

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(69) Журнал теоретических и прикладных исследований Январь, 2010

ISSN 1994-85-81

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	3
Игнатова В. А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях	3
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования.....	11
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	23
Васягина Н. Н. Психолого-педагогическая технология развития самосознания матери.....	23
Климонтова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков	30
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	40
Франц А. С. Проблемы формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся (методологический аспект)	40
ЭТНОПЕДАГОГИКА.....	54
Днепров С. А., Красильников В. П. Развитие двигательной активности как основа сохранения коренных малочисленных народов Севера Западной Сибири: педагогическое наследие	54
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	63
Авдюкова А. Е. Интерактивное обучение в процессе освоения специализации «Социально-психологическое консультирование».....	63
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	70
Томилова С. Д. Теоретико-методические основы развития художественно-речевых умений ребенка старшего дошкольного возраста.....	70
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	85
Ананин Д. П. Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в федеративной республике Германия	85
Глуханюк А. А. Молодежь и религия в образовательном пространстве: американский опыт.....	94
КОНСУЛЬТАЦИИ	104
Липатникова И. Г., Нефедова А. С. Механизмы формирования информационной компетенции у студентов педагогических вузов в процессе обучения математике.....	104
Родчиков А. А. Определение готовности старшеклассников к управлению личным временем	114

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	125
Знаменская Т. А. Язык, культура, общество: обзор международной научной конференции, Москва, 24–27 сентября 2009 г.	125
По материалам заседаний Бюро Уральского отделения Российской академии образования.....	140
ИНФОРМАЦИЯ.....	153
ОТ РЕДАКЦИИ.....	159
АВТОРЫ НОМЕРА.....	160

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев, А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова
компьютерная верстка Н. А. Ушениной
английский перевод И. А. Софроновой

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.uroao.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал «Образование и наука» обязательна

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.01:303.732.4

В. А. Игнатова

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

К восьмидесятилетию академика В. И. Загвязинского

Аннотация. В статье раскрыты некоторые аспекты приложения идей системно-синергетического подхода к педагогическим исследованиям, в частности для моделирования содержания образования, изучения учебно-воспитательного процесса, проектирования образовательных систем и управления. Рассмотрены ограничения и перспективы развития названного подхода.

Ключевые слова: постнеклассическая наука, системно-синергетический подход, система, самоорганизация, противоречия, бифуркация, учебно-воспитательный процесс, управление.

Abstract. The paper reveals some aspects of applying the system-synergistic approach to educational research, particularly to designing the content of education, studying the educational process, modelling educational systems and management. It also considers some limitations and prospects of the development of the above method.

Index terms: postnonclassical science, system-synergistic approach, system, self-organization, contradictions, bifurcation, the educational process, management

Системно-синергетический подход к исследованию процессов и явлений разной природы обретает все большее значение в методологии науки. Сегодня уже не счесть работ, посвященных теоретическим проблемам этого подхода и его прикладным аспектам. Его основания составляют познавательные модели постнеклассической науки: теория систем, теория самоорганизации сложных систем, далеких от равновесия (синергетика), и теория управления. Он выстроен на фундаменте, заложенном классической диалектикой. Используя математический аппарат нелинейной динамики, этот подход облачает основные ее положения в математическую форму, но при этом отказывается от ее жестких линейных и однозначных построений.

Знания о закономерностях самоорганизации, полученные на основе представлений системно-синергетического подхода, и используемых им количественных описаний, позволяют моделировать состояния социоприродных систем, прогнозировать возможные пути их развития, выбирать оптимальный вариант и реализовывать его на практике, т. е. управлять процессом.

Этот подход дает возможность выстраивать модели прошлого, настоящего и будущего систем. Раскрывая позицию «устойчивость – неустойчивость» и созидательную роль хаоса, он позволяет изучить разные сценарии вероятных состояний систем, построить их математические модели, исследовать их, предусмотреть конечные результаты развития. Предупредить негативные моменты развития систем удастся путем «слабых» внешних управленческих решений, предпринимаемых в нужном месте и в нужный момент.

Зародившийся в недрах естествознания и обоснованный в работах лауреата Нобелевской премии по химии И. Пригожина и представителей его школы, этот подход интенсивно осваивает поле гуманитарных наук. Достаточно широкое применение он получил в методологии и практике социально-гуманитарных исследований (экономика и социальная экология, бифуркационный менеджмент, моделирование социальных процессов и управление) [1, с. 9–12]. Начинают обсуждаться перспективы его использования для описания поведения психологических систем и разнообразных процессов высшей нервной деятельности, в том числе и мышления.

В научно-педагогической литературе в последние годы время от времени появляются работы дискуссионного характера, в которых высказываются соображения по поводу возможностей приложения идей синергетики к образованию [2, 7, 8, 13]. Обоснованием этому служат выявленные в эмпирических исследованиях стохастичность и нелинейность педагогических законов, особенности их действия в конкретных педагогических ситуациях, неоднозначность их проявления. Зависимость закономерностей педагогического процесса от внешних и внутренних условий, бифуркационный характер учебно-воспитательного процесса (УВП) и познавательной деятельности, представления о гармонизации УВП и т. д. иллюстрируют все известные положения синергетики.

Можно выделить в этом плане три важнейших проблемы:

- адаптация идей синергетики в содержании образования;
- использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем;
- применение к управлению учебно-воспитательным процессом.

Необходимость и возможность решения первой из них не вызывает сомнений. Этого требует один из важнейших принципов дидактики – принцип научности. Однако, несмотря на декларируемую в государственных документах последних лет необходимость фундаментализации образования и его инновационности, процесс этот идет медленно и вяло. И если вузовская система хоть как-то ответила на этот вызов, введя в содержание гуманитарного образования курс «Концепции современного естествознания», то содержание школьного, и прежде всего естественнонаучного образования – непаханая целина.

Активному внедрению идей постнеклассической науки в образовательную практику препятствуют сформировавшееся традиционное педагогическое мышление и мнение разработчиков содержания образования о том, что должно пройти не менее полувека между утверждением познавательной модели в науке и ее адаптацией в содержании образования [7]. Но ускорение темпов исторического развития, обострение экологических проблем, необходимость поиска новых способов взаимодействия общества и природы заставляют по-новому посмотреть на это, вполне обоснованное и справедливое для первой половины XX в., мнение. Образование, призванное играть опережающую роль в цивилизационных процессах, в сложившихся условиях не может позволить себе так долго перестраиваться. Уже сегодня необходимо новое в концептуальном плане построение содержания учебников и учебных пособий, в которых идеи всеединства, системности и самоорганизации стали бы стержневыми, вокруг которых группируются разнопредметные знания. Необходимы учебники нового поколения. Но разработать их за короткий срок практически невозможно. И это понятно, ведь адаптация системно-синергетического подхода потребует перестройки всего содержания образования как в горизонтальном, так и вертикальном направлениях. Поэтому, пока вызревают методология и дидактика нового содержания образования, крайне необходимо обогатить содержание имеющихся учебных курсов идеями постнеклассической науки и развить их в вариативной части базисных учебных планов.

Возможность адаптации идей системно-синергетического подхода к описанию учебно-воспитательного процесса, построение его математических моделей и использование их в образовательной практике вызывает серьезные трудности, если не сказать – вообще подвергается сомнению.

Здесь есть ряд нюансов.

1. Педагогика значительно раньше других наук подошла к пониманию синергии во взаимодействии учителя и учеников и выстроила ее качественную картину. Эти достижения отражены в работах М. А. Данилова, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, Ф. Ф. Королева, М. Н. Скаткина и других крупных ученых нашей страны.

2. Правомерность этого подхода подтверждают многочисленные работы в методологии, теории и практике педагогических исследований: эмпирический материал, описывающий закономерности УВП, условия и факторы, влияющие на его динамику, их взаимосвязь, характер и глубину проявления его противоречий и способы их разрешения. Уже в педагогике 70-х гг. появляются работы, в которых просматриваются идеи системно-синергетического подхода [3].

3. Сегодня многие соискатели ученых степеней по педагогике декларируют использование системно-синергетического подхода в своих иссле-

дованиях. Однако, ссылаясь на труды И. Пригожина, гениального ученого, перед которым преклоняется все мировое научное сообщество (но работы которого, кстати сказать, отношения к педагогике не имеют и посвящены самоорганизации и эволюции термодинамических систем, далеких от равновесия), к сожалению, забывают об имеющихся изысканиях педагогического плана, которые на качественном уровне описывают синергию в учебном процессе.

Одной из пионерских работ этого направления стала появившаяся почти сорок лет назад монография академика РАО В. И. Загвязинского, в те годы молодого доктора наук, – «Противоречия процесса обучения» [3]. Изданная в 1971 г. провинциальным издательством, тиражом всего в тысячу экземпляров, сегодня она стала раритетом, труднодоступным для современных исследователей.

Это малоизученная провидческая работа. Будучи выстроена в традициях классической диалектики и с применением ее терминологии, она тем не менее «современнее многих современных» методологических работ, направленных на изучение учебного процесса. Ее пронизывает дух идей постнеклассической науки. По сути, в ней заложены идеи системно-синергетического подхода в педагогике, хотя автор и не упоминает редкого в 70-е гг. слова «синергетика».

Глубокое философское осмысление процесса обучения позволило В. И. Загвязинскому обнаружить его диалектическую природу и раскрыть основное противоречие обучения, его структуру и роль в учебном процессе. Автор приводит разработанную им классификацию противоречий обучения [3, с. 67–69], выявляет их объективные и субъективные причины, общие принципы и средства организации совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на их разрешение [3, с. 72].

Не прибегая к понятию «бифуркация», которое в те годы было малоизвестным даже исследователям, занимающимся теорией самоорганизации систем, ученый анализирует периодически повторяющиеся состояния неустойчивостей во взаимодействии учителя и учеников. Рассматривая процесс обучения, он вводит понятие «обострение противоречий процесса обучения», по сути адекватное понятию «режима с обострением», которое широко используется в теории самоорганизации. Раскрывая движущую функцию противоречия [3, с. 78–79], автор выявляет условия и факторы развивающего начала учебного процесса, возможности ослабления, нивелирования или полного устранения тормозящего эффекта.

Особое значение в разрешении противоречий процесса познания уделяется методу проблемного обучения, в котором, как ни в каком ином, наиболее полно проявляется принцип дополнительности, раскрывающий себя в альтернативе конкуренции и кооперации, соперничества и сотрудничества как взаимодополняющих стратегий деятельности учащихся

в ходе разрешения проблемной ситуации [3, с. 79–82]. Рассматривая познавательную деятельность, ученый отмечает, что это ветвящийся процесс, ибо каждому ученику в процессе познания приходится разрешать множество противоречий; в каждый момент времени перед ним открывается поле возможных решений. В этом ветвлении и просматривается нелинейность процесса познания. И хотя автор не употребляет термина «нелинейность», он отмечает, что в разрешении проблемных ситуаций есть как магистральное направление, так и боковые тропинки.

Идеи, высказанные в этой работе, нашли продолжение в последующих многочисленных трудах академика в области теории инноваций, гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, методологии и методики психолого-педагогических исследований [4–6].

Сегодня, когда наука, в том числе и педагогическая, вступила в новую фазу своего становления, работы этого направления нуждаются в продолжении. Отталкиваясь от идей, предложенных В. И. Загвязинским, необходимо идти дальше. И не просто адаптировать язык синергетики к педагогическому процессу, не просто декларировать и отстаивать в общей форме тезис о необходимости и возможности приложения системно-синергетического подхода к описанию УВП. Нужны разработки конкретных путей его использования применительно к различным актуальным проблемам обучения и воспитания. По существу, речь идет о создании новой области педагогической науки, имеющей своим предметом математическое моделирование развития образовательных систем и разработку на этой основе методов прогнозирования и управления УВП. Однако решение этой задачи – весьма отдаленная перспектива. И связано это с рядом серьезных трудностей.

Во-первых, закономерности самоорганизации описать математически удастся пока только в физико-химических и частично в биологических системах. Эти системы относительно просты, хотя это тоже весьма условно, так как для их описания может потребоваться знание нескольких десятков или сотен параметров, характеризующих их состояния. Элементы этих систем и обладают разными свойствами, но их поведение может быть оценено с единых позиций (несмотря на стохастичность систем и огромную роль случайных факторов). Оно подчинено фундаментальным законам природы, которые непосредственно влияют на характер взаимодействия отдельных элементов. Благодаря относительной простоте этих систем можно описать их поведение в строгих аналитических выражениях с помощью математических функций, т. е. создать функциональную математическую модель системы с той или иной степенью приближения к реальности.

Чтобы ее построить, необходимо знать количественные значения параметров, их взаимосвязь, характер, тенденции изменения и влияние на

динамику процесса эволюции системы (эти данные получают с помощью мониторинга). Функциональная зависимость между параметрами системы может быть описана с помощью совокупности нелинейных (содержащих переменные в степени, большей единицы) дифференциальных (связывающих искомую функцию, ее производные и независимые переменные) уравнений, в качестве переменных в которых выступают сами параметры состояния. Изменяя их численные значения, можно моделировать возможные состояния систем и прогнозировать их поведение в тех или иных условиях. На этом принципе, собственно, и основывается математическое и компьютерное моделирование и прогнозирование поведения физико-химических, технологических, экологических и других систем.

Математическое описание социальных процессов оказывается куда более сложным, нежели самоорганизующихся естественных, ибо в них элементами системы являются живые люди, поведение которых определяется не только массой непредсказуемых случайностей, влияющих на их психическое состояние, но и их неповторимыми индивидуальными интеллектуальными возможностями и личностными качествами. В поведении социальных систем существенную роль играет субъективный фактор, обусловленный чувствами, личными переживаниями и отношениями отдельного человека, которые трудно, а скорее невозможно, описать языком математики.

Во-вторых, сложности связаны с особенностями количественных измерений и их достоверностью. В любом процессе измерения фигурируют такие составляющие, как объект измерения, наблюдатель, мера измерения (эталон, с помощью которого сравниваются измеряемые показатели), измеритель (тот инструмент, с помощью которого проводятся измерения), метод измерения (совокупность приемов или операций, с помощью которых находят отношения измеряемых значений параметра), результат измерения, выраженный в абсолютных или относительных единицах. Для оценки поведения космических, физических, химических, технических систем разработаны общепринятые единые системы мер, единицы измерения и измерители, позволяющие установить именованное численное значение того или иного параметра. Применительно к психологическим и педагогическим исследованиям системы таких мер и единиц отсутствуют. Ни один инструмент или самый сложный прибор не может измерить внутренний мир человека. Но постоянно и учителю, и родителям, и окружающим приходится давать оценку поведения и деятельности ребенка. Необходимо, чтобы она была объективной, обоснованной, сделанной на базе каких-то общих подходов, критериев и показателей, с помощью которых можно оценить уровень развития ребенка, проявление личностных качеств, характер поведения или деятельности, их зависимость от качества образовательно-воспитательной среды или от вводимых новаций. Чаще всего для этих целей ис-

пользуется индекс оценки достигнутого уровня интересующего показателя. Но при этом должно быть оговорено содержание этого уровня и критерии его оценки. Однако пока не существует единых подходов к решению этой проблемы, и в любом педагогическом (или социальном) исследовании присутствует значительная доля субъективизма исследователя, связанная не только с отсутствием единых подходов, но и вероятностностью и ситуативностью поведения субъектов УВП.

Поэтому использование нелинейной динамики для исследования УВП пока невозможно и вряд ли будет возможно в ближайшей перспективе. Построение количественной синергетической модели УВП остается мечтой теоретической педагогики. Современная педагогика только создаст эмпирический базис, необходимый для перехода к качественно новому описанию процессов в образовательных системах.

Заимствование педагогикой терминологии, принятой в постнеклассической науке, не решает проблемы описания взаимодействия учителя и учащихся. Сколько ни повторяй слово «сахар», во рту сладко не будет. Но стоит подумать об адаптации ее идей и методов в области проектирования и создания количественных прогностических моделей развития систем образования, использования для целей описания их функционирования математического аппарата, как в свое время, преодолевая трудности, это сделали экономика, экология, госуправление.

Несмотря на высказанные нами сомнения, осмысление системно-синергетического подхода применительно к УВП весьма актуально и имеет принципиальное значение. Активное его освоение психологами, педагогами и математиками внушает уверенность в том, что рано или поздно идеи и методы математического моделирования будут наравне с традиционными педагогическими методами применимы к управлению образовательными системами.

Литература

1. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М.: ИФ РАН, 1999. 203 с.
2. Виненко В. Г. Синергетика в школе // Педагогика. 1997. № 2. С. 55–60.
3. Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1971. 183 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. М.: Знание, 1987. 77 с.
5. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М.: АСОПиР, 1995. 156 с.
6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: АCADEMIA, 2001. 208 с.

7. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. 1996. № 4. С. 105–109.
8. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26–31.
9. Князева Е. Н., Курдюмов С. И. Основания синергетики. СПб.: Алетейя, 2002. 414 с.
10. Моисеев Н. Н. Современный рационализм.. М.: МНЭПУ, 1995. 376 с.
11. Плотинский Ю. М. Математическое моделирование динамики социальных процессов. М.: МГУ, 1992. 130 с.
12. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов. М.: Логос, 2001. 293 с.
13. Федоров В. А., Гапонцева М. Г., Гапонцев В. А. Синергетика в педагогике: целесообразность переноса // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 9(57). С. 100–110.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+1/14

В. И. Слободчиков

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ АНТРОПОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается содержание философских и теоретико-методологических основ антропологического подхода в образовании.

Ключевые слова: антропология образования, образовательная антропология, образовательное знание, антропо-практика, антропный потенциал, взросление, инкультурация, научение, социализация, психолого-педагогическая антропология.

Abstract. The paper considers the contents of philosophical, theoretical and methodological basics of the anthropological approach in education.

Index terms: anthropology of education, educational anthropology, educational approach, anthropologist practice, anthropology potential, growing up, inculturation, learning, socialization, psycho-pedagogical anthropology

Несмотря на наличие большого числа частных (региональных, аспектных, акцентных) антропологий (философской, психологической, педагогической, культурной, социальной, политической и др.), прецедентов разработки *антропологий конкретных сфер социальной практики* пока еще не существует. Отсутствуют прецеденты подобной работы и в отечественных, и в зарубежных системах гуманитарного знания. Необходимость антропологии образования – это ответ на вызовы времени, результат осмысления современной ситуации человеческого бытия.

Сегодня мы только приступаем к построению особого представления – об антропологии образования; к созданию новой категории, содержание которой пока еще остается недостаточно определенным. Поэтому, во-первых, необходимо обозначить те предпосылки, которые необходимы для такого представления, и, во-вторых, представить версию нашего понимания данной категории.

Прежде всего, следует отчетливо различать содержание двух словосочетаний – **антропология образования** и **образовательная антропология**. В антропологии образования это содержание задано *предельным* (абсолютным) **Образом человека**, можно сказать – *собственно человеческим в человеке*. И уже этим Образом детерминирован – в той или

иной мере – весь универсум образования (в своих знаниях, идеологиях, технологиях, структурах).

В свою очередь, в образовательной антропологии это *содержание и образ человека ситуативны*, а главное – релятивны (относительны). Образовательная антропология – это натуральный, социально и культурно детерминированный **опыт понимания человека** через призму *существующей*, хотя и изменяющейся *практики образования*. Можно сказать, каждая исторически определенная практика образования вырабатывает свой исторически же ограниченный образ человека.

Далее, образовательная антропология как система знаний строится по структуре акцентных антропологий (главным образом – как педагогическая антропология), т. е. как учение о человеке в языке той или иной гуманитарной системы знаний. Поэтому возникает иллюзия, что достаточно суммировать представления акцентных антропологий в некий конструкт и окажется возможным раскрыть содержание и существо антропологически ориентированного образования. Но «образование» не есть ни систематизированное учение, ни тем более монодисциплинарный корпус знаний. Поэтому суммировать представления акцентных антропологий в целостный **образ образования** невозможно ввиду изначально различной их предметной направленности.

Достоинство антропологии образования состоит в том, что она изначально строится как *синтезированная система разнотипологических знаний о практике выращивания «собственно человеческого в человеке»*. Антропология образования – это одновременно мировоззренческие (ценностно-смысловые) и теоретико-методологические (инструментальные) основания построения самой практики развивающего образования. Антропология образования – это двуипостасная эпистемологическая система, включающая в себя **знания о практике**: ее истоках, истории, субъектах, основаниях и т. п. – и **знания самой практики**, т. е. путей и средств (технологий) ее выращивания. Следовательно, в антропологии образования речь должна идти не об акцентных антропологиях в их отдельности или сумме, а, с одной стороны, о принципиально новом – **образовательном знании**, не редуцируемом ни к какой монопредметности, а с другой – об **антропо-практике**, практике «вочеловечивания человека», а не только о практике освоения знаний, умений, навыков, компетенций и т. п.

*Образовательное знание – это новый тип рационального знания, синтезированного и целостного, предметной областью которого выступает образование во всех его фундаментальных интерпретациях. Также принципиально новым в категориальном строе антропологии образования является рассмотрение **практики как категории**, а не натурально – как теоретически пустой эмпирии и «сырого» опыта. Это позволяет без разры-*

вов и фальсификаций перейти к организации, преобразованию, а затем – к рефлексии всего пространства практических действий – как реальной действительности антропо-практики.

Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это поиск средств и условий становления *полного, всего человека*; человека как *субъекта* собственной жизни, как *личности* во встрече с Другими, как *индивидуальности* перед лицом Абсолютного Смысла бытия, перед Богом.

Понятие «антропология образования» может быть прочитано двояко. С одной стороны, это ответ на вопрос: как должно быть построено современное образование, с точки зрения общей *системы человекознания*. Здесь важнейшее значение имеет ряд системообразующих принципов: развития, со-бытийности, субъектности, природо-, культуро-, социосообразности и др., которые задают общий смысл, строй и содержание образования. С другой стороны, любое образование изначально должно строиться как особая *антропо-практика*, практика вочеловечивания человека, практика становления «собственно человеческого в человеке».

Ключевая идея антропологии образования заключается в том, что современное образование не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формирования у них наисовременнейших компетенций, развития совершенных познавательных способностей. Социально-политическая и мировоззренческая катастрофа, постигшая нашу страну в конце XX столетия, обернулась **антропологической катастрофой**, диссоциацией собственно человеческого в человеке – от полной потери смысла жизни у одних до полной потери облика человеческого у других.

По сути, именно перед образованием встала задача созидания человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно – душевно – духовных измерений. При определении нашего понимания «собственно человеческого в человеке» мы исходим из фундаментальной философско-богословской, христианской – по существу, **идеи о свободе и достоинстве человека** и из обоснования *субъектности* человека в качестве внутреннего, психологического основания его свободы и достоинства. Субъектность как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет *родовую специфику человека*.

В настоящее время теоретически обосновано и показано, что становление этой родовой способности происходит в *со-бытийной детско-взрослой общности*, целостность которой задается системой связей и от-

ношений между ее участниками, а главным способом бытия такой общности является ведущая для конкретного возраста, совместно-распределенная деятельность, рефлекслируемая в своих основаниях и средствах.

Однако реальную психологическую целостность невозможно ни выявить, ни изучить как уже существующую, как налично данную. Свою опрделенность эта целостность обретает в процессах становления и развития. И более того, не просто в развитии вообще, а в развитии по сущности человека – в **саморазвитии** как фундаментальной способности становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Генеральной способностью, *сдвоенным механизмом саморазвития человека* являются **рефлексивная способность** к самоопределению, к осознанию границ собственной субъективности и способность к **трансцендированию** этих границ, открывающему новые, неочевидные ресурсы собственной самости.

Реализация антропологического принципа в образовании, создание в практике образования условий для становления целостного человека предполагает выявление **антропного** (собственно человеческого) **потенциала** современной психолого-педагогической науки. Мы полагаем, что для антропологии развивающего образования наиболее адекватна научность нового типа – образовательное знание. Отличительными чертами образовательного знания являются его фундаментальность, многоаспектность, интегральность (целостность), технологичность, опора на опыт инновационных преобразований. Психологическая антропология в целом и психология образования в частности выстраивается в данном случае как форма образовательного знания, которая может быть поименована также как **психолого-педагогическая антропология**.

В современном обществе образование – это *естественное* и, может быть, наиболее *оптимальное место встречи личности и общества*, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира – на личность (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям). Уже с этой точки зрения становится понятным, что образование не есть нечто одномерное и качественно специфически определенное.

В современном обществе отчетливо выявляются **три образа образования**, или три его фундаментальных интерпретации.

1. **Сфера общества, самостоятельная форма общественной практики** (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая другие социальные сферы. Такая интерпретация образования определяет место

образования *в пространстве социума*. Социально ориентированное образование, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой – является мощным ресурсом его исторического развития.

2. **Универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта**, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования. Данная интерпретация вписывает образование *в пространство культуры*. Культурно-историческая миссия образования заключается в передаче и сохранении норм и ценностей общей жизни во времени, в связывании нацело некоторой общности людей и способа их жизни, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации.

3. **Всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека**, обретения им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Данная интерпретация – это *образование в пространстве человеческой реальности*. Антропологическая миссия современного образования – становление у человека фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

В этих трех интерпретациях образования отчетливо выявляется его главный смысл на современном этапе исторического развития человечества. Этот смысл – *развитие*; развитие как *ценностная основа и принцип существования образования*. По сути, именно в этом и состоит главный ответ на вопрос, что такое «современное образование». Современное образование – это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; это **развивающее и развивающееся образование**.

Развивающая функция образования в полной мере отвечает принципу Декларации прав ребенка. Этот принцип гласит, что ребенку должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, чувство моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Для разрабатываемой концепции антропологии образования третья его интерпретация является главным ценностным основанием и целевым ориентиром; вторая и первая интерпретации – условиями и средствами достижения этих целей и ценностей. В рамках третьей интерпретации образования получает свою реализацию антропологический принцип как практика выращивания и формирования в образовательных процессах субъектных способностей человека. Здесь проявляются конструктивные возможности социально-педагогического и психолого-педагогического проектирования как методологии и технологии целенаправленного построения инновационных развивающих практик образования.

Необходимость широкого, стереоскопического взгляда на образование определяется пониманием важности каждого из его образов для решения задач становления человека в образовании. Образование – это целостный организм, и реализация смыслов и достижение целей образования и развития человека возможны лишь при условии полноценного функционирования всех его систем. Именно в этом факте скрывается и ответ на вопрос о предметности антропологии образования при обосновании целостной практики образования. Во всех системах образования действуют субъекты, и их психологическая компетентность является необходимым условием его эффективного функционирования.

В рамках жанра статьи мы сочли необходимым рассмотреть лишь одну из проблем психологии образования с позиции антропологического подхода в сфере гуманитарного знания. Это, прежде всего, анализ таких системообразующих категорий, как **процессы образования, образовательная деятельность и образовательные процессы**, содержательное раскрытие которых является традиционной проблемой, разрабатываемой в педагогике.

Выделение типов процессов образования и вслед за этим типов образовательных процессов возможно на основе анализа способа или ситуации человеческого бытия. Различные стороны человеческого бытия задают *цели и содержание* качественно определенных процессов образования. На базе анализа способа или ситуации человеческого бытия в рамках антропологического подхода к образованию нами выделяются *четыре основные формы процесса образования* – **взросление, инкультурация, научение, социализация**, существующие как вполне определенные и относительно независимые от других формы человеческой жизнедеятельности. Каждой форме процесса образования соответствует определенный, специально сконструированный тип образовательного процесса – **выращивание, формирование, обучение, воспитание**.

Следует особо подчеркнуть, что на всем пространстве образования, на всех его ступенях главным субъектом образовательной деятельности является **образовательная общность** педагогов и учащихся, взрослых и детей. Именно данная общность (а не отдельные индивиды, вовлеченные в образование) особым образом преобразует *естественно-стихийные процессы образования* в целеориентированную **совместно-распределенную** образовательную деятельность, которая обычно и поименовывается в качестве того или иного образовательного процесса. На схеме представлено соотношение процессов образования, образовательных процессов, образовательных общностей, форм индивидуальной и совместно-распределенной деятельности главных участников образования. Раскроем содержание лишь процессуальной стороны образования, в свете которой будут понятны и другие составляющие данной схемы.

Форма процесса образования (формы жизнедