Во-первых, сопровождение – это особый метод, *технология помощи ребенку* при разрешении проблем или их предупреждения, что облегчает процесс ее *практической реализации* в условиях образовательного пространства школы. Э. М. Александровская идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами. Л. М. Шипицына сопровождение рассматривает как *метод*, обеспечивающий *создание условий* для принятия субъектом развития *оптимальных решений* в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система (психолого-педагогическая система).

Во-вторых, сопровождение с психологической точки зрения рассматривается как *модель организации психологической службы* в образовании, как отражение системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике (М. Р. Битянова). Автор определяет свой подход как «парадигму сопровождения», подчеркивая его деятельностную направленность и отмечая, что эта система выросла из практики, ориентирована на практику и как на свою конечную цель, и как источник своего собственного развития. Окружающие ребенка взрослые рассматриваются М. Р. Битяновой как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе вместе на принципах сотрудничества.

Сопровождение по М. Р. Битяновой рассматривается как следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и

социокультурном этапе онтогенеза; создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов; создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды; осуществление психологического сопровождения преимущественно педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия.

Т. И. Чиркова отмечает, что позиция психолога по отношению к субъектам взаимодействия в процессе психологического сопровождения и основные принципы его работы – это осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребенка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом.

В-третьих, сопровождение с педагогической точки зрения рассматривается как *умение педагога* быть рядом, следовать за учеником, взаимодействуя с ним и сопутствуя ему в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории (Е. А. Александрова). Автор отмечает, что «важно быть рядом, не навязывая свое присутствие, и при этом быть востребованным обучающимися... Ведь в некоторых случаях педагогическое сопровождение может быть востребовано учеником даже не с позиции «идти рядом», а с позиции «идти за» – за учеником как равным нам субъектом образовательного пространства». Е. А. Александрова определяет педагогическое сопровождение как тип педагогической деятельности, сущность которого состоит как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность,

разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно реагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта.

Таким образом, под *педагогическим сопровождением* мы будем понимать особый метод педагогического взаимодействия, основанный на сотрудничестве, создание условий для самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым учащимся личностно-значимых жизненных выборов, результатом которого являются решения и действия, ведущие к личностному развитию.

Заявленная тема статьи – педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни – предполагает определить понятие «становление» и «здоровый образ жизни». Выяснение сущности понятия «здоровый образ жизни» следует осуществлять через взаимосвязь «здоровья и «образа жизни».

Анализ работ (Н. М. Амосов, Г. Л. Апанасенко, И. И. Брехман, М. Я. Виленский, В. П. Казначеев, Ю. П. Лисицын, Н. В. Яковлева и др.) позволил нам сделать следующий вывод: здоровье рассматривается как интегративная характеристика личности, охватывающая как ее внутренний мир, так и всё своеобразие взаимоотношений с окружением и включающая в себя физический, психический, социальный и духовный аспекты; как состояние равновесия, гармонии и баланса между адаптационными возможностями человека и постоянно меняющимися условиями среды. Его не следует рассматривать как самоцель; оно является лишь средством для наиболее полной реализации жизненного потенциала человека. Здоровье – это состояние оптимальной трудоспособности и активности при максимальной продолжительности жизни, ценность здоровья – это наивысшее и абсолютное значение здоровья для человека.

В работах Н. А. Гундобина, А. А. Киселя, И. И. Мечникова, И. В. Павлова, Г. Н. Сперанского и других авторов показано, что здоровье в первую очередь зависит от образа жизни человека. Понятие «здоровье» неотделимо от понятия «образ жизни», который определяется

как устойчивый, сложившийся в определенных общественно-экономических условиях способ жизнедеятельности людей, проявляющийся в их труде, досуге, удовлетворении материальных и духовных потребностей, нормах общения и поведения [1]. Образ жизни предопределяет механизмы адаптации организма человека к условиям окружающей среды, гармоничное взаимодействие всех органов и систем органов, способствующее полноценному выполнению им социальных функций и достижению продолжительной жизни. Образ жизни является также плодом культурного творчества человека и результатом его свободного выбора.

Образ жизни – одна из важнейших социологических категорий, интегрирующая представления об определенном типе жизнедеятельности людей, характерном для исторически конкретных социальных отношений. Социально-экономические, культурные и природные условия формируют и обуславливают образ жизни, но не сводятся к сумме или совокупности тех или иных обстоятельств. Взятый в единстве объективного (способ совместной деятельности, общественная связь людей, определяющие характер их общения и поведения) и субъективного (цели общения, интересы и мотивы деятельности, ценностные ориентации) аспектов, образ жизни выступает как целостная структура, состоящая из элементов материальной и духовной жизни общества. Образ жизни воплощает в себе синтез социально-типичного и индивидуально неповторимого в поведении, общении и складе мышления отдельного человека (А. В. Мартыненко).

Понятие «образ жизни» по своему составу является сложным. Образ жизни – тип жизнедеятельности людей, обусловленный особенностями общественно-экономической формации. Основными параметрами образа жизни являются труд (учеба для подрастающего поколения), быт, общественно-политическая и культурная деятельность людей, а также различные поведенческие привычки и проявления. Оно позволяет выявить ценностные ориентации людей, причины их поведения, стиля

жизнедеятельности, обусловленные укладом и уровнем жизни. Образ жизни относится к факторам, непосредственно влияющим на здоровье.

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни»; это понятие положено в основу валеологии. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Для более полного анализа приведем некоторые подходы к определению понятия «здоровый образ жизни» ведущими учеными [5]. М. Я. Виленский определяет здоровый образ жизни как некую эталонную модель, систему общих условий, предписаний, мероприятий, совокупность подобного, но не тождественного, продукт коллективного творчества. Ю. И. Евсеев пишет, что здоровый образ жизни – это мобильное сочетание форм, способов повседневной жизнедеятельности, которые соответствуют гигиеническим принципам, укрепляют адаптивные и резистентные возможности организма, способствуют восстановлению, поддержанию и развитию резервных возможностей, оптимальному выполнению личностью социально-профессиональных функций.

Здоровый образ жизни – это способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и укрепление здоровья людей, позволяющий человеку долгие годы трудиться в полную меру своих способностей, избавляющий его от болезней и недугов, дарящий бодрость, силу и энергию, без которых нет полнокровной радости бытия (Н. Б. Коростелев); это процесс соблюдения человеком определённых норм, правил и ограничений в повседневной жизни, способствующих сохранению здоровья, оптимальному приспособлению организма к условиям среды, высокому уровню работоспособности в учебной и профессиональной деятельности (В. П. Лукьяненко).

Становление здорового образа жизни определим на основе трактовки понятия «становление». В педагогическом словаре «становление – это приобретение новых признаков и форм в процессе развития, процесс приближения к определенному состоянию». По мнению В. И. Слободчикова, становление – это «переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного». Смысл процесса становления человека, по мнению ученого, заключается в становлении его субъектности. Речь идет о субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и «рефлексировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры».

Таким образом, под *становлением здорового образа жизни* будем понимать процесс соблюдения форм, норм, правил и способов жизнедеятельности, направленный на сохранение и укрепление здоровья, оптимальному приспособлению к условиям среды, повышению уровня работоспособности, заключающийся в выполнении субъектно-личностных и общественно-значимых функций.

Необходимым условием эффективности и реализации становления здорового образа жизни является специально организованное педагогическое сопровождение как особый метод педагогического взаимодействия, основанный на сотрудничестве, создание условий для самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым учащимся личностно-значимых жизненных выборов, результатом которого являются решения и действия, ведущие к личностному развитию; как процесс создания педагогом ситуаций для того, чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать и реализовать индивидуальную образовательную траекторию, посредством адекватного ответственного выбора стратегии формирования мотивации здорового образа жизни на основе имеющихся и получаемых знаний и приобретения умений и навыков в процессе сознательной деятельности.

Опираясь на материалы исследования Е. А. Александровой, способы педагогического сопровождения становления здорового образа жизни старшеклассников будут следующие:

– совместное с учащимися построение мотивационной последовательности образовательной деятельности и ее максимально возможное обеспечение соответствующей организацией учебно-воспитательного процесса;

– рефлексивное взаимодействие педагогов и старшеклассников по поводу продуктов образовательной деятельности, в том числе с помощью учета индивидуальных достижений обучающихся;

– создание педагогических ситуаций для формирования и развития у старшеклассников умений и навыков организации здорового образа жизни;

– определение со старшеклассниками критериев, вариантов и последствий свободного ответственного выбора стратегий получения знаний о здоровом образе жизни;

– создание и культивирование атмосферы открытости, толерантности и уважения к иной позиции, что способствует становлению взаимодействия, основанного на сотрудничестве учителя и учащегося.

Список использованных источников

1. Агаджанян, Н. А. Экология человека: здоровье и концепция выживания / Н. А. Агаджанян. – М. : Изд-во РУДН, 1998. – 27 с.

2. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.

3. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие: Ч. 2 / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. 2001. – № 1. – С. 41–61.

4. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 2001. – 304 с.

5. Виленский, М. Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М. Я. Виленский, С. О. Авчинникова // Научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры», 2004. – № 11. – С. 2–7.

6. Евсеев, Ю. И. Физическая культура / Ю. И. Евсеев. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 444 с.

7. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипициной и Е. И. Казаковой. – СПб., 2000. – 108 с.

8. Мартыненко, А. В. Здоровый образ жизни молодежи / А. В. Мартыненко // «Знание. Понимание. Умение», 2004. – № 1. – С. 136–138.

9. Слободчиков, В. И. Антропологический кризис европейской модели человека / В. И. Слободчиков // Кентавр. – 2005. – № 36. – С. 24–29.

10. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду / Т. И. Чиркова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.

Поступила 20.05.2011 г.

УДК 373.332

ББК 74.2

Л. Ю. Савинова

L. Yu. Savinova

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

MODEL OF TEACHING VALUE ATTITUDE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS

Статья посвящена вопросам современного воспитания младших школьников. Автор рассматривает особенности аксиологического подхода к воспитанию, анализирует ключевые понятия воспитательной деятельности педагога и подробно описывает созданную модель воспитания ценностных отношений у младших школьников.

Ключевые слова: воспитание, младший школьник, ценностные отношения, ситуации педагогически организованного социального опыта.

The article is devoted to contemporary education of primary school pupils. The author examines characteristics of the axiological approach to education, analyses the key concepts of teacher's upbringing activity and describes in detail the model of teaching value attitude to primary school pupils.

Key words: education, primary school pupil, value attitude, situations of the pedagogically organized social experience.

Вопросы воспитания во все времена оставались актуальными, и особенно важными они становились в моменты серьезных исторических изменений в жизни отдельной страны и всего мира. В настоящее время в России вопрос целей и ценностей воспитания стоит довольно остро. Прежде всего это связано с последствиями реализуемой в течение практически пятидесяти лет системы коммунистического воспитания.

Цель всестороннего и гармоничного воспитания личности как нормативная установка законодательного характера была введена в ранг требований государственной политики в СССР. Понимание воспитания как процесса формирования преимущественно социально значимых качеств личности стало ключевым в процессе его организации и оценки качества воспитательной работы. Целенаправленное

воздействие педагогов и всей системы социального развития на подавление личности и принятие ею общественных целей как личных в процессе организации коллективной жизни детей явилось основным содержанием педагогической деятельности.

К середине XX века сформировалась стройная высокоэффективная система коммунистического воспитания, отличавшаяся, однако, некоторыми отрицательными чертами, особенно ярко проявляющимися в период кризиса образования в 80–90-х годах. Н. Ф. Голованова выделяет рецидивы тоталитаризма, проявившиеся в системе воспитания:

- 1) ориентация ребенка на то, каким ему «надо быть», и игнорирование его индивидуальности;
- 2) основная цель воспитания – борьба с недостатками ребенка;
- 3) заниженная самооценка взрослых, порождающая в процессе их взаимодействия с детьми желание самоутвердиться за их счет;
- 4) приоритет вербальных методов воспитания [3].

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

Поиски новых целей и содержания воспитания в постсоветский период совпали с мировым кризисом в образовании. Человечество все больше стало осознавать необходимость обращения к вечным ценностям жизни и ориентации на гуманистические, а не технократические основы.

Новые требования к человеку – креативность, стрессоустойчивость, высокая работоспособность, гибкость, целеустремленность, высокая степень самостоятельности и другие изменили и представление о воспитании. Поиск лаконичного и емкого определения продолжается до сих пор, однако суть дефиниций одна – они пронизаны гуманностью, уважением и верой в ребенка, пониманием трудностей взросления и желанием оказать ему помощь в росте и развитии. Например, воспитание – это:

- процесс организованной социализации, педагогическое обеспечение детского образа жизни и педагогически организованный процесс индивидуализации (Н. Ф. Голованова);
- целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, развитие у школьника способности жить в обществе и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека (Н. Е. Щуркова);
- процесс человековедения, протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей (Н. М. Таланчук);
- педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека (М. И. Рожков);
- процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении (Е. В. Бондаревская);
- социально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения (О. С. Газман).

Очевидно, что понятие «воспитание» в гуманистической педагогике все больше при-

обретает значение жизнотворчества. Образцы и нормы культурной, достойной жизни воплощены в ценностях воспитания. Базовыми ценностями являются человек, культура, социум. Соответственно им, «жизнотворчество разворачивается как творение человеком себя, создание мира человека, как культурное творчество, как улучшение и культурное преобразование социума» [2, с. 37].

Внимание к системе ценностей ребенка, которая должна быть положена в основу организации процесса воспитания, реализуется через *аксиологический (ценностный) подход к воспитанию*. Он выступает, по точному выражению В. А. Сластенина и др., своеобразным «мостом» между теорией и практикой и «позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества» [7, с. 87].

Аксиология как философское направление природы ценностей возникла еще в середине 19 века. В 80-х годах 20 века в философии образования появляется ряд работ по *педагогической аксиологии* (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, А. М. Булынин, Б. С. Гершунский, В. И. Гинецинский, В. А. Караковский, Г. Б. Корнетов, Н. Д. Никандров, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, В. М. Розин, Ю. Б. Тупалов, М. И. Фишер и др.)

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;
- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности [7, с. 88].

Согласно этому подходу к воспитанию, одна из первостепенных задач – выявление отношения к человеку как к субъекту воспитания, общения и творчества.

В программных документах нового стандарта образования подчеркивается, что аксиологический подход является основополагающим для выстраивания современного воспитания и обучения наряду с системно-деятельностным и развивающим. «Аксиологический подход в воспитании утверждает человека как носителя базовых национальных ценностей, как высшую ценность, способную к принятию и внесению в мир абсолютных ценностей. Он позволяет выстроить на прочных нравственных основах уклад жизни младшего школьника и, таким образом, противостоять моральному релятивизму социальной среды» [11].

Система ценностей определяет содержание основных направлений воспитания и социализации младших школьников.

Итак, ценности в воспитании представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Ценностная система формируется и трансформируется в историческом развитии общества. Немалыми различиями могут характеризоваться системы ценностей социальных слоев, классов, групп общества, существуют различия ценностей и между поколениями. Но возможные конфликты ценностей, идеалов, социальные конфликты между группами людей могут и должны регулироваться на базе общечеловеческих ценностей, признающих безусловную ценность мира для людей, человеческой жизни, а также общественных (общенациональных, общенародных) ценностей и свобод [1, с. 7–12].

Общечеловеческое следует понимать как единство национального и интернационального, как сложный процесс взаимодействия общего и частного, объективного и субъективного

факторов, в ходе которого доминирующим является общее, а не частное. Понятие «общечеловеческие ценности» в педагогике подчеркивает единую социальную функцию, цель, содержание и направленность воспитания.

Ценности, на основе которых должно быть построено воспитание, современные педагоги определяют по-разному. В. А. Караковский описывает набор ценностей – человек («абсолютная ценность»), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир [5].

Н. Е. Щуркова считает, что овладение ценностями должно составлять сердцевину воспитания современных школьников и обеспечивать им жизнь, достойную Человека, а значит, жизнь, построенную на Истине, Добре и Красоте [10].

С точки зрения Н. Д. Никандрова, возрождать современное воспитание в России нужно с национальных ценностей, так как сначала ребенок воспринимает ценности его ближайшего окружения и лишь потом начинается постепенное расширение его горизонта до идей, значимых для всего человечества [6].

В документе нового стандарта образования «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» соответственно традиционным источникам нравственности определяются «базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений):

патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;

социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество» [4, с. 18].

Осознание личностью ценности предполагает наличие у нее определенного способа ориентировки в каком-либо виде или группе ценностей. Способом ориентировки является внутренний психологический механизм, формирующий те или иные предпочтения личности, по характеру и направленности которых можно определить и особенности ценностных отношений. Таким образом, при организации воспитательного процесса для педагогов становится важным помогать становлению и развитию ценностных отношений, которые станут проявлением внутренней позиции личности, отражающей взаимосвязь личностных и общественных значений.

Термин «отношение» был введен еще Аристотелем как одна из логико-философских категорий, отражающая способ бытия и возникающая как результат сравнения двух субъектов. Отношение в философии рассматривается как ценностная позиция, которая возникает в ситуации свободного выбора. Природа ценностного отношения эмоциональна, так как оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Структура ценностного отношения представлена

в философии как многоуровневая: первичный слой желаний, выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдаленную перспективу, осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности является долговременным состоянием, превращение жизненного выбора в обоснование для оценки других людей.

В психологии понятие «отношение» было разработано Л. И. Божович, В. Н. Мясищевым, С. Л. Рубинштейном, В. А. Ядовым и легло в основу современных педагогических исследований в области теории воспитания, в которых отношение рассматривают в качестве ключевого объекта профессиональной деятельности педагога (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, В. А. Караковский, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, С. Д. Поляков, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург и др.).

В качестве определения ценностного отношения мы принимаем определение, данное Н. Е. Щурковой: «Ценностное отношение – это устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека» [10, с. 18].

Исходя из него, можно сформулировать определения различных ценностных отношений. К примеру, *ценностным отношением к Родине* можно считать устойчивую избирательную предпочтительную связь ребенка с Родиной, которая проявляется в наличии определенного личностного смысла в понятии «Родина» и осознании значимости Родины для жизни остальных людей и самого ребенка [9].

В нашем исследовании в структурно-функциональной модели ценностного отношения мы выделили когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий компоненты. Каждый из компонентов ценностного отношения обладает определенной функциональной заданностью: когнитивный реализует информационно-фиксирующую и обобщающую функции, эмоционально-оценочный – эмоционально-императивную,

мотивационно-поведенческий – мотивационно-поведенческую и прогностическую функции.

Педагог, имея постоянным объектом своего профессионального внимания отношение, должен уметь видеть, корректировать и наполнять систему отношений ребенка к миру. Для этого необходимо предъявлять, актуализировать, оценивать и создавать ситуации переживания и проживания различных отношений. Эта работа не будет полной без рефлексии и осознания субъектом воспитания изменений в системе ценностей и переноса новых установок в поведение. В общении с взрослыми дети приобщаются к ценностям взрослых, уже обладающих определенной моралью. Технология перехода внешних влияний во внутренние потребности учеников складывается из трех взаимосвязанных этапов: от усвоения системы знаний о нормах и правилах поведения, которое достигается нравственным просвещением, к превращению знаний в убеждение, проявления действенно-волевой сферы, а затем выработка на их основе общепринятых норм и правил поведения. Эти три стороны воспитательного процесса имеют значение только в единстве и взаимосвязи. Каждая из них, взятая в отдельности, не может обеспечить формирования полноценного ценностного отношения личности.

Этот процесс довольно сложен и, скорее всего, будет происходить на протяжении подросткового возраста, поэтому так важно в младшем школьном возрасте наполнить социальный опыт ребенка размышлениями и поступками, а также способствовать выработке положительной устойчивой мотивации, которая обеспечит осознанность и готовность к деятельности в соответствии с ценностью. О степени наполнения ценностного отношения можно судить по следующим показателям:

- когнитивный компонент – точность и обобщенность знаний о ценности, степень наполненности образа, связанного с ценностью (к примеру, образа Родины);
- эмоционально-оценочный – сила, яркость и устойчивость проявления эмоций;
- мотивационно-поведенческий – наличие опыта проявления, мотивация выбора

поведенческой линии, устойчивость и осознанность поведения, соответствие знаний, эмоций и поведенческой реакции.

Рассмотрение проявления всех компонентов вместе дает возможность судить о первоначальном уровне проявления ценностного отношения и о результативности работы по его наполнению.

В качестве эффективных психолого-педагогических условий организации процесса воспитания у младших школьников ценностных отношений можно выделить:

- построение процесса воспитания, отражающее диалектику освоения детьми многоуровневой структуры образов, связанных с ценностями (к примеру, образ Родины может состоять из трех концентров: «Родина как государство», «Малая Родина», «Родной дом»), с учетом механизма структурно-функционального единства основных компонентов ценностного отношения (когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий);
- направленность процесса воспитания на поддержку и обогащение социального опыта детей;
- доминирование в содержании деятельности детей содержания, ориентированного на национальные традиции и ценности родной культуры;
- использование клубного общения младших школьников в качестве ведущей организационной формы воспитательной работы;
- включенность и сотрудничество всех участников воспитательного процесса (учителей, учащихся и их родителей).

Выдвинутые педагогические условия возможно упорядочить с помощью структурной модели организации воспитания ценностного отношения. Модель представляет собой такую совокупность целей, содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, которая дает возможность младшим школьникам проявлять и обогащать ценностные отношения.

В качестве структурных компонентов мы выделили:

- целевой,
- диагностический,

- содержательный,
- технологический блоки.

Целевой блок предполагает воспитание в единстве когнитивного, эмоционально-оценочного и мотивационно-поведенческого компонентов ценностного отношения; обеспечение интеграции содержания деятельности детей; организацию взаимодействия детей, педагогов и родителей; создание возможности для свободного общения и сотрудничества всех участников воспитательного процесса; обращение к социальному опыту детей и обогащение различных составляющих их образа «Я».

Диагностический блок основан на конструировании, реализации и анализе результатов диагностических методик.

Содержательный блок отражает многоуровневую структуру образов, лежащих в основе ценностных отношений.

Технологический блок представляет собой систему педагогических действий, операций, коммуникаций, выстроенных в форме ситуаций организованного социального опыта. В соответствии с целевыми установками модели организации процесса воспитания и необходимостью ориентироваться на информационную, эмоционально-эмпатийную и событийно-деятельностную составляющие социального опыта ребенка, в воспитательном процессе в определенной процессуальной логике выстраиваются *ситуации педагогически организованного социального опыта*.

Ситуации педагогически организованного социального опыта как метод и средство воспитания были предложены Н. Ф. Головановой и обозначают специально организованные воспитателем ситуации коррекции, дополнения и наполнения социального опыта младших школьников (опыта ценностных отношений в частности). Жизнь человека – это его социальный опыт, из результатов которого складывается иерархия ценностей и мировоззрение. Ребенку порой недоступны некоторые сферы социального опыта (например, проявление отношения к Родине), иногда ему не хватает времени или поддержки в обдумывании своего отношения, анализа изменений во взглядах на мир.

Очевидные плюсы использования этого метода – это легкая встраиваемость в воспитательный процесс, возможность включения различных субъектов воспитательного процесса (родители и другие взрослые, другие дети), ответственность самой процедуре получения опыта и другие.

Ситуации педагогически организованного социального опыта могут быть двух типов: ситуации актуализации имеющегося опыта отношения и ситуации обогащения социального опыта.

Ситуации актуализации опыта отношений должны быть направлены на осознание и оценку собственного опыта. Например, возможны обсуждения с детьми: «Что для вас является важным (ценным)? Почему? Как вы это выражаете? Какие поступки вы можете вспомнить, которые выражали ваше отношение?» Рефлексия и самопознание, реализуемые через эти ситуации, являются базой для становления ценностных отношений. Второй тип ситуаций, т. е. ситуации обогащения социального опыта, возможно реализовывать через различные их виды.

Первый вид – это *ситуации дополнения социальных представлений*. Для таких ситуаций возможно организовывать специальные занятия (коллективные дела, классные часы, экскурсии, викторины и др.) по достройке. Важно, чтобы в итоге социальные представления и образы, связанные с ценностями, были наполненными, четкими, между ними прослеживалась взаимосвязь.

Следующий вид – это *ситуации взаимодействия*, т. е. ситуации проявления навыков социального взаимодействия представителей различных социальных групп, национальностей и др. Это возможно в реализации различных совместных проектов, при реализации которых обязательно научить детей терпимо относиться к поведению друг друга, некоторым личностным проявлениям, искать возможности для компромисса.

Очень важно научить детей сотрудничать и радоваться совместной работе. Обучение коммуникативным приемам, навыкам взаимодействия, приемам разрешения конфликтов,

организация опыта руководства и работы в команде, несомненно, положительно повлияет на детей. Все это особенно важно правильно организовать в поликультурных классах, которых так много в современной школе.

Третий вид ситуаций – это *ситуации выбора*. Это наиболее сложный тип ситуаций, требующий особого терпения и ответственности от педагога. Современная ситуация в обществе постоянно требует от человека и даже от маленького ребенка выбора. Готовность к ценностному выбору можно определить как способность ответственно осуществлять выбор модели поведения в соответствии с личностной системой ценностей [8].

Чтобы научить ребенка делать осознанный выбор, надо сначала изучить примеры выбора (т. е. здесь мы обращаемся к ситуациям дополнения социального опыта). При этом необходимо постоянно возвращаться к осознанию ребенком собственной системы ценностей, чтобы выяснить, как проделанная работа влияет на изменение основания для осуществления выбора.

Затем необходимо помочь ребенку выработать собственную стратегию поведения в ситуации выбора. Изучая и гармонизируя модель поведения ребенка в ситуации выбора, необходимо обратить особое внимание на следующие ее элементы:

- круг ценного для ребенка и мотивация выбора этих ценностей;
- перспективные представления о значимом в жизни человека;
- разнообразие предполагаемых вариантов выбора;
- сила переживания за осуществляемый выбор (возникают ли у ребенка трудности морального характера при осуществлении выбора, боится ли он осуществлять выбор, активен ли он);
- мнения, на которые ориентируется ребенок;
- процесс осознания последствий выбора.

Ситуации выбора могут создаваться учителем постоянно и касаться как «простых» выборов (С кем ты будешь в команде? Какое поручение ты хочешь выполнять?), так и «более

сложных», иногда скрытых выборов, требующих от ребенка большой моральной работы, но сохраняющих и поддерживающих свободу выбора (к примеру, организация ситуации помощи пожилым людям).

Последний и самый важный вид ситуаций – *ситуации осознания собственной пирамиды ценностных отношений, отстаивания определенной социальной позиции*. Это обязательный рефлексивный этап с учетом дополненных социальных представлений, который способствуют большей осознанности и переходу на новый уровень представлений о себе и окружающем мире. Такие ситуации, как правило, возникают нечасто и могут быть довольно отсрочены, но обязательно должны планироваться учителем и создаваться. Например, учитель может предложить ребенку письменно поразмышлять и изложить свою позицию по поводу каких-либо мировых событий, написать самоотчет после проведения коллективного творческого дела, описать, почему он так или иначе поступил в сложившейся в классе ситуации, поразмышлять над сказками и притчами разных народов. Очень важно сохранить возможность свободы высказываний и помогать ребенку отслеживать изменения в самом себе. Именно такой дневник саморазвития должен быть тем портфолио ребенка, составление которого теперь так популярно в школе.

Важно отметить, что все виды и типы ситуаций взаимосвязаны и должны выступать в системе.

Предложенная модель воспитания ценностных отношений доказала свою эффективность в процессе деятельности по реализации проекта «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения детей в системе образования» в рамках мероприятия 1.4 «Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров путем выполнения научных исследований молодыми учеными и преподавателями в научно-образовательных центрах» федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

Процесс дальнейшего развития исследования в этой области может быть связан с особенностями воспитания ценностных отношений в дошкольном и подростковом возрасте, более подробным описанием организации развивающей социальной среды для школьников, направленной на воспитание обозначенных в новом стандарте ценностей, путей включения родителей как субъектов воспитательного процесса в формирование системы ценностных отношений у детей и др.

Список использованных источников

1. Богуславский, М. В. Развитие ценностных оснований отечественной теории воспитания: историко-педагогический контекст / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 7–12.
2. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творч. центр «Учитель», 1999. – 560 с.
3. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие / Н. Ф. Голованова. – СПб : Речь, 2004. – 272 с.
4. Данилюк, А. Ю. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Ю. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.

5. Караковский, В. А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – М. : Творч. педагогика, 1993. – 80 с.
6. Никандров, Н. Д. Общечеловеческие ценности и воспитание / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 3–10.
7. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – С. 87.
8. Савинова, Л. Ю. Становление готовности младшего школьника к ценностному выбору / Л. Ю. Савинова // Младший школьник в образовательном пространстве : сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. (Герценовские чтения, Санкт-Петербург, 25–26 марта 2009 года). – СПб, 2009. – С. 3–8.
9. Савинова, Л. Ю. Теоретико-методологическая модель воспитания у младших школьников ценностного отношения к Родине / Л. Ю. Савинова // С чего начинается Родина? : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (24–25 марта 2004 года). – Арзамас, 2004. – С. 395–398.
10. Щуркова, Н. Е. Ценностные отношения / Н. Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1999. – № 3. – С. 17–22.
11. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=958>.

Поступила 01.04.2011 г.

УДК 373.2 : 51 : 398

ББК 74.102

Н. А. Травина

N. A. Travina

**ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА***

**POSSIBILITIES OF FORMATION
OF PERCEPTION AND COMPREHENSION OF MATHEMATICAL REALITY
OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH FOLKLORE**

В статье рассматривается возможность использования малых фольклорных жанров при изучении математики в дошкольном возрасте. Устное народное творчество дает богатый материал для эффективного формирования восприятия и осмысления математической действительности, развития речи и мышления; создает положительное отношение к познанию математических понятий и отношений; развивает познавательный интерес и мотивацию к выполнению деятельности. В ходе использования фольклора снижается тревожность детей, боязнь ошибочных действий. Данный материал будет полезен для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей.

Ключевые слова: устное народное творчество (фольклор), жанры фольклора, математика, восприятие и осмысление математической действительности, дошкольный возраст.

The article deals with the possibility of using small folklore genres in the study of mathematics in the preschool age. Folklore provides rich material for the efficient formation of perception and comprehension of mathematical reality, the development of speech and thought. It creates a positive attitude to knowledge of mathematical concepts and relations, develops cognitive interest and motivation to activities. Folklore reduces anxiety of children, fear of mistakes. This material will be useful for teachers of preschool educational institutions and parents.

Key words: folklore, genres of folklore, mathematics, perception and comprehension of mathematical reality, preschool age.

Математика играет огромную роль в умственном воспитании и развитии интеллекта ребенка, это один из наиболее трудных учебных предметов. Задача педагога дошкольного учреждения состоит не в передаче тех или иных математических знаний и навыков, а в направленности на восприятие и осмысление математической действительности, требующее индивидуального творческого восприятия, которое обуславливает становление целостной личности как носителя культуры.

Ядро культуры составляют общечеловеческие цели и ценности, а также исторически

сложившиеся способы их восприятия и достижения. Одним из таких способов является устное народное творчество или фольклор.

Приобщение к математике посредством использования фольклора помогает ребенку быстрее и легче усваивать образовательную программу. Ведь детство невозможно представить без потешек, считалок, загадок, словом, без устного народного творчества.

Изучение математики с помощью максимального использования потенциала устного народного творчества отвечает современным требованиям к подготовке дошкольников и делает эту проблему в настоящее время актуальной.

Очень часто дети ассоциируют математику со «скучной наукой», непонятной и неинтересной для познания. Задача педагога показать, что восприятие и осмысление математической действительности может быть увлекательным

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

и интересным занятием, в процессе которого ребенок сможет понять и усвоить не только частные понятия математики, но и общие закономерности, а главное, познать радость при преодолении трудностей. Устное народное творчество помогает снять напряженность при изучении математического материала, способствует формированию положительного отношения к математической действительности.

Использование устного народного творчества на занятиях по математике оказывает влияние на развитие речи, требует от ребенка определенного уровня речевого развития. Если ребенок не может высказывать свои пожелания, не может понять словесную инструкцию, он не сможет выполнить задание.

Речь немыслима без развития мышления. Малые фольклорные жанры также развивают интеллект ребенка, приучают его думать, размышлять над смыслом пословиц и поговорок, сказок и загадок, строить суждения и делать умозаключения. Все это способствует развитию логического мышления. Интеграция логики-математического и речевого развития основана на единстве решаемых в дошкольном возрасте задач.

Математика как наука не изучает конкретные предметы или явления в их непосредственном проявлении. Предметом ее изучения являются только количественные и пространственные характеристики изучаемых объектов, явлений, процессов с помощью специфических математических моделей, имеющих высокую степень абстрактности и общности. Модель помогает раскрыть смысл вводимых математических понятий посредством их образной подачи, существенно облегчает усвоение и запоминание математического материала, разгружает память детей, поскольку образ является более компактной единицей, чем цепочка знаковых преобразований или вербальных рассуждений.

Выдающиеся отечественные педагоги Е. И. Тихеева [4], А. П. Усова [5], К. Д. Ушинский [6], Е. А. Флерина [7] и др. неоднократно подчеркивали огромные возможности малых фольклорных форм как средства воспитания и обучения детей. Эти маленькие поэтические произведения полны ярких образов. Таким образом, малые фольклорные жанры создают

необходимый материал для использования моделирования.

Однако на сегодняшний день нет четкой системы по использованию устного народного творчества на занятиях по математике в дошкольном возрасте.

В связи с этим возникла необходимость применения малых жанров фольклора на занятиях по математике для эффективного формирования восприятия и осмысления математической действительности у детей дошкольного возраста.

Цель: формирование восприятия и осмысления математической действительности у детей дошкольного возраста посредством устного народного творчества.

Задачи:

- 1) формирование положительного отношения к восприятию и осмыслению математической действительности;
- 2) формирование умения моделировать;
- 3) развитие математического языка и речи;
- 4) развитие логического мышления.

При обучении необходимо опираться на такие принципы работы: учет возрастных возможностей детей дошкольного возраста при подборе материала; интеграция логики-математического мышления и речевого развития; активное включение детей в познавательную деятельность; максимальное использование развивающего потенциала малых форм фольклора на математическом материале.

Восприятие и осмысление ребенком математической действительности осуществляется с помощью выполнения или использования определенных видов деятельности. Иерархически их можно расположить следующим образом: от предметно-манипулятивной деятельности к деятельности в графическом, а затем в символическом плане. Такой вид деятельности, как речевая деятельность становится связующим звеном, так как и действия с предметами, и действия с изображениями, и действия с различными символами проговариваются во внешней или внутренней речи.

Такая иерархия связана с особенностями усвоения детьми различных видов деятельности. Так, например, в младшем дошкольном возрасте наибольшую значимость имеет предметно-манипуляционная деятельность, которая

помогает ребенку в усвоении мира предметов, развивает его сенсорные способности. В среднем дошкольном возрасте ведущей является графическая деятельность, которая связана с выполнением действий в зрительной форме. В старшем дошкольном возрасте превалирует знаково-символическая деятельность, связанная с обучением моделированию (обобщению) в виде знаков, формул, схем, готовых моделей знакомых предметов, их признаков, свойств. В подготовительной к школе группе развивается речевая деятельность, выполняемая в умственном плане, речь становится самостоятельной, ребенок может вести диалог, строить суждения, умозаключения. Таким образом, в каждом возрасте превалирует тот или иной вид деятельности.

В связи с этим можно выделить определенные этапы работы по осуществлению видов деятельности в соответствии с возрастом ребенка: от предметных действий к действиям со зрительным образом, затем с моделью, к действию в умственном плане.

Таким образом, на математических занятиях работа по использованию устного народного творчества строится поэтапно.

Покажем на примере жанра загадки реализацию перечисленных этапов на математических занятиях.

Загадка:

Разных три имеет глаза,
Но откроет их не сразу:
Если глаз откроет красный –
Стоп! Идти нельзя, опасно!
Желтый глаз – погоди,
А зеленый свет – иди! (светофор)

Предметный этап или предметно-манипуляционная деятельность.

На данном этапе ребенок знакомится с алгоритмом отгадывания загадки: выделение признаков предмета, называние ответа, доказательство правильности ответа.

Например: «Сколько глаз у предмета? Какого цвета первый глаз?» Воспитатель показывает круг красного цвета. «Какого цвета второй?» Круг желтого цвета. «Третий?» Круг зеленого цвета. Располагает круги друг под другом. «У какого предмета может быть три глаза с такой последовательностью цветов?»

Ребенок отгадывает загадку, воспитатель показывает макет светофора. Ребенок обследует его и доказывает правильность своего ответа. Можно предложить ребенку создать свой светофор при помощи аппликации.

Зрительный этап или графическая деятельность.

Загадывается загадка про светофор, ребенок отгадывает ее по приведенному выше алгоритму. Воспитатель показывает зрительный образ (картинку с изображением светофора) предмета. Ребенок доказывает правильность своего ответа, соотнося его со зрительным образом. Можно предложить ребенку нарисовать светофор для закрепления знаний о правилах дорожного движения.

Этап моделирования или знаково-символическая деятельность.

На этапе моделирования загадка не читается воспитателем, а кодируется с помощью знаков, а ребенку необходимо раскодировать символы и отгадать предмет.



Что изображено на первом рисунке? Сколько глаз? На втором рисунке что нарисовано? Какого цвета? и т. д.

Этап умственных действий или речевая деятельность, выполняемая в умственном плане.

На данном этапе загадка читается воспитателем, а ребенок отгадывает ответ, создавая образы предмета в умственном плане.

Такое планирование учебного материала в дошкольном возрасте способствует формированию восприятия и осмысления математической действительности, так как учитываются возрастные возможности усвоения математического материала. Использование устного народного творчества расширяет кругозор детей, развивает познавательный интерес и мотивацию к выполнению деятельности.

С каждым из малых жанров фольклора проводится подобная работа по этапам. Данные этапы будут зависеть от возраста ребенка и его индивидуальных возможностей.

Работа с использованием устного народного творчества на занятиях по математике

проводится по следующим разделам: «Форма», «Величина», «Количество и счет», «Ориентировка в пространстве», «Ориентировка во времени».

В каждом разделе используются следующие фольклорные жанры: загадка, сказка, скороговорка, пословица и поговорка, считалка, задача-шутка, потешка.

Загадка – «это замысловатое иносказательное описание предмета или явления, предлагаемое как вопрос для отгадывания, с целью испытать сообразительность, развить наблюдательность к поэтической выдумке» [3, с. 85].

Загадки в основном используются при анализе предмета с математической точки зрения, выявлении простейших математических отношений. По мнению Е. В. Шаталовой, загадка служит исходным материалом для знакомства с некоторыми математическими понятиями (число, отношение, величина и т. д.), а также для закрепления, конкретизации знаний дошкольников о числах, величинах, отношениях. Можно предлагать детям не только отгадывать загадки, но и самим их придумывать, давать детям задание вспомнить загадки, в которых есть слова, связанные с данными представлениями и понятиями [8].

Скороговорка как вид малых форм фольклора помогает научить быстро и четко выговаривать фразу, которая намеренно выстроена затрудненным для произнесения образом [1]. Она способствует закреплению знаний о количестве и счете, величине, форме и т. д. Соревновательное и игровое начало привлекательно для детей. Безусловно, велика польза скороговорки и как упражнения для улучшения артикуляции, выработки хорошей дикции. Скороговорки можно разучивать на занятиях по математике и вне их.

Например, при знакомстве детей с числами и цифрами первого десятка можно использовать следующие скороговорки: «В один клин, Клим, колоти». «Возле грядки – две лопатки, Возле кадки – два ведра». «Три сороки, три трещотки Потеряли по три щетки: Три – сегодня, три – вчера, три – еще позавчера» и т. д.

После того, как скороговорка произнесена, следует вспомнить, какое слово в тексте связано с данным числом, какая цифра соответствует этому числу, назвать соседей числа

(последующее и предыдущее).

Методика работы над скороговоркой проста. Сначала педагог произносит ее, а дети внимательно слушают, затем они повторяют очень медленно, но не по слогам, потом все убыстряя и убыстряя темп (воспитатель в этом случае выступает в роли дирижера).

Использование на занятиях по математике *пословиц и поговорок* способствует формированию нравственных качеств детей дошкольного возраста, развитию логического мышления, так как заставляет ребенка задуматься над смыслом коротких изречений. Это связано с тем, что пословица является кратким народным изречением с назидательным содержанием; народный афоризм [2, с. 568], а поговорка – кратким устойчивым выражением, преимущественно образным, не составляющим, в отличие от пословицы, законченного высказывания и не являющееся афоризмом [2, с. 530]. В этом и заключается их принципиальное отличие. Поговорка, в отличие от пословицы, не имеет нравоучительного, поучающего смысла. Поговоркам свойственна метафоричность: «Убил двух зайцев». «Семь пятниц на неделе». Многие поговорки строятся на гиперболе: «Заблудился в трех соснах».

Пословицы же, наоборот, приучают ребенка думать и рассуждать, строить свои умозаключения. Например, «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь». «Семь раз отмерь, один раз отрежь». «Первый блин всегда комом». «Жить в четырех стенах». «Пятое колесо в телеге».

Пословицы и поговорки на занятиях по математике используются в основном для закрепления количественных представлений, представлений о величине. Наряду с анализом пословиц по их смысловому содержанию можно предлагать детям такие задания: вставь в пословицы пропущенные названия чисел, изобразить пословицу с помощью рисунка.

Самым распространенным видом устного народного творчества, используемым на занятиях по математике, является считалка. Она способствует формированию положительного отношения к восприятию и осмыслению математической действительности, вызывает познавательный интерес и мотивационную активность, является средством для физической

разгрузки детей во время занятий по математике в виде проведения физкультурных минуток.

Основная направленность считалок связана с закреплением количественного и порядкового счета, нумерации чисел. Во время выполнения физкультурных минуток дети заучивают считалки, что помогает не только развивать память, но и способствует выработке умения вести пересчет предметов, применять в повседневной жизни сформированные навыки. Можно предлагать считалки с целью закрепления умения называть числа в обратном порядке.

Использование сказок в усвоении математических понятий способствует формированию художественного вкуса, нравственных чувств, творческой активности. С помощью фольклорных сказок дети легче усваивают математические понятия, у них развивается любознательность, память, инициативность, а театрализация некоторых сказок учит ребенка импровизировать, придумывать свою концовку сказки или додумывать, как бы сказка могла продолжиться.

Можно предлагать детям вспомнить, в каких сказках есть названия чисел («Волк и семеро козлят», «Три медведя» и т. д.), величин («Волос в семнадцать сажен длиной» тораджская сказка, «Марья краса – длинная коса»), временных отношений («Сказка о потерянном времени»), форм предметов («Колобок»).

Кроме сказки как одного из фольклорных жанров можно использовать на занятиях по математике задачи со сказочным сюжетом. Такие задачи соответствуют принципу практической применимости в жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста, поскольку при их решении используются различные жизненные проблемы, практические ситуации. Своим конкретным содержанием задачи со сказочным сюжетом способствуют формированию более глубокого и ясного восприятия и осмысления математической действительности. Например: «Золушке нужно сшить три платья. На одно платье нужно два рулона ткани, на второе – три, а на третье – пять рулонов. Сколько всего рулонов нужно Золушке, чтобы сшить платья?».

Еще одним видом задач, основанных на устном народном творчестве, выступают задачи-шутки, необходимые для создания на занятиях по математике атмосферы легкого юмора,

веселого настроения у детей и удовлетворения от получения новых знаний. Задачи-шутки снимают тревожность детей при изучении математического материала, у них исчезает боязнь ошибочных шагов.

Задачи-шутки стимулируют у ребенка умение размышлять, поскольку в них необходимо найти противоречие и доказать правильность своих рассуждений, а также способствуют развитию наблюдательности, внимательного отношения к содержанию задач, к ситуациям, описанным в них, осторожного отношения к применению аналогий при решении задач. Все это вызывает у ребенка чувство уверенности в возможностях своего интеллекта.

Задачи-шутки по своей структуре часто составлены так, что призывают детей к решениям, аналогичным тем, которые применялись при решении похожих задач, рассматривавшихся на занятиях по математике. Но ситуация, описанная в задачах-шутках, обычно требует иного решения.

Для получения ответов на вопросы задач-шутки, во-первых, не требуется выполнять какие-либо арифметические действия, а нужно только объяснить правильные ответы. Во-вторых, в процессе работы над задачами по тем или иным причинам дети допускают ошибки и получают неправильные ответы, а обнаружив самостоятельно или с помощью воспитателя в этих ответах противоречия с жизненными наблюдениями и фактами, исправляют ошибки и объясняют правильное решение. Такая работа над задачами содействует развитию логического мышления учащихся, ибо приучает их рассматривать и объяснять явления в соответствии с логикой жизни.

Потешки (песенки, приговорки) – первые художественные произведения, которые слышит ребенок. Произносимые взрослым короткие и ритмичные фразы, в которых ребенок улавливает повторяющиеся звуки, вызывают у него реакцию на художественное произведение, а интонация голоса в одних случаях успокаивает, в других – бодрит.

Знакомство с потешками во время занятий по математике надо начинать с рассказывания по картинкам, иллюстрациям, показа игрушек. Дав рассмотреть детям игрушку, рассказать о персонаже потешки, о его особенностях.

Объяснить детям значение новых слов, услышанных в потешке. Такая работа способствует развитию логического мышления и речи ребенка, позволяет ему накапливать свой собственный опыт.

Полезно использовать такие дидактические игры, как «Узнай потешку» (по содержанию картинки надо вспомнить произведения народного творчества). «Угадай, из какой книжки (сказки, потешки) прочитан отрывок?» Словесные игры по мотивам народного творчества, например, «Про сороку» (читать потешку и пусть дети отображают ее содержание в действиях). Словесная игра «В подарки» – дети дарят потешку друг другу. Дидактические упражнения «Узнай и назови» – достают из коробки игрушки или картинки по знакомым потешкам). Настольно-печатные игры по мотивам этих же произведений («Парные картинки», «Подбери такую же картинку», «Лото», «Разрезные картинки»). Можно проводить игры-инсценировки, например, «Кошкин дом».

«Живые картинки» – при чтении потешки «Сорока-белобока» – всех детей ставят друг за другом и раздают им кашу, а самому последнему – нет. «А ты постой, вот тебе горшок пустой!», т. е. сопровождают потешки действием.

В результате использования таких дидактических игр на математическом материале потешка превращается в игру, увлекает детей, становится значимой для ребенка, вызывает положительные эмоции.

Таким образом, восприятие и осмысление ребенком математической действительности посредством использования устного народного творчества осуществляется поэтапно: от предметных действий к действиям в умственном плане. Каждый этап связан с тем специфическим видом деятельности, который соответствует возрасту ребенка и его индивидуальным возможностям. Так, предметный этап связан с предметно-манипуляционной деятельностью, зрительный этап – с графической деятельностью, этап моделирования – со знаково-символической деятельностью, этап умственных

действий – с речевой деятельностью, выполняемой в умственном плане. Применение устного народного творчества позволяет обогатить содержание этапов новым материалом и способствует творческому познанию ребенком математики.

Использование элементов устного народного творчества помогает воспитателю заинтересовать детей, создает положительный эмоциональный настрой, желание к изучению математического материала. В процессе использования устного народного творчества расширяется кругозор детей, развивается речь и мышление, а также способность к моделирующим действиям. Фольклор призван устранить трудности в восприятии и осмыслении математической действительности, снять тревожность и боязнь ошибочных решений.

Список использованных источников

1. Аникин, В. П. К мудрости ступенька. О русских песнях, сказках, пословицах, загадках, народном языке / В. П. Аникин. – М. : Детская литература, 1988. – 176 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Швецов. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Словарь литературоведческих терминов / Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.
4. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
5. Усова, А. П. Русское народное творчество в детском саду / А. П. Усова – М. : Просвещение, 1972. – 78 с.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2. Вопросы обучения / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1954. – 734 с.
7. Флерина, Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е. А. Флерина. – М. : Учпедгиз, 1956. – 160 с.
8. Шаталова, Е. В. Использование математических загадок в детском саду / Е. В. Шаталова. – Белгород : Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1997. – 157 с.

Поступила 11.04.2011 г.

УДК 37.013.42

ББК 74.6

О. А. Чернуха

O. A. Chernukha

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКА*****PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FORMATION
OF VALUE SELF-DETERMINATION OF A SENIOR PUPIL**

В статье рассматриваются условия педагогического сопровождения формирования ценностного самоопределения старшеклассника. Представлены этапы процесса формирования исследуемого феномена, обосновываются педагогические средства формирования у старшеклассников ценностного самоопределения – ситуации ценностной идентификации, одной из составляющих которых являются проблемные ценностно-смысловые конструкты.

Ключевые слова: ценностный подход в образовании, гуманитарное образование, профильное обучение, самоопределение, ценностное самоопределение старшеклассника, ситуация ценностной идентификации, проблемные ценностно-смысловые конструкты.

In the article the conditions of pedagogical support for formation of valuable self-determination of a senior pupil are considered. The stages of process of formation of the investigated phenomenon are presented, pedagogical means of formation of senior pupils' value self-determination - situations of value identification, which contain problematic value and semantic constructs, are proved.

Key words: value approach in education, arts education, specialized education, self-determination, value self-determination of a senior pupil, situation of value identification, problematic value and semantic constructs.

Процесс формирования ценностного самоопределения у старшеклассников необходимо понимать как процесс целенаправленного развития личности, в ходе которого осуществляется педагогическое сопровождение ценностного самоопределения старшеклассника, осознается и принимается личностный смысл ценностей «Отечество» и «Мир». Логика формирования у старшеклассников ценностного самоопределения соотносима со спецификой гуманитарного познания, которое предстает ценностно-смысловым освоением человеческого бытия.

Основаниями для конструирования модели процесса формирования ценностного

самоопределения у старшеклассников выступили: идеи аксиологического подхода (Г. П. Выжлецов, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, Л. Н. Столович), ориентирующие на формирование ценностного сознания личности; концептуальные идеи целостного подхода в образовании (Н. М. Борытко, В. С. Ильин, В. В. Краевский, А. М. Саранов, Н. К. Сергеев), проявляющиеся в организации процесса обучения в соответствии с целеполаганием, последовательностью этапов, результатом; идеи деятельностного подхода к развитию и обучению школьников (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, М. И. Скаткин, Н. Ф. Талызина), предполагающие свободный выбор, оценку, конструирование и прогнозирование видов деятельности, адекватных природе личности и удовлетворяющих ее потребности в самореализации и саморазвитии; идеи личностно-ориентированного подхода в образовании (Е. А. Крюкова, В. В. Сериков),

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

обеспечивающие признание личности старшеклассника высшей социальной ценностью; ценностный подход в образовании (А. В. Кирьякова, Л. П. Разбегаева), ориентированный на осознание, осмысление и принятие старшеклассниками ценностей.

Целостность педагогического процесса проявляется в организации строго определенной последовательности его этапов: цель – средство – результат. Целостность педагогического процесса означает высокий уровень его эффективности в формировании не только отдельных качеств личности, но и всей структуры личности в целом.

Учебная деятельность – это «деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике». Это деятельность по «самоизменению» (Д. Б. Эльконин). С позиции деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин) основным принципом формирования новообразований является идея деятельностного опосредования, суть которой заключается в производности личностных образований от реального бытия субъекта. Ведущей идеей теории деятельностного подхода является идея о том, что личность в активной форме должна присваивать исторический опыт человечества, одним из важнейших элементов которого является опыт присвоения ценностей (Л. С. Выготский). Именно в процессе учебной деятельности школьники приобретают возможности познания сущности ценностей, определения их значимости для себя и других.

Значимость личностно-ориентированного подхода при конструировании модели процесса формирования ценностного самоопределения у старшеклассников определяется принципом синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели – личности. Личностный подход истолковывается как объяснительный принцип, раскрывающий механизм личностных новообразований в педагогическом процессе. Смысл этого принципа в том, что никакие изменения в жизнедеятельности человека не могут быть объяснены без понимания их места и роли в самореализации личности. Личностно-ориентированный – это

такой образовательный процесс, в котором воспитаннику предоставлены возможности реализовать свои личностные функции, т. е. проявить и осознать себя как личность и быть признанным в качестве таковой окружающими.

Подбор и организацию учебного материала для конструированного процесса необходимо осуществлять на основе ценностного подхода к образованию, ориентированного на осознание, осмысление, понимание и принятие школьниками гуманистических ценностей [4, с. 8]. Результатом присвоения ценностей является ценностное отношение как позиция человека к ценностям как к лично значимым. Определение педагогических средств каждого этапа конструируемого процесса в рамках данного подхода способствовало максимально эффективному использованию ценностного потенциала гуманитарных дисциплин для формирования ценностного самоопределения старшеклассников.

Как показывают исследования (И. В. Крутова, Е. А. Мацефук, В. В. Матаев, Т. В. Самоходкина, Л. П. Разбегаева), формирование ценностных отношений эффективно, если психологической основой для моделирования процесса формирования личностного новообразования выступают выделенные Д. А. Леонтьевым процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства [2]. Полагаем, что психологической основой для моделирования процесса формирования ценностного самоопределения старшеклассников также являются данные процессы, так как предполагается принятие ценностей «Отечество» и «Мир» на уровне личностного смысла.

Становление личностных ценностей связано с динамикой процессов осознания, включающих разные виды вербализации и смещение познавательно-личностных усилий на собственную смысловую сферу. Это становление включает как минимум две составляющие – образование самих личностных смыслов и образование личностных ценностей.

С позиции динамики смыслообразования смысловые структуры понимаются как превращенная форма жизненных отношений субъекта.

Поставив вопрос перехода от структурно-функционального к динамическому анализу смысловой сферы личности и смысловой регуляции деятельности, Д. А. Леонтьев выделил три класса смысловых процессов: смыслообразование – расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых смысловых структур; смыслоосознание – восстановление контекстов и смысловых связей, позволяющих решить задачу на смысл объекта, явления и действия; смыслостроительство – содержательная перестройка жизненных отношений и смысловых структур, в которых они преломляются [2].

Специфика обучения гуманитарным предметам на профильном уровне выражается в том, что профильное обучение рассматривается как сфера свободного самоопределения личности, где реализуются вариативные и дифференцированные учебные программы, удовлетворяющие образовательные потребности старшеклассников [3].

На основе описанных психологических процессов, определивших последовательность этапов конструируемого процесса, выявленных уровней формирования ценностного самоопределения, определивших число этапов моделируемого процесса, а также ценностного потенциала гуманитарных дисциплин, нами была определена следующая этапность процесса формирования ценностного самоопределения старшеклассника:

- ценностно-поисковый этап;
- эвристический этап;
- рефлексивно-прогностический этап.

Ценностно-поисковый этап направлен на формирование ценностного самоопределения старшеклассника на низком (репродуктивном) уровне сформированности. Этот этап характеризуется такой позицией личности, которую возможно определить как «неопределенную идентичность». В данной ситуации основная проблема старшеклассника – поиск собственной идентичности, ценностной позиции по отношению к «Отечеству» и «Миру». На этом этапе у учащихся «образуется» личностный смысл ценностей «Отечество» и «Мир» путем распространения смысла от ведущих структур

к частным. Ведущим элементом психологической основы на данном этапе является смыслообразование, а базовым компонентом – когнитивно-оценочный.

Эвристический этап направлен на достижение среднего (преобразующего) уровня сформированности ценностного самоопределения старшеклассников. На данном этапе ведущий элемент психологической основы – смыслоосознание, а соответствующим базовым компонентом является личностно-смысловой. Данный уровень предполагает «открытие» учеником личностного смысла ценностей «Отечество» и «Мир», то есть осознание личностной и социальной значимости ценностей «Отечество» и «Мир».

Целью последнего этапа – рефлексивно-прогностического – было достижение высокого (предметно-практического) уровня сформированности ценностного самоопределения старшеклассников. Данный уровень предполагает наличие смыслообразующих мотивов, принятие личностного смысла ценностей «Отечество» и «Мир», происходит интеграция ценностного отношения к Отечеству и Миру в систему отношений старшеклассника с обществом. Предполагается сознательная регуляция всех деятельностных аспектов ценностного самоопределения, а также способность осознанно проектировать собственную деятельность на основе ценностного самоопределения. Ведущим элементом психологической основы является смыслостроительство, соответствующим компонентом – рефлексивно-деятельностный.

Приоритетным педагогическим средством формирования у старшеклассников ценностного самоопределения является ситуация ценностной идентификации. Она обладает особенностями наряду с инвариантными признаками педагогической ситуации вообще.

Ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление переосмысление сложившейся ситуации (В. В. Сериков).

Ситуация понимается как единица педагогического процесса, в котором в единстве взаимосвязей проявляется деятельность учителя, ученика, определенная сфера социокультурной действительности и специально создаваемые дидактические средства [6].

Наряду с этим в гуманитарном образовании целесообразнее создавать аксиологическую ситуацию, ориентированную на раскрытие значимости изучаемого материала. Ситуацию ценностной идентификации необходимо рассматривать как единицу аксиологической среды гуманитарного образования, поскольку именно гуманитарное познание призвано помочь школьнику раскрыть ему собственную сущность, ценность и смысл жизни.

Ситуация ценностной идентификации определяется как совокупность условий, стимулирующих активность ученика по присвоению ценностей, поиску смыслов и проектированию собственной деятельности в соответствии с ними. Данная ситуация рассматривается как вариант организации аксиологической среды гуманитарного образования. Главная функция ситуации ценностной идентификации в том, чтобы способствовать возникновению мотивационной, личностной активности школьников как условия формирования исследуемого личностного новообразования.

Составляющими ситуации в контексте настоящего исследования выступают:

- фрагмент содержания гуманитарных дисциплин как проекция социокультурной реальности, отражающий личностную и социальную значимость единства ценностей «Отечество» и «Мир», организованный на основе социально-ценностной проблемы;

- проблемные ценностно-смысловые конструкции (учебные задачи ценностно-смыслового характера, позволяющие старшекласснику конструировать собственную деятельность на основе осознанного нравственного выбора), выступающие дидактическим средством организации ситуации ценностной идентификации, классифицируемые по содержанию, форме отражения ценностной реальности, характеру искомого, уровню сложности;

- педагог – организатор ситуации ценностной идентификации, являющийся активным субъектом ценностно-смысловой коммуникации, которая понимается как «многомерное смысловое диалогическое общение в пространстве гуманитарного образования с целью приобщения ученика к гуманистическим ценностям» [5, с. 154];

- ученик, обладающий потребностью в идентификации и имеющий определенный личностный опыт;

- Другой (субъект изучаемой культуры, эпохи) – носитель ценностных представлений своего времени, культуры.

На ценностно-поисковом этапе необходимо создание ситуаций ценностной идентификации смыслообразующего характера, на эвристическом этапе – ситуации ценностной идентификации смыслооткрывающего характера, на рефлексивно-прогностическом этапе – ситуации ценностной идентификации интегративно-смыслового характера.

Систематизацию учебного материала необходимо проводить на основе сформулированной проблемы, которая охватывает содержание материала различных культурно-исторических эпох, и которая актуальна в действительности.

Таким образом, *ценностное самоопределение* – это интегративное относительно устойчивое личностное образование, включающее знания о единстве Планетарной Цивилизации, о Человеке Цивилизации как ответственном субъекте, характеризующееся ценностно-смысловым отношением к современному культурно-историческому пространству (Отечество – Мир) и проявляющееся в реализации деятельностных аспектов данного отношения.

Психологической основой для моделирования процесса формирования ценностного самоопределения личности старшеклассников выступили выделенные Д. А. Леонтьевым процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства. Процесс включает три этапа: ценностно-поисковый, эвристический, рефлексивно-прогностический. Целевая структура каждого этапа спроектирована

на достижение определенного уровня сформированности исследуемого личностного новообразования.

Ведущими средствами формирования ценностного самоопределения личности являются ситуации ценностной идентификации, которые являются единицей аксиологической среды гуманитарного образования, характеризующейся ценностнообразностью, открытостью, диалогичностью. Ситуации ценностной идентификации, а также составляющие их проблемные ценностно-смысловые конструкты, т. е. учебные задачи ценностно-смыслового характера, позволяющие старшекласснику конструировать собственную деятельность на основе осознанного нравственного выбора, выступают средствами педагогического сопровождения формирования ценностного самоопределения личности старшеклассника в обучении гуманитарным дисциплинам на профильном уровне. Обоснование модели процесса формирования у старшеклассников ценностного самоопределения определяет логику опытно-экспериментальной работы.

Список использованных источников

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2001. – 509 с.
2. Леонтьев, Д. А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – Т. 18. – № 6. – 1997. – С. 13–27.
3. Митина, С. И. Специфика гуманитарного знания: проблематика законов и закономерностей / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 24–28.
4. Разбегаева, Л. П. Гуманитарное образование как среда формирования ценностно-коммуникативной культуры личности : монография / Л. П. Разбегаева, Т. В. Самоходкина. – Волгоград : Перемена, 2009. – 132 с.
5. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001. – 289 с.
6. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии : монография / В. В. Сериков, В. И. Данильчук, В. М. Симонов [и др.] ; ВГПУ, Ин-т личностно ориентир. образования. – Волгоград, 2000. – 171 с.

Поступила 23.05.2011 г.

УДК 004 : 37 : 101

ББК 87

Ж. Ю. Бакаева

Z. Ju. Bakaeva

ИНФОРМАЦИОННО-ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА*INFORMATION AND LANGUAGE ENVIRONMENT
OF EDUCATIONAL PROCESS

В статье рассматривается современная ситуация в образовании, которая предполагает создание языковой среды и установление различий между нормами специальных и естественных языков. Эти нормы обусловлены созданием новых, оптимальных языковых средств для фиксации, передачи, накопления и обработки информации.

Ключевые слова: информация, язык, среда, хранение, передача, переработка, знаниево-ориентированный, общество риска, информационное общество.

The article investigates present situation in the sphere of education that suggests the creation of language environment and setting differences between norms of special and natural languages. These norms are caused by creation of new, optimal language means used for fixation, transmission, storing and processing of the information.

Key words: information, language environment, storage, transmission, processing, knowledge-oriented, risk society, information society.

Современная ситуация в образовании предполагает создание языковой среды и установление различий между нормами специальных и естественных языков. Эти нормы обусловлены созданием новых, оптимальных языковых средств для фиксации, передачи, накопления и обработки информации. Не только информация, но и язык науки признается одним из важнейших ресурсов общества, от рационального применения которого зависит эффективность использования информации в коммуникациях. Создание новых искусственных языков для специальных целей коммуникаций входит в теорию специальных языков и требует более широких исследований по выявлению факторов, определяющих выбор естественных и искусственных языковых средств

в педагогическом общении и соответствии с его конкретными целями и задачами. Также необходимы исследования восприятия человеком различного рода ограничений, накладываемых на язык науки в процессе обучения, а также символов искусственных языков, включаемых в новые педагогические языковые системы [1].

Естественный язык, выступающий основой построения искусственных языков, в силу того, что он является универсальной знаковой системой, способен справиться с любыми задачами педагогической коммуникации. Источники этой универсальности следует искать в причинах и условиях возникновения естественного языка, выяснение которых крайне важно для определения взаимоотношений естественного языка и языка науки. Это связано с проблемой, которая требует дополнительных исследований языка как средства для описания какой-либо ситуации. Языки, характерные для животного мира, обозначают ситуацию,

* 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 «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

где тот или иной знак (звуковой сигнал, цветовая гамма, сочетание пахучих веществ) никак ее не конкретизирует (например, сигнал опасности). Возможности такого языка для передачи информации ограничены числом знаков, которые можно легко запомнить. Состав описываемых с его помощью ситуаций фиксирован. Добавление новой ситуации невозможно без добавления нового знака. Такой язык определен как сигнальный.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения объединяет концепции структурного единства содержания образования и когнитивного опыта личности, что означает своего рода взаимодействие «нефреймовых компонент» и рыночной структуры. Первая определяет переход от *знаниево-ориентированного к личностно-ориентированному образованию*. Вторая включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира. Для реализации педагогических языковых моделей необходимо, чтобы гуманитарная культура проникала в «ткань» содержания общего образования. В свою очередь это требует изменения взаимоотношения и взаимодействий гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, в основании которых должен лежать принцип самосовершенствования личности. Фундаментализация содержания общего образования обуславливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию процессов обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития [2, с. 23–27].

Взаимодействие или кооперация элементов знания во фреймовских связях при личностно-ориентированном процессе обучения невозможно без использования *простого условия*, которое может содержать требование значения определенных знаков (например, информационных) как специальной составляющей фреймов. Это возможно в рамках сигнального языка, который обеспечивает максимальную скорость передачи информации как коммуникативной константы, но, будучи

приспособленным для описания раз и навсегда заданной совокупности ситуаций, лишен возможности своего совершенствования. Объем памяти, выделенной для запоминания знаков, ограничен, поэтому важным свойством языка является соотношение объема памяти и количества запоминаемых знаков. В данном смысле язык считается более эффективным в коммуникативном отношении, который при том же объеме памяти позволяет оперировать меньшим числом знаков для выражения того же смыслового содержания. Сигнальный язык послужил исходной точкой развития человеческого языка и движущей силой повышения его коммуникативной эффективности, скорее всего, в результате того, что возросло число и разнообразие ситуаций, которые могли стать предметом сообщения. Потребовалась более эффективная система кодирования ситуаций, позволяющая более экономно использовать память, «выделенную» для запоминания знаков. Для того чтобы справиться с этой задачей, потребовалось расчленить множество ситуаций на множество составляющих их объектов и каждый обозначить определенным знаком.

Коммуникативная эффективность такого языка оказалась выше, чем у сигнального, благодаря тому, что появилась возможность описывать не предусмотренные ранее ситуации, в которых задействованы уже известные объекты. Для обозначения новых объектов требуется изобретение нового знака, что характерно для объектного языка. Возможности его совершенствования ограничены естественными возможностями запоминания знаков. Бесконечное же число ситуаций требует бесконечного числа знаков, что приходит в противоречие с ограниченным объемом памяти. Дальнейшее повышение коммуникативной эффективности языка возможно при членении объектов на составляющие их признаки, обозначении каждого признака отдельным знаком и обеспечении группировки объектов на основании наличия у них общих признаков и включения любого объекта в группу на основании общности какого-либо доминирующего признака. При выполнении этих условий коммуникативная эффективность языка будет стремиться к бесконечности, так как

одним и тем же конечным числом знаков можно описать любые ситуации, в том числе и воображаемые. Это признаковый язык. И, наконец, логическое завершение данного процесса должно привести к появлению такого языка, в котором количество знаков сведено к минимуму и каждая конкретная ситуация обозначается конкретным способом взаимного расположения знаков (кодирование информации), и это обусловлено *сложным условием* при задании межфреймовских связей при личностно-ориентированном процессе обучения [3, с. 34–38].

Сложные условия указывают отношения между фактами, соответствующими нескольким терминалам. Соединив множество фреймов, являющихся отношениями, можно построить фреймовую систему. Наиболее важный результат такого построения проявляется в возможности преобразования фреймов в одной системе. Фреймы используются для экономичного проведения различных расчетов и обработки изображений. При анализе видимого объекта различные фреймы родной системы описывают его с различных углов зрения, и преобразование от одного фрейма к другому показывает результат перехода от одного пункта наблюдения к другому. Что касается фреймов, не связанных со зрительными ощущениями, то различие между фреймами одной системы указывает на какие-либо действия, причинно-следственные отношения или изменение концептуальной точки зрения и т.п. В одной системе различные фреймы могут иметь общие *терминалы*.

Для возможности переработки информации как *элемента социальной коммуникации в учебном процессе* необходимо рассмотрение знания как элемента содержания общего образования. Фактором, определяющим такое рассмотрение, является *коммуникативная эффективность*, взятая в качестве движущей силы развития языка и поддающаяся *количественной оценке*. Шкала такой оценки определяет «переходы» от *сигнального языка к признаковому*. Между этими крайними точками располагается *объектный язык*. При продвижении по данной шкале от сигнального языка к признаковому можно заметить изменение

соотношения между его содержательным и формальным аспектами. Изменяется, в частности, роль «значения» отдельного знака для понимания сообщения. Первоначально (в сигнальном языке) значение знака максимально «предметно» и его одного достаточно для распознавания ситуации. Повышение коммуникативной эффективности ведет к постепенному «отрыву» значения знака от ситуации, а затем и от объекта. Оно теряет «предметность», становится абстрактным представителем класса объектов, обладающих неким общим признаком.

В объектном языке синтаксис «предметен» или, иначе, ситуативно «зависим», отражает способ взаимодействия объектов в ситуации. В признаковом языке дополнительно появляется структурная ситуативно независимая модель, являющаяся средством указания на роль знаков в тексте, что наблюдается при снижении соотношения числа знаков и числа возможных ситуаций ниже определенного *порогового значения*.

В отличие от моделей других типов во фреймовых моделях в рамках объектного языка фиксируется жесткая структура информационных единиц, которая называется *протофреймом* (*основное понятие слот*). Значением слота может быть практически что угодно (числа или математические соотношения, тексты на естественном языке или программы, правила вывода или ссылки на другие слоты данного фрейма или других фреймов). В качестве значения слота может выступать набор слотов более низкого уровня, что позволяет во фреймовых представлениях реализовать «принцип матрешки». При конкретизации фрейма ему и слотам присваиваются конкретные имена и происходит заполнение слотов. Таким образом, из протофреймов получают *фреймы-экземпляры*. Переход от исходного протофрейма к фрейму-экземпляру может быть многошаговым, за счет постепенного уточнения значений слотов [4, с. 67–68].

Прикладные задачи, связанные с языковым строительством и обработкой информации, входят в общую проблему преодоления языковых барьеров в сфере образования. С одной стороны, наблюдается приближение искусственных языков к естественному путем

включения последнего на уровне имен, с другой – формализация специальных языков (подъязыков) за счет включения в них элементов искусственных знаковых систем.

Любые попытки отыскать алгоритмические процедуры распознавания смысла неизбежно приводят либо к необходимости сужения предметной области, либо к ограничению выразительных средств описывающего ее естественного языка. В этом сказывается определенная ограниченность математического подхода к естественному языку. Необходимо в полной мере учитывать его специфику в сравнении с конкретными языками (машинными кодами, алгоритмическими языками программирования, непроцедурными языками манипулирования данными).

Основные особенности фреймовой теории проявляются в *возможности прогнозирования* и включения других процессов. Несколько терминалов одного фрейма обычно заранее определяются значениями по умолчанию. Следовательно, даже когда не задана подробная информация, касающаяся некоторого места, данный фрейм все равно будет довольно информативен. Этот метод можно широко использовать для представления информации общего характера, анализа множества сходных задач, отработки техники решения задач логическими методами, а также он может служить полезным средством распространения фреймовых систем. Поскольку значение по умолчанию не связано жестко с терминалом, его можно легко заменять на новую информацию, например, для более точного согласования с соответствующей ситуацией. Следовательно, значение по умолчанию может использоваться в качестве переменной, либо в специальных случаях выводов на основании фактов, либо в общепризнанных случаях. Кроме того, оно может использоваться вместо логических ограничителей.

Следовательно, необходимы осуществление ряда инновационных преобразований в процессе обучения, создание предметных условий для развития самооценочных форм активности учащихся через принципы кооперативности и вариативности. Он характеризуется использованием в процессе обучения

не однотипных, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных особенностей и опыта моделей обучения. Принцип вариативности в методологическом качестве определяет «шкалу перехода» от *сигнального* языка к *признаковому*. «Промежуточным звеном» языковой эволюции является **объектная языковая модель**. Сложившаяся языковая ситуация в условиях информационного общества требует рассматривать язык не только как объект исследований, но и как *совокупность специальных кодов*. Задача построения языковой модели связана со словосочетаниями (тезаурусами). Учитывая объемы накопленной в системах информации, необходимо выделить механизмы порождения и восприятия сообщений. Отдельная область педагогических технологий – это «понимание» смысла сообщений, преодоление «тупиков» в анализе и содержательной обработке текста, что определяется дополнительной, специально организуемой информацией (знания о единицах языка и единицах предметной области) в рамках задач обучения. Каждую языковую педагогическую модель характеризует определенный принцип содержания общего образования.

Методология обменного взаимодействия (кооперации) элементарных единиц на основе единства различий как принципа системообразования дает нам ключ к пониманию общества как *сложной коммуникативно-смысловой системы*. Данный методологический прием позволяет сделать наблюдаемым множество социальных подсистем. Например, в концепции общества риска (достаточно хорошо проработанной в современном социогуманитарном знании) общество как социальная система строится на основе обмена рисками между различными социальными структурами. В информационном обществе универсальной компонентой обмена выступает **информация**.

В обществе знания происходит обмен знанием. Рекурсивные самоописания автопоэтической системы приводят к возникновению *наблюдателя* – «Если организм может порождать коммуникативное *описание*, а затем взаимодействовать со своим собственным состоянием активности, являющимся репрезентацией

этого описания, порождая при этом еще одно такое описание, которое ориентирует относительно этой репрезентации... тогда процесс этот может в принципе осуществляться рекурсивным образом до бесконечности, а организм становится наблюдателем; он порождает дискурса, область взаимодействий с репрезентациями коммуникативных описаний (ориентирующих актов поведения). Именно проблема рефлексивной сложности *самонаблюдающих* систем является ключевой в концепции Х. фон Ферстера, известной под названием кибернетики второго порядка, или рефлексивной кибернетики. В отличие от кибернетики Н. Винера кибернетика второго порядка включает в круг рассмотрения самого *субъекта*. Это направление может быть названо также кибернетикой *самореферентных* или *самонаблюдающих систем*.

Итак, в современном обществе методология обменного взаимодействия (процессов кооперации) знанием между системами представляется в рамках смысловых, семантических, межфреймовских связях. **Фрейм** (рамка) — это единица представления знаний, запомненная в прошлом, детали которой могут быть изменены согласно текущей ситуации. Опираясь только на представление фрейма как содержательно-смыслового элемента в образовательном процессе, как особого элемента порядка взаимодействия в коммуникативных процессах, как рамочной структуры (по У. С. Ойянгуну) при личностно-ориентированном процессе обучения, как фактор, влияющий на коммуникативную эффективность языка в дискурсе знаков и символов не достаточно. Это обусловлено тем, что на первый план выступает представление о современных социальных системах Н. Лумана как операционально замкнутых самореферентных систем, в отличие от самоорганизующихся и развивающихся, способных менять свою структуру и создавать новые неустойчивости, представление Х. фон Ферстера о самонаблюдающихся системах, когда субъект включается в процесс взаимодействия с объектом, и представление

У. Матураны и Ф. Варелы в концепции автопоэзиса о возобновляющихся, взаимоскоординированных системах. В процессе динамического сетевого взаимодействия наблюдатель представляет собой живую систему рекуррентного взаимодействия.

В новой парадигме общества в этой связи, как отмечает В. С. Степин, возникают такие концепции, как *общество знания, общество риска, инновационное общество* и др., которые представляют попытку целостного описания современности и сопряжены с постнеклассическими установками современной науки. Это дает понимание общества как сложной коммуникативно-смысловой системы, а *знание является системным свойством*, характеризующим особый класс систем, получивших название смысловых, сложных, самоорганизующихся. Социальная самоорганизация и коммуникация как кооперативный процесс рассматриваются в контексте такого представления систем, и таким образом еще больше усиливаются как смысловые, семантические, так как влекут за собой новую языковую сферу, обладающую меньшей коммуникативной эффективностью. Протофрейм как жесткая структура знаков в объектном языке сменяет знаковые элементы признакового и сигнального языков на основе принципа системообразования (так называемый «принцип матрешки» в теории фреймов).

Список использованных источников

1. Бакаева, Ж. Ю. Педагогические конструкты информационного знания / Ж. Ю. Бакаева // Гуманитарные науки и образование. — 2010. — № 2. — С. 62–68.
2. Ракитов, А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. — М. : Политиздат, 1991. — 287 с.
3. Рассел, Б. Введение в математическую философию / Б. Рассел. — М. : Мир, 1999. — 306 с.
4. Рассел, Б. Исследование значения и истины / Б. Рассел. — М. : Наука, 1999. — 226 с.
5. Рассел, Б. Философия логического атомизма / Б. Рассел. — Томск : Водолей, 1999. — 192 с.

Поступила 06.05.2011 г.

УДК 101.1 : 316

ББК 87.6

Иеромонах Агафангел (Некрасов), М. Ю. Грыжанкова
Hieromonk Agathangel (Nekrasov), M. Yu. Gryzhankova

ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ, ЕЕ МЕСТО И РОЛЬ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

ORTHODOX THEOLOGY, ITS PLACE AND ROLE IN THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

Статья посвящена рассмотрению проблемы, связанной с необходимостью осмысления такой уникальной отрасли знания, как теология. Ее предмет – религиозный опыт – не является предметом изучения других отраслей науки. Так, предметом религиоведения остаются лишь социальные и культурные явления, связанные с религией, и сама религия воспринимается лишь как социокультурный феномен. Ограниченность предмета религиоведения лишает эту науку возможности исследовать огромный пласт богословских знаний. Этот недостаток и предназначена восполнить теология, которая опирается на иные предпосылки: на признание бытия Бога и наличие религиозного опыта – опыта Богообщения, тем самым утверждая, что и религиозный опыт, и знания о Боге не только могут, но и должны быть предметом научного изучения.

Ключевые слова: образование, просвещение, теология, духовные ценности, религиоведение, социально-гуманитарное знание, православие, религиозный опыт, христианская аксиология, система религиозного научного мышления.

The article is devoted to consideration of the problem connected with necessity of comprehension of such a unique branch of knowledge as theology. Its subject matter – religious experience – is not a subject under study of other branches of science. Thus, the subject of religious studies is only social and cultural phenomena connected with religion, and religion itself is perceived only as a socio-cultural phenomenon. Boundedness of the subject of religious studies deprives this science of opportunities to explore the huge stratum of theological knowledge. This disadvantage is intended to be eliminated with theology which is based on different assumptions: the recognition of God's existence and presence of religious experience – experience of communication with God, thus arguing that religious experience, as well as knowledge of God, not only can but should be a subject of scientific study.

Key words: education, enlightenment, theology, spiritual values, religious studies, social and humanitarian knowledge, Orthodoxy, religious experience, Christian axiology, system of religious scientific thinking.

Несомненным фактом современной жизни России стало возрождение религиозной жизни и повышенное внимание к ней. Насколько глубока эта возрождающаяся религиозность и насколько широко распространена она в самых разных слоях населения и духовных сферах России – это другой вопрос, ответы на который достаточно полярны. Важно обратить внимание на то обстоятельство, что сам факт может быть понят как следствие глубочайших изменений в социальной, культурной и духовной жизни современного российского общества, освобождения от идеологического диктата. Настоящим открытием для многих стало широкое переиздание работ религиозных

мыслителей – отцов и учителей церкви. Сегодня с достаточной долей уверенности можно говорить о зарождении совершенно новой парадигмы в осмыслении духовных проблем времени, взаимоотношения церкви и государства, соотношений нравственности и веры.

Религия является одной из основных потребностей человеческой природы. Христианская религия есть основа мировой культуры, и определяет направление не только религиозного, но и нравственного развития современного человечества. Поэтому отсутствие изучения христианства в государственных и муниципальных образовательных учреждениях или даже только его факультативное изучение создает

незаполнимый пробел в понимании подрастающими поколениями высших ценностей человеческого духа. По свидетельству истории лишь на началах христианской морали созданы наилучшие формы общественных отношений и явлены миру исключительные по высоте примера воплощения в жизнь нравственного идеала.

На сегодняшний день эффективность взаимодействия светского и духовного образования определяется необходимостью приобщения молодого поколения к духовно-нравственным ценностям и культуре традиционной религии как неотъемлемой части национальной культуры. Духовность России исторически сложилась как объединение большинства народов и народностей в духе Православия вокруг Русской Православной Церкви. Приобщение детей и молодежи к православным культурным ценностям, имеющим общенациональную значимость, является необходимым условием формирования человека и гражданина, интегрированного в современное российское общество.

В этой связи авторы статьи хотели бы поделиться с читателями своими соображениями по поводу возможности или необходимости введения в образовательный стандарт такой области знания, как *теология* и приглашают к разговору представителей различных научных направлений и мировоззренческих позиций.

Теология... Это слово звучит в научных кругах все чаще. При этом наблюдается самое разное отношение к этой области знаний: от категоричного неприятия до готовности полностью посвятить свою научную деятельность ее развитию. Но в основном это лишь простой научный интерес, ведь почти сто лет теология как система знаний находилась под запретом, и сама традиция религиозной научной мысли в России была прервана. Восстановление теологии в своих правах началось в конце 1992 г., когда Министерство образования РФ внесло направление «Теология» в государственный классификатор образовательных направлений и специальностей и утвердило образовательный стандарт, который практически ничем не отличался от стандарта по направлению «Религиоведение». Начиная с 1994 г., святейший патриарх Алексей II, президент РАН

академик Ю. С. Осипов, президент РАО академик Н. Д. Никандров, ректор МГУ академик В. А. Садовничий и многие другие академики РАН неоднократно обращались в комитет по науке РФ, а также к министру образования РФ Б. М. Филиппову и к президенту РФ В. В. Путину с просьбой о создании соответствующего образовательного стандарта с позиций религиозного мировоззрения.

Но попытки развития теологического образования наталкивались на отказы и запреты со ссылками на конституционную норму светскости нашего государства [5]. При этом под светскостью понималась атеистичность, хотя это далеко не тождественные понятия. В результате многих дискуссий были сформулированы признаки светскости образования и дано определение. В соответствии с этим было предложено создать поликонфессиональный стандарт, имеющий общую для всех религий часть, и часть конфессиональную, т. е. свою для каждой религии или конфессии. 28 января 2002 г. Министерством образования был утвержден стандарт по специальности «Теология». Тем самым система светского теологического образования получила признание и была включена в общую систему российского образования. В настоящее время в России лицензию на подготовку теологов имеют 39 государственных вузов. Обсуждается вопрос о включении теологии в число научных специальностей ВАК.

В связи с этим рассмотрим: 1) каково отличие теологии от религиоведения; 2) какое место должна занимать теология в системе научных знаний; 3) какова взаимосвязь между теологическими знаниями и знаниями о человеке и обществе.

Итак, *теология* – это «комплекс наук, которые изучают историю вероучений и институциональных форм религиозной жизни, религиозное культурное наследие (религиозное искусство, памятники религиозной письменности, религиозное образование и научно-исследовательскую деятельность), традиционное для религии право, археологические памятники истории религий, историю и современное состояние взаимоотношений между различными религиозными учениями и религиозными организациями» [2]. Предметом теологии являются

«накопленные в течение длительного исторического срока *религиозный опыт, памятники религиозной культуры, а также интеллектуальное и духовное богатство*» [2]. В этом определении предмета теологии ключевым понятием является *религиозный опыт*. Именно он является основой, на которой формируется вся система теологических знаний. Никакая научная деятельность не может предоставить человеку познаний о Боге. В лучшем случае можно прийти только к *идее Бога* (в философии) или *выводу о бытии Бога* (в других науках). Собственно же познание Божественных свойств и действий возможно лишь в рамках религиозного опыта – опыта молитвенного созерцания. «У христианских подвижников Востока, – пишет В. Н. Лосский, – ведение есть вершина молитвенной жизни, вершина, где знание дается Богом человеку» [6, с. 272]. Еще Евагрий Понтийский говорил: «Если ты богослов, то будешь молиться истинно, а если ты молишься истинно, то ты – богослов» [Там же, с. 277]. В личном молитвенном общении с Богом человек приобретает знания о Нем. Они – не плод философских рассуждений. Они «исходят из *факта* – из *откровения*», т. е. из того, что Бог Сам открывает о Себе. В этом мистическом откровении человек приобретает истинные познания о Боге, Его свойствах и действиях, об отношении Бога к человеку, о творении и предназначении человека. Осмысленные и научно систематизированные, они носят название *догматов* и являются составными частями теологии. Важно понять, что догматика есть результат реального опыта Богообщения, а не отвлеченного рассуждения.

Каждая наука в своем основании имеет систему начальных предпосылок или аксиоматических положений, принимаемых как данность или «на веру». Исходя из них, строится научная теория с соответствующим ей методологическим аппаратом. Религиоведение исходит из предпосылок, что *Бог есть вымысел человека, а религиозный опыт как самостоятельное явление не существует и сводится к простым психологическим переживаниям, в которых участвуют чувства и воображение* [4, с. 6], соответственно и знания, полученные согласно этому опыту, признаются ненаучными.

Предметом религиоведения остаются лишь социальные и культурные явления, связанные с религией, и сама религия воспринимается лишь как социокультурный феномен. Ограниченность предмета религиоведения лишает эту науку возможности исследовать огромный пласт богословских знаний. В этой связи вспомним образное выражение И. А. Ильина: «Тот, кто хочет увидеть картину, должен смотреть глазами. Нелепо – завязать глаза черным платком, прийти в картинную галерею, не услышать ни одной картины и уйти, заявляя, что все это обман или иллюзия и суеверие, ибо никаких картин нет. Тот, кто хочет услышать сонату Бетховена, должен слушать ушами. Нелепо – залить себе уши воском, прийти в концерт, не увидеть глазами звуков сонаты и уйти, заявляя, что это все иллюзии или обман ... предметы, воспринимаемые человеком, различны, и каждый предмет требует от человека особого восприятия... – верного акта... И так всегда и во всем: особый акт у скульптора, особый у музыканта... Каждому предмету соответствует особый акт верного склада и строения. Неверный акт – не воспримет предмета вовсе» [3, с. 332].

Этот недостаток и предназначена восполнить теология, которая опирается на иные предпосылки: на *признание бытия Бога и наличие религиозного опыта – опыта Богообщения*, тем самым утверждая, что и религиозный опыт, и знания о Боге не только могут, но и должны быть предметом научного изучения.

Согласно христианскому учению в человеке выделяют три состава: *дух, душу и тело*. В работе святителя Луки (Войно-Ясенецкого) «Дух, душа и тело» показано, что естествознание прекрасно подтверждает трехсоставность человека [1]. Святитель Феофан Затворник так охарактеризовал эти составы [7, с. 421–422]: *дух* – это «все те проявления внутренней нашей жизни, которые устремляют человека от земного к небесному, от временного к вечному, от тварного к божественному. Он есть та сила, которая устремляет человека к Богу и довольна бывает только тогда, когда человек в Боге живет и в живом с Ним состоит союзе». К жизни *души* «относятся все роды искусств, всякая художественность и всякое мастерство; все роды практической жизни, семейная и общественная

жизнь со всеми способами их устройства и поддержания». «Что *тело* ясно само собою» – это физическая составляющая человека, со своими потребностями в питании, дыхании и пр.

Подобно трехсоставности человека и человеческого бытие делится на три части: 1) *духовная жизнь* (опыт Богообщения, познания Бога и деятельного движения к Нему); 2) *человеческое взаимодействие* (опыт поведения в социуме, взаимодействия с другими людьми); 3) *жизнедеятельность человека в физическом мире* (физическая работа, движение, взаимодействие с внешним физическим миром, питание, дыхание и пр.). Каждая из этих частей является предметом отдельного комплекса наук. Опыт духовной жизни (религиозный опыт), как было сказано выше, составляет предмет *теологии*. Опыт человеческого взаимодействия – это предмет *гуманитарных* или *общественных наук*. Физическая жизнедеятельность человека определяет предметы *естественных наук*.

Особое место в гуманитарных науках занимает философия. Она может возвышаться до богословия, но все же принципиально отлична от него. В ее основе лежит рациональное рассуждение. Философия, рассуждающая о Боге, исходит не из факта явления Живого Бога, а из отвлеченной идеи Божества. По мнению В. Н. Лосского, Бог для философов – удобная для построения философской системы идея [6, с. 277]. Поэтому и понятие о Нем оказывается у них часто совершенно различным. Путь богословия совсем иной: «для богослова – Бог есть Некто, ему открывающийся и Кого невозможно познать вне откровения» [Там же, с. 279]. Если же философия исходит из веры, то, «достигая своих вершин, ... подходит к мистике и умирает, превращаясь в опыт общения с неведомым Богом» [Там же, с. 281].

Теология – уникальная отрасль знания. Ее предмет – религиозный опыт – не является предметом изучения других отраслей науки. Из них также не могут быть почерпнуты богословские знания. Теология – это отдельная и самостоятельная отрасль науки.

Являясь комплексом наук, теология призвана изучать кроме богословия и другие явления религиозной жизни: историю церкви,

христианскую культуру, церковное право, психологию взаимоотношений и др. Эти явления изучают и другие науки, но в теологии подход к ним может быть принципиально отличен. Так, исторический процесс теология не может рассматривать в отрыве от идеи *Божественного Промышления*, а психические и социальные процессы – в отрыве от *сотериологии* и *аскетики*. Иными словами, теология, охватывая разные предметы своих исследований, объединяет их общим подходом, основывающимся на христианских мировоззренческих идеях и ценностях. А они в свою очередь проистекают из христианских догматов.

Здесь уместно вспомнить понятие научной парадигмы, введенное в философию науки Томасом Куном, согласно которому науки всегда базируются на мировоззрении, исходя из чего и определяются предметы наук и соответствующие им методологии. Мировоззренческие идеи и ценности связывают целые системы наук одним общим подходом. Это относится преимущественно к гуманитарным наукам. Как правило, эти подходы носят названия философско-мировоззренческих идей, лежащих в их основе. Например, рациональный подход, позитивистский, материалистический, либеральный и, как в нашем случае, религиозный. Некоторые подходы могут сосуществовать, а некоторые являются принципиально несовместимыми. Так, теология не может существовать в атеистической, материалистической парадигме. И потому со стороны наиболее последовательных ее сторонников теология встречает самое активное противодействие. Для нее нет места в системе материалистического мировоззрения и, как следствие, в системе материалистического знания. Полноценного развития теология может достигнуть лишь в системе религиозного научного мышления.

Именно такой была российская наука XIX – начала XX веков. Ее характерная черта – это именно религиозность научного мышления. Смысл этого явления не в том, что наукой занимались верующие люди, а в том, что ее основание составляли религиозные, христианские ценности и идеи. Иными словами, в основе дореволюционной русской науки лежала религиозная парадигма. Это нашло наиболее

яркое отражение в истории мировой философской мысли. Мы знаем русскую религиозную философию, но ничего не слышали о таковой английской, немецкой или французской. Религиозность – это особенность именно русской философии и науки в целом. Многие русские ученые в своих исследованиях опирались на христианские ценности и идеи. Например, в философии – это И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, Н. Я. Данилевский, К. Н. Леонтьев, В. С. Соловьев, Ф. М. Достоевский, И. А. Ильин, В. Н. Лосский; в политике и праве – П. И. Новгородцев, И. А. Ильин, Л. А. Тихомиров; в истории – митр. Макарий (Булгаков), Н. Н. Глубоковский, В. В. Болотов; в психологии – свт. Феофан (Говоров); в социологии – П. А. Сорокин и т. д. Этот научный подход вовсе не изжил себя, напротив, в начале XX века он достиг своего расцвета. Однако революция прервала его развитие, и религиозный подход был исторгнут из науки с корнем. Отголоски той политической и идеологической кампании воинствующего безбожия слышатся и до сих пор.

В настоящее время мы видим, как этот традиционный для российской науки подход вновь получает развитие. Так, например, в исторической науке все больше появляется трудов, посвященных переосмыслению событий российской истории в свете православного мирозерцания; в психологии, психиатрии появляются работы, опирающиеся на христианскую антропологию; в экономике, политике, праве возвышает свой голос христианская аксиология и т. п.

Таким образом, обобщая вышесказанное, мы можем сделать следующие выводы:

- Ключевым в понимании теологии как системы наук является понятие религиозного опыта, который является источником богословских знаний.

- Религиозный опыт представляет собой уникальную область человеческого бытия, и только теологический подход позволяет сделать этот опыт предметом изучения. Поэтому теология есть отдельная и самостоятельная отрасль научного знания.

- Теология как система наук предоставляет свое особенное научное видение мира, которое опирается на христианские мировоззренческие идеи и ценности и может быть названо христианской религиозной научной парадигмой. Ее научность является очевидным фактом, также как научность рациональной, атеистической парадигмы.

Наука – это не система догм, это живой поиск. Она может существовать только в многообразии методологий и подходов, в их конкуренции. Поэтому, если говорить о путях развития теологии и религиозного подхода, то задача научного сообщества заключается в том, чтобы преодолеть узость идеологизированной науки и предоставить свободу научной мысли. А истинность тех или иных научных теорий, гипотез и подходов покажет общественная практика, время и честная научная оценка.

Список использованных источников

1. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. – М. : Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1997.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность 020500 – Теология) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pstgu.ru/theology/umo/standart_plans/specialist/standard/
3. Ильин, И. А. Кризис безбожия / И. А. Ильин // Собр. соч. – М. : Русская книга, 1996. – Т. 1.
4. Кислюк, К. В. Религиоведение : учеб. пособие для высших учебных заведений / К. В. Кислюк, О. Н. Кучер. – Ростов н/Д. : Феникс; Харьков : Торсинг, 2003.
5. Конституция РФ. Часть 1 статьи 14, а также пункт 4 статьи 2 Закона РФ «Об образовании» и пункт 2 статьи 4 Федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях».
6. Лосский, В. Н. Боговидение / В. Н. Лосский. – Минск : Белорусский Экзархат, 2007.
7. Творения иже во святых отца нашего Феофана Затворника. Толкование посланий апостола Павла. Послание к Римлянам. – Московский Сретенский монастырь, «Паломник», «Правило веры», 1996.

Поступила 13.04.2011 г.

**ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОСТЬ АВТОНОМНОСТИ
И СИНГУЛЯРНОСТИ В НАУКЕ****TRANSCENDENTALITY OF AUTONOMY
AND SINGULARITY IN SCIENCE**

В статье рассматривается авторская концепция автономности и сингулярности в структуре тотальности науки. Исследование проводится на материале истории философии и науки. С позиции отношений рассматриваются различные стороны и факторы обособленности науки в универсуме.

Ключевые слова: универсум, сингулярность, трансцендентальность, автономность, синтез, модус, оригинальность, исключительность, самоорганизация.

The article describes author's conception of autonomy and singularity in the structure of totality of science. The investigation is held on the material of history of philosophy and science. Different sides and factors of isolation of science in the universe are investigated from the point of view of relations.

Key words: universe, singularity, transcendentality, autonomy, synthesis, modus, originality, exclusiveness, self-organization.

Для науки, как и для других форм познания, сегодня, наряду с исследованием отношений, характерен поворот к исследованию субъектных отношений. Трансцендентальная философская традиция в лице И. Канта предложила стратегию разрешения противоречия между рационализмом и эмпиризмом, научной рациональностью и свободой, заслуживающую особого внимания, ибо применительно к науке наиболее продуктивной представляется концепция активности познающего субъекта, разработанная великим философом. Трансцендирование может также выступать способом разрешения проблемы противоречия автономности и сингулярности науки в структуре ее тотальности.

И. Кант отмечал, что научное познание по природе есть не что иное, как «априорный синтез», поэтому проблема состоит в выяснении основания, делающего возможным этот синтез. По его теории суждений, суждение состоит из субъекта и из предиката. Понятие, исполняющее роль предиката, может быть включено в понятие, играющее роль субъекта, а значит, в анализе может быть извлечено из субъекта. Получается аналитическое суждение. Понятие, представляющее предикат, может не быть включенным в понятие, представляющее субъект,

тогда возникает синтетическое суждение, поскольку предикат присоединяет к субъекту нечто, в простом анализе необнаружимое.

Аналитическое суждение формулируется априорно, в данном случае отсутствует необходимость прибегать к опыту. Оно является универсальным и необходимым, но не прибавляет нового знания. Поэтому наука использует широко эти суждения для объяснения, но никогда не для обоснования своих положений. Таким образом, аналитическое суждение не типично для науки.

Синтетическое суждение в свою очередь наращивает знание постольку, поскольку о субъекте сообщается нечто новое. Чаще, основываясь на опыте, приходится прибегать к синтетическим суждениям. Однако они не всеобщи и не необходимы. Как правило, синтетические суждения апостериорны, вытекают из опыта и, следовательно, не могут быть фундаментом науки, хотя, лишённые необходимости, они дают некоторые обобщения.

Таким образом, основанием науки должны стать суждения третьего типа – *априорные синтетические*, которые объединяют всеобщность и необходимость первых, априорных, с продуктивностью вторых, апостериорных.

И. Кант называет трансцендентальными модусы, или структуры чувственности и рассудка. Априорными они выступают потому, что свойственны субъекту, а не объекту. В то же время они являются структурами, представляющими условия, без которых невозможен любой опыт по поводу какого бы то ни было объекта. Следовательно, *трансцендентальное* – это условие познаваемости объектов. И. Кант различает эмпирические и чистые понятия, где эмпирические содержат чувственные элементы, чистые же избавлены от всего чувственного. Рассудок делает своим содержанием чистые созерцания пространства и времени, отсюда – трансцендентальная логика, абстрагирующаяся от эмпирических, но не от пространственно-временных связей. В отличие от формальной, трансцендентальная логика занимается происхождением понятий. Ее интересуют в большей степени те понятия, которые априорны рассудку. Трансцендентальная логика делится на аналитику и диалектику. Кстати, аналитика – это аристотелевский термин, который означает разложение на составные части (*analysis*). Поэтому часть трансцендентальной логики есть трансцендентальная аналитика.

В трансцендентальной логике унификации подлежит чистое многообразие, поставляемое чистым созерцанием. Унифицированная активность рассудка, по И. Канту, – *синтез*. Различными модусами синтезирующей унификации рассудка становятся *чистые понятия*, или *категории*, которые для И. Канта стали *leges mentis* (законы рассудка). Из модусов бытия, по его мнению, категории превращаются в модусы функционирования мышления: «Чистая категория, в которой отвлекаются от всех условий чувственного созерцания, – а иные созерцания для нас невозможны, – не определяет ни одного объекта, а выражает лишь мышление, направленное на объект вообще согласно различным модусам» [3, с. 305]. Он отмечает, что «для применения понятия нужна еще функция способности суждения, на основании которой предмет подводится под понятие, стало быть, нужно еще иметь по крайней мере формальное условие, при котором нечто может быть дано в созерцании» [Там же, с. 305–306]. В рассудочной форме суждений И. Кант выделяет четыре группы функций мышления: количество суждений,

качество, отношение и модальность. Все отношения мышления в суждениях бывают, по его мнению, следующих видов: а) отношение предиката к субъекту, б) отношение основания к следствию, в) отношение разделительного знания и всех членов деления друг к другу. Подобная дифференциация является еще одной возможной типологией отношений. В разделительном суждении существует некоторое общение знаний, состоящее в том, что они исключают друг друга и таким образом в целом определяют истинное знание, составляя все вместе все содержание одного данного знания [Там же, с. 168–171]. С точки зрения И. Канта, «целокупность (тотальность) есть не что иное, как множество, рассматриваемое как единство, ограничение – реальность, связанная с отрицанием, общение – причинность субстанций, определяющих друг друга, наконец, необходимость есть ни что иное, как существование, данное уже самой своей возможностью» [Там же, с. 178].

По И. Канту, высшее единство самосознания выражено от первого лица – Я мыслю. В этом фокусе сплетается многообразие. Этот акт спонтанности он называет чистой апперцепцией. Синтетическое единство апперцепции – это наивысший момент, с которым связано употребление рассудка. Рассудок есть, по мнению философа, способность к знаниям. Знания заключаются в определенном отношении данных представлений к объекту. Объект это то, в понятии чего объединено многообразное, охватываемое данным созерцанием. Но всякое объединение представлений требует единства сознания в синтезе их. Таким образом, единство сознания представляет собой то, что составляет одно лишь отношение представлений к предмету, стало быть, их объективную значимость, следовательно, превращение их в знание». Мышление обладает унифицирующей и синтезирующей активностью, производящей категории, кульминацией которых можно считать изначальную апперцепцию. Принцип синтетического единства – форма самого рассудка.

И. Кант подводит к мысли о том, что научное познание универсально и необходимо, но оно занимается лишь явлениями. Именно в таком качестве оно и необходимое, и всеобщее, так как эти качества вытекают лишь из субъекта и его априорных структур. В области

чистого рассудка каждой вещи соответствует свое место. Но эта область, по мнению И. Канта, «есть остров, самой природой заключенный в неизменные границы. Она есть царство истины (прелестное название), окруженное обширным и бушующим океаном, этим средоточием иллюзий, где туманы и льды, готовые вот-вот растаять, кажутся новыми странами и, постоянно обманывая пустыми надеждами мореплавателя, жаждущего открытий, втягивают его в авантюры, от которых он никогда уже не может отказаться, но которые он тем не менее никак не может довести до конца» [3, с. 195]. Область познания феноменов является единственно надежным занятием. Рассудок, с точки зрения И. Канта, не может переступить границ чувственности, ибо лишь из нее он получает содержание. В связи с этим выход за пределы феноменов структурно невозможен. Однако, когда он говорит о феноменах, отделяя способ созерцания объектов от их природы самих по себе, то эти мыслимые объекты, которые находятся вне созерцания, И. Кант называет ноуменами. Ноумен – «демаркационное понятие, служащее для ограничения претензий чувственности» [Там же, с. 310]. Понятие ноумена необходимо для того, чтобы чувственное созерцание не переступало пределов вещи в себе.

Путем трансцендирования можно объяснить некоторые моменты функционирования сингулярности, поскольку оно убеждает в ненарушимости границ возможного опыта с научной точки зрения и в то же время показывает непротиворечивость ноумена, а, следовательно, вероятность и мыслимость его, если даже и до конца не познаваемого. Более того, именно трансцендирование может быть выходом в данной ситуации, так как сингулярность – это граница явления и сущности, реального и трансцендентного, материального и идеального, граница между тем, что существует в пространстве и времени и вне пространства и вне времени.

Трансцендентальный проект философии в современных условиях значим прежде всего как теоретическая основа не только предпосылочного философского знания, но и практическая основа трансцендентально-философской рефлексии. Сегодня следует говорить не о новом возрождении неокантианских мотивов трансцендентального философствования, но

о выявлении, на И. Канта ориентированной, философской тенденции и попытке новой формулировки критической философии как современной трансцендентальной программы, целью которой стала бы теоретическая задача рефлексивной систематизации научного и философского знания [5, с. 251].

Проблема познания, являясь вечной философской проблемой, неразрывно связана с природой философского сознания, его генезисом, предметом, функциями и ролью в обществе. Научное познание, в частности, и его механизмы можно исследовать только при анализе сознания, которое оказывается и объектом, и субъектом философского знания. Более того, необходима выработка холистического мировоззрения, которое преодолевало бы бесконечность бинарной логики мышления в оппозициях «объект – субъект», «материальное – идеальное», «душа – тело» и т. д.

Обоснование сознания как целостного феномена, сознания как единственно очевидного феномена, сознания как действительной силы, сознания как реального субъект-объектного синтеза и, наконец, сознания как возможности иного сознания, иной ступени человеческой экзистенции принадлежит феноменологии гуссерлевского варианта, обладающего наиболее разработанной методологической базой исследования сознания. В феноменологии, таким образом, заложены основания для возможных творческих продолжений и вариантов. Именно это позволяет устанавливать в научном познании границы, намечать «повороты» и одновременно отменять их. По мнению Э. Гуссерля, «способность идеально овладевать общим в единичном, понятием в эмпирическом представлении, и при повторном представлении убеждаться в тождественности логического идеала есть условие возможности познания, мышления».

Через исследование проблемы сознания мыслитель выходит на анализ философии как таковой. С его точки зрения, в древнегреческой нации VII–VI столетий до н. э. сформировалась новая установка индивида по отношению к окружающему миру. Следствием ее стало рождение, прорыв совершенно нового рода духовной структуры, быстро развившейся в систематически законченное культурное образование, которое греки называли филосо-

фией. В правильном переводе, в изначальном смысле своем это означает не что иное, как универсальную науку, науку о мировом целом, о всеохватном единстве всего сущего. Очень скоро интерес к целому, а, следовательно, и вопрос о всеохватном становлении и бытии в становлении стал делиться по отношению к всеобщим формам и регионам бытия, и, таким образом, философия, единая наука, разветвилась на многообразные частные науки.

Наука частная или наука в общем ее понимании представляет собой деятельность и не исключительно рациональную, как считают одни, и не иррациональную, как думают другие, а единство рационального и иррационального. По мнению И. Пригожина, «для большинства основателей классической науки (и даже для Эйнштейна) наука была попыткой выйти за рамки мира наблюдаемого, достичь вневременного мира высшей рациональности – мира Спинозы» [2]. Он предполагает существование более тонкой формы реальности, охватывающей законы и игры, время и вечность. Эти вопросы постоянно являются предметом пристального внимания. Э. Гуссерль считал, что «дух, и даже только дух, существует в себе самом и для себя самого, независим, и в этой независимости, и только в ней может изучаться истинно рационально, истинно и изначально научно» [1].

В противоположность ориентациям на рациональный модус здравого смысла, считает М. К. Рыклин, Ж. Делез опирается на безличное и доиндивидуальное поле, которое нельзя определить как поле сознания: нельзя сохранить сознание как среду, отказываясь от формы личности и точки зрения индивидуации. Трансцендентальную философию, по Ж. Делезу, роднит с метафизикой прежде всего альтернатива, которую они навязывают: или недифференцированный фон, бесформенное небытие, бездна без различий и свойств, или индивидуальное суверенное Существо, высоко персонализированная форма вне этой формы или этого Существа – хаос. Другими словами, метафизика и трансцендентальная философия сходятся в понимании произвольных единичностей (сингулярностей) лишь

как персонифицированных в высшем Я. Будучи доиндивидуальными, неличностными, аконцептуальными, сингулярными, по Ж. Делезу, коренятся в иной стихии. Эта стихия называется по-разному – нейтральное, проблематичное, чрезмерное, невозмутимое, но за ней сохраняется одно общее свойство: индифферентность в отношении частного и общего, личного и безличного, индивидуального и коллективного и других аналогичных противопоставлений (бинарных оппозиций). Произвольная единичность, или сингулярность, неопределима с точки зрения логических предикатов количества и качества, отношения и модальности. Сингулярность бесцельна, ненамеренна, нелокализуема [4].

Иными словами, в какой бы форме ни выступала «сингулярность» – в форме явления, события, реально-наличного или лишь только умопостигаемого феномена, – главный смысл введения этого понятия заключается в замене концепции субъекта «безличным и доиндивидуальным полем». Сингулярности, образуя не подчиняющиеся жестким структурам «роевые» сообщества – «множества», противостоят обширным совокупностям – агрегатам, управляемым по иерархическим, авторитарным законам. Обширные агрегаты, или молярные структуры, подчиняют себе «молекулы» общества, в то время как организация общества на молекулярном уровне включает в себя микро-множественности, или парциальные объекты, которые разрушают, подрывают структуры.

Список использованных источников

1. Гуссерль, Э. Кризис европейского человечества и философии / Э. Гуссерль // Философия как строгая наука. – Новочеркасск, 1994. – С. 108.
2. Гуссерль, Э. Логические исследования / Э. Гуссерль // Философия как строгая наука. – Новочеркасск, 1994. – С. 247.
3. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант // Соч. в 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
4. Пригожин, И. От существующего к возникающему / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – С. 216.
5. Тетюев, Л. И. Трансцендентальная философия: современный проект / Л. И. Тетюев. – Саратов, 2001. – С. 251.

Поступила 13.05.2011 г.

УДК 821.511.152 “19”

ББК 83.3 (2p – 6Mo)

О. И. Бирюкова

O. I. Birukova

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ИСКАНИЙ ЛИЧНОСТИ
В МОРДОВСКОЙ ПОВЕСТИ НАЧАЛА XX ВЕКА***

**ART COMPREHENSION OF THE REALITY
IN THE CONTEXT OF SPIRITUALLY-MORAL SEARCHES OF THE PERSON
IN THE MORDVINIAN STORY IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

Содержание статьи составляет анализ тенденций развития жанра повести в мордовской литературе начала XX века, выявление основных идейно-эстетических принципов и задач, которые каждый художник решает в художественной практике. В связи с этим автор статьи соединил теоретико-литературный материал с конкретным анализом текста. Впервые в литературоведении анализу подвергнута повесть С. Кондурушкина «Забастовка» (1905).

Ключевые слова: жанр, повесть, сюжет, конфликт.

The article analyses the tendencies of narrative genre development in the Mordvinian literature in the beginning of the XX century. It reveals the basic ideologically-aesthetic principles and problems which are solved by an artist in an individual practice. In this connection the author combined a theoretical material and the concrete analysis of the text. For the first time S. Kondurushkin's story "Strike" (1905) is analysed in the paper.

Key words: genre, story, plot, conflict.

Классификационная или систематизирующая парадигма этнических составляющих национальных литератур в ее стадийном виде, сформировавшаяся в столь специфичной зоне, как Поволжье, практически не находится в поле зрения литературоведов. Лишь в перестроечный и пореформенный период литературоведение региона стало избавляться от догматического отношения к национальному наследию и набирать новые (диалектико-метафизические) подходы. Сегодня важно говорить, во-первых, о приоритете жанрового подхода к изучению литературного процесса; во-вторых, об изучении «литературы как смены и борьбы жанров» [5, с. 18]; в-третьих, о жанре как новом принципе системности,

способном организовать историко-литературный материал. В этом смысле история жанров возможна лишь в том случае, если она сопровождается ощущением жанрового контекста, ибо жанр несводим только к формально заданным условиям существования, жанр не только форма, сколько отношение, функция, определяемая внутри синхронного среза. Жанр дает возможность приблизиться к художественному явлению и исследовать его не обособленно, а в широком взаимодействии с другими художественными явлениями. В свою очередь динамика развития жанров в каждый исторический период позволяет судить о тенденциях развития национального литературного процесса, раскрывая его стороны и качества. Это подтверждает правильность выбранной нами гипотезы, заключающейся в том, что жанр как кластер культурной памяти может быть использован для обоснования новой концепции

* Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Интеграция художественных традиций литератур народов Поволжья и Приуралья в контекст современных социокультурных проблем» (№ П660 от 19.05.2010).

национальных литератур, базирующейся на идее развития истории жанров.

Одним из «неоднозначных» жанров в развитии мордовской литературы считаем жанр повести, которая более полно, чем рассказ или роман, сохранила черты традиционного эпоса. Широкая ориентация на действительность создала ей репутацию жанра, заключающего в себе большие возможности для развития реалистической литературы. Событийность в значении «наличие изменения некоей исходной ситуации» [6, с. 13] и присутствующая опосредующая функция рассказчика явились доминирующими признаками мордовской литературы, поэтику которой в обозначенный период характеризует тяготение к воспроизведению жизнеподобных форм, фиксация жизненных сюжетов и конфликтов, т. е. художник занимает арефлексивную позицию и выступает в роли бытописателя: его интересуют нравы, моральные ценности для него не отделены от эмпирии жизни, «прекрасное, доброе, великое» не осознаются им как существующие сами по себе. Именно эстетика жизнеподобных форм составляет мир мордовской повести начала XX века.

Повесть, как и рассказ, доминирует в литературном процессе в переломные моменты истории (война, революция, социальные катаклизмы), когда происходит переоценка не только общественной жизни, на первый план выходит человек и идеи его самооценности довлеют над общегосударственными ценностями, а пространственно-временные отношения, связанные с моделирующими функциями жанра, будучи компонентами художественного единства, обусловлены свойственной этому жанру «концепцией человека». Автор данной статьи при определении характеристики повести ориентируется на внутреннюю структуру жанра, а жанровой доминантой повести определяет особенности конфликта и тип повествования. Эти характеристики подчиняют и определяют остальные черты жанра. По замечанию Н. Лейдермана, «ее [повести] поле – нравственность: нравственные конфликты, искания, ценности. Все же прочие аспекты – социальный, политический, философский, психологический – выступают здесь лишь как

причины или следствия центральной нравственной коллизии» [3, с. 52–53]. В результате развитие конфликта в повести приобретает интенсивный характер. Этим повесть отличается в частности от романа, для которого характерна экстенсивность воспроизведения художественного мира.

Долгое время мордовское литературоведение появление мордовской повести связывало с 20-ми гг. XX века (Т. Раптанов, А. Дорогойченко, А. Мокшони). Однако появление в 2006 г. сборника сочинений русскоязычных писателей из мордвы конца XIX – начала XX вв., позволившего вернуть современным читателям литературное наследие мордовского народа дооктябрьского периода, внесло корректировку в хронологию появления жанра повести в национальном литературном процессе.

1905 годом датируется повесть С. Кондурушкина «Забастовка», отразившая характерную для всей литературы рубежа веков способность мыслить временем и пространством, анализировать взаимоотношения личности и истории, социальные преобразования в пространственном выражении. История переставала быть фактором, лишь опосредованно воздействующим на склад и формирование внутреннего мира личности. Она непосредственно вторгалась в быт, в повседневную жизнь людей, нарушая ее привычное течение, ломая традиционные связи и отношения, становясь важнейшим слагаемым в том представлении об окружающем мире, которое складывалось в сознании человека кризисной эпохи. Она приобретала вещественный, осязаемый характер. «Не может быть и речи, – писал М. Бахтин, – об отражении эпохи вне хода времени, вне связи с прошлым и будущим, вне полноты времени. Где нет хода времени, там нет и момента времени в полном и существенном значении этого слова. Современность, взятая вне своего отношения к прошлому и будущему, утрачивает свое единство, рассыпается на единичные явления и вещи, становится абстрактным конгломератом их» [1, с. 296]. Художественная система повести мордовского прозаика С. Кондурушкина «Забастовка» подчинена внутренней установке писателя – как можно правдивее и точнее показать читателю трагические страницы истории.

Фрагментарно-кинематографический характер документальности затрудняет жанровое восприятие произведения. Его жанровый статус можно определить как «длинный» рассказ, даже художественный очерк, где характеры показаны не в динамике, а как бы застывшими в рамках реальных обстоятельств, в пределах авторской констатации событийной основы.

Отметим, что отношение к происходящему во внешнем мире становится в начале века совершенно другим. Именно в эти годы формируется восприятие истории как непрерывного движения, постоянного преобразования не только внешних форм жизни, но и категорий сознания (мироощущения, «мирочувствования»). Художника не удовлетворяет теперь восприятие происходящего в «большом» мире как планомерного, спокойного преобразования, не ведущего к радикальным изменениям. Писательское сознание пребывало в предчувствии общественных потрясений, и даже тогда, когда художник субъективно сторонился связей с историей, с назревавшими переменами, мысль о них, их ощущение объективно давали о себе знать в подтексте его произведений. Личные катастрофы и неурядицы, трагические финалы жизненных судеб приобретали внеличный («надличный», «сверхличный») оттенок.

Данное произведение – плод впечатлений от услышанного и увиденного автором в предреволюционное время. Это объясняет то, что повесть носит очерково-описательный характер с сильными лирическими, психологическими и аналитическими вкраплениями. В ней не представлена судьба личности сама по себе, нет сильных внутренних пружин, формирующих характер, здесь, скорее всего, обстоятельства суровой действительности, показанные через повествование, в центре которых находится чиновник для поручений при губернаторе Петр Николаевич Кропотков.

В повести очень сильный накал страстей и чувств. События 1905 года неумолимо вовлекают героя в водоворот жестокого времени. Время физически ощущается мало, оно психологическое. Весь мир сжимается и расширяется, течет и изменяется *внутри характера*.

Глазами Петра Николаевича Кропоткова читатель видит весь ужас происходящего, который, наконец-то, понял фразу из далекого детства: «Homo homini lupus est (Человек человеку – волк)» [4, с. 230].

Улица, толпа, городская площадь, город стали неперенным действующим лицом жизненной драмы главного героя, а С. Кондурушкин – летописцем жестокой, кровопролитной стороны революционной действительности. Автор передает внешнее состояние «толпы» и людей из «толпы», характеризующихся жестокостью, часто непониманием того, что происходит, и... любопытством. Внимание читателя фиксируется на нюансах происходящего, которые, благодаря авторскому воображению, выхватывает из толпы разгоряченные лица, показывает взволнованные жесты: «люди торопились ... разбежались по всем ходам в напряженном молчании», «в затылок ему кто-то дышал», «толпа свертывалась над ним комом, рычала...» и т. п. [4, с. 240] Подобные натуралистические тенденции в период становления мордовской литературы, как и русской (советской), не были, на наш взгляд, в ней отрицательным явлением. Это – один из способов запечатлеть события суровой действительности, нацелить на жизнеподобие. Нагнетание жестоких эпизодов исполнено в повести особого смысла: за тематическим и стилевым своеобразием стояла единая кондурушкинская концепция личности и революции.

Для мордовского прозаика важна личная драма человека, а революция – движение масс – только фон, на котором она разворачивалась. В повести показана драма интеллигента, который одинаково осуждает насилие и красных, и белых, ненавидит кровь, мечется вместе с массой то в одну, то в другую сторону. Такой мечущийся герой, делающий свой мучительный выбор – новый характер, переломивший границы описательно-хроникальных рамок повести.

Пафос анализируемого произведения – «кипение страстей» и эмоций автора, тесного контакта со своим временем. С. Кондурушкин показывает человеческую душу не только в героики, но и в слабости, не только в готовности

к подвигу и самопожертвованию, но и в рас-
терянности, не только во взлетах, но и в па-
дении. Писатель испытывает Петра Николае-
вича, проверяет на прочность в единоборстве
с враждебными ему обстоятельствами, в кото-
рых особенно наглядно проявляются его фи-
зические и моральные качества, когда просту-
пают его суть, его человеческие возможности,
когда исследуется вопрос – может ли человек
возвыситься над обстоятельствами, способен
ли он к борьбе.

Во многом в связи с этим в броских, запо-
минающихся деталях, автор передает кругово-
рот мыслей героя, драматизм его внутреннего
восприятия происходящего вокруг: «вышел на
улицу как единомышленник этой движущейся
по улицам толпы» [4, с. 230]; «весь дрожал, и
по щекам его текли невольные слезы умиления
и восторга» [Там же, с. 232], «но прежнее уми-
ление от этих хороших слов не приходило, а
на его месте вырастал страх» [Там же, с. 236];
«Кропотову припомнились слова из Еванге-
лия: «Боже, прости им, не ведают бо, что тво-
рят...» [Там же, с. 239]. Но эпоха бездушна к
обычному человеку: в повести она убивает ге-
роя. «Кропотова скоро отправили в лечебницу
для душевнобольных. Доктора определили у
него тихое помешательство» [Там же, с. 241].

Повесть С. Кондурушкина призвана была
зафиксировать состояние характера на данном
этапе, без эпического углубления в прошлое
или без перспективного показа ожидаемой дей-
ствительности. Человеческая личность стала в
произведении важнейшей сферой проявления
и реализации всевозможных исторических,
социальных, психологических характеристик
времени. «Не «сошли с пути», проложенного
русской литературой прошлого, писатели XX
века, а пути эти стали другими, потому что ху-
дожник по-иному теперь реализовал свое от-
ношение к большим проблемам века» [2, с. 9].

Большое значение имеют впечатления и
переживания самого автора, ставшего свиде-
телем круговерти гражданской войны, выражен-
ные в повести особым изображением действи-
тельности и использованием различных эмо-
ционально-риторических языковых средств и
стилевых приемов. С. Кондурушкин, поставив

во главу угла проблемно-идейный, оправданно
тенденциозный подход к материалу, не забы-
вает экспериментировать в использовании раз-
личных художественно-поэтических средств,
наиболее ярко подчеркивающих картины окру-
жающей действительности: «город поджал
свое голодное брюхо, точно волк, и заковылял,
застонал, наполнился ужасом за завтрашний
день» [4, с. 221]; «толпа текла непрерывно,
кружилась внизу, как вода в водовороте, разли-
валась по залу, ложам, заливала все свободные
места» [Там же, с. 231]; «Ночной мрак силился
прикрыть от мира людское злодеяние и махал
испуганно над догоравшим костром темными
крыльями» [Там же, с. 241]. Контрастность
образов как бы раздвигала общее содержание
повести, создавая особую разреженность по-
вествовательной атмосферы, благодаря чему
общая картина событий выглядела по-особому
значительной и правдоподобной.

Антитеза, проявившаяся в обрисовке
окружающей обстановки, играет большую
роль и в сюжете повести. Мордовский проза-
ик вводит в текст сон поручика, который рас-
сказывает собравшимся о своей умершей ше-
стилетней дочери Сони, явившейся к отцу на-
кануне забастовки. Маленькая девочка про-
износит важные в жизни и белых, и красных
слова: «Папочка, брось оружие, тогда я к тебе
подойду...» [Там же, с. 227]. Обозначенную
линию, продолжает образ девочки Лены, ко-
торую Кропотов встретил на улице в момент
беспорядков. На наш взгляд, эта девочка – пер-
сонаж-символ, олицетворяющий время, траге-
дию России. Над ней, как над беспредельной
незащищенностью едва проснувшейся жизни,
угрожающе нависла, а потом и убила вся гро-
мада противоречий суровой эпохи революции.
Непримиримость к «чужому», жестокосердие
людей, неустроенный быт эпохи, нерасполо-
женный к слабому и требующий от человека
уверенности в борьбе за свои интересы и силы,
человеческое невежество, затаенная недовер-
чивость порушили «чужую» детскую жизнь,
которая не смогла разбудить в их сердцах че-
ловечность как своей беззащитностью, так и
своей причастностью к будущему, возможно,
другому, доброму и справедливому.

Автор отмечает, что только Кропотков, в котором теплилось еще что-то сострадательное и человеческое, подумал: «Отречемся от старого мира»... Как можем мы отречься от старого мира, если он в каждом из нас, он – наша природа, природа целых десятков поколений! Мы родились и умрем рабами, трусливыми, лживыми и кровожадными, слезливыми и дикими, безжалостными рабами, нетерпимыми к малейшему свободному движению других... Вот выйти к ним открыто без оружия и сказать: «Братцы... братцы... братцы!..» [4, с. 239]. Но Кропотков не вышел, какие можно было бы сказать слова страшной толпе. В уме его вертелись только слова «не ведают бо, что творят» [Там же, с. 239].

Фактически-содержательная антитеза «действительность – сон» соединяет и акцентирует внимание не только на образах двух ни в чем не повинных душ, но и на более глубоких проблемах – добра и зла, жизни и смерти, лжи и истины.

Таким образом, жанровая структура повести С. Кондурушкина «Забастовка» сложна и неоднозначна, произведение явно не вписывается в установившийся «литературный канон» того времени. С одной стороны, эстетика проанализированной повести подчинена идеологизированному диктату: налицо социальная детерминация образов, антагонистическое противостояние характеров, а с другой, – резко возрастает фактор художественности: пытаюсь отказаться от заданности, писатель обращается к внутреннему миру героя, высвечивая истинно человеческое в человеке.

Анализируемое произведение демонстрирует тот факт, что появление и развитие

жанра повести в мордовской литературе было тесно связано с процессом жанрово-родового синтетизма, в частности, с одним из его проявлений – драматизацией. Драматическое начало входило в ткань повести, не разрушая ее, как неотъемлемая часть, исторически и эстетически обусловленная временем. В связи с этим повесть получила новые возможности отражения напряженности протекающих процессов и трагически складывающихся судеб людей. Конфликтные ситуации, в которых реализовывал себя персонаж, отличались локальностью в диапазоне охвата событий, однако в совокупности они позволяли писателям обращаться к ведущим социальным проблемам эпохи.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования последних лет / М. М. Бахтин. – М., 1975. – 320 с.
2. Долгополов, Л. На рубеже веков. О русской литературе конца XIX – начала XX века / Л. Долгополов. – Л., 1985. – 352 с.
3. Лейдерман, Н. Л. Движение времени и законы жанра: жанровые закономерности развития советской прозы в 60–70-е годы / Н. Л. Лейдерман. – Свердловск, 1982. – 254 с.
4. Сочинения: Степан Аникин, Степан Кундурушкин, Аполлон Коринфский, Александр Завалишин: конец 19 – начало XX века / сост. С. А. Богданова. – Саранск, 2006. – 528 с.
5. Шайтанов, И. Жанровая поэтика / И. Шайтанов // Вопросы литературы. – 1996. – № 3. – С. 16–28.
6. Шмидт, В. Нарратология / В. Шмидт. – М., 2003. – 354 с.

Поступила 13.05.2011 г.

УДК 398 (= 511.152)

ББК 82.3 (2р–6МО)

В. И. Рогачев

V. I. Rogatchyov

**ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА МОРДВЫ-КАРАТАЕВ.
ОБРЯДЫ И ФОЛЬКЛОР: СВАДЕБНЫЕ ПРИЧИТАНИЯ****SPIRITUAL CULTURE OF MORDVINIANS-KARATAI.
RITES AND FOLKLORE: WEDDING LAMENTATIONS**

В статье рассматриваются свадебно-обрядовая поэзия мордвы-каратаев, причеты невесты, их тематика, содержание, художественно-изобразительные средства, мелодико-интонационный строй, время, место и манера исполнения.

Ключевые слова: мордва-каратаи, крестьянская семья, обряд, свадьба, невеста, стих, причеты, напев, фольклор, культура.

The wedding-ritual poetry of mordvinians-karatai, bride's lamentations, subjects, content, artistically figurative means, melodic patterns of lamentations, time, place and manner of rendering of lamentations are analysed in the paper.

Key words: mordvinians-karatai, peasant family, a rite, wedding, the bride, a verse, lamentations, a tune, folklore, culture.

Духовная культура древнего скола мордовского народа каратаев, проживающих на территории Республики Татарстан, представляет глубокий интерес для исследователей. Особенно привлекательны в этом плане свадебный обряд и плач, развитые формы которых сохранялись вплоть до 70-х гг. XX в. Рассматривая этот феномен свадебного фольклора, следует отметить, что впервые плач невесты у мордвы-каратаев звучал рано утром после сватовства, затем в момент ее возвращения из бани. В своем причете она благодарила родителей, родню за то, что ее любили в отцовском доме, хорошо к ней относились. На напев плача она благодарила и покровителей бани.

Причеты невесты представляют собой развернутые монологи, начинающиеся обращением к тому или иному лицу, и включают тирады из неодинакового числа стихов. Сохранились свидетельства бытования у мордвы-каратаев утренних причетов, с которыми еще в 30-е гг. XX в. невеста обращалась к родителям: «Вставай-ка, маменька, вставай-ка, тятенька, петухи поют, заря занимается. Топи печь, маменька, ставь пищу, меня провожать на всю вечную жизнь. Вставайте, девушки, вставайте, подруженьки, меня снаряжать. Вставайте,

снохи и вся семья. Принесите воду, принесите дрова» [3, л. 12].

Свадебные причеты невесты в родительском доме по мелодико-интонационному строю восходят к общемордовским причетам. Сходство состоит и в приуроченности плачей к составным частям обряда, их структуре: зачин – обращение к родителям, основная часть – благопожелание отцу с матерью, двору отца и родственникам, заключение – просьба к отцу благословить ее: «Последний раз в девках за столом сижу; тятенька, маменька, благословите меня на вечную жизнь; надевай серебряную ризу, бери золотую икону, благослови свое чадо; иди, маменька, с хлебом-солью, благослови на чужую семью» [Там же, л. 12]. Традиционная устойчивость форм свадебной поэзии позволила сохраниться многим причетам до 80-х гг. XX в.

Во время проводов невесты из родительского дома, она, причитая, упрекает отца с матерью за то, что они отдают ее в чужие люди: «В чужом доме кошка больше меня будет. Иду в чужой дом почитать чужих родителей, которые не кормили, не поили меня. Как я буду их звать маменькой, папенькой» [Там же, л. 13].

Невеста причитала вплоть до ее выноса из дома родными или двоюродными братьями,

которых она затем одаривала красиво вышитыми платками. В последних словах она обращалась к братьям: «Спасибо, дяденьки, что меня на руках вынесли» [3, л. 13]. Заключительные сцены прощания невесты наиболее драматичны. Встав на телегу, невеста три раза кланяется двору, всем семейным и говорит: «Прощай, двор, прощайте родные. В последний раз честной девушкой выхожу из дома» [Там же, л. 13]. После этого свадебный поезд увозил ее в церковь на венчание.

Свадебные причеты – это не только поэтическая, но и нравственно-этическая сторона свадьбы. Из плачей мы получаем представление о взаимоотношениях в крестьянской семье, где девушки досвадебного возраста были окружены всеобщим вниманием. В своих лирических причетах невеста выражает признательность родителям, брату и его жене:

Пачиба, адикай,	Спасибо, маменька,
Мине эчен ак белэгене	Из-за меня утруждавшая
талдырганына	руки свои,
устергәнәнә,	
Ак сетене имезгәнәнә...	За материнское молоко
	твое...
Пачиба лялякай,	Спасибо,
мине эчен	братец мой,
Артык буразна	За лишнюю вспаханную
кырганына.	борозду.

[1, с. 115–116]

По структуре и содержанию причеты каратайки почти совпадают с исполняемыми в основном регионе мордвы.

В конце 80-х XX в. татарскими исследователями были зафиксированы поэтические пожелания невесты, схожие с более ранними, приведенными выше:

Мин утырган урынга,	На место, где я сидела,
Жангыр булып	Пусть сыплется изобилие,
дәулат жаусын.	как дождь.

[Там же]

Важным моментом в плачах невесты был эпизод, связанный с прибытием свадебного поезда. В это время она причитала: «Молоденькая девушка, красивая девушка, вот идут они погубить меня. Вот идут они выпить мою

кровь» [2]. С особенным трагизмом и обреченностью звучали плачи перед отъездом поезда от дома невесты. Осознавая всю безысходность ситуации, в этот прощальный час невеста давала волю своим чувствам. В ее плаче звучат горестные слова: «Последний раз сидела на почетном месте у отца чистой девушкой... Спасибо, тятенька, за то, что и для меня заказывал сшить лишнюю одежду... Спасибо, маменька, за то, что грудным молоком вырастила меня...» [2]. В продолжение своего причета невеста благодарила дядю, тетю и других близких родственников.

Эмоциональностью и искренностью выражения чувств отличались причитания невесты при расставании с родительским домом, исполняемые на татарском языке.

В прощальном причете невеста, взволнованная, называла поезжан кровопийцами, пришедшими погубить ее душу:

Ака килә'ләр канымы	Мою кровь будут пить,
	эчәргә,
Ака киләләр башымы	Мою голову погубят.
	ашарга.

[1, с. 115–116]

Тесные контакты мордвы-каратаев с соседними народами, особенно с татарским, не могли не оказать воздействия на свадебные причеты. Свадебная поэзия обогатилась новыми жанрами и произведениями, художественно-изобразительными средствами, став одним из уникальных явлений интеграционных процессов, происходивших в культуре народов Средней Волги.

Список использованных источников

1. Баязитова, Ф. С. Этнолингвистические материалы к реконструкции древних традиционных обрядов мордвы-каратаев / Ф. С. Баязитова // Мордва-каратаи: язык и фольклор. – Казань, 1991. – С. 115–116.
2. Полевые материалы автора. Записано со слов Лидии Андреевны Глониной, 1940 г. рожд., руководителя фольклорного ансамбля «Каратаи» в с. Мордовские Каратаи Камско-Устьинского р-на Республики Татарстан в мае 2004 г.
3. ЦГА РМ. – ФР. 267. – Оп. 3. – Д. 64. – Л. 12.

Поступила 20.05.2011 г.

ИСТОРИЯ

УДК 94 (470.345)

ББК 63.3 (2p – 6Mo)

Н. Ф. Беляева, О. М. Катаев**N. F. Belyaeva, O. M. Kataev****МЕСТО МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ
РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ В НАЧАЛЕ XXI В.*****PLACE OF THE YOUTH IN THE SOCIAL STRUCTURE
OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA IN THE BEGINNING OF XXI CENTURY**

Статья посвящена изучению демографической характеристики молодежи, влиянию миграционных процессов на количественные и качественные показатели молодежи. Аспекты изучаемой проблемы рассматриваются с учетом этнического фактора.

Ключевые слова: демография, молодежь, миграция, социальная структура, перепись, половозрастная структура.

The article is devoted to the study the demographic characteristics of young people, the impact of migration processes on the quantitative and qualitative indicators of the youth. Aspects of the problem are examined in terms of the ethnic factor.

Key words: demography, youth, migration, social structure, census, sex-age structure.

В любую историческую эпоху функционирование и последовательное развитие общества напрямую зависит от того, как в ней налажен механизм включения в ее структуру и жизнедеятельность новых поколений, каковы потенциальные возможности их развития и какие социальные условия созданы для их реализации. Молодежь – объект национально-государственных интересов, один из главных факторов обеспечения развития государства и общества. Поддержка молодых людей, их привлечение к созидательному, активному участию в развитии общества и государства является инвестицией в развитии стратегических ресурсов нации.

В условиях проводящейся модернизации российского общества становится очевидным необходимость эффективного использования потенциала молодого поколения как важнейшего фактора воспроизводства общества и социального развития молодежи. Самореализация молодежи невозможна без ее активного

участия в осуществлении демократических преобразований, укрепления правовых институтов, становления новых основ социальной жизни. Исследование проблем активизации социального потенциала молодежи особенно возрастает в периоды потрясений, коренной ломки базисных оснований.

В наше время напряженного поиска и обретения личной и общественной свободы различные формы проявления социального потенциала молодежи могут привести как к прогрессивным творениям, так и к глобальным потрясениям разрушительного характера.

Социализация молодежи Мордовии в начале XXI в. протекает под влиянием разнонаправленных факторов: политических перемен; трансформации ценностно-нормативной системы; новой социальной дифференциации в обществе; изменения шкалы престижности профессий; снижения уровня жизни большинства населения; роста безработицы. Отсутствие в республике мощных промышленных комплексов и предприятий приводят к тому, что молодежь все чаще сталкивается с трудностями при трудоустройстве, что отражается на миграционных

* Работа выполнена в рамках проекта регионального конкурса «Волжские земли в истории и культуре России 2011 г.» (проект № 11-11-13010a/B).

процессах. С каждым годом наблюдается тенденция к ухудшению состояния здоровья молодежи, не последнее место в этом занимает рост злоупотребления наркотическими веществами. Противоречивость ценностных ориентаций в современной социокультурной ситуации ведет к тому, что молодые люди утрачивают способность противостоять воздействию негативных тенденций, сформировавшихся в молодежной среде [4]. Переживает кризис институт молодежной семьи. В связи с этим особенно актуальным представляется изучение молодежи как особой социальной группы, ее качественных и количественных показателей. Это позволит выработать эффективные механизмы, направленные на решение проблем и реализацию потенциальных возможностей молодежи, от чего зависят благосостояние и условия жизни будущих поколений.

Под понятием «молодежь» в большинстве народных традиций выделялся возраст от совершеннолетия до вступления в брак. В традиционных культурах данному возрасту придавалось исключительное значение, которое отразилось в особом положении молодежи в коллективе, в ее специфических функциях и поведении в хозяйственной, бытовой и ритуальной сферах. В зависимости от конкретных исторических условий возрастные критерии молодежи могут колебаться от 16 до 30 лет. Известный этнолог и психолог И. С. Кон характеризует молодежь как социально-демографическую группу на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации [3]. Это определение является общепринятым в отечественной науке, занимающейся изучением молодежи и молодежных проблем.

Возрастные границы включают в себя сложные и не всегда совпадающие друг с другом фазы биологического и социального развития

человека. Выделение молодежного возраста в комплексе терминологии, границ, свойств и признаков, приписываемых ему и символизируемых культурой, определялось народными представлениями. Так, у мордвы он начинался с 13–15 и продолжался до 17–18 лет [1].

В соответствии со Стратегией государственной молодежной политики в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 18.12.2006 № 1760-р к категории молодежи в России относятся граждане России от 14 до 30 лет. Анализ имеющихся законодательных актов субъектов Российской Федерации показывает, что определенные в них границы молодежного возраста имеют более широкую амплитуду: от момента рождения до 35 лет.

В статье мы выделяем молодежь в возрасте 21–30 лет. Именно к этому периоду молодые люди в основном завершают процесс обучения, ведущей сферой деятельности становится труд. Они приобретают материальную независимость от родителей, вступают в брачно-семейные отношения, происходит становление интеллектуальной и духовной зрелости, определяются мировоззренческие ориентиры и позиции. Молодежь в возрасте 21–30 лет представляет собой поколение, взросление и сознательная деятельность которого приходится на постсоветский период, когда произошли существенные изменения в политической, экономической, социальной сфере общества, в идеологии.

Базовым источником статьи явились полевые материалы авторов, собранные в 2006–2009 гг., данные анкетирования, проведенного среди молодежи Республики Мордовия. В нем приняло участие 700 человек в возрасте от 21 до 30 лет, в том числе 406 человек женщин (58 %) и 294 человека мужчин (42 %). В национальном отношении русские составили 399 человек (57 %), мордва – 238 человек (34 %), татары – 49 человек (7 %), представители другой национальности – 14 человек (2 %). В социально-профессиональном плане это гуманитарная интеллигенция (учителя, врачи, работники науки, культуры, журналисты); работники МВД, ФСБ, налоговой инспекции, военные; государственные служащие; предприниматели;

работники промышленности, строительства, связи; работники сферы обслуживания и др.

Современные социально-демографические процессы как в целом в России, так и во всех ее регионах складываются на фоне сложной социально-экономической ситуации. Они определяются нарастанием ряда негативных и тревожных тенденций. Республика Мордовия в этом плане не исключение. В последние годы продолжается процесс углубления кризиса естественного воспроизводства населения, основными признаками которого являются преобладание индекса смертности над индексом рождаемости, рост доли лиц трудоспособного возраста в составе умерших, сокращение средней продолжительности жизни, старение населения, увеличение доли женщин в половом составе населения и т. п.

В структуре российских региональных социумов молодежь в возрасте от 14 до 30 лет составляет относительно устойчивую группу: от 20 до 25 % [10]. В Республике Мордовия на её долю приходится – 25,2 %. В период между переписями 1989 и 2002 гг. численность молодежи в возрасте от 20–29 лет в социальной структуре населения республики заметно сократилась и составила 13,9 % против 15,5 %; в том числе мордовской национальности на 9,4 %, русской на 7,8 %, татарской на 2,3 % [2].

На воспроизводственные процессы регионального молодежного субсоциума оказывает влияние существующая половозрастная диспропорция, которая наблюдается в территориально-поселенческом разрезе: в сельской местности среди молодежи преобладают мужчины, а в городской – женщины. Анализ половозрастной структуры молодежи Мордовии показывает, что численность мужчин больше в возрастных группах 14–15 лет – 50,3 % (15 629 чел.) против 49,7 % (15 459 чел.) женщин и 25–30 лет – 50,8 % (37 653 чел.) против 49,2 % (36 420 чел.) соответственно. Начиная с 16-летнего возраста, численность женщин начинает доминировать над численностью мужчин. Данные процессы объясняются прежде всего повышенной естественной убылью мужского населения в возрасте 16–17 и 20–24 лет [6].

На демографическую обстановку в республике существенное влияние оказывают

миграционные процессы. Если в 1997 г. положительное сальдо миграции сохранялось в молодежной среде только в возрастных группах с 14 до 16 лет, а начиная с 17 лет наблюдалось существенное доминирование выбывших, то в 2009 г. доминирование выбывших начинается уже с 14-летнего возраста, а в 17 лет их число еще больше увеличивается. Данный процесс объясняется тем, что 17-летний возраст является пороговым, это период самоопределения – начала самостоятельной деятельности. Молодые люди с этого возраста покидают республику в целях поиска высокооплачиваемой работы, реализации качественно новых профессиональных учебных планов. Одна из проблем – невозвращение в республику значительного числа молодых мужчин, прошедших службу в рядах Российской армии. Большое влияние на отток молодежи в возрасте 17–29 лет оказывают также отсутствие рабочих мест и низкий уровень оплаты труда. Основные потоки миграции молодежи направлены в Москву (22,5 %), Московскую (43,9 %), Нижегородскую (10,7 %), Самарскую (4,1 %) области, где легче всего, по мнению молодых людей, реализовать свои возможности. Большой отток молодежи из республики в определенной степени определяется близостью к столице и другим крупнейшим промышленным центрам. Наибольший отток населения Мордовии и в первую очередь молодежи направлен в Москву и Московскую область. Он составляет 2/3 отрицательного сальдо Республики Мордовия [9].

Большое народнохозяйственное значение для Мордовии имеет внешняя межрегиональная миграция. Но в нынешнем ее виде она оказывает отрицательное влияние на демографическую обстановку и баланс трудовых ресурсов, так как республику покидают прежде всего люди в трудоспособном и репродуктивном возрасте. Миграция и переселение являются существенными факторами изменения численности и территориального размещения населения и в настоящий момент создают диспропорции в распределении и использовании трудовых ресурсов. Из республики усиливается отток высокообразованных кадров, в то же время в регион прибывают специалисты с более

низкой квалификацией («эффект насоса»). По данным статистики, в 2008 г. среди прибывших в Мордовию из других регионов России 27,5 % мигрантов имели высшее и незаконченное высшее профессиональное образование, 27,3 % – среднее профессиональное, 31,9 % – среднее общее (полное) образование. Из числа выбывших мигранты с высшим и незаконченным высшим профессиональным образованием составляли 30,6 %, со средним профессиональным – 26,9, со средним общим образованием – 28,2 % [4]. С территории Мордовии выбывает в 2–2,5 раза больше квалифицированных работников здравоохранения, образования, аппарата органов государственной власти и финансово-кредитной сферы [9].

Существенные различия в миграционном обмене трудоспособного населения наблюдаются в муниципальных образованиях Республики Мордовия. В 2008 г. максимальные значения миграционного оттока населения были характерны для самого западного в Мордовии района – Zubovo-Полянского (более 276 чел./год), который во внутриреспубликанском потоке миграции является центром концентрации мигрантов, а также для Ковылкинского района, хотя г. Ковылкино активно притягивает население соседних территорий. Эти районы расположены вдоль Куйбышевской железной дороги и являются активными поставщиками ресурсов для Центрального федерального округа, поскольку все еще обладают большим потенциалом трудоспособного населения. Восточные районы Мордовии (Ардатовский, Атяшевский, Дубенский) являются поставщиками человеческих ресурсов в основном для центра республики. На западе региона центрами концентрации населения являются города Ковылкино и Краснослободск, а также поселки городского типа Zubovo-Поляна и Торбеево, хотя последние теряют население по итогам внешней миграции. Вместе с тем происходит интенсивный отток населения из таких районов республики, как Атюрьевский, Темниковский, Теньгушевский (северо-запад Мордовии), Большеигнатовский, Дубенский, Атяшевский (восток и северо-восток) [5].

В Мордовии, как и в ряде других областей республик Нечерноземной зоны Российской

Федерации Приволжского федерального округа, миграционные процессы и дальше будут оказывать влияние на демографическую ситуацию не только прямо, но и опосредованно, через естественное воспроизводство населения, хотя это влияние проявится не сразу. Большой миграционный отток жителей из сел приводит к сокращению в них трудового потенциала, общей численности сельского населения, к разукрупнению, а впоследствии – к уменьшению количества населенных пунктов. В связи с этим проблему миграции сельских жителей, особенно молодежи, нельзя рассматривать вне связи с существующей системой расселения. Сегодня для сельской молодежи, для молодых семей важны не только уровень оплаты труда и улучшенные жилищные условия, максимально соответствующие городским условиям, но и возможность выбора работы, профессии, форм досуга и общения. Нарастающее противоречие между потребностями сельской молодежи и возможностями их удовлетворения не может быть разрешено в условиях существования сотен оставшихся без внимания мелких населенных пунктов, которые в первую очередь теряют молодых людей. Их отток из таких селений приводит к необратимым демографическим последствиям – к старению оставшегося населения, к прекращению естественного прироста и в конечном счете к исчезновению части данных населенных пунктов [8].

Мордовия является полиэтническим регионом, поэтому для демографической характеристики весьма существенным является национальный фактор. По данным Всероссийской переписи 2002 года отмечено сокращение общей численности населения, относящего себя к наиболее многочисленным этническим группам. Так, русское население республики сократилось по сравнению с 1989 г. на 7,8 %, мордовское – 9,4 %, татарское – 2,3 %. Представляет интерес численность представителей отдельных национальностей по возрасту и полу.

Из таблицы 1 видно, что в возрасте 15–19, 20–24 лет численность женщин выше, в возрасте 25–29 лет – перевес у представителей сильного пола.

Таблица 1

Численность представителей отдельных национальностей по возрасту и полу (чел., %)*

Возраст	Мордва			Русские			Татары		
	Мужчины и женщины	Муж.	Жен.	Мужчины и женщины	Муж.	Жен.	Мужчины и женщины	Муж.	Жен.
15–19	22 039	10 784 48,9%	11 255 51,1%	45 899	21 928 47,8%	23 971 52,2%	3 844	1 860 48,4%	1 984 51,6%
20–24	18 019	8 903 49,4%	9 116 50,6%	39 649	18 992 47,9%	20 667 52,1%	3 213	1 587 49,4%	1 626 50,6%
25–29	17 680	8 841 50,0%	8 839 50,0%	39 246	20 008 51,0%	19 238 49,0%	3 045	1 563 51,0%	1 482 49,0%

* Составлено на основе статистических данных [5].

Для определения качественных и количественных показателей молодежи Республики Мордовия весьма существенным является выявление ее образовательного уровня. По сравнению с 1989 годом, число лиц с высшим образованием в 2002 году увеличилось на 42,2 тыс. человек (на 63,7%), со средним специальным на 54,9 тыс. человек (на 44,7%) и с начальным профессиональным на 28,5 тыс. человек (на 35,3%). В то же время существенно уменьшилось число лиц в возрасте 15 лет и более со средним (полным), основным общим и начальным образованием. Изменения в уровне образования связаны с вхождением в возрастную группу 15 лет и более многочисленного поколения родившихся в 80-х годах прошлого столетия, большая часть которого продолжала повышать свой образовательный уровень. По статистическим данным за 1989–2002 гг., в республике было подготовлено и выпущено 52,4 тыс. специалистов с высшим и 53,2 тыс. специалистов со средним профессиональным образованием. Это привело к росту уровня образования среди молодежи. Численность молодежи в возрасте 16–29 лет с высшим образованием увеличилась по сравнению с 1989 г. на 55,6%, но со средним профессиональным образованием она снизилась на 11,3%. В расчете на 1000 человек в этом возрасте приходится 132 человека с высшим образованием (в 1989 г. – 76) и 218 человек со средним профессиональным (в 1989 г. – 220) [7].

Таким образом, сложная социально-экономическая ситуация оказала отрицательное влияние на демографические процессы, происходящие в молодежной среде Республики Мордовия. Прослеживается тенденция сокращения численности населения республики, а также молодежной популяции в ее составе. Это связано главным образом со снижением рождаемости, ростом смертности, повышением активности молодежи в миграционных процессах. Основу выбывших из республики составляют студенты, молодые специалисты, рабочие высокой квалификации. Кроме того, происходит снижение доли титульной нации в молодежной среде республики, что связано с общей динамикой уменьшения численности мордвы. Исходя из этого, главным направлением молодежной политики должна стать разработка программно-целевого подхода к решению демографических проблем, который обеспечивает целостную взаимосвязь трех воспроизводственных процессов – демографического, материального и социального с учетом экологических факторов и особенностей духовно-нравственных традиций, менталитета народов, проживающих в регионе.

Список использованных источников

1. Беляева, Н. Ф. Традиционные институты социализации детей и подростков у мордвы : моногр. / Н. Ф. Беляева ; Мордов. гос. пед. ин-т, 2002. – С. 48.
2. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. [Электронный ресурс]. Т. 1. Численность и размещение населения. – М. : Госкомстат России, 2004.
3. Кон, И. С. Молодежь / И. С. Кон // БСЭ. – 3-е изд. – М. : Наука, 1974. – Т. 16. – С. 478.
4. Мартыненко, А. В. Итоги Международного молодежного форума «Мир без экстремизма» / А. В. Мартыненко, С. С. Еремина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 122–123
5. Мониторинг ситуации на рынке труда Республики Мордовия в период финансово-экономического кризиса 2008 – 2009 гг. : аналит. докл. / отв. ред. А. И. Сухарев ; Науч. центр соц.-эконом. мониторинга Республики Мордовия. – Саранск, 2010. – С. 39.
6. Национальный состав населения Республики Мордовия. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. : стат. сб. № 932 / Фед. служба гос. статистики. – Саранск, 2005. – С. 18.

7. «Образование». Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года. Экспресс-информация. – Саранск, 2004. – С. 1–5.

8. Разживин, В. Ф. Народ Мордовии: социокультурная динамика: (первая четверть XX – начало XXI столетия) : моногр. / В. Ф. Разживин, И. В. Широкова. – Саранск : НИИ гуманитар. наук

при Правительстве Республики Мордовия, 2007. – С. 37.

9. Формирование миграционной привлекательности Республики Мордовия : докл. / Науч. центр соц.-эконом. мониторинга Республики Мордовия – Саранск, 2007. – С. 10, 23.

10. http://www.gks.ru/PEREPIS/osn_itog.htm

Поступила 01.06.2011 г.

УДК 94 (470+571)
ББК 63.3(2)5

Н. А. Милёшина
N. A. Mileshina

ВОЗРОЖДЕНИЕ УСАДЕБНЫХ ТРАДИЦИЙ РОССИЙСКОГО ДВОРЯНСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ОБЩЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ УСАДЬБЫ»

REVIVAL OF MANOR TRADITIONS OF THE RUSSIAN NOBILITY IN ACTIVITY OF “SOCIETY FOR THE STUDY OF THE RUSSIAN MANOR”

В статье проанализирован процесс воссоздания в современной России «Общества изучения русской усадьбы», ликвидированного в годы сталинских репрессий. Показана роль этой общественной организации в восстановлении культурно-исторического облика дворянских усадеб, актуализации дворянской культуры и возрождении усадебных традиций высшего сословия.

Ключевые слова: Общество изучения русской усадьбы, высшее сословие, дворянская усадьба, усадебные традиции, возрождение дворянских традиций.

In this article the process of reconstruction of The Society for the Study of the Russian Manor in modern Russia liquidated during Stalin's repressions is analysed. The role of social organization in the restoration of cultural-historical image of estates, actualization of aristocratic culture and the revival of traditional country estates of the upper class are revealed.

Key words: Society for the Study of the Russian manor, upper class, manorial estates, estate traditions, the revival of manorial traditions.

Культурно-историческое наследие любого государства представляет собой уникальный завет предков, комплекс нравственных ценностей и духовных традиций, памятников национального прошлого. Оно позиционирует страну на международной арене, обладает огромным потенциалом, не уступающим по своим масштабам и значению экономическим и демографическим ресурсам. Сохранение культурного наследия России – это одна

из немногих объединительных идей, способная сегодня мобилизовать общество, сделать единение россиян не красивым лозунгом, а исторической реальностью, истинной созидательной силой [9]. В культурно-историческом наследии России особое место занимают шедевры богатейшей дворянской культуры с ее благородными идеалами, вековыми традициями, многоликим и удивительно плодотворным усадебным миром.

22 апреля 1992 г. было воссоздано Общество изучения русской усадьбы (ОИРУ), которое функционировало в 1922–1930 гг. и было ликвидировано в ходе сталинских репрессий. Возрожденное Общество ориентировано на преемственность целей и основных форм деятельности прежнего ОИРУ, которое собрало и систематизировало актуальный до сих пор материал об усадебном мире Центральной России. Современное ОИРУ позиционирует себя как научную и просветительскую общественную некоммерческую организацию, деятельность которой направлена на комплексное изучение и пропаганду истории, памятников культуры русской старинной усадьбы с целью выявления, фиксации и сохранения информации об этом уникальном явлении прошлого. Одним из важнейших направлений деятельности общества является изучение и систематизация сведений о дворянской усадьбе.

С 1992 г. Общество организует и проводит ежегодно научные конференции, члены Общества участвуют и в других форумах, близких по тематике. Тематика многих конференций связана с актуализацией различных аспектов дворянской усадьбы в современном обществе: «Современные методы реставрации и восстановления старинных парков» в Государственном музее-усадьбе «Архангельское» (1–3 октября 2002 г.); «Русская усадьба» («Вода – душа усадьбы») (7–9 июня 2004 г.), «Русская усадьба. Мир семьи» (19–21 октября 2005 г.); «Русская усадьба. Век XXI» (18–19 октября 2007 г.). За последние годы традиционными стали конференции на тему «Русская усадьба XVIII – начала XX веков. Проблемы изучения, реставрации и музеефикации», организуемые Обществом, как правило, на базе усадеб-музеев.

Начиная с 1993 г., Обществом регулярно планируются и осуществляются походы и экспедиции. Первоначально они охватывали усадьбы Подмосковья, других центральных областей России. В последние годы энтузиасты Общества совершают экспедиции не только в другие регионы России, но и выезжают за ее пределы для сбора информации об усадьбах, когда-то тоже входивших в территорию

Российской империи. ОИРУ активно взаимодействует с общественными организациями Ближнего Зарубежья, так или иначе связанными с «усадебной тематикой». Так, во время экспедиции в Харьков в декабре 2004 г. члены ОИРУ организовали встречу с представителями частного музея «Истории усадьбы».

В ходе экспедиций подробно описывается и строго фиксируется состояние каждой усадьбы, церкви, культурно-исторического памятника. Такая работа имеет особую ценность, потому что многие усадьбы, обследованные Обществом, в том числе и дворянские, находятся на грани исчезновения. Так, 12 мая 2002 г. во время экспедиции в Калужскую область члены Общества при изучении усадьбы Березичи, последними владельцами которой были представители старинного дворянского рода – князя Оболенские, с горечью констатируют: «Главный дом в руинах, на территории усадьбы расположен детский санаторий». Во время поездки 31 мая – 2 июня того же года в Смоленскую область члены Общества осмотрели несколько дворянских усадеб, но среди них не оказалось ни одной, находящейся в удовлетворительном состоянии: «Самуйлово (усадьба Голицыных). Дворец построен по проекту архитектора Тома де Томона. В настоящее время находится в руинах; колоннада, соединяющая дворец с флигелями, разрушена. Даже один из сохранившихся флигелей, в котором в 70-е годы находилась школа, заброшен и также разрушается... Пречистое (усадьба Голицыных-Муромцевых). Главный дом усадьбы находится в заброшенном состоянии... Тесово (усадьба Салтыковых). От усадебных построек в парке – лишь руины строений. Дугино (усадьба Паниных). От усадебных построек сохранился лишь один флигель, и то ныне – в разрушающемся состоянии. Первый этаж флигеля – каменный, второй – деревянный. Второй этаж наиболее подвергается разрушению, разобрана крыша, разломаны стены. Главный дом утрачен, виден лишь фундамент, заросший травой. Сохранился парк с аллеями из лип, лиственниц, дубов; несколько прудов. Лишь красота природы сглаживает грустное впечатление от некогда величественной усадьбы. Потапово (усадьба Плохово).

Главный усадебный дом – деревянный, ныне разобран на дрова для школы (со слов местных жителей, это произошло в 1995–96 гг.)» [6]. Массовые разрушения дворянских усадеб, типичные как для Подмосковья, так и для других регионов России, зафиксировали и последующие экспедиции Общества.

Ежегодно подводя итоги своей деятельности и констатируя увеличение навсегда утраченных культурно-исторических памятников, Общество постоянно пытается привлечь внимание общественности к «усадебной проблеме». Оно ежегодно публикует «хронику вандализмов», в которой систематизирует сведения о разрушающихся или уже исчезнувших усадьбах. Только в 2002 г. в «черный список» вошли 32 усадьбы Подмосковья, Калужской, Тверской, Владимирской, Смоленской, Псковской, Ленинградской областей – Николо-Урюпино, Ольгово, Знаменское-Садки, Алексино, Степановское-Волосово, Муромцево и др. [8].

Члены Общества не только изучают усадьбу, они предпринимают много усилий по сохранению ее культурно-исторического облика, возрождению традиций. Так, в 2002–2003 гг. под руководством члена правления ОИРУ Н. А. Филипповой проводились ландшафтные работы в усадьбе Дворяниново Тульской области, когда-то принадлежащей «тульскому энциклопедисту» А. Т. Болотову. В августе 2003 г. были проведены восстановительные работы в уникальном доме-дворце, произведена частичная расчистка парка в усадьбе Смоленское Ярославской области.

С 1994 г. издается сборник «Русская усадьба», который является печатным органом ОИРУ, отражающим результаты новых исследований и хронику деятельности объединения [7]. Под грифом Общества издаются и книги по усадебной тематике. 16 декабря 2005 г. М. В. Нащокиной, заместителю Председателя правления ОИРУ, научному редактору-составителю сборников «Русская усадьба», была вручена премия журнала «Наше наследие» им. А. Блока. Сборники «Русская усадьба» (№№ 6–11) были отмечены как лучшее нехудожественное издание, посвященное историко-культурному наследию

России. На церемонии награждения отмечалось: «В опубликованных в сборнике статьях усадьба рассматривается не только как архитектурный ансамбль, но, прежде всего, как *мир*, полноценная в духовном, культурном и хозяйственном отношениях частица государства. Благодаря сборникам, в процесс усадебного изучения оказалось вовлечено множество столичных и региональных исследователей – от историков-профессионалов, членов российских академий, до ученых других специальностей, кому близка и дорога тема русской усадьбы» [5].

Кроме того, ОИРУ фиксирует новую библиографическую информацию об усадьбах (с 1992 г.) и публикует ее в журнале «Библиография» [3].

На ежемесячных заседаниях членов Общества заслушиваются и обсуждаются доклады, сообщения по актуальным проблемам, имеющим отношение к усадебной тематике, периодически осуществляются обзоры новой литературы, представляются книги. Среди докладов, обсуждаемых на заседаниях Общества, – немало сообщений об известных дворянских фамилиях, их родовых гнездах. Из выступлений последних лет представляют интерес доклады директора музея-усадьбы «Богородицк» (Тульская обл.) С. А. Полищук, потомка князей Львовых, сотрудника РГАДА И. Ю. Сошнера «Львовские усадьбы Белевского района Тульской области», кандидата геолого-минералогических наук, краеведа Т. Н. Кременецкой о тверских усадьбах князей Шаховских «Две усадьбы – две судьбы» [7].

На заседаниях Общества, в музеях и книжных магазинах нередко представляются новые книги, авторами которых являются члены ОИРУ. Как правило, они представляют собой серьезные научные издания, приобретающие впоследствии популярность не только в кругах широкой общественности, но и в научной среде. Среди подобных исследований – коллективная монография «Дворянская и купеческая сельская усадьба в России XVI–XX вв.: исторические очерки», работа члена ОИРУ А. И. Фролова «Усадьбы Подмосковья», коллективный труд «Три века русской усадьбы» [1].

ОИРУ поддерживает деятельность музеев-усадёб, устраивает выставки по истории и современному состоянию усадёб. Так, 16 апреля – 20 мая 2002 г. в рамках 10-летнего Юбилея возрождения ОИРУ в Государственной публичной исторической библиотеке (ГПИБ) работала выставка «Литература о русской усадёбе за 10 лет (1992–2002 гг.)». Концепция выставки включала литературу по усадёбным комплексам (Подмосковье); общую литературу по усадёбоведению; справочную литературу. 17 апреля 2002 г. в музее русской усадёбной культуры «Кузьминки» открылась выставка художника Ольги Крестовской «Усадёбы старые таинственной Руси...». 25 марта 2003 г. в Союзе архитекторов состоялось открытие выставки «Русская усадёба в открытках», в экспозиции которой представлены старинные почтовые открытки с изображениями усадёб и усадёбных видов.

Традиционными и популярными стали фотовыставки, организуемые ОИРУ. Так, 26 ноября 2002 г. в Музее архитектуры состоялось открытие фотовыставки «Русский стандарт: традиции усадёбной архитектуры». На выставке были представлены фотографии членов ОИРУ, сделанные во время поездок и экскурсий по усадёбам России. 21 января 2003 г. в Центральном совете Всероссийского общества охраны памятников искусства и культуры (ВООПИК) открылась выставка фотографий «Остатки прошлого. Страницы путешествий ОИРУ». Экспозиция была составлена из фотографий, сделанных во время экскурсий. Представлены усадёбы Смоленской (Дугино, Самуйлово), Пензенской (Зубриловка, Надеждино, Беково) и Московской (Ярополец, Волинщина-Полуктово, Сенницы, Осташево, Карачарово) областей. Не меньший интерес представляют и другие фотовыставки, организованные ОИРУ в последние годы: «Русская усадёба: прошлое и настоящее», «Мир садовых руин».

Одним из важнейших направлений деятельности ОИРУ является организация экскурсий для всех желающих. Туристические маршруты, предлагаемые Обществом, включают и

знакомство с дворянскими усадёбами разных регионов России. Экскурсии тщательно разрабатываются и продумываются, и, безусловно, выполняют культурно-просветительскую функцию. В начале поездки каждому участнику выдается подробная программа путешествия со справочными материалами – картами-схемами городов, архитектурных ансамблей, списками памятников архитектуры, информацией о работе музеев. Программы экскурсий составляются ежегодно, они разнообразны и насыщены. Так, экскурсионная программа Общества на 2010 г. включает поездки в усадёбы Васильевское, Тучково, Люблино в окрестностях Рузы; новоторжские усадёбы (Тверская область) – усадёбы в Знаменском-Райке, Митине, Никольском-Черенчицах, Василеве, Большом Борке и Щербове; коломенские усадёбы – Бахтимерово-Милославское и Черкизово; черкасские усадёбы – в Тальном и Корсунь-Шевченковском [5].

В ежегодных отчетах ОИРУ о своей деятельности содержится и чрезвычайно ценная информация об отдельных энтузиастах, осуществляющих возрождение дворянских традиций через популяризацию усадёбы в современном обществе. Так, в феврале 2004 г. члены ОИРУ посетили мастерскую художницы Эльвиры Беловой. Она является автором замечательных художественных работ, выполненных по шелку. Темы ее произведений: усадёбы, усадёбный быт пушкинской эпохи, природа, города России. В Якшине члены ОИРУ побывали в гостях у Александра Борисовича Игнатенко – энтузиаста возрождения русской псовой охоты. А. Б. Игнатенко рассказал об истории псовой охоты и продемонстрировал собак породы «русская псовая борзая», заводчиком которых он является.

В целом разноплановость научных исследований, многофункциональность Общества изучения русской усадёбы, профессионализм его сотрудников не только актуализируют усадёбную тематику, но и привлекают внимание общественности к проблеме каждодневной утраты уникального культурно-исторического наследия дворянского сословия.

Список использованных источников

1. Дворянская и купеческая сельская усадьба в России XVI–XX вв.: исторические очерки / под ред. Л. В. Ивановой. – М., 2001; Фролов, А. И. Усадьбы Подмосковья / А. И. Фролов. – М., 2003; Три века русской усадьбы. Живопись, графика, фотография. Изобразительная летопись. XVII – начало XX в. Альбом-каталог / авт.-сост. К. Гуренок. – М., 2004.
2. Егоров, Б. Премия имени Александра Блока – сборнику «Русская усадьба» [Электронный ресурс] / Б. Егоров // Наше наследие. – 2006. – № 7. – Режим доступа: www.nasledie-rus.ru
3. Злочевский, Г. Д. Старинные усадьбы и дачи в окрестностях столицы / Г. Д. Злочевский // Библиография. – 2009. – № 4. – С. 67–98.
4. Милешина, Н. А. Дворянские собрания в России: исторический опыт и возрождение традиций // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 86–91.
5. Общество изучения русской усадьбы. Экскурсии // Общество изучения русской усадьбы : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oigu.org.ru
6. Общество изучения русской усадьбы. Хроника событий // Общество изучения русской усадьбы : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oigu.org.ru
7. Русская усадьба : сб. Общества изучения русской усадьбы / под ред. М. В. Нащокиной. – М., 2005. – Вып. 11; Русская усадьба. Сборник Общества изучения русской усадьбы (ОИРУ) / под ред. М. В. Нащокиной. – М., 2008. – Вып. 13–14; Русская усадьба : сб. Общества изучения русской усадьбы / под ред. М. В. Нащокиной. – М., 2009. – Вып. 15.
8. Хроника вандализмов // Общество изучения русской усадьбы : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oigu.org.ru
9. Чернышева, А. В. Русская идея как основа философии культуры в России / А. В. Чернышева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 56–61.

Поступила 25.12.2010 г.

УДК 37.014

ББК 74.04

*Е. А. Агафонова**E. A. Agafonova***ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ*****IMPLEMENTATION OF QUALITY ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION**

Статья посвящена осуществлению оценки качества образования в вузе согласно качественного и количественного анализа результатов учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством, критерии оценки качества, качественный и количественный анализ.

The article is devoted to assessment of quality of education in high school based on qualitative and quantitative analysis of the results of students' training.

Key words: quality of education, quality management, quality criteria, qualitative and quantitative analysis.

В связи со сменой эпох пересматриваются политические ориентиры, преобразуется общество, реформируется нормативно-правовая база, активно развивается научно-технический прогресс, осуществляется модернизация образования. В конечном итоге можно констатировать изменение жизненных приоритетов людей, их потребностей и запросов, что напрямую отражается на общепринятых нормах. Динамизм и постоянно растущие требования приводят к совершенствованию как подходов к оценке качества происходящих процессов и видов деятельности, так и самих критериев данной оценки. Как следствие, естественно и вполне адекватно то, что любое образовательное учреждение, стремящееся к соответствию возрастающим и периодически меняющимся требованиям, осуществляет поиск достоверных, оптимальных и вместе с тем объективных систем контроля качества предоставляемого образования.

В свете поиска новых идей, направлений работы по эффективности и результативности процесса повышения достигнутого уровня образования наиболее актуальной проблемой, на наш взгляд, является путь становления специалиста в условиях высшей школы. Именно действия студента, круг его интересов, положительное или отрицательное отношение к учебе, профессионализм педагогов и др. в итоге порождают активность или пассивность, глубину знаний или их поверхностность, творчество или действия по заданному образцу, статичность или динамичность в развитии личности. Поэтому у преподавателей встает актуальный вопрос: «Каким образом организовать педагогические условия, изначально нацеленные на эффективность функционирования образовательного процесса и улучшение его результатов?». Именно три выделенных компонента составляют основу в оценке качества образования, применяются в единстве и соответственно являются ее видами. В заявленном контексте уточненная нами трактовка понятия «качество образования» подразумевает соответствие предоставляемого образования (его условий, процесса и результата) заявленным требованиям (стандартам)

* 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

Таблица 1

Критериальный комплекс для оценки качества образования в вузе

Уровни	Характеристика показателей согласно уровням оценки качества образования
высокий	сформированная учебная мотивация; желание и умение осмысленно определять свой образовательный маршрут; ответственное отношение к учебе; потребность в развитии своих способностей; стремление в получении профессиональных знаний и планирование карьеры
средний	формирующаяся учебная мотивация; умение определять свой образовательный маршрут; старательное отношение к учебе; интерес к развитию своих способностей; заинтересованность в получении профессиональных знаний под руководством педагога
низкий	несформированная учебная мотивация; неумение правильно определять свой образовательный маршрут; пассивное отношение к учебе; безынициативность в развитии своих способностей и в получении профессиональных знаний

и нормам (принятым показателям оценки). Оценка качества образования выступает одним из основных педагогических стимулов в учебной деятельности студентов.

С целью изучения проработанности проблемы на практике нами был проанализирован ряд диссертационных работ [1; 6; 7], что позволило сделать обобщенные выводы. Во-первых, авторы доказательно представляют установленные критерии оценки (о чем свидетельствует положительная динамика проведенных экспериментов), которые были разработаны ими на основе нормативно-правовых документов федерального значения. Во-вторых, рассмотренные подходы к оценке качества образования в той или иной степени, но в обязательном порядке содержат деятельность по стимулированию студентов к активному познанию и мотивации обучения в вузе. В-третьих, изученные в работах критериальные комплексы подразумевают под собой единую систему оценивания применительно к образовательному учреждению в целом, охватывая все направления его деятельности. Вследствие этого можно говорить о реализации шагов, осуществляемых на мезоуровне управления качеством, базируясь и ориентируясь на его макроуровень. В проведенном нами исследовании рассматривается иной аспект обозначенной проблемы, который не противоречит, а наоборот, углубляет и дополняет перечисленные характеристики анализируемых подходов. Мы обратили внимание на разработку педагогической системы, представляющей собой микроуровень управления качеством образования, что позволило решить вопрос об обеспечении и оценке качества, начиная с его основных субъектов – преподавателей и студентов. Остановимся подробнее на критериальном комплексе для оценки качества образования (табл. 1) с раскрытием содержания трактовки установленных для этого критериев:

1. *Осмысленность учения* – личный уровень сформированности учебной мотивации, внутреннего отношения обучающегося к знаниям и способам их приобретения, к своему опыту и к своей жизни.

2. *Целеустремленность* – производное понятие от термина «цель», что означает образ представляемого человеком конечного результата своих действий. Отсюда следует, что целеустремленность – это выработанная потребность личности в достижении поставленной цели.

высокий	умение видеть и ставить перед собой цель на ближайшую и отдаленную перспективу; умение без посторонней помощи концентрироваться на учебе; усидчивость, упорство и терпение в процессе достижения результата
средний	умение ставить перед собой цель на ближайшую перспективу; умение по мере необходимости или под руководством педагога концентрироваться на учебе; усидчивость в процессе достижения результата
низкий	неумение ставить перед собой цель на перспективу; проявление пассивности/лени в ходе выполнения учебных действий; неумение доводить начатое дело до логического завершения

3. *Активность* – способность человека действовать относительно сложившейся ситуации, мобильно ставить перед собой цели и достигать их, производя значимые изменения в окружающем мире и в самом себе.

высокий	постоянное стремление познавать новое, совершенствовать свои умения и навыки; работоспособность, упорство в поиске материала для решения поставленных задач; инициативность и самостоятельность в принятии решений; умение организовывать и выстраивать диалог в ходе выполнения групповых проектов; стремление к выступлениям перед аудиторией; навык публичной речи
средний	интерес к познанию нового, желание совершенствовать свои умения и навыки; выполнение действий, исходя из необходимости поиска материала для решения поставленных задач; стремление проявить самостоятельность в принятии решений; желание организовывать и выстраивать диалог в ходе выполнения групповых проектов; интерес к выступлениям перед аудиторией, формирующий навык публичной речи
низкий	познание и совершенствование своих умений и навыков под руководством педагога; затруднение в поиске материала для решения поставленных задач; безынициативность в принятии решений; интерес к участию в диалоге по ходу выполнения групповых проектов, но робость в его организации; избегание выступлений перед аудиторией

4. *Креативность* – потребность индивида в неординарном творческом решении поставленных задач на основе выполнения исследовательской деятельности с целью создания новых духовных и/или материальных ценностей.

высокий	интерес к поиску решений круга вопросов, содержание которых выходит за пределы ГОС; умение осуществлять мыслительные, практические действия без внешних опор; неординарность, творческий подход в выдвижении гипотез, составлении доказательств, изложении мыслей; умение изменять исследуемый объект по форме и содержанию, создавать новообразования; применение знаний из межпредметных областей в освоении новой информации
средний	интерес к поиску решений круга вопросов, которые углубляют содержание дидактических единиц по ГОС; умение осуществлять мыслительные, практические действия под корректирующим руководством педагога; применение творческого подхода по алгоритму действий, заданному педагогом; умение изменять исследуемый объект по содержанию, создавать преобразования; обладание знаниями из межпредметных областей с частичным применением их в освоении новой информации

низкий	интерес к поиску решений круга вопросов, которые отражают базовое содержание дидактических единиц по ГОС; умение мысленно следить за процессом творческого поиска, выполняемого другими; применение творческого подхода посредством педагогического стимулирования; умение изменять исследуемый объект по форме, создавать незначительные изменения; умение выполнять учебные действия под руководством и контролем педагога; низкий уровень знаний из межпредметных областей без их применения в освоении новой информации
--------	---

5. *Самостоятельность* – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, потребности и способности к самообразованию, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [5].

высокий	сформированная мотивация к самосовершенствованию и самообразованию; умение самостоятельно планировать и выполнять учебные действия по достижению результата; ответственное и добросовестное отношение к порученному делу; навыки объективного самоконтроля и взаимоконтроля
средний	интерес и стремление к самосовершенствованию и самообразованию; умение планировать и выполнять учебные действия под руководством педагога; серьезное отношение к порученному делу; навыки самоконтроля и взаимоконтроля
низкий	несформированная мотивация к самосовершенствованию и самообразованию; неорганизованность; халатное отношение к порученному делу; проведение самоконтроля и взаимоконтроля под руководством педагога

6. *Культура взаимоотношений* – часть нравственной культуры человека, характеризующая нормы бытия и поступки человека в социуме [4].

высокий	знание и следование нормам, ценностям, традициям, принятым в вузе; уважение к преподавателям и сокурсникам, толерантное отношение к их мнению; следование деловому этикету и умение налаживать бесконфликтное взаимодействие с людьми; стремление к духовному саморазвитию и желание преобразовывать окружающую действительность к лучшему
---------	--

сред- ний	знание и частичное следование нормам, ценностям и традициям, принятым в вузе; уважение к преподавателям и сокурсникам; интерес к взаимодействию с людьми, стремление следовать деловому этикету и желание идти на компромиссы; интерес к преобразованию окружающей действительности
низ- кий	знание норм, ценностей и традиций, принятым в вузе без стремления к их следованию; уважение к преподавателям или сокурсникам; неуверенность или конфликтность в контактах с людьми; пассивность к участию в преобразовании окружающей действительности

7. *Способность к рефлексии* – индивидуально-психологическая готовность человека к самопознанию посредством самоанализа своих внутренних психических качеств и состояний. В контексте изучаемых проблем к данному термину мы добавили умение адекватно *оценивать* предоставляемые образовательные услуги.

высо- кий	умение соизмерять свои способности и возможности, анализировать достигнутый уровень с имеющимся ранее; адекватная критичность и самокритичность; умение правильно оценивать уровень предоставляемого образования и определять степень участия в нем
сред- ний	интерес и желание в соизмерении своих способностей и возможностей; умение анализировать выполняемые действия; критичность и самокритичность; интерес к оценке предоставляемого образования и к определению степени участия в нем
низ- кий	сложность в соизмерении своих способностей и возможностей; умение анализировать выполняемые действия под руководством педагога; критичность без самокритики; необоснованная критичность к окружающему и завышенная/заниженная оценка своих способностей

8. *Качество знаний, умений и навыков* – достигнутый студентом уровень, оцениваемый посредством комплексного подхода к контролю знаний, умений и навыков на соответствие требованиям содержания дидактических единиц Государственного образовательного стандарта по учебной дисциплине.

Проведенное в дальнейшем изучение требований к показателям государственной аккредитации позволило выявить педагогический

потенциал оценки качества образования в вузе как средства стимулирования учебной деятельности студентов. В связи с этим встал вопрос об осуществлении экспериментальной работы, базирующейся на создании педагогических условий стимулирования учебной деятельности посредством оценки, влияющих на повышение качества образования. Вследствие этого вначале нами была разработана педагогическая модель, которая включила в себя цель, задачи, принципы, диагностические средства и учебно-методическую документацию, формы организации занятий и их виды, педагогические стимулы и разработанные с их учетом педагогические условия, а также критерии оценки качества и предполагаемый результат.

Поскольку выработанные критерии (за исключением п. 8) не поддаются количественной оценке, в ходе исследования были разработаны и апробированы рабочие диагностические методики (тест «Определение уровня осмысленности учения»; методика «Определение уровня целеустремленности, самостоятельности и способности к рефлексии»; диагностика «Выявление уровня активности и креативности у студентов в ходе учебной деятельности»; методика «Определение уровня сформированности культуры взаимоотношений»), действующие наряду с наблюдением, беседой, анкетированием, результатами успеваемости студентов. Кроме того, использовался ряд дополнительных диагностических средств: методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина); методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин). Цель качественного анализа показателей заключалась в определении и констатации полученных данных об уровне развития и сформированности изучаемых качеств личности относительно выработанных критериев, а также в контрольной проверке полученных «сдвигов».

Начнем анализ результатов с представления итогов по изучению смысла учения и его значимости для абитуриентов ВятГГУ (317 чел.). В основу исследования было заложено, что именно смысловые ориентации являются фундаментом формирования мотивов

учения, а значит, влекут за собой в последующем желание (либо, наоборот, нежелание) учиться и, соответственно, определяют уровень результатов учебной деятельности – запаса и качества знаний, способов и приемов приобретения этих знаний. Было установлено, что у респондентов в своем большинстве преобладают широкие мотивы как социального, так и познавательного характера, при этом их пока мало интересует самостоятельный процесс добывания новых знаний, а также мнение о достижениях либо неудачах в учебе. Кроме того, выявлено, что одних в большей мере привлекает сам процесс познания (38,6 %), других – предполагаемые отношения с окружающими людьми в ходе учения (56,2 %), третьи пока еще до конца не сориентировались в предстоящей учебной деятельности (5,2 %). Для абитуриентов, поступающих на заочную форму, приоритеты несколько иные. Главным для них является познавательный мотив (64,6 %), процесс построения взаимоотношений немаловажен, но ему отводится второе ранговое место (34,1 %), что касается еще несформированной мотивации на учебу, то здесь наименьший процент (1,3 %). Данный факт имеет объяснение в том, что контингент заочников в своем большинстве работающие люди, обладающие осмысленностью получения профессионального образования.

Одновременно проводимые индивидуальные беседы с первокурсниками, наблюдение за их учебной деятельностью в начале первого семестра, а также контроль за результатами самостоятельной работы при подготовке к занятиям позволили определить немаловажную составляющую обозначенной проблемы – современный студент в большинстве случаев не осознает для себя личной значимости в учении либо подвержен установке «заниматься от случая к случаю, лишь бы сдать сессию». Наши выводы нашли подтверждение в результатах, полученных посредством диагностики мотивации обучения в вузе, разработанной Т. И. Ильиной [3]. Проанализируем полученные данные в процентах от числа студентов (120 чел.), взяв за основу три шкалы мотивации.

1. Шкала «Приобретение знаний». Стремление к получению новых знаний, интерес к учебному процессу, а также любознательность – качества, которые должны быть свойственны студентам именно в начале обучения, присущи только 28,7 % респондентов, что свидетельствует о невысоком уровне мотивации к учению.

2. Шкала «Овладение профессией». Стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, необходимые для будущей специальности, зафиксировано у 36,5 % первокурсников, что является достаточно хорошим показателем.

3. Шкала «Получение диплома». Стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний и поиск обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов отмечен у 34,8 % студентов. Как видим, результаты оставляют желать лучшего, так как практически 1/3 от всего контингента опрошенных изначально настроена на фиктивность в выполнении своей учебной деятельности.

Как следствие, методика позволила выявить причины, вызывающие у первокурсников нежелание учиться, а также определить, какие стороны мотивации еще формируются. Данная задача вытекала из предположения, что педагог может управлять не только учебными действиями, но и их мотивами, если ему удастся своевременно понять причины поведения и скорректировать их с помощью педагогического стимулирования.

Для изучения мотивов учебной деятельности старшекурсников (179 чел.) была проведена диагностика А. А. Реана и В. А. Якунина [3]. Анализ результатов установил основные мотивы из шестнадцати, предложенных на выбор. В связи с тем, что из группы перечисленных мотивов оппонентам предлагалось выбрать пять наиболее значимых для них, число ответов превышает количество опрошенных и соответственно % к их числу превышает в сумме 100 %.

Так, у студентов очной формы обучения 1-е ранговое место занимает желание стать высококвалифицированным специалистом (89,9 %),

на 2-м месте – обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (69,7%), далее – приобрести глубокие и прочные знания (67,2%). Как видно из результатов опроса, современные студенты ориентированы на качественную составляющую выбранной специальности, ими выражена потребность в реализации своего потенциала. Между тем выяснился и тот факт, что для них совершенно не актуально быть постоянно готовыми к очередным занятиям, быть примером для сокурсников, избегать осуждения и наказания за плохую учебу. Самые низкие показатели принадлежат мотивам «Не отставать от сокурсников» и «Выполнять педагогические требования» (по 3,6%). Кроме того, большинство обучающихся отметили, что учиться им мешает личная неорганизованность. Это является прямым свидетельством, что для студентов требуется внешний фактор для побуждения к получению знаний, т. е. стимул.

Иерархия мотивов учебной деятельности, преобладающих у студентов заочной формы обучения, несколько иная, а именно: на 1-м месте выявлено желание обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (85,7%); на 2-м ранговом месте – «Получить диплом» (82,2%); на 3-м – «Приобрести глубокие и прочные знания», «Получить интеллектуальное удовлетворение» (по 75%). Интересным для исследования является тот факт, что мотивы «Достичь уважения преподавателей» и «Быть примером для сокурсников» у студентов-заочников аналогично студентам очной формы являются малозначимыми, но при этом желание добиться одобрения родителей и окружающих составляет у них 25%.

Мотивацию опрошенных – «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «Приобрести глубокие и прочные знания» – независимо от формы их обучения в вузе, можно назвать логичной. Данный выбор действительно актуален и продиктован требованием времени – высокой конкурентностью на рынке труда, вызванной переизбытком специалистов с высшим образованием, а также желанием работодателей принять на работу компетентных работников. Вероятно, этим

же можно объяснить преобладание мотива студентов-очников, выраженного в желании стать высококвалифицированными специалистами. Напротив, для людей, совмещающих работу с учебой, понятным является преимущество мотива «Получить диплом о высшем образовании» с целью закрепления своих позиций на рынке труда, а также профессионального и карьерного роста.

Анализ полученных диагностическим путем результатов обозначил ряд противоречий. Во-первых, итоги анкетирования показали, что студенты не осознают серьезной зависимости между качеством образования и выполнением педагогических требований и готовностью к занятиям. Независимо от формы обучения, у них недостаточно сформировано понятие о взаимозависимости данных категорий и, соответственно, нет значимости перечисленных мотивов в успешности обучения. Во-вторых, результаты диагностик, бесед и наблюдений выявили, что у студентов младших курсов достаточно хорошо сформирован интерес к учебе при высоком уровне целеустремленности, а также потребность к проявлению творчества, но при этом реализовать свои способности в полной мере им мешает несамостоятельность и неумение проводить самооценку. В-третьих, у студентов старших курсов отмечены высокие показатели проявления в учебной деятельности креативности, самостоятельности и способности к рефлексии. Однако их активность находится на более низком уровне, что говорит о пассивном поведении в ходе решения поставленных перед ними учебных задач, влияя на снижение показателей успеваемости.

Выявленные противоречия были положены в основу педагогических условий стимулирования учебной деятельности студентов. Главное из них – вариативность контроля и объективность оценки в сочетании с направленностью студентов на самоконтроль и развитие адекватной самооценки согласно критериям оценки качества образования – основывается на общей закономерности дидактического процесса – продуктивность обучения зависит от количества, качества, полноты, своевременности,

глубины и объективности контролирования. При этом потенциал оценки значительно усиливается и проходит более качественно, если контроль со стороны педагога дополняется осознанным самоанализом обучающихся над выполнением учебных действий через рефлексию, как положительных результатов, так и неудачного опыта. Объективность и неподдельный интерес у студентов достигается в первую очередь за счет своевременного ознакомления с критериями и параметрами оценки согласно всем видам контроля [2].

В заключение отметим, что результаты обработки полученных данных позволили установить положительную динамику в развитии показателей оценки качества образования у студентов:

- подверглись наибольшему изменению результаты по критериям: «активность» (показатель высокого уровня увеличился на 15,2 %, а сдвиг с низкого уровня на средний составил 16,4 %); «креативность» (возросло количество студентов с высоким уровнем на 13,5 % и уменьшилось с низким на 14,1 %); «целеустремленность» (тенденция улучшения показателей высокого уровня на 12,8 %; низкого – на 13,9 % и «культура взаимоотношений» (где итог аналогичен – на 12,3 % и 14 % соответственно);

- средние изменения наблюдались по таким критериям, как «осмысленность учения» (рост показателей высокого уровня на 12,3 %, уменьшение низкого – на 9,4 %), «самостоятельность» (улучшение на 9,9 % и 11,7 % соответственно) и «способность к рефлексии» (по аналогии изменений – на 10,5 % и 11,2 %);

- сдвиги показателей среднего уровня по всем исследуемым критериям являются

незначительными (от –2,9 % по осмысленности до +1,8 % по самостоятельности) в связи с тем, что частично в эту категорию перешли студенты с низкого и/или вышли те, кто повысил свой уровень до высокого;

- как следствие, итоги по критерию «качество знаний, умений и навыков» также подверглись изменению в сторону улучшения (сдвиг на высокий уровень составил 12,2 %, с низкого на средний – 13,4 %).

Список использованных источников

1. Ватолкина Н. Ш. Оценка качества образовательной деятельности : дис. ... канд. экон. наук / Н. Ш. Ватолкина. – Саранск, 2003. – 200 с.
2. Гамаюнова, А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 43–48.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
4. Краткий педагогический словарь : учеб.-справ. пособие / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. – М. : В. Секачев, 2005. – 181 с.
5. Словарь начинающего психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2007. – 160 с.
6. Хохлова С. В. Мониторинг качества школьного образования : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Хохлова. – Тюмень, 2003. – 170 с.
7. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Шабанов. – М., 2006.

Рецензент:

Машарова Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет».

Поступила 02.06.2011 г.

В. В. Беспалова

V. V. Bespalova

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА*

COMPETENCE MODEL OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY GRADUATE AS THE BASIS FOR PLANNING OF EDUCATIONAL PROCESS

В статье раскрыты теоретические основы проектирования образовательного процесса в вузе, рассмотрены структурные компоненты профессиональной компетентности будущего педагога, а также представлена компетентностная модель выпускника педагогического вуза.

Ключевые слова: компетентностный подход, образовательный процесс в вузе, проектирование образовательного процесса, компетентностная модель.

The article deals with the theoretical basis for planning of educational process in high school, the structural components of professional competence of the future teacher, a competent model of the graduate of pedagogical high school.

Key words: competence approach, educational process in high school, planning of the educational process, competent model.

Проблема проектирования образовательного процесса в высшей школе занимает одно из важных мест в современных научных исследованиях. В рамках теории проектирования образовательного процесса в средней и высшей школе, разрабатываемой научной школой профессора Г. Е. Муравьевой, рассмотрены различные аспекты деятельности педагога по проектированию образовательного процесса. В частности, А. А. Михайлов разработал модель и совокупность приемов поэтапного формирования у школьников умения проектировать предстоящую деятельность (2004); И. Н. Кроткова – модель образовательного процесса в педвузе по обучению студентов проектированию образовательного процесса в школе на основе контекстного и технологического подходов (2005); Н. Г. Зверева – модель процесса обучения студентов по индивидуальным

образовательным маршрутам и технологию их проектирования (2008); С. А. Жемулин разработал процедуру моделирования учебной деятельности учащихся при проектировании образовательного процесса в школе (2008); Л. Е. Марычева – модель формирования проектировочной компетентности будущих учителей в педвузе (2008); Е. П. Алисиевич – модель формирования проектных умений студентов средних специальных учебных заведений (2009).

Применительно к нашему исследованию, речь пойдет об одном из основных объектов проектирования – образовательном процессе в педагогическом вузе. Предпринятый анализ педагогической деятельности позволил выделить особенности проектировочной деятельности преподавателя высшей педагогической школы: направленность процесса обучения в педагогическом вузе на овладение профессией педагога; совместная деятельность преподавателя и студента по проектированию образовательного процесса в педагогическом вузе; ориентация процесса обучения в педагогическом вузе на формирование

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

профессионально-педагогической компетентности студентов; ориентация процесса обучения в педагогическом вузе на уникальность личности студента; обеспечение вариативности образовательного процесса в педагогическом вузе.

В контексте изучаемой проблемы мы рассматриваем такое понятие, как *проектирование образовательного процесса*, которое представляет собой вид профессиональной деятельности преподавателя, в котором определяется будущий процесс и результат целенаправленного развития (преобразования) обучающихся с учетом природных и социальных законов, на основе выбора и принятия решений, в течение определенного промежутка времени (Г. Е. Муравьева) [2, с. 13].

Проектирование образовательного процесса как вид профессионально-педагогической деятельности требует разработки системы регулятивов этой деятельности, в качестве которых выступают принципы. Согласно теории проектирования образовательного процесса в средней и высшей школе, в качестве основных принципов выступают следующие: принцип центрации проектирования на ведущем элементе (деятельности обучающихся); принцип рефлексивности; принцип оптимальности; принцип многофакторности; принцип адаптации образовательного процесса к личности студентов.

В рамках данного исследования проектирование образовательного процесса осуществляется на основе компетентностного подхода как ведущего в системе методологических подходов, поэтому целесообразно добавить следующие принципы: принцип системности; принцип студентоцентрированности; принцип преемственности.

Принципиальная структура образовательного процесса не зависит от его длительности, то есть может отображать как соответствующий процесс подготовки специалистов в целом, так и процесс обучения и воспитания по определенной учебной дисциплине. Следовательно, рассматривая проектирование как вид профессиональной деятельности преподавателя, можно говорить о создании им

прообраза образовательного процесса на уровне учебной дисциплины.

Продуктом проектирования является проект будущего образовательного процесса, представленный в виде технологии образовательного процесса в вузе. Технология образовательного процесса в вузе – это описание предварительно спроектированного и всесторонне обоснованного процесса формирования профессиональной компетентности студентов в различных видах деятельности при решении тех или иных образовательных задач.

Технология проектирования образовательного процесса в вузе на основе компетентностного подхода представляет собой процедуру взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов по построению и реализации процесса формирования профессиональной компетентности в учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, процесс проектирования мы рассматриваем более широко, включая этапы проектирования, реализации и на их основе этап корректировки.

С точки зрения компетентностного подхода, образовательный процесс в педагогическом вузе рассматривается как процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Проектируя образовательный процесс, мы представляем последовательное продвижение студентов на пути освоения профессиональных компетенций. Компетентностный подход к проектированию образовательного процесса в педагогическом вузе позволяет выстроить его адекватно поставленной цели на всех уровнях, в том числе на уровне отдельной учебной дисциплины.

Профессиональная компетентность будущего педагога рассматривается В. А. Сластениным как единство его теоретической и практической готовности и способности к осуществлению педагогической деятельности.

Такая интерпретация, на наш взгляд, является наиболее общей для определения и характеристики основных черт данного феномена и позволяет описывать различные виды профессиональной компетентности. Кроме того, данная трактовка определения подразумевает

не только систему знаний и умений в определенном виде деятельности, но и наличие определенного интеллектуально и личностно обусловленного опыта.

Исходя из данного понимания профессиональной компетентности, можно говорить о том, что в структуру профессиональной компетентности будущего учителя-дефектолога должны входить следующие компоненты: когнитивный (знания и представления в области профессиональной деятельности), операциональный (умения и навыки в области профессиональной деятельности), личностный (профессионально значимые качества личности).

Анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов позволил определить перечень личностных качеств будущего учителя-олигофренопедагога: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность, любовь к детям, тактичность, доброжелательность, чуткость, терпимость к недостаткам людей, внимательность, отзывчивость.

В связи с происходящими изменениями в оценке и понимании структуры профессиональной компетентности, существует достаточное количество различных подходов к построению компетентностной модели специалиста.

Компетентностная модель специалиста представляет собой описание того, к чему должен быть пригоден специалист, к выполнению каких функций он подготовлен и какими качествами должен обладать [1].

В теории и практике существуют два основных подхода к построению компетентностной модели специалиста в той или иной области: 1) функциональный (профессиональный), включающий в себя функции, которые необходимо выполнять специалисту для успешного достижения целей профессиональной деятельности; 2) личностный, отражающий профессионально значимые качества личности специалиста в определенной области профессиональной деятельности.

Однако следует отметить, что компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, поскольку компетентность

прежде всего связана с практическим опытом деятельности в определенной профессиональной сфере. Поэтому требования к разработке компетентностной модели выпускника вуза несколько отличаются от требований, предъявляемых к модели специалиста.

Основным ориентиром при составлении компетентностной модели выпускника вуза является характеристика профессиональной деятельности, содержащая в себе область, виды, задачи и объекты профессиональной деятельности, а также зафиксированные в ФГОС ВПО группы компетенций (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные), которыми должен обладать выпускник. Таким образом, общая структура компетентностной модели выпускника вуза представляется нам следующим образом: группа общекультурных компетенций является своего рода «фундаментом», основой профессиональной компетентности. Группа общепрофессиональных компетенций выступает следующим «кирпичиком», формирование которого происходит на начальных этапах обучения, а группа профессиональных компетенций формируется на последних годах обучения в вузе. Следовательно, содержание основных компонентов компетентностной модели выпускника вуза будет варьироваться в зависимости от направления подготовки.

Применительно к нашему исследованию, решение проблемы включает создание компетентностной модели выпускника вуза по специальности «Олигофренопедагогика», на основе которой будет спроектирован образовательный процесс подготовки студентов.

Основным источником создания компетентностной модели является квалификационная характеристика специалиста, согласно которой областью профессиональной деятельности будущего учителя-олигофренопедагога является специальное (коррекционное) образование для детей с нарушением интеллекта. В качестве объекта профессиональной деятельности выступает обучающийся с нарушением интеллекта. Среди видов профессиональной деятельности выделяют следующие: учебно-воспитательная, диагностико-аналитическая,

коррекционно-развивающая, социально-педагогическая, психопрофилактическая, научно-методическая, консультативная, культурно-просветительная, организационно-управленческая.

Помимо квалификационной характеристики специалиста, можно выделить несколько факторов, влияющих на создание компетентностной модели. Одним из них является социальный заказ – потребность общества в высококвалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности. На формирование социального заказа влияют заинтересованные стороны, это в первую очередь внешние потребители: родители, выпускники, работодатели, другие вузы, школы. Во-вторых, внутренние потребители, к которым относятся студенты и преподаватели. Каждый из перечисленных субъектов выдвигает свои требования, соответствующие его собственным представлениям об образе выпускника.

Таким образом, социальный заказ, внутренние и внешние потребители выступают в качестве основных факторов формирования компетентностной модели, которые связаны непосредственно с ее источником – квалификационной характеристикой специалиста.

Основываясь на ФГОС, мы предположили, что выпускник вуза должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, под которыми понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В данном случае понятие «способность» понимается не в смысле «предрасположенность», а в смысле «умение» – «способен», то есть «умеет делать».

Таким образом, компетентностная модель выпускника вуза по специальности «Олигофренопедагогика», включает в себя три группы компетенций: а) общекультурные, которые необходимы каждому члену общества для его успешной социализации; б) общепрофессиональные, которые связаны с профессиональными умениями в области педагогической деятельности; в) профессиональные – с умениями осуществлять предусмотренные виды профессионально-педагогической деятельности конкретной специальности, то есть на определенном этапе происходит переплетение тех и иных компетенций. В отличие от группы общепрофессиональных и профессиональных компетенций, группа общекультурных компетенций отражает не только умение личности использовать полученные знания, имеющиеся умения, известные способы деятельности, но и указывает на способность личности создавать новую информацию, объекты действительности в процессе непрерывного личностного развития.

Список использованных источников

1. Гамаюнова, А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 43–48.
2. Проектирование образовательного процесса в средней и высшей школе : монография / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. Е. Муравьевой. – Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. – 229 с.

Рецензент:

Муравьева Г. Е. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет».

Поступила 05.04.2011 г.

**ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА
В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ*****VALUES OF TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL
IN THE CONTEXT OF REQUIREMENTS OF MODERN EDUCATION**

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки студентов педвуза в контексте современных требований повышения качества образования, формирования компетенций, необходимых для получения будущей профессии. Исследуются такие категории, как «профессиональная подготовка» и «мотивационно-ценностное отношение»; обозначается роль профессиональной ориентации и указываются составляющие процесса профессиональной подготовки.

Ключевые слова: образование, профессиональная подготовка, профессиональная ориентация, мотивационно-ценностное отношение.

The paper deals with the problem of students' training in pedagogical high school in the context of modern requirements for improving the quality of education, forming competence needed for future profession. Categories "training" and "motivational-value attitude" are researched, the role of vocational training is indicated, the components of the process of training are pointed out.

Key words: education, vocational training, vocational counseling, motivational-value attitude.

Образование всегда было и остается неотъемлемой и важной сферой человеческой деятельности. Как отрасль социальной сферы образование – это процесс и результат, система учреждений и государственная политика в области получения гарантированного Конституцией образования [6].

Образование сегодня (по А. В. Ковалеву) – это «образование, придающее силы» для достижения той цели, которую перед собой ставит человек, это то, что само по себе дает наилучшие шансы в жизни и оправдывает претензию на преимущества перед другими, то есть позволяет будущему специалисту быть конкурентоспособным [4]. Современное образование рассматривается учеными как одно из средств решения важнейших проблем не только

общества, но и отдельных индивидов [6]. Тем и ценна профессиональная подготовка обучающихся, так как она обеспечивает индивидов возможностью успешной работы по определенной профессии.

Требования современного общества, предъявляемые к образованию, связаны с идеей нового качества образования, которое неразрывно связано с повышением качества профессиональной подготовки на различных уровнях образования с ориентацией на международные стандарты качества. Качество подготовки специалистов, несомненно, имеет фундаментальное значение для культурного и духовного развития общества, социокультурной общности – интеллигенции, способствуя просвещению и прогрессу будущего страны.

Итак, обратимся к понятию «профессиональная подготовка». Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что нет содержательного толкования понятия «профессиональная подготовка», этот термин применяется

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

в основном в системе профессионально-технического образования.

Рассмотрим термины, определяющие понятие «профессиональная подготовка», а именно «профессия» и «подготовка».

Понятие «профессия» имеет в литературе много трактовок. Например, в Большом энциклопедическом словаре профессия – это (лат. *professio* – от *profiteor* – объявляю своим делом) род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования [1, с. 786]. Мы же остановимся на определении, которое предлагает Е. А. Климов: «Профессия – это необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития» [2, с. 102]. В свою очередь термин «подготовка» рассматривается нами как принятие мер в ожидании чего-либо; тренировка, обучение; (перен.) запас знаний и навыков, способность выполнять определенную работу.

В справочнике официальных определений и терминов по экономике и финансам встречается понятие «специфическая профессиональная подготовка», которое обозначает получение знаний, приобретение умений и навыков, увеличивающих специфический человеческий капитал [10, с. 396]. Согласно общепринятому научному определению, профессиональная подготовка – совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области деятельности.

Таким образом, можно заключить, что *профессиональная подготовка* – это совокупность специальных знаний, умений, навыков и качеств личности, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии.

Только комплексная профессиональная подготовка будущих учителей, утверждают ученые, предполагает не только формирование специальных знаний, практических

умений и навыков педагогической деятельности, но и создает возможности для дальнейшего освоения и совершенствования ими профессионального мастерства, развития общепедагогических, деятельностно-практических и творческих способностей, без которых невозможна будущая преподавательская деятельность [8].

Как известно, профессиональная подготовка молодежи начинается еще в школьные годы. Именно школе принадлежит одна из важнейших задач – подготовить подрастающее поколение к сознательному выбору профессии. В этой ипостаси профессиональную ориентацию необходимо рассматривать как научно-практическую систему подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, которая призвана учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах страны. Профессиональная ориентация, по утверждению С. Н. Куровской, проявляется в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда [5, с. 204].

Необходимость обращения к профессиональной ориентации очевидна для качественной организации будущей профессиональной подготовки. Итогом, результатом профессиональной ориентации является наличие у школьников сформированного самоопределения, поэтому управление профориентацией может осуществляться только через процесс развития профессионального самоопределения личности. Процесс профессионального самоопределения – длительный процесс, завершенность его можно констатировать только тогда, когда у человека сформируется положительное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Актуальность изучения проблемы профессиональной подготовки студентов педвуза, от которой в большой степени зависит культура человека на всех уровнях его образовательного маршрута и культура общества в целом, чрезвычайно высока. Поэтому одной из важнейших задач образовательных учреждений должна стать подготовка конкурентоспособных, востребованных специалистов, способных нестандартно мыслить и творчески подходить к осуществлению своей деятельности, достойно выполнять свою великую миссию транслятора высоких духовно-нравственных ценностей общества. Не случайно проблема подготовки специалистов к профессиональной педагогической деятельности, организации образовательного процесса, контроля и оценки его эффективности находится в центре внимания многих ученых (А. А. Вербицкий, З. Д. Жуковская, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. С. Леднев, Н. А. Селезнева, В. М. Соколов, В. Д. Шадриков, Т. И. Шамова и др.).

Составляющим процесса профессиональной подготовки, по мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова и др. является мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности, которое формируется в процессе подготовки на базе взглядов, убеждений и ценностных ориентации. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя [7, с. 242]. То, что становление будущего специалиста возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профессиональном становлении, утверждают и В. А. Якунин, и Н. В. Нестерова [12, с. 261].

По сути, на что указывает и И. И. Серезетдинов, развитие мотивационно-ценностного отношения обучающихся к профессии в самом общем смысле предопределяется необходимостью изучения вопросов, связанных с профессионально-педагогическим самоопределением, среди которых значимыми являются:

- изучение требований к избираемой профессии, склонностей, интересов, предпочтений и уровня развития способностей учащихся;
- возможности продолжения учебы по избираемой специальности, уровнем общего развития обучающегося и его притязанием;
- представления о педагогической деятельности;
- потребность испытания себя в избираемой профессиональной деятельности [9, с. 86].

Характер ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии является определяющим фактором в системе смысло-жизненных ориентаций человека. В. Э. Чудновский отмечает, что в основе ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии лежит «своеобразие индивидуальности, способностей и личностного склада человека, особенности социальной макро- и микросреды, в которой он живет и действует», а также переживание профессии как чрезвычайно значимой жизненной ценности [11, с. 65].

Главным принципом построения профессиональной подготовки, необходимой для становления будущего специалиста в педагогическом вузе, должен быть, с нашей точки зрения, принцип деятельностного понимания профессии учителя, осознанности ее выбора, который означает, что любое направление профессиональной подготовки должно обучать профессиональной деятельности. Поэтому профессиональная деятельность должна стать целью и основным критерием технологии профессиональной подготовки. Мы убеждены, что профессиональная подготовка в педвузе должна осуществляться в диалектическом единстве с ее общей задачей – развитием необходимых знаний и умений, навыков, воспитанием личностных качеств, развитием интеллекта и физических качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности учителя.

Новым требованием для педвуза является акцент на необходимости формирования компетенций, которыми должен обладать выпускник при хорошем или высоком качестве

профессионального образования [2]. Содержание образования необходимо ориентировать не только на освоение готовых специализированных знаний, но и на формирование универсальных (информационная, коммуникативная, самоорганизационная, самообразовательная и др.), креативных и социальных компетентностей, на формирование готовности к переподготовке. Вследствие этого компетентность и профессиональная деятельность оказываются взаимно детерминированными категориями: компетентность формируется в результате освоения конкретных форм деятельности и в ее предметном поле, а содержание деятельности в свою очередь определяет структуру и состав компетентности.

Итак, качественная профессиональная подготовка студентов педвуза является одной из актуальных проблем современной науки и образовательной практики, как и формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности специалиста, которое выступает необходимым звеном эффективности формирования и профессионального становления личности компетентного специалиста, который сможет добиться успеха в своей будущей образовательной и воспитательной деятельности.

Список использованных источников

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., СПб. : Большая Российская Энциклопедия, Норинт, 2001. – 1456 с.
2. Вдовина, Н. А. Профессионально-ценностное развитие будущего педагога / Н. А. Вдовина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 75–78.
3. Климов, Е. А. Как выбрать профессию : кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Е. А. Климов. – Изд. 2-е, доп. и дораб. – М. : Просвещение, 1990. – 158 с.

4. Ковалев, А. В. Развитие конкурентоспособности будущего специалиста – гарант качества профессионального образования [Электронный ресурс] / А. В. Ковалев. – Режим доступа: <http://www.edumeks-info.ru/tezis/520.doc>.

5. Куровская, С. Н. Социально-педагогические основы профориентации : пособие / С. Н. Куровская. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 321 с.

6. Образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruob.ru>.

7. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

8. Понятия, терминология из всех областей знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slogos.ru>.

9. Серезетдинов, И. И. Формирование мотивационно-ценностных отношений старшеклассников к профессии учителя в процессе художественно-эстетического воспитания : дис. ... канд. пед. наук / Серезетдинов Иннокентий Игоревич. – Липецк, 2004. – 193 с.

10. Справочник официальных определений и терминов по экономике и финансам / авт.-сост. Ю. И. Фединский. – М. : Экзамен, 2002. – 640 с.

11. Чудновский, В. Э. Педагогическая профессия в системе смысловых ориентаций учителя / В. Э. Чудновский // Современные проблемы смысла жизни и акме. – М., Самара, 2002. – С. 177–185.

12. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.

Рецензент:

И. С. Кобозева – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой музыкального образования ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 01.04.2011 г.

**ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ НАНОТЕХНОЛОГИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ***

**POPULARISATION OF ACHIEVEMENTS OF NANOTECHNOLOGIES
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL
AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF ENDOWMENTS**

В статье рассматривается проблема популяризации достижений нанотехнологий как инновационной сферы знаний в образовательной среде школы как условие развития детской одаренности.

Ключевые слова: пропедевтика нанотехнологий, одаренность младших школьников, научно-исследовательская деятельность младшего школьника.

The article considers the problem of popularisation of achievements of nanotechnologies as the innovative sphere of knowledge in the educational environment of school and as a condition of development of children's endowments.

Key words: propaedeutics of nanotechnologies, endowments of junior schoolchildren, research activity of junior schoolchild..

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность, несомненно, занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов и психологов на протяжении многих столетий. Интерес к данному феномену достаточно высок и в настоящее время. Это объясняется, во-первых, значимостью способностей для развития личности, а во-вторых, возросшей потребностью общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, умеющих творчески подходить к решению задач, способных созидать новое в различных сферах жизни. Во всех сферах жизни общества существует потребность в одаренных, творческих людях, способных отвечать на вызовы нового времени. «Одаренность» происходит от слова «дар» и означает, прежде всего, особо благоприятные внутренние предпосылки развития.

Одаренные дети – наше достояние. Выявление способных детей и работа с ними является актуальной задачей школы. В законе РФ «Об образовании» указывается на необходимость развития творческих возможностей одаренных детей, которые в дальнейшем станут носителями ведущих идей общественного процесса [4].

Изменения в информационной, коммуникативной, профессиональной и других сферах современного общества требуют особого подхода к детям, обладающим более высоким уровнем интеллекта, нестандартно мыслящим, имеющим способности выше средних, которые необходимо направлять на формирование по-настоящему свободной личности, не боящейся быть отличной от основной массы обучающихся.

Нанотехнологии в настоящее время – это одно из интенсивно развивающихся направлений, успехи в котором приводят к получению прорывных результатов в микроэлектронике, медицине, прецизионном машиностроении и других отраслях экономики.

Нанотехнологии системно связаны с множеством научных дисциплин и уже существующих

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

технологий, и эта специфика отражается как на процессе обучения, так и при изучении структур и явлений на неметрическом уровне. Данное направление является важнейшей составляющей целого комплекса мероприятий по повышению качества профессиональной подготовки кадров для наноиндустрии, а также популяризации знаний в области наносистем, наноматериалов и нанотехнологий, поиску и поддержке, профориентации и мотивации талантливой молодежи в образовательной системе Российской Федерации. Необходимым условием развития процесса популяризации знаний является ознакомление школьников с нанотехнологиями через образовательные программы в школах и вузах. Это поможет сократить сохраняющийся дефицит молодых специалистов в этой области.

Начинать обучение в сфере нанотехнологий в школе нужно уже в младшем школьном возрасте, так как младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста, доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многим из того, с чем они сталкиваются. У младших школьников каждая из отмеченных способностей выступает главным образом своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста [1].

Для начальной школы ознакомление с достижениями новых технологий необходимо осуществлять в доступных ученикам формах через занимательные рассказы, игры, проекты, а также общедоступную трудовую деятельность. Целью ознакомления является популяризация знаний о нанотехнологиях среди школьников как условие развития одаренности, мотивация их заинтересованности в развитии нанотехнологий в России, а также ранняя ориентация детей на последующее профессиональное обучение в этой отрасли. Очень важно, чтобы занятия способствовали развитию

познавательной активности и положительной мотивации учащихся, поэтому необходимо больше включать творческих заданий, организовывать поисковую и частично-исследовательскую деятельность, нестандартные формы проведения занятий.

В последнее время все более пристальное внимание привлекает такая образовательная технология, как научно-исследовательская деятельность учащихся, а под образовательной технологией в данном случае понимается совокупность образовательных методов, методик, подходов и форм работы. Научно-исследовательская деятельность учащихся помогает сформировать в каждом ребенке творческую личность с развитием самосознания, позволяет испытать, попробовать, выявить и актуализировать хотя бы некоторые из своих талантов.

Разработанный нами курс «Загадочный мир нанотехнологий – мир будущего» предлагается как элективный курс для 3–4 классов начальной школы. Курс может быть использован как отдельный элективный курс либо при изучении интегрированного курса «Окружающий мир» включен отдельными темами для расширения и углубления знаний, умений и навыков, а также как элемент внеклассной работы по предмету в системе дополнительного образования. Формы занятий разнообразны: семинары, практикумы, мастерские, тренинги, проекты и др.

Научно-исследовательская деятельность учащихся – одна из прогрессивных форм обучения в современной школе. Она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и потенциальные творческие способности детей. Проведение самостоятельных исследований в сфере нанотехнологий стимулирует мыслительный процесс учащихся, направленный на поиск и решение проблемы, требует привлечения для этих целей знаний из разных областей. Исследовательская работа может проводиться как индивидуально, так и коллективно. Выбор формы проведения исследований определяется склонностью учащихся, а также самой задачей, требующей терпения.

Исследовательская деятельность в сфере нанотехнологий, как никакая другая, позволяет

учащимся с признаками одаренности реализовать свои возможности, продемонстрировать весь спектр своих способностей, раскрыть таланты, получить удовольствие от проделанной работы. Исследовательская деятельность имеет творческий характер, и в то же время это один из способов индивидуализации обучения. Непосредственное, длительное по времени общение ученика и учителя позволяет педагогу лучше узнать особенности ума, характера, мышления школьника и в результате предложить ему то дело, которое для него интересно, значимо [2].

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. – М., 1967. – 93 с.

2. Зубкова, О. Б. Исследовательская деятельность учащихся как условие социализации личности / О. Б. Зубкова, Л. Н. Тропина // Исследовательская работа школьников. – 2007. – № 4. – 106 с.

3. Учителю об одаренных детях : пособие для учителя / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 353 с.

4. Савенков, А. И. Одаренность как предиктор жизненной успешности / А. И. Савенков // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 86–94.

Рецензент:

Моисеева Л. В. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальных классах ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Поступила 27.05.2011 г.

УДК 37.025.3
ББК 74.2

К. С. Кузнецова
K. S. Kuznetsova

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА*

FEATURES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF FORMATION OF THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE

В статье рассматривается вопрос значимости достаточно нового для педагогической науки явления эмоционального интеллекта. Отмечается, что педагогическое обеспечение формирования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста видится крайне важным и актуальным в современной социокультурной ситуации. Представлена модель эмоционального интеллекта, критерии, показатели, соотнесенные с соответствующими им уровнями, а также этапы педагогического сопровождения учеников начальной школы в процессе формирования эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: формирование эмоционального интеллекта, эмоции, этапы педагогического сопровождения, младший школьный возраст.

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

The article discusses the importance of a relatively new phenomenon for pedagogy - emotional intelligence. It is noted that the teaching support of the formation of emotional intelligence of the children of primary school seems to be extremely important and urgent in modern social and cultural situation. The model of emotional intelligence, criteria, indicators correlated with their respective levels, stages of pedagogical support of the children of primary school in the process of formation of emotional intelligence are revealed in the article.

Key words: formation of emotional intelligence, emotions, stages of pedagogical support, primary school age.

Способность противостоять страстям и не поддаваться непосредственным побуждениям, не согласующимся с требованиями разума, с древности считается важнейшей характеристикой мудрости. В настоящее время проблема преобладания рационального над эмоциональным приобретает все большую актуальность. Во многих работах наряду с традиционным интеллектом выделяют интеллект эмоциональный, позволяющий человеку с помощью грамотного использования эмоциональных ресурсов положительно влиять на собственную социальную адаптацию и достижение намеченных целей. Это объясняется тем, что в контексте современной социокультурной ситуации построение благоприятных и продуктивных взаимоотношений с окружающими, эффективное осуществление поставленных задач, реализация человека в карьере и личной жизни представляются значимыми и необходимыми.

Мы полагаем, что эмоциональный интеллект следует трактовать как сложное психическое образование, имеющее одновременно и когнитивную, и личностную природу и состоящее из способностей определять и идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих, а также анализировать полученную эмоциональную информацию и использовать ее в мышлении и деятельности. Эмоциональный интеллект выражается в разумном управлении чувствами и эмоциями, направленном на гармонизацию своих отношений с другими людьми и достижение намеченных целей [2].

Согласно нашим исследованиям, модель эмоционального интеллекта следует представить некими «областями» сообразно способностям человека, каждая из которых в свою очередь представлена рядом компонентов.

Первая область – достижение цели.

Традиционно способность человека к достижению намеченной цели первоначально предполагает постановку проблемы, способность выделить значимое, осуществить поиск возможных путей ее решения, выбрать способы реализации поставленных задач и, в заключение, активировать свое стремление к достижению намеченного, осуществить деятельность, направленную на продуктивное получение результата, несмотря на возникающие трудности и сомнения.

В контексте нашего исследования *способность анализировать информацию, перед тем как ее воспроизвести в словах или действиях (т. е. сначала думать, а потом говорить и действовать)*, является одним из компонентов эмоционального интеллекта. Анализ информации перед ее воспроизведением позволяет исключить проявления, способные повлечь за собой нежелательную реакцию окружающих на неблагоприятные слова или поступки, а также наоборот, действовать в соответствии с контекстом ситуации с целью достижения нужного положительного эффекта.

Следующим компонентом назовем *умение ставить перед собой цели, а также искать возможные пути их достижения*. Подобный компонент выражается в четком понимании индивидом того, чего бы ему хотелось достичь, в его стремлении к получению результата, а также в осознании того, каким образом возможно осуществление намеченного, в анализе и выборе подходящих способов реализации поставленных задач.

Третий компонент – *способность держать удар, достойно проигрывать (устойчивость к разочарованиям) и продолжать движение вперед*. Данный компонент заключается в контроле над негативными разрушительными

эмоциями, в способности успешно преодолевать конкретные насущные проблемы, сохраняя спокойствие и владея собой.

Настойчивость как компонент эмоционального интеллекта заключается в способности индивида добиваться желаемого до получения нужного результата, не опасаясь выглядеть неловко со стороны, не стесняясь, не боясь отказа.

Вторая область – умение успешно взаимодействовать с другими людьми (социально адаптироваться). Благоприятные и продуктивные межличностные контакты подразумевают оценку индивидом широкого круга сложных ситуаций и правильное поведение в каждой из них, ориентацию в проблемах и нахождение эффективных путей для их решения, преодоление неурядиц и конфликтов, а также любовь и доброту по отношению к другим людям, желание общаться и взаимодействовать.

В данном случае компонентом эмоционального интеллекта будет являться *понимание мотивов поступков других людей, определение настроения, оценка чувств и эмоций окружающих*. Подобный компонент охарактеризован интересом человека к внутреннему миру окружающих, наблюдательностью, способностью понимать и идентифицировать эмоциональное состояние других, анализировать и делать выводы о том, чем они руководствуются, принимая то или иное решение, поступая именно так, а не иначе, а также какие переживания они испытывают в определенные моменты общения.

Способность вызывать доверие и симпатию собеседника как компонент эмоционального интеллекта заключается в способности индивида расположить к себе собеседника, в чуткости, доброте, ответственности, внимательности, искренности и отзывчивости по отношению к другому человеку, в умении оценить достоинства партнера по общению, оказать помощь и поддержку, быть проницательным, способным сочувствовать, сопереживать.

Важным компонентом является *коммуникабельность вкупе с умением выслушать*

собеседника. Это прежде всего умение и желание общаться в позитивном ключе, поддерживать разговор, быть интересным, веселым и активным, а также способность быстро заводить знакомства, быть доброжелательным и внимательным. Данное умение заключается в способности индивида вникать в проблемы других, в интересе к их жизни, в понимании и желании оказать поддержку и содействие, пойти навстречу, в проявлении терпения, внимательности и догадливости.

Весьма современными компонентами являются *толерантность, эмпатия*. Толерантность заключается в уважении и терпимости по отношению к окружающим, их мыслям, взглядам, предпочтениям, целям, стремлениям, идеалам, образу жизни, поведению, вероисповеданию и т. д., даже если они радикально отличаются от собственных или общепринятых. Эмпатия представляет собой проникновение во внутренний мир другого человека за счет ощущения сопричастности к его переживаниям, способность человека поставить себя на место другого, умение сочувствовать, сопереживать.

Третья область – внутренний позитивный настрой. Эта сфера предполагает общее положительное восприятие жизни человеком, способность существовать в гармонии с собой, окружающими, природой, быть *довольным и ощущать радость*.

Такой компонент, как *способность контролировать собственные эмоции, саморегуляция* охарактеризован устойчивостью перед импульсами, соблазнами или побуждениями немедленно говорить или действовать. Данный компонент представляет собой умение понимать и идентифицировать собственные эмоции и регулировать их выражение.

Рефлексия собственного развития как компонент эмоционального интеллекта предполагает, что человек осознает происходящее с ним, задумывается над своей жизнью, поведением, взаимоотношениями, поступками, целями и стремлениями, объективно воспринимает себя, видит возможные минусы и плюсы, пытается измениться к лучшему и изменить свою жизнь.

Следующим компонентом в данной области эмоционального интеллекта назовем *позитивное настроение и взгляды на жизнь, оптимизм, чувство юмора*. Это в первую очередь способность ощущать радость от жизни, видеть ее светлую сторону и сохранять позитивный настрой даже перед лицом неприятностей, быть довольным как собственной личностью, так и окружающими, уметь веселиться. Данный компонент сочетает в себе гармонию с самим собой, общую умиротворенность и умение быть счастливым, ощущение жизнерадостности и воодушевления.

Особенного внимания в контексте нашего исследования заслуживает вопрос формирования и развития эмоционального интеллекта. Так как изучение данного явления теряет смысл без возможности его совершенствования. В современной педагогической науке существует точка зрения, что оптимальным периодом формирования эмоционального интеллекта является дошкольный и младший школьный возраст. Для этого периода характерно эмоциональное становление человека, его способности к рефлексии, эмпатии, а также формирование привычек, умений и знаний, которые в дальнейшем с трудом поддаются изменению. Таким образом, ***работа с эмоциональным интеллектом в раннем возрасте дает преимущества ребенку для его последующей взрослой жизни.***

Однако школа в настоящее время не в состоянии обеспечить полноценное совершенствование эмоциональной сферы детей, развитие их эмоциональных способностей, а сложившаяся система обучения и воспитания подрастающего поколения в малой степени создает благоприятные условия для социальной успешности, адаптированности к жизни, способности к личностному и профессиональному самоопределению, постановки целей и их удачного достижения.

В свете данных заключений мы пришли к выводу о целесообразности разработки и осуществления педагогического сопровождения младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта.

В последнее время количество трудов, посвященных изучению феномена педагогического сопровождения, постоянно растет (Е. А. Александрова, М. Р. Битянова, С. В. Дудчик, Е. А. Козырева, И. П. Липский, Н. Г. Осухова, М. И. Рожков и др.). Все они в некоторой степени созвучны между собой, имеют общую направленность и базируются на идее создания условий для гармоничного и благополучного развития личности. Изучение рассмотренных авторами подходов – субъект-субъектный, личностно-деятельностный, продуктивный, индивидуальный и проч., а также анализ предложенных ими определений явления педагогического сопровождения позволил сформулировать общее представление о его сути.

Мы полагаем, что целью педагогического сопровождения является создание условий для успешного обучения, развития и социальной адаптации детей, отстаивание их интересов и прав, а также обеспечение физической, психологической и нравственно-ценностной безопасности учащихся.

Педагогическая деятельность, осуществляемая согласно концепции педагогического сопровождения, акцентирует свое внимание не столько на изучении программного материала, но, главное, на организации индивидуальной познавательной деятельности ребенка с учетом знания ее психологической природы, на помощи ребенку и его поддержке в осознании собственной состоятельности, на признании его уникальности и неповторимости, а также на установлении соответствия между образовательной программой и задачами социально-личностного развития.

Под *педагогическим сопровождением* мы понимаем деятельность представителей образовательных учреждений, направленную на решение индивидуальных проблем каждого ребенка, сохранение и укрепление здоровья, определяемого как состояние физического, психического и социального благополучия, на защиту прав и интересов детей, а также на успешное продвижение в обучении и жизненное самоопределение.

Сопровождение основано на внутренней свободе, творчестве, демократизме и гуманизме

взаимоотношений взрослого и ребенка в контексте процессов образования и семейного воспитания. Смысл данного явления заключается в сопровождении педагогами процесса приобретения ребенком определенных знаний, умений или навыков, развитии желаемых качеств, в незаметном контроле, наблюдении, оказании помощи при необходимости, систематическом отслеживании состояния школьника, своевременной реакции на его запрос о взаимодействии, а также в уважении индивидуальных особенностей, интересов и потребностей маленького человека.

На основании вышеизложенного нами были разработаны этапы педагогического сопровождения младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта. Следует отметить, что целью подобной деятельности является повышение уровня эмоционального интеллекта учащихся.

Следует особо сказать, что, прежде чем непосредственно осуществлять педагогическое сопровождение, необходимо создать комфортную доверительную атмосферу в школе, разработать алгоритм педагогической деятельности, а также грамотно подготовить педагогический коллектив к осуществлению намеченного. Мы предлагаем вариант педагогического сопровождения формирования эмоционального интеллекта у младших школьников.

1) *Мотивационно-организационный этап.* В первую очередь предполагает проведение педагогического совета, целью которого является обсуждение вопроса целесообразности формирования эмоционального интеллекта детей в пределах данного учебного заведения. При принятии решения в пользу значимости формирования данных способностей, вопрос переходит на рассмотрение к психолого-педагогической комиссии. Задачей комиссии является изучение и анализ критериев, показателей, уровней эмоционального интеллекта, а также определение оптимальных программ, способов диагностики и подходящих форм, методов и средств осуществления поставленных задач. Далее проводится родительское собрание с участием школьников. Смысл мероприятия заключается в обсуждении возможности введения

занятий по формированию эмоционального интеллекта, а также программы, форм, средств и методов достижения намеченного.

2) *Диагностический этап.* Первоначальная диагностика, определяющая исходный уровень эмоционального интеллекта.

3) *Деятельностный этап.* Проведение занятий по формированию эмоционального интеллекта.

4) *Диагностический (оценочный) этап.* Систематическое отслеживание продуктивности процесса реализации программы по формированию эмоционального интеллекта, промежуточная и итоговая диагностика. Осуществляется сопоставление конечных результатов с результатами исходного уровня, а также определяется степень успешности процесса освоения данной программы. Если полученные показатели свидетельствуют о положительной динамике формирования эмоционального интеллекта школьников, целесообразно перейти к результативному этапу педагогического сопровождения. Однако в случае ее отсутствия необходимо обратиться к рефлексивному этапу.

5) *Рефлексивный этап.* Проведение психолого-педагогических консилиумов, бесед с родителями с целью анализа причин возникновения трудностей и разработки методов коррекции, а также внедрения изменений в осуществляемую деятельность. Строится индивидуальная образовательная траектория развития каждого ребенка в отдельности, столкнувшегося с трудностями при реализации программы по формированию эмоционального интеллекта.

6) *Результативный этап.* Достижение поставленной цели, получение результата, выражающегося в повышении уровня эмоционального интеллекта.

Построение любой психолого-педагогической деятельности должно исходить из четкого знания сути явления, предполагающего не только информацию о нем самом, но также и о том, каким образом оно проявляется в человеке, в связи с чем нами были выделены следующие критерии, показатели эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста:

I. Достижение цели:

1) способность анализировать информацию, перед тем как ее воспроизвести в словах или действиях (т. е. сначала думать, а потом говорить и действовать);

2) умение ставить перед собой цели, а также искать возможные пути их достижения;

3) способность держать удар, достойно проигрывать (устойчивость к разочарованиям) и продолжать движение вперед;

4) настойчивость.

II. Умение успешно взаимодействовать с другими людьми (социально адаптироваться):

1) понимание мотивов поступков других людей, определение настроения, оценка чувств и эмоций окружающих;

2) способность вызывать доверие и симпатию собеседника;

3) коммуникабельность;

4) умение выслушать собеседника;

5) толерантность, эмпатия.

III. Внутренний позитивный настрой:

1) способность контролировать собственные эмоции, саморегуляция;

2) рефлексия собственного развития;

3) позитивное настроение и взгляды на жизнь, оптимизм, чувство юмора.

Исходя из представленных выше критериев и показателей, следует выделить несколько уровней развития эмоционального интеллекта: элементарный, достаточный, оптимальный.

На **элементарном** уровне владения эмоциональным интеллектом ребенок: *не способен достичь цели* – не может анализировать информацию перед тем, как ее воспроизвести в словах или действиях (т. е. сначала думать, а потом говорить и действовать); не способен ставить перед собой цели, а также искать возможные пути их достижения; не умеет держать удар, достойно проигрывать (отсутствует устойчивость к разочарованиям) и продолжать движение вперед, не обладает настойчивостью; *не может успешно взаимодействовать с другими людьми (социально адаптироваться)* – не понимает мотивов поступков других людей, не определяет их настроения, не способен оценить чувства и эмоции окружающих, не может вызвать доверие

и симпатию собеседника, не обладает коммуникабельностью, не умеет выслушать собеседника, не обладает толерантностью, эмпатией; *отсутствует внутренний позитивный настрой* – не может контролировать собственные эмоции, отсутствуют: саморегуляция, рефлексия собственного развития, позитивное настроение и взгляды на жизнь, оптимизм, чувство юмора.

На **достаточном** уровне владения эмоциональным интеллектом ребенок: *в некоторой степени умеет достичь цели* – частично способен анализировать информацию перед тем, как ее воспроизвести в словах или действиях (т. е. сначала думать, а потом говорить и действовать), в какой-то мере умеет ставить перед собой цели, а также искать возможные пути их достижения, иногда способен держать удар, достойно проигрывать (устойчивость к разочарованиям) и продолжать движение вперед, немного обладает настойчивостью; *в какой-то мере способен успешно взаимодействовать с другими людьми (социально адаптироваться)* – отчасти понимает мотивы поступков других людей, эпизодически определяет настроение, а также оценивает чувства и эмоции окружающих, более-менее умеет вызывать доверие и симпатию собеседника, в какой-то мере обладает коммуникабельностью, в некоторой степени умеет выслушать собеседника, частично обладает толерантностью, эмпатией; *немного присутствует внутренний позитивный настрой* – в какой-то мере умеет контролировать собственные эмоции, слегка владеет саморегуляцией, время от времени возникает рефлексия собственного развития, периодически пребывает в благоприятном настроении и в какой-то мере имеет позитивные взгляды на жизнь, оптимизм, чувство юмора.

На **оптимальном** уровне владения эмоциональным интеллектом ребенок: *умеет достичь цели* – способен анализировать информацию перед тем, как ее воспроизвести в словах или действиях (т. е. сначала думать, а потом говорить и действовать), может ставить перед собой цели, а также искать возможные пути их достижения, умеет держать удар,

достойно проигрывать (устойчив к разочарованиям) и продолжать движение вперед, обладает настойчивостью; *способен успешно взаимодействовать с другими людьми (социально адаптироваться)* – понимает мотивы поступков других людей, определяет настроение, оценивает чувства и эмоции окружающих, способен вызывать доверие и симпатию собеседника, обладает коммуникабельностью, умеет выслушать собеседника, обладает толерантностью, эмпатией; *присутствует внутренний позитивный настрой* – умеет контролировать собственные эмоции, обладает саморегуляцией, обладает рефлексией собственного развития, часто пребывает в хорошем настроении и имеет позитивные взгляды на жизнь, обладает оптимизмом, чувством юмора.

В заключение следует отметить, что особенность педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе формирования у них эмоционального интеллекта заключается в направленности на развитие культуры общения, эмпатийных качеств личности, экспрессивных умений, способов конструктивного решения проблемных ситуаций, профилактики и преодоление эмоциональной напряженности, снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе. Подобное сопровождение предполагает также и формирование психических новообразований, необходимых для успешного обучения в начальной школе, в первую очередь произвольности, эмоциональной стабильности и положительной самооценки. Данные способности

помогают развить в ребенке взрослого, а также принимать верные решения и успешно ориентироваться в современном мире. Это делает детей более человечными и мудрыми: чтобы легко жилось с людьми и с ними складывались близкие, теплые взаимоотношения, важно уметь внимательно относиться к окружающим, ставить себя на место другого.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
2. Дементьева, Е. В. Понимание психических состояний как элемент практического компонента психологической культуры будущего специалиста / Е. В. Дементьева, М. В. Алаева // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 78–82.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
4. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме ; пер. с англ. Д. А. Рябкина. – М. : «КСП+», 2003. – 272 с.
5. Стейн, С. Дж. Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваши успехи / С. Дж. Стейн, Г. И. Бук ; пер. с англ. Е. А. Латыш. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.

Рецензент:

Рахимбаева И. Э. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории истории и педагогики искусства Педагогического института ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского».

Поступила 27.05.2011 г.

УДК 159.9 : 376

ББК 88.48

Л. Ю. Куликова

L. Yu. Kulikova

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСИХИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ,
СВЯЗАННЫЕ С ВОСПРИЯТИЕМ СВЕРСТНИКА***

**FEATURES OF SOCIAL PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS
WITH MILD MENTAL DEFICIENCY CONNECTED
WITH THE PERCEPTION OF A PEER**

Рассматривается специфика восприятия младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью своих сверстников. Данное направление малоизучено и требует дальнейших исследований. Представлены промежуточные результаты изучения некоторых характеристик социальной перцепции у детей этой категории. Изученные особенности социальной перцепции младших школьников с легкой степенью психического недоразвития возможно использовать для составления коррекционно-развивающих программ.

Ключевые слова: социальная перцепция, младшие школьники с легкой степенью психического недоразвития, социальный опыт, эмоциональные состояния.

The article reveals the specificity of perception by primary school children with intellectual disabilities of their peers. This area is insufficiently studied and requires further research. The interim results of study of some characteristics of social perception of this children's category are presented. The studied features of social perception of primary school children with mild mental deficiency may be used to form developmental programs.

Key words: social perception, primary school children with mild mental deficiency, social experience, emotional state.

К детям, которые имеют стойкое нарушение познавательной деятельности органического характера, применяют термин «психическое недоразвитие легкой степени». Данная группа детей наиболее многочисленна из категории детей с интеллектуальной недостаточностью. Проявление психического недоразвития разнообразно, причем первичный дефект влечет за собой вторичные дефекты и отражается на различных сторонах психической деятельности. Основными из них психологи называют трудности обобщения и отвлечения (М. С. Певзнер), слабость регулирующей роли речи (А. Р. Лурия), повреждения аффективно-волевой сферы (К. Левин). Также можно говорить о слабости замыкательной функции коры

головного мозга, слабости процессов активного внутреннего торможения, инертности нервных процессов, склонности к охранительному торможению (В. Г. Петрова, В. И. Лубовский и др.).

Вопросы обучения и воспитания детей с легкой степенью психического недоразвития на протяжении длительного времени остаются актуальными. Это связано с ежегодным увеличением количественного состава данной группы детей. Одной из ведущих задач обучения и воспитания таких детей является социализация в общество. Социализация – это процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в обществе. Для детей с ограниченными возможностями здоровья процесс социализации достаточно сложен и имеет ряд особенностей. По мнению Е. Я. Кульковой это:

- нарушение их связи с миром;
- ограничение в мобильности;

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

- бедность контакта со сверстниками, взрослыми;
- недоступность многих культурных ценностей;
- сложившееся отрицательное общественное сознание [12].

Важным принципом эффективной социальной адаптации детей с легкой степенью психического недоразвития является комплексность воздействия: медицинское, психологическое, педагогическое, семейное, общественное сопровождение. Социализация – это сложный процесс, включающий много факторов, но ведущим является возможность к адекватной социальной перцепции. Социальная перцепция – восприятие, оценка и понимание социальными субъектами (отдельными личностями, группами разного типа) социальных объектов (самих себя, других личностей, групп разного типа, социальных явлений и т. д.).

Впервые термин «социальная перцепция» был предложен в 1947 году Дж. Брунером в ходе разработки так называемого нового взгляда (New Look) на восприятие [1]. Автор рассматривает социальную перцепцию как феномен восприятия. Под этим термином он подразумевал социальную детерминацию перцептивных процессов, социальную обусловленность восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула (объекта), но и от других факторов. К этим факторам относятся: прошлый опыт субъекта, его намерения и цели, значимость ситуации, мотивация, установки, ожидания, влияние группы и др. В настоящий момент в психологии нет единого взгляда на понимание процесса социальной перцепции. Это связано с разнообразием методологических позиций в изучении этого понятия. Б. А. Еремеев занимался изучением этого вопроса и обнаружил более 40 терминов, которые используют социальные психологи для обозначения различных форм психической активности при изучении отражения человека человеком [10].

Социальная перцепция – это важный психологический процесс, ответственный за осуществление человеком определенного социального поведения. Он включает восприятие внешних признаков человека, соотнесение

их с его личностями характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков. Успешность протекания процессов восприятия и понимания другого человека влияет на адекватность общения и регулирует поведение человека в среде, зависит от уровня сформированности эталонов, представлений о людях, которые сложились в процессе познания мира людей, их отношений и по мере накопления социального опыта.

Исследования различных авторов по отдельным вопросам особенностей социальной перцепции младших школьников с легкой степенью психического недоразвития касались динамики становления межличностных отношений и представлений об окружающих, процесса освоения детьми правил взаимоотношения в коллективе, особенностей представлений этих детей о себе и своих возможностях, развитию социальных эмоций (Л. М. Шипицына, Е. В. Хлыстова, А. И. Гаурилюс, И. В. Белякова, О. К. Агавелян). Эти исследования показали, что дети с психическим недоразвитием из-за специфического поражения, которое затронуло их интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы, в процессе обучения и воспитания обладают возможностями для того, чтобы самостоятельно накопить знания о человеке и благодаря этому регулировать свое поведение. Но их дефект и социальное положение обуславливают узость, фрагментарность их социального опыта, уровня социальной перцепции, все это формирует определенный уровень общения с социумом. Однако в целом данное направление малоизучено и требует дальнейших исследований.

В нашей работе мы рассматриваем специфику социальной перцепции, направленной на сверстника (ребенка с легкой степенью психического недоразвития младшего школьного возраста).

Проводимый в настоящее время этап исследования в основном решает следующие задачи:

1. Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

2. Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния по интонационному рисунку речи, информационной составляющей речи, т. е. на основе вербальных высказываний (интонационно и информационно), а также качество этого опознания, возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

3. Установление взаимосвязи самооценки ребенка и возможности к адекватному восприятию сверстников.

В работе используются следующие методики:

1. Методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго [16]. Данная методика основывается на предъявлении детям фотографических изображений эмоциональной лицевой экспрессии сверстников и дальнейшая интерпретация этих изображений детьми. Пол детей, изображенных на фотографических изображениях, соответствует полу испытуемого.

2. Методики «Опознания эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи», «Опознания эмоционального состояния человека по информационной составляющей речи». Данные методики основаны на исследованиях А. А. Борисовой [9], адаптированы для детей с легкой степенью психического недоразвития.

3. Методика определения самооценки (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн) [2].

Таким образом, изучались эмоциональные и вербальные характеристики, отражающие разные уровни восприятия детьми сверстников – эмоциональный и вербальный. Также одной из задач исследования является рассмотрение вопроса развития социально-перцептивных процессов у обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья как характеристику, зависящую от индивидуальных особенностей личности.

Данные промежуточной части нашего исследования позволяют сделать следующие выводы:

- уровень социальной перцепции у детей с легкой степенью психического недоразвития находится на низком уровне, который соответствует уровню дошкольного возраста;
- дети слабо дифференцируют мимические позы, эмоции человека, эмоциональные проявления сверстников не находят адекватных реакций;

- восприятие эмоционального состояния человека, как по высказываниям, так и по мимическим признакам имеет ряд трудностей и проходит на низком уровне. Нами отмечено, что многие дети с легкой степенью психического недоразвития верно опознают знак эмоции (положительная, отрицательная, индифферентная), но не могут точно ее назвать. Путаются в назывании близких эмоциональных выражений: приветливость – радость, обида – сердитость, удивление – радость. Но и полярные эмоциональные выражения дети с легкой степенью психического недоразвития часто путают между собой: страх – удивление – радость, обида – сердитость – задумчивость. Названия эмоций человека не закрепились в пассивном и активном словаре, это связано с особенностями речевого развития данной категории детей;

- результат социальной перцепции напрямую зависит от социального опыта ребенка: чем беднее социальный опыт, тем слабее адекватность восприятия ребенком эмоционального состояния оппонента;

- характерными особенностями социальной перцепции младших школьников с легкой степенью психического недоразвития, связанными с восприятием сверстников, оказались: шаблонность, стереотипность, фрагментарность восприятия, непонимание оттенков выражений и смыслов невербальной информации, перенос восприятия собственного образа на образ воспринимаемого сверстника.

Одной из особенностей социальной перцепции младшего школьника с легкой степенью психического недоразвития является неумение манипулировать информацией, полученной в результате непосредственного восприятия, а также информацией, полученной от какого-то значимого человека об объекте восприятия. Важную роль в процессе социальной перцепции у данной группы детей играет эффект установок. Им гораздо проще воспользоваться той информацией об объекте восприятия, которая ему предоставляется другими (сверстниками, старшими детьми, родителями, педагогами), чем самостоятельно делать выводы. На этом основана частая смена оценки эмоционального состояния воспринимаемого сверстника.

В ходе исследования была обнаружена зависимость самооценки младших школьников с

легкой степенью психического недоразвития с возможностью верного восприятия и интерпретацией эмоционального состояния собеседника по внешнему виду, по эмоциональному выражению лица, по высказываниям (интонационно и информационно). Чем выше самооценка ребенка, тем ниже данная возможность, тем больше ошибок допускает ребенок в распознавании мимики, эмоционально окрашенных фраз.

Полученные данные являются результатами первой части нашего эксперимента по изучению специфических характеристик восприятия сверстника младшими школьниками с легкой степенью психического недоразвития. Дальнейшие его этапы связаны с установлением наиболее значимых характеристик изучаемого аспекта социальной перцепции и сравнение этих показателей с аналогичными у младших школьников с нормальным развитием.

Надеемся, что полученные в исследовании данные позволят нам выйти на построение эффективной технологии по коррекции социального аспекта восприятия у детей младшего школьного возраста с психическим недоразвитием в условиях специального образовательного учреждения.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – 3-е изд. – М. : Наука, 1994. – 413 с.
2. Блейхер, В. М. Клиническая психопатология / В. М. Блейхер. – Ташкент, 1976. – 326 с.
3. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Л. : ЛГУ, 1965. – 124 с.
4. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
5. Бодалев, А. А. Межличностное познание, децентрация, рефлексия, идентификация, эмпатия и их роль в общении / А. А. Бодалев // Психология общения : избр. психолог. тр. – М. – Воронеж : АПСН, 1986. – С. 18–34.
6. Бодалев, А. А. Психология межличностного общения / А. А. Бодалев. – Рязань : МВД, 1994. – 84 с.
7. Бодалев, А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев. – Л., 1970. – 135 с.
8. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация

личности : учеб.-метод. пособие / Д. И. Бойков. – СПб., КАРО, 2005. – 144 с.

9. Борисова, А. А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи / А. А. Борисова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 8–9.

10. Еремеев, Б. А. Изучение социальной перцепции по материалам речевых описаний : дис. ... канд. психол. наук / Б. А. Еремеев. – Л., 1975. – 172 с.

11. Коломенский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

12. Кулькова, Е. Я. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Я. Кулькова // Материалы второго междунар. молодеж. ПСИ (Россия, Санкт-Петербург, 14 нояб. 2008). – СПб. : ГИПСР, 2008. – 282 с.

13. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М., 2002. – 480 с.

14. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М., Флинта, 1998. – 104 с.

15. Розалиев, В. Л. Распознавание эмоционального состояния человека по его речи / В. Л. Розалиев, А. В. Заболевеева-Зотова // Научная сессия МИФИ–2007 : сб. науч. тр. в 17 т. Т. 2. Технологии разработки программных систем. Информационные технологии / Моск. инж. физ. ин-т (гос. ун-т) [и др.]. – М., 2007. – С. 151–152.

16. Семаго, Н. Я. Диагностический комплект психолога : метод. руководство / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Изд. 3-е перераб. – М. : Изд-во АП-КиППРО, 2007. – 128 с.

17. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг: Физиология: Нейроанатомия: Психология эмоций / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 214 с.

18. Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений / Л. Н. Собчик. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – С. 54–73.

Рецензент:

Князева Т. Н. – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет».

Поступила 30.05.2011 г.

УДК 37.015.3

ББК 88.4

И. В. Таньчева

I. V. Tancheva

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА*

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF TEENAGER'S SUBJECTIVE POSITION

Рассмотрено педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка в необходимости целостного понимания им реальной действительности, а также осознания ценностных ориентаций в качестве творца собственной жизни.

Ключевые слова: подросток, субъект, педагогическое сопровождение, становление, субъектная позиция.

Pedagogical support of formation of subject position of the teenager in necessity of holistic understanding by him/her of reality, and also comprehension of valuable orientations as the creator of his/her own life are considered.

Key words: teenager, subject, pedagogical support, formation, subject position.

На современном этапе в социуме существуют декларируемые общечеловеческие ценности общества и реальные ценности отдельно взятой личности, которые могут противоречить друг другу. В нынешней ситуации актуальным становится ценностное отношение человека к сложившимся социальным нормам общества и отношение к каждой индивидуальности как определенной ценности, составляющей в совокупности с другими мощный клад всего человечества.

В подростковый период ребенок начинает предъявлять свою позицию в отношении к окружающему миру, позиционируя себя в отношении к сверстникам и взрослым, испытывая потребность в самовыражении, нахождении себя в этом мире. Подростковый возраст современного ребенка, по Д. И. Фельдштейну, характеризуется неблагоприятной тенденцией в обеднении и ограничении общения подростка с детьми, ростом явлений одиночества, несформированностью мотивов общения и сотрудничества у значительной части растущих людей. Именно в подростковом возрасте наблюдается

ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я». Реализацию перспективы своей полезности обществу, по мнению ученого, подросток осуществляет в обогащении собственной индивидуальности, в стремлении выработать черты характера, необходимые для самостоятельной жизни, в утверждении своего «Я», в завоевании определенной социальной позиции в мире взрослых и в нахождении себя в ней [5]. Подростку важно осознать и оценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости и при этом адекватно отнестись к существующим противоположным позициям других людей, развивая при этом общественно направленную мотивацию в становлении собственной субъектной позиции.

Становление субъектной позиции подростка происходит постепенно. Осознавая себя участником окружающего мира, человек начинает лучше понимать реальную действительность в процессе становления субъектного отношения (позиции) к ней, что в свою очередь стимулирует к развитию потенциальных возможностей растущего человека.

В философии, социологии, психологии, педагогике понятие «субъект» вошло в научный оборот как стремление ученых к созданию целостной картины из многочисленных проявлений природы человека, познание необходимости

* Работа проводится 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

своей роли в процессе развития природы и общества, становления самого себя в социуме.

Субъектная позиция подростка определяет его ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки, а также устойчивые, типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества, к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» [2, с. 22].

В становлении субъектной позиции подростка важно стать для себя творцом собственной жизни. Направляя свои действия в нужное русло, он начинает преобразовывать себя и окружающую действительность. Так, в становлении субъектной позиции подросток как субъект одновременно является носителем и творцом деятельности как единое активное существо.

При практическом отношении к миру в процессе становления субъектной позиции подростка возможно его преобразование, обновление себя как в материальном так и в духовном богатстве. Субъект преобразуя, творит действительность и самого себя, при этом вступает в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам и в дальнейшем уже к продуктам своей деятельности. Следовательно, преобразующие свойства субъектности подростка раскрываются в умении осознанно производить изменения окружающей действительности и самого себя. Субъектность «связана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями человека» [3, с. 26]. Обладая преобразующей активностью, субъект не приспосабливается к среде (внешней и внутренней) своей жизнедеятельности (в самом широком смысле), а становится способным изменять и преобразовывать эту среду согласно своим потребностям и ценностным представлениям.

Для осуществления становления субъектной позиции подростка значимую роль играет педагогическое сопровождение, которое подразумевает движение педагога и ребенка вместе, в одном направлении, в некоем согласовании, в свободном выборе определенной траектории развития ребенка. Необходимость педагогического сопровождения вызвана недостаточным уровнем становления субъектной

позиции, связанной с малым социальным опытом подростка для принятия им самостоятельного решения в сложившейся ситуации. Ведь с подросткового возраста ребенок начинает по-новому видеть себя в собственной жизни. Он пока не готов к зрелым самостоятельным и ответственно социальным формам активности. Сопровождение представляет собой некий процесс, способствующий осуществлению становления субъектной позиции подростка.

Необходимо обозначить, что педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка имеет определенные особенности. Прежде чем приступить к их обсуждению, важно выделить, что педагог, сопровождая подростка в становлении субъектной позиции, должен сам ею владеть и опираться на нее в отношении ребенка.

Данный возрастной период многие ученые (Л. С. Выготский, А. И. Кочетов, Л. Н. Таран, Э. Эриксон и др.) характеризуют как трудное, переходное, критическое время в жизни человека. В поведении подростка появляется повышенная раздражительность, эмоциональная неуравновешенность, тревожность.

У ребенка подросткового возраста происходят регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, обусловленные гормональным процессом повышенной активности подкорковых структур, что приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Все больше становится подрастающего поколения с эмоциональными проблемами. При проявлении эмоциональных нарушений возрастает тревожность подростка, находящегося в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении, ведущей к беспомощности. Соответственно усиливается критичность по отношению к взрослым, отмечаются и серьезные изменения ценностных ориентаций подростков.

При смене подростком детского мира на взрослый происходят изменения в сознании субъекта, связанные с мироощущением реального и возможного, переориентация личности в познании устройства реальности в процессе поиска нахождения себя в социуме и возможности развития внутреннего потенциала ребенка.

В становлении субъектной позиции важно учитывать, что каждый «субъект – это не «чистое сознание» (по И. Канту), не всегда равное себе «Я» («Я+Я» по И. Фихте) и не саморазвивающийся «дух» (по Г. Гегелю), это конкретный индивид, наделенный своими индивидуальными особенностями, включённый в реальные отношения к реальному миру. Ядро его составляют именно осознанные побуждения, опирающиеся на мотивы сознательных действий. Каждый субъект наделен сознанием, представляет собой такой организм, который обладает способностями в управлении своих действий.

Нельзя в данный период усиленно выстраивать взаимодействие между педагогом (взрослым) и подростком, так как их отношения должны строиться на доверии между ними. Доверительные отношения складываются постепенно, педагог, выступая в качестве взрослого, имеющего больший жизненный опыт в отличие от подростка, ни в коем случае не должен гордиться этим. Так, педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка не должно быть заметно для данного ребенка.

В своих трудах В. А. Сухомлинский высказывает: «сильное воздействие оказывает не прямое, а косвенное убеждение, когда личность педагога как бы отходит на задний план» [4, с. 77]. Доверие ребенка к взрослому строится на взаимном уважении, и конечно здесь неприемлемо принуждение, наказание. Его зачастую приходится завоевывать педагогу при предоставлении ребенку свободного выбора, подкрепленного личной ответственностью.

Основополагающую роль в педагогическом сопровождении оказывает свобода самостоятельного выбора в становлении субъектной позиции подростка. Самостоятельность влияет на рост самосознания индивида и выражается в изменении его взаимоотношений с окружающими. Но самостоятельность субъекта не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания, она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, а также определять направление своей деятельности. Это предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения. Такая работа начинается только в подростковом возрасте.

Подросток, занимающий субъектную позицию, обладает определенной активностью преобразования в сознательном выборе из возможных вариантов интерпретаций тех или иных событий, то есть это позволяет ему не чувствовать себя полностью детерминированным обстоятельствами. В соответствии с индивидуальным отношением к событиям и ситуациям, человек, занимающий субъектную позицию, способен выбирать и варианты возможных действий, а также принимать на себя ответственность за последствия этого выбора.

Современные научные исследователи, Б. М. Мастеров, Т. А. Мерцалова, Р. С. Немов, Ю. М. Орлов, Г. А. Цукерман и др., утверждают, что для подросткового возраста актуальна потребность в реализации своих сущностных сил. Происходит рост самосознания, самооценки, рефлексивных способностей, совершается переход от внешней детерминации деятельности и поведения к самодетерминации. В процессе самосознания осуществляется внутренняя рефлексивная работа в собственном саморазвитии своего потенциала, в самопознании своей уникальности для дальнейшего позитивного роста и самосовершенствования.

В процессе взаимодействия сопровождаемого ребенка педагогом в становлении субъектной позиции движущей силой выступают педагогическая помощь, поддержка подростка. Данные тактики были разработаны в трудах Е. А. Александровой, Т. В. Анохиной, В. П. Бедерхановой, В. П. Зинченко, О. С. Газмана, Е. С. Исаева, Н. Н. Михайловой, Н. Б. Крыловой, В. И. Слободчикова, С. М. Юсфина и др. Использование той или иной тактики зависит от возникшей проблемы в отношении конкретного подростка в становлении субъектной позиции.

Педагогическое сопровождение включает в себя целую систему педагогической деятельности в преодолении возникающих трудностей на пути становления субъектной позиции подростка. Е. А. Александрова, занимаясь изучением особенностей педагогического сопровождения, подчеркивает: «Защита есть процесс ограничения, ограждения, отстаивания интересов ребенка в случае физической и/или психической опасности, при условии, если ребенок не справляется или просит о защите; помощь – процесс образования личности, зачастую с

демонстрацией способов и приемов решения трудности; поддержка – процесс создания условий для сознательного самостоятельного разрешения ребенком ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам. Педагогическое сопровождение – процесс создания для ребенка эмоционального комфорта с целью максимально самостоятельного его выхода из проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с поддержкой, участии педагога. С возрастом ребенок все в меньшей степени нуждается в защите, и в большей – в поддержке, в сопровождении» [1, с. 31].

Подросток самостоятелен в выборе собственной позиции, в определении направления своей деятельности, способен сознательно присваивать себе совершенные действия и поступки, брать на себя за совершенные деяния ответственность в качестве их автора и творца. Субъект в своих деяниях, в актах своей деятельности созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять его сущность и по направлениям его деятельности осуществлять становление его самого.

Субъект, наделенный субъектностью, может производить изменения как в действительности, так и в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности. Особым типом активности субъекта является способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования; эта способность позволяет человеку быть субъектом (творцом) собственной жизни. Так, обладая способностью управлять своими действиями в реальном мире, подросток практически приобретает возможности преобразования действительности в качестве планирования способов действий, реализации намеченных замыслов, контроля хода и оценивания результатов своих действий, свойственных человеку, обладающему субъектной позицией в собственной жизни.

Быть автором своего жизнетворчества, уметь противостоять мощному давлению отрицательных социальных и культурных сил, быть способным к созиданию и самосозиданию – важные составляющие субъектной позиции.

В становлении субъектной позиции подростка важную роль играет помимо внешней и внутренняя детерминация или, как называют ее

некоторые ученые, самодетерминация, обеспечивающая ему свободу выбора цели, способов и средств её реализации, оценивание себя и своей позиции в совокупности с другими имеющимися. Процесс познания и преобразования своей позиции к окружающему миру приводит к более осознанному пониманию внутреннего субъектного мира. Взаимодействие подростка с миром ведет к преобразованиям собственного «Я», что в свою очередь способствует становлению более целостной позиции субъекта. Субъектная позиция открывает обновленное видение себя в качестве обладателя собственной жизни и своего субъектного бытия, а также творца и автора жизненного пути. Так, подросток имеет возможность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить и преобразовывать их в деятельности, что непосредственно будет связано с субъектностью человека. Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции ведет к дальнейшему самосовершенствованию подростка в его жизнетворчестве.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Понятия и приемы свободного воспитания / Е. А. Александрова // Воспитание детей и молодежи в современных условиях : тез. регион. конф. – Саратов : Научная книга, 2003. – С. 31–35.
2. Боротко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Боротко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
3. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук / Е. Н. Волкова. – М., 1998. – 311 с.
4. Сухомлинский, В. А. В. А. Сухомлинский о воспитании / В. А. Сухомлинский – М. : Изд-во пол. лит., 1973. – 254 с.
5. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 304 с.

Рецензент:

Рахимбаева И. Э. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории истории и педагогики искусства Педагогического института ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского».

Поступила 15.04.2011 г.

УДК 342.728

ББК 67

А. А. Фролов

A. A. Frolov

О РЕАЛИЗАЦИИ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРИНЦИПА ПОЛИТИЧЕСКОГО МНОГООБРАЗИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ

IMPLEMENTATION OF THE CONSTITUTIONAL PRINCIPLE OF POLITICAL DIVERSITY IN THE ACTIVITIES OF POLITICAL PARTIES

В статье рассматриваются проблемы реализации принципа политического многообразия в деятельности современных российских политических партий. Сформулированы предложения, направленные на совершенствование практики формирования российской многопартийной системы.

Ключевые слова: партия, выборы, принцип многопартийности, демократия.

The article deals with the problems of implementing of the principle of political diversity in the work of the contemporary Russian political parties. The proposals aimed at improving of the practice of forming multiparty system in Russia are formulated.

Key words: party, elections, the principle of multiparty system, democracy.

Вопреки сложившемуся в современном российском обществе негативному отношению к политическим партиям, полагаем, что их существование и развитие составляет необходимую составляющую конституционного строя России. Политические партии представляют собой оптимальную организационную форму выражения политических идей и взглядов, идеологических позиций. Они содействуют выражению общезначимых политических интересов определенной, а нередко и значительной части населения. «Партии, в отличие от других объединений граждан, — отмечает В. В. Лапаева, — по природе своей предназначены не просто для выражения таких интересов (тогда они ничем не отличались бы от объединений корпоративного характера), а для выявления в различных групповых корпоративных интересах общезначимого начала, для интегрирования политического смысла частных интересов, их перевода на общегосударственный уровень» [4].

Легальным способом перевода на государственный уровень таких общих интересов в демократическом государстве являются свободные выборы. Отдавая свое предпочтение программе той или иной политической партии, народ, оформляющийся на период выборов в избирательный корпус, предопределяет ее

реализацию в государственных и общественных властных структурах. В свою очередь реализация программы, основанной на общезначимых интересах всего народа или его значительной части, должна выступать в качестве цели любой политической партии.

Поскольку выборы являются единственным легальным способом формирования представительных органов, участие политических партий в них представляет собой их важнейшую функцию, право и одновременно обязанность, обеспечивающие необходимую связь между народом и представительным механизмом.

Таким образом, социальная сущность политических партий состоит в выделении во всем многообразии интересов гражданского общества наиболее значимых общепризнанных интересов и представление их на общегосударственном уровне. Участие политических партий в выборах и избирательном процессе в этом случае выступает в качестве средства воплощения и реализации таких интересов в форме представительной демократии.

Свободные выборы выступают обязательным атрибутом реального народовластия, они обеспечивают фактическое, активное и постоянное политическое и юридическое участие граждан в решении всех важнейших вопросов жизни общества [3]. Это одно из средств контроля

гражданского общества за государством. Именно периодически проводимые выборы в ситуации структурного перехода позволяют освободиться от переживших своё историческое и политическое время институтов, структур и личностей, блокировать любые проявления монополии на власть, какими бы благими намерениями ни руководствовались при этом» [2].

Партии как организационные выразители принципа политического плюрализма через выборы призваны в постсоветской России исполнять роль конституционных препятствий попыткам узурпации государственной власти. К тому же новейшая история становления конституционных основ многопартийности в нашей стране свидетельствует о том, что процесс формирования российской партийной системы тесно связан с выборами в органы государственной власти. Выборы – неотъемлемый институт современной демократии, ядро механизма осуществления власти народа, исходный принцип организации системы органов государственной власти и местного самоуправления.

Политические партии как необходимый институт представительной демократии, обеспечивающий участие граждан в политической жизни общества, политическое взаимодействие гражданского общества и государства, в открытой легальной борьбе на основе принципов равноправия и политического плюрализма стремятся решающим образом влиять на государственную власть, участвовать в формировании органов власти и в контроле за их деятельностью. В отличие от других объединений, действующих на политической арене (профессиональных и предпринимательских союзов, так называемых групп давления и т. п.), партии, преследуя собственные политические цели, открыто борются за места в парламенте и правительстве, дающие возможность осуществлять управление государством, а через него – всем обществом. Консолидируя политические интересы граждан, они способствуют формированию политической воли народа. В конкурентной борьбе партий за политическую власть создается та необходимая демократическая среда, которая позволяет многонациональному российскому народу как носителю суверенитета и единственному источнику власти в Российской Федерации осознанно выбрать оптимальные

направления развития общества и государства и достичь гражданского согласия [1].

Развитие и укрепление конституционных основ организации и деятельности различных политических партий в нашей стране должны служить прежде всего препятствием установлению господства власти одной партии или одного лица с превознесением своей собственной идеологии в ранг государственно-обязательной, безальтернативной.

Сохранение политического плюрализма не есть самоцель, а средство стимулирования развития политических отношений в позитивном направлении – обеспечение общих интересов. Поэтому создание условий для реальной многопартийности – задача всех участников политических процессов, разрешение которой в конечном итоге в государстве должно оформляться законом как формой выражения всеобщего интереса. Этим должны руководствоваться политические силы при законодательном регулировании избирательной системы, в выборе способов представительства и выражения воли народа в деятельности органов государственной власти. Для выполнения этой миссии нужны подготовленные законодательные органы, формирование которых должно опираться на принципы, позволяющие на конкурентной основе отбирать наиболее профессиональных, добросовестных, социально зрелых, получивших поддержку избирателей, лиц.

Таким образом, полагаем, что для гарантий реализации конституционного принципа многопартийности как условия развития российской партийной системы объективно необходимо, во-первых, продолжить позитивное направление законодательных изменений избирательных правоотношений, которые способствуют обеспечению конституционного принципа политического многообразия. Для этого необходимо снизить заградительный барьер до 5 %, вернуть избирательный залог как альтернативный способ регистрации политических партий на выборах.

Во-вторых, в законодательстве о формировании российского парламента необходимо установить правовые препятствия для образования парламентских фракций численностью более 226 человек. В-третьих, стимулирование

естественной конкурентной среды посредством законодательного закрепления статуса оппозиции.

Полагаем, что данные меры будут способствовать укреплению и развитию российской партийной системы и обеспечат реализацию конституционного принципа многообразия.

Список использованных источников

1. Бондарь, Н. С. Власть и свобода на весах конституционного правосудия: защита прав человека Конституционным Судом Российской Федерации / Н. С. Бондарь – М. : Юстицинформ, 2005. – С. 197–198.
2. Веденеев, Ю. Л. Политика и федеральные выборы (к вопросу о взаимоотношениях между

властью и правом) / Ю. Л. Веденеев, В. И. Лысенко // Государство и право. – 1995. – № 2. – С. 78–83.

3. Кукушкин, М. И. Выборы – конституционный институт прямого народовластия в Российской Федерации / М. И. Кукушкин, А. А. Югов // Российский юридический журнал. – 1996. – № 2/10. – С. 73.
4. Лапаева, В. В. Становление многопартийности в России (социально-правовой анализ) / В. В. Лапаева // Государство и право. – 1995. – № 8. – С. 4.

Рецензент:

Дудко И. Г. – доктор юридических наук, профессор, зав. кафедрой государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева.

Поступила 01.06.2011 г.

УДК 378-053.81:373.3(045)
ББК 74.58

Е. В. Шавыркина
E. V. Shavyrkina

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ИГРОВОЙ (КОМПЬЮТЕРНОЙ) ЗАВИСИМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

MODEL OF FORMATION OF READINESS TO THE STUDENTS PEDAGOGICAL INSTITUTES PREVENTION OF ADDICTION TO THE GAME (COMPUTER) SCHOOLCHILDREN

В статье представлена модель формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников. Описаны подходы, принципы, уровни и критерии оценивания формирования готовности студентов педвуза к данному виду деятельности.

Ключевые слова: игровая (компьютерная) зависимость, предупреждение игровой (компьютерной) зависимости, педагогические условия.

In article the model of formation of readiness of students of teacher training University to activity under the prevention of game (computer) dependence of younger schoolchildren is presented. Approaches, principles, levels and criteria of estimation of formation of readiness of students of teacher training University to the given kind of activity are described.

Key words: game (computer) dependence, the prevention of game (computer) dependence, pedagogical conditions.

* Работа выполнена 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 «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

Современный подход к подготовке специалистов в области профессионального образования характеризуется изменением системы обучения и переходом от получения знаний, умений и навыков к формированию у студентов общих и специальных профессиональных компетенций, помогающих им учиться, быть более успешными в профессиональной деятельности. Будущие педагоги должны знать об изменениях происходящих в обществе, об изменениях в ценностных ориентациях, которые повлекли за собой появление и развитие негативных социальных явлений. Одним из таких явлений стало увеличение числа младших школьников, зависимых от компьютерных игр.

Проблема компьютерной зависимости осознается не каждым школьником, а прочная возможность противостоять негативным влияниям компьютерных игр формируется за пределами совершеннолетия. Решение этой проблемы в немалой степени зависит от готовности будущих учителей к предупреждению компьютерной зависимости. Несвоевременное распознавание проблемы компьютерной зависимости, отсутствие специальных профилактических программ может привести не только к нарушению процесса развития младших школьников, отставанию в усвоении школьных знаний, но и к более серьезным последствиям, таким, как замкнутость в себе, проблемам в отношениях с родителями и сверстниками, к воровству и др.

Проблемой игровой (компьютерной) зависимости занимаются ученые разных специальностей. Так, отмечаются работы социологов (Э. Дюркгейм, Г. Г. Заиграев, А. В. Иванов, Д. В. Клепиков, В. Н. Кудрявцев, В. Н. Чернышева, А. М. Яковлев и др.), где рассматриваются проблемы, порождаемые игровой зависимостью. В современной зарубежной и отечественной психологической литературе целый ряд исследований посвящен проблеме формирования и развития различных видов зависимого поведения (С. Н. Буранов, А. Е. Войскунский, Л. А. Журавлева, М. Коллинз, О. М. Овчинников, А. Фернхейм, В. Н. Чернышова и др.). Также имеются исследования специалистов

по правоведению, которые изучают проблему девиантного поведения личностей с игровой зависимостью и способы правового контроля за рекламой азартных игр (Д. Бекер, Я. И. Гилинский, М. С. Иванов, Ю. А. Клейберг, Н. Кристи, Э. Ферри и др.). В них учеными подчеркивается основная мысль о том, что проблему игровой зависимости невозможно преодолеть только при помощи закона.

В педагогике имеются исследования проблемы профилактики игровой зависимости среди молодежи (М. В. Бредихина, А. Завражин, О. М. Овчинников, Л. К. Фортова, Jeffrey Derevensky, Rina Gupta, Durand F. Jacobs, Henry Lesieur, Michael J. Berson, Parry Aftab, Kimberly Young и др.). В приведенных работах рассматривается комплекс социально-педагогических и медико-психологических мероприятий по предупреждению игровой зависимости, раскрываются особенности проведения профилактики игровых зависимостей в образовательных учреждениях, психолого-педагогические условия реализации отдельных методов профилактики игровой зависимости.

Вместе с тем анализ литературы показал, что недостаточное внимание уделено проблеме предупреждения игровой (компьютерной) зависимости младших школьников. Проведенное нами наблюдение за школьниками свидетельствует о том, что все большее количество младших школьников предпочитают проводить свое свободное время, играя в компьютерные игры [10, с. 71]. Это позволяет говорить о том, что формирование готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости является актуальным направлением в подготовке педагогических кадров.

Целью нашего исследования является определение педагогических условий, направленных на формирование готовности студентов – будущих учителей к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников.

Поставленная цель реализуется посредством решения ряда задач: сформировать положительное мотивационно-ценностное отношение студентов педвуза к деятельности по

предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников; выявить педагогические условия формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников; сформировать у студентов педвуза компетенции о деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников; выявить уровень сформированности готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников.

Анализ литературы показывает, что в современной педагогической науке сложились методологические подходы к формированию профессиональной готовности.

В основу модели формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости нами были положены следующие подходы: компетентностный, системный, личностный, деятельностный, антропологический.

Так как важными целями профессионального образования должно стать развитие у будущих учителей способностей действовать и быть успешными, формирование профессионального универсализма, способы деятельности должны быть на достаточно высоком уровне и т. д. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми. То основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации. Таким образом, «компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» (И. Д. Фрумин). В процессе подготовки педагогических кадров необходимо осуществлять переход от сциентистского (знаниевого) подхода к компетентностному, преодолевая ограничения первого и усиливая возможности второго

[1, с. 47]. Идеи компетентностного подхода рассматриваются в работах А. М. Аронова, В. А. Болотова, И. А. Зимней, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского и др.

На основе трех групп ключевых компетентностей, выделенных И. А. Зимней (компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах), нами были выделены компетенции, необходимые студентам – будущим учителям для компетентностной деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности игровой (компьютерной) зависимости; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; свобода и ответственность выбора образа жизни;

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, коллективом, семьей, конфликты и их погашение, сотрудничество;

- компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование;

- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности [3, с. 13].

Применение системного подхода (В. С. Безрукова, А. Я. Данилюк, Л. В. Ишкова, В. А. Монова, И. П. Раченко, В. К. Сидоренко и др.) в формировании готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников позволит рассмотреть компоненты формирования готовности студентов – будущих учителей к данному виду деятельности в их взаимосвязи.

Признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение является главным критерием эффективности педагогического процесса. Личностный подход предусматривает равноправное диалогическое общение всех его участников, обращение к личности студента как основному субъекту учебно-воспитательного процесса, способного к автономному и компетентному определению себя в учебной деятельности и собственной жизнедеятельности [5, с. 16]. Так, в формировании готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников особое место занимает личностный подход (К. А. Абульханова, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, А. Б. Орлов и др.), в рамках которого предполагается опора на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала студентов – будущих учителей.

Основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность. Это обуславливает необходимость реализации в данном исследовании деятельностного подхода (М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.). Деятельность – это преобразование людьми окружающей действительности. Для того чтобы подготовить студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников, необходимо в меру возможностей вовлечь их в этот вид деятельности.

Так как деятельность по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости требует от будущего учителя знаний не только педагогических наук, но и анатомии, физиологии, психологии, социологии, то в формировании готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников необходимо рассматривать антропологический подход (В. А. Вагнер, М. И. Демков, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, К. К. Сент-Илер, К. Д. Ушинский и др.).

Выделенные методологические подходы позволяют определить стратегию и основные

способы формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников.

Организация образовательного процесса формирования готовности будущих учителей начальных классов к осуществлению деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников требует определения системы принципов, способствующих обеспечению его эффективности.

Так, нами выделены следующие принципы формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников: ориентированность на развитие личности студентов педвуза; оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса; рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников.

Рассмотрим данные принципы более подробно.

Принцип ориентированности на развитие личности студентов педвуза предполагает органическое соединение образовательной и профессиональной направленности обучения, а также удовлетворение многообразных интеллектуально-профессиональных потребностей и образовательных запросов личности при обучении работе по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников.

Принцип оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм при организации учебного процесса в рамках формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников позволяет наиболее эффективно включать будущих учителей в структуру учебно-воспитательного процесса.

Принцип рационального применения современных методов и средств обучения на

различных этапах формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников основывается на том, что подготовка будущих учителей к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости выступает как длительный и многоплановый процесс, в ходе которого применение методов и средств должно осуществляться в определенной логической последовательности [8, с. 169].

Основываясь на ведущих идеях компетентностного, системного, личностного, деятельностного, антропологического подходов в структуре готовности студентов к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников, нами выделены следующие компоненты: 1) мотивационный, выражающий осознанное отношение студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников; 2) когнитивный, объединяющий совокупность знаний студентов педвуза о сущности и специфике деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости, ее видах и технике; 3) операционный, основанный на комплексе компетенций профилактической деятельности, применяемой в структуре собственной профессиональной деятельности; 4) рефлексивный, характеризующий познание и анализ студентами педвуза собственного сознания и деятельности [2; 3; 4; 7].

При рассмотрении формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников нами было выделено три уровня сформированности данного вида деятельности: адаптивный, функциональный, творческий.

Адаптивный уровень профессионально-педагогической готовности характеризуется неустойчивым отношением студентов к педагогической деятельности. Цели и задачи педагогической деятельности будущим учителем определены в общем виде. К психолого-педагогическим знаниям студент безразличен, отсутствует система знаний, а также готовность

к их использованию в конкретных педагогических ситуациях. Профессионально-педагогическая деятельность строится по заранее отработанной схеме без использования творчества.

Функциональный уровень предполагает склонность к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности: студент более высоко оценивает роль педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса. Данному уровню соответствует более высокий коэффициент удовлетворенности студентами педагогической деятельностью. На данном уровне развития профессионально-педагогической готовности студентами успешно решаются конструктивно-прогностические задачи, предполагающие целеполагание и планирование профессиональных действий.

Творческий уровень проявления профессионально-педагогической готовности характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью путей и способов профессиональной деятельности. На высоком уровне сформированы умения решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи. Деятельность студентов связана с постоянным поиском; происходит выделение новых технологий обучения и воспитания, готовы передавать свой опыт другим [6, с. 40].

Одной из важнейших задач в исследовании является выявление и обоснование в ходе экспериментальной работы основных педагогических условий, которые способствовали бы успешному формированию готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников.

В философской литературе понятие «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Условие — это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия [9].

В нашем исследовании условие рассматривается в педагогическом аспекте, следовательно, трактовка этого понятия требует педагогического осмысления. С педагогической

точки зрения, сущность и структура, функции педагогических условий рассмотрены в трудах известных ученых (В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, В. П. Загвязинский, И. Л. Лернер и др.).

В рамках нашего исследования под *педагогическими условиями* понимается наличие необходимых обязательных требований, выполнение которых позволит обеспечить высокий уровень готовности студентов к деятельности по предупреждению игровой зависимости школьников.

В модели формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости были выделены следующие педагогические условия:

- актуализация потенциала дисциплин вузовской подготовки для процесса формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников;
- освоение студентами педвуза психолого-педагогических методов и технологий предупреждения игровой (компьютерной) зависимости младших школьников в результате прохождения педагогических практик;
- разработка и введение в образовательный процесс экспериментального элективного курса «Предупреждение игровой (компьютерной) зависимости младших школьников»;
- выявление уровня готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников.

Для достижения наилучшего результата в формировании готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости эффективными будут следующие методы: исследовательский, метод проблемного изложения, частично-поисковый, ситуативного обучения, «инцидента», мозговой штурм.

К средствам педагогического воздействия, применяемым в процессе формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников, относятся образовательные стандарты высшего профессионального

образования, учебные планы и учебные программы, учебные пособия, учебники, специальная литература, познавательные задачи и задания.

При осуществлении формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников используются формы организации обучения, применяемые в высшей школе: лекция, семинар, лабораторные и практические занятия, проводимые в интерактивной форме, зачет.

Результатом разработанной модели будет являться высокий уровень готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников. При оценивании результата учитывалось, что он должен быть определенным образом оценен. Это в свою очередь потребовало включения оценочных процедур в формирование готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников: анкетирование, тестирование и др.

Итак, формирование готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников характеризуется взаимодействием преподавателей и студентов, направленным на формирование готовности к данному виду деятельности. Задачу формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников необходимо решать комплексно, учитывая компетентностный, системный, личностный, деятельностный, антропологический подходы.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Психологические основы развития субъектных свойств студента / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 46–50.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–29.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Митрейкина, С. И. Активные методы обучения как одна из форм личностно-ориентированного подхода в условиях педагогического колледжа / С. И. Митрейкина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 16–19.

6. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : В 2 кн. Кн. 1 / под ред. В. Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянск. гос. ун-та, 2003. – 174 с.

7. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1985. – 146 с.

8. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2008. – 576 с.

9. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Логос, 1991. – 197 с.

10. Шавыркина, Е. В. Особенности проявления игровой зависимости в школьном возрасте / Е. В. Шавыркина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 71–74.

Рецензент:

Шукшина Т. И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева».

Поступила 20.04.2011 г.

УДК 373.016 : 514

ББК 22.151р

О. Н. Шалина

O. N. Shalina

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГЕОМЕТРИИ

IMPLEMENTATION OF HEURISTIC METHOD ON LESSONS OF GEOMETRY

В статье обоснована целесообразность реализации эвристического метода в процессе обучения доказательству теорем на занятиях по геометрии. Автором приведены особенности использования данного метода обучения, связанные со спецификой процесса обучения доказательству.

Ключевые слова: обучение доказательству теорем, эвристический метод, теорема, методика обучения доказательству.

The author substantiates necessity of implementation heuristic method in teaching children to proving geometrical theorems. The author shows the features of using this method, which associated with specific of teaching to proving theorems.

Key words: teaching to proving theorems, heuristic method, theorem proving methods of teaching.

Государственные программы реформирования российского образования определены рядом нормативно-правовых документов: от приоритетного национального проекта

«Образование» 2005 года до новой федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, одобренной на заседании Президиума правительства Российской

Федерации 21 ноября 2010 года.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого его развития и определяется стоящими перед Россией задачами построения рыночной экономики, правового государства, необходимости преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития, повышения конкурентоспособности отечественной системы образования на международном рынке образовательных услуг.

У наших европейских «партнеров» в соответствии с проектом Совета Европы «Среднее образование в Европе», начиная с 2000 года в рамках международной организации по экономическому сотрудничеству и развитию OECD экспертами проводятся проверки уровня основополагающих знаний учеников по окончании обязательного для них школьного обучения в соответствии с требованиями программы оценки качества «PISA» (Programme for International Student Assessment) с разработкой соответствующих рекомендаций по их корректировке. В данной программе определены главные требования к знаниям подростков 13–15 лет, причем важнейшее внимание уделяется проверке способностей учащихся использовать математические знания в разных ситуациях, требующих для своего решения различных подходов, размышлений и интуиции.

В соответствии с требованиями обсуждаемых педагогическим сообществом проектов нормативно-правовых документов по системе российского образования существует острая необходимость достижения нового качества общего образования, связанного с формированием у учащихся творческих, поисковых, исследовательских способностей, логического и образного мышления.

Для социума важны специалисты, способные создавать новое. Уже сегодня людей всё чаще оценивают не по формальным признакам — наличию аттестата или диплома, а по тому, что они умеют делать, создавать, организовывать. Не обязательно каждый должен быть изобретателем. Необходимо уметь создавать

новое, пусть даже новое только для себя. Чтобы это происходило, недостаточно передачи знаний от одного поколения к другому. Образование должно стать продуктивно-ориентированным, обеспечивающим приращение, а не репродукцию знаний. Огромным и незаменимым потенциалом в этом плане обладает эвристический процесс обучения доказательству геометрических теорем.

Процесс обучения доказательству теорем занимает особое место в формировании умений и навыков решать нестандартные задачи, аргументировать суждения и способности делать обоснованные выводы. Научить учащихся самим находить логически правильную последовательность доказательства математических утверждений является одной из самых сложных задач, стоящих перед педагогом.

Несмотря на огромный опыт, накопленный российской школой по активизации обучения школьников, проблема формирования творческой активности учащихся до сих пор не только не потеряла своей актуальности, но и в свете современных требований реалий жизни к качеству образования имеет место необходимость внесения определенных корректировок в традиционную методику обучения доказательству теорем.

Одним из путей совершенствования методики обучения доказательству теорем в курсе школьной геометрии является реализация эвристического метода в процессе обучения доказательству теорем.

Традиционно на уроке геометрии процесс ознакомления со способом доказательства теоремы организуется следующим образом: учитель воспроизводит материал, представленный в учебнике. Так, например, при изучении теоремы — признака параллельности прямых педагог, после построения рисунка и обозначения его соответствующих элементов, сообщает: «Из середины полученного отрезка AB проведем перпендикуляр к прямой a ». А почему необходимо рассматривать именно середину отрезка, а не другую его точку, и почему необходимо провести именно перпендикуляр, а не наклонную или параллельную, и почему именно к прямой a ? Использование

только репродуктивного метода обучения на этапе ознакомления со способом доказательства не позволяет получить ответы на данные вопросы. Ясно, что необходима реализация и эвристической составляющей процесса обучения доказательству теорем. Сущность ее заключается в том, что учитель подводит учащихся к способу доказательства и обоснованию каждого его шага.

Реализация эвристического метода обучения при доказательстве теорем дополняет совокупность умозаключений, обоснований, возможных гипотез и т. п. Если пятиклассникам предлагаются для решения только «нестандартные», «практические» задачи, то семиклассники уже должны будут доказать оптимальность найденного ими решения или отсутствие возможности получения иных результатов. С возрастанием роли обоснований увеличиваются и требования к строгости рассуждений, что опирается на появление и постепенное развитие у школьников способности к логическим рассуждениям. Главным новым качеством мышления в этом периоде является способность рассуждать с помощью вербально сформулированных гипотез, а не на языке конкретных предметов и действий с ними, как это было раньше.

При эвристическом доказательстве теоремы учитель задает вопросы, дает указания, советы, целенаправленное применение которых не детерминирует полностью действий учащегося, однако активно формирует у него общий алгоритм доказательства. Происходит совместный поиск и самого способа, пути доказательства, и его логического обоснования.

Однако у подобного доказательства существует ряд особенностей: первые гипотезы, предположения, выдвинутые учеником, как верные, так и ошибочные, являются исключительно стойкими [1]. Поэтому учитель должен в данном случае не «отбрасывать» неверные формулировки, а наоборот, заострять внимание на заключенных в них ошибках и попытаться «навести» учащихся на правильный путь.

При эвристическом изложении готовых доказательств педагог раскрывает пути открытия способа доказательства, учит обосновывать,

рассуждать, самостоятельно искать отдельные элементы доказательства. В результате чего школьник учится ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы и анализировать имеющиеся факты с позиции выдвинутых гипотез.

Следует подчеркнуть, что при разработке вопросов и заданий для эвристического изучения доказательства теоремы учителю необходимо учитывать возрастные особенности развития учащихся, личностные особенности каждого ученика, специфические черты и особенности учебного предмета и др.

В ходе реализации эвристического метода обучения в процессе доказательства теоремы для выявления каждого действия, шага в доказательстве учащиеся выдвигают гипотезы, которые опираются на:

- ранее изученные геометрические факты;
- результаты анализа геометрических конструкций (рисунков);
- истинность обратного известному утверждению;
- житейский опыт;
- результат практической работы и др.

Важными аспектами эффективного обучения геометрии с использованием эвристического метода являются положительные мотивы учения, интерес и творческая активность учащихся, положительный микроклимат в коллективе, предоставление свободы выбора действий и т. п. Также происходит раскрытие творческого потенциала учащихся, обучение в результате опоры на субъективный опыт школьников, актуализация результатов обучения (применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков), взаимодействие учеников и учителя в процессе обучения.

Следует отметить особенность эвристического изложения доказательства. При использовании данного метода доказательства теоремы необходимо осознавать, что «мыслительным процессом трудно управлять, особенно нелегко произвольно направлять его в какую-то сторону, и уж совершенно невозможно гарантировать получение каких-либо нетривиальных решений» [3. с. 14]. Поэтому необходимо

четко продумывать каждый этап эвристического доказательства той или иной теоремы, формулировки вопросов и заданий, чтобы они были по силам учащимся и не выглядели явной подсказкой. Учитывая данный аспект, работу по обучению школьников эвристическому доказательству теорем курса геометрии целесообразно организовать так, чтобы имелась возможность для учащихся выдвигать гипотезы, выстраивать собственные планы решений, применять эвристики, проводить правдоподобные и доказательные рассуждения, что способствует развитию математических способностей, мышления, творческой самостоятельности школьников.

Список использованных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
2. Саранцев, Г. И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе / Г. И. Саранцев. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 183 с.
3. Спиридонов, В. Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем : учеб. пособие / В. Ф. Спиридонов. – М. : Генезис, 2006. – 319 с.

Рецензент:

Егорченко И. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 03.05.2011 г.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

УДК 37

ББК 74.00

Т. И. Шукшина**T. I. Shukshina****ВСЕРОССИЙСКАЯ (С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «47-Е ЕВСЕВЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ»****ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION “47th EVSEVIEVSKIE CHTENIYA”**

26–27 мая 2011 года в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева состоялась традиционная Всероссийская научно-практическая конференция «47-е Евсевьевские чтения». В ходе работы конференции был рассмотрен широкий круг вопросов по гуманитарным, естественным и техническим отраслям научного знания и образовательной практики. Особенностью конференции явилось то, что на ней прошла презентация развития инновационной инфраструктуры института в рамках создания Мордовского базового центра педагогического образования (МБЦПО).

В работе конференции приняли участие представители Российской академии образования: С. Н. Чистякова, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией Института содержания и методов обучения РАО; И. И. Соколова, доктор педагогических наук, профессор, директор Учреждения Российской академии образования «Институт педагогического образования»; А. С. Прутченков, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института семьи и воспитания Российской Академии образования. Известные российские ученые не только выступили с пленарными докладами на конференции, но и выступили в качестве экспертов от Российской академии образования той инновационной деятельности, которая осуществляется в МБЦПО.

Наряду с преподавателями, аспирантами и студентами МГПИ им. М. Е. Евсевьева в работе

конференции приняли участие представители более 50 крупнейших вузов (МПГУ, РГПУ им. А. П. Герцена, Самарский ГУ, Пензенский ГПУ им. В. Г. Белинского, Ярославский ГУ им. К. Д. Ушинского, Нижегородский ГПУ, Волгоградский ГПУ, Рязанский ГУ им. С. А. Есенина, Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина, Российский государственный медицинский университет имени Н. Н. Пирогова, МГУ им. Н. П. Огарева и др.)

География конференции представлена такими городами, как Москва, Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Самара, Н. Новгород, Ульяновск, Пенза, Рязань, Чебоксары, Волгоград, Ярославль, Тула, Воронеж, Владивосток, Хабаровск, Пермь, Соликамск, Ижевск, Вятка, Ханты-Мансийск, Тобольск, Махачкала, Нарофоминск, Шуя (Ивановская обл.), Арзамас (Нижегородская обл.), Лесосибирск (Красноярский край) и др.

Об участии в конференции заявили также и представители Аргентины, Германии, Монголии, Финляндии, Беларуси, Молдовы, Украины.

В работе конференции также приняли участие представители Правительства РМ, уполномоченный по правам человека в РМ, Министерства образования РМ, сотрудники НИИ ГН при Правительстве РМ, Центра образования «Технологии обучения», Поволжского центра культур финно-угорских народов, Мордовского республиканского института образования. Широко представлены руководители и учителя общеобразовательных школ,

педагоги системы дополнительного образования.

В рамках работы пленарного заседания, 52 секций, «круглых столов», мастер-классов было заслушано 1 160 докладов и сообщений.

Особый интерес участников конференции вызвала работа в рамках научно-образовательного центра «Гуманитарные науки и образование» по проектам «Гуманитарные технологии в образовании» и «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» Федеральной целевой программы «Научные и научно-

педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

Во время подведения итогов конференции участники отметили высокий уровень ее организации и продуктивность общения. Конференция позволит актуализировать широкий спектр проблем современного российского образования и науки, обозначить перспективы их разрешения на уровне региона и страны, придать новый импульс в развитии научной мысли.

По материалам участников конференции подготовлены к изданию сборники.

Поступила 10.06.2011 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бакаева Жанна Юрьевна
jannasar@yandex.ru

доктор философских наук, доцент кафедры философии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Беляева Надежда Федоровна
general_history@mordgpi.ru

доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Бирюкова Ольга Ивановна
OlgBirukova@rambler.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Беспалова Валерия Валерьевна
ovr_sgpu@mail.ru

аспирант кафедры общей педагогики Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя

Богданова Раиса Александровна
evg.bogdanov@mail.ru

старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального и дошкольного обучения Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск

Богуславский Михаил Викторович
hist2001@mail.ru

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, г. Саранск

Винокурова Наталья Валентиновна
vnatali09@rambler.ru

кандидат педагогических наук, директор Центра продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Грыжанкова Марина Юрьевна
grymarina@rambler.ru

доктор философских наук, профессор кафедры философии для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск

Дзюбенко Олег Леонидович
enot1881@mail.ru

кандидат педагогических наук, преподаватель криогенной техники, систем кондиционирования и метрологического обеспечения Военного авиационного инженерного университета, г. Воронеж

Дубова Марина Вениаминовна
mvdubova@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Емелина Надежда Викторовна
Emelina-n@mail.ru

аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Жуина Диана Валериевна
dianazhuina@yandex.ru

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Зайцева Ольга Павловна
Zaika1987_87@mail.ru

аспирант кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Иеромонах Агафангел (Некрасов Алексей Сергеевич) agaf-angel@mail.ru	кандидат экономических наук, священнослужитель Мордовской епархии Русской Православной Церкви
Иосипенко Светлана Юрьевна siosipenko@ya.ru	ассистент кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, практикующий социальный педагог, психолог, г. Пермь
Казакова Лариса Александровна pedagogika@bk.ru lida-mila_25@rambler.ru	кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск
Катаев Олег Михайлович general_history@mordgpi.ru	начальник договорного отдела юридического управления Российского государственного медицинского университета Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию
Козирацкий Юрий Леонтьевич yrleo@bk.ru	доктор технических наук, профессор кафедры радиоэлектронной борьбы, Военного авиационного инженерного университета, г. Воронеж, заслуженный деятель науки РФ,
Кузнецова Карина Сергеевна KarinaSMF@yandex.ru	аспирант кафедры педагогики Педагогического института Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов
Куликова Любовь Юрьевна luba-solo@yandex.ru	аспирант кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета, заместитель директора по воспитательной работе, учитель-логопед Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 92», г. Нижний Новгород
Милёшина Наталья Александровна natmil@mail.ru	кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и этнологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Носов Александр Георгиевич Tooalexander@mail.ru	преподаватель кафедры физической культуры, аспирант кафедры педагогики Поволжской академии государственной службы им. П. А. Столыпина, г. Саратов
Рогачев Владимир Ильич rogachev-v@bk.ru	доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Савинова Людмила Юрьевна lsavinova@rambler.ru	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института детства РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург
Стеклова Ирина Владимировна steklova@yandex.ru	доктор философских наук, профессор кафедры философии Саратовского государственного технического университета, г. Саратов

Сухарева Надежда Федоровна
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Таньчева Ирина Владимировна
irina-tancheva@yandex.ru

методист кафедры управления образованием, соискатель кафедры педагогики Педагогического института Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов

Травина Наталья Александровна
Nata-trav@yandex.ru

старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Фролов Александр Анатольевич
frolovA@yandex.ru

соискатель кафедры государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск

Чернуха Оксана Анатольевна
chernuha_oxana@mail.ru

ассистент кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Шавыркина Екатерина Викторовна
katynchik.87@mail.ru

аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Шалина Ольга Николаевна
loburyovaolga@mail.ru

аспирант кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Шукшина Татьяна Ивановна
T_I_Shukshina@mordgpi.ru

проректор по научной работе, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

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 А4, 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 (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 Р 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: humanities@mordgpi.ru

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
№ 2 (6)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Дизайн и верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *А. А. Ветошкина, В. М. Пронькиной*

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 24.06.2011 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 16,7. Тираж 1000 экз. Заказ № 104.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»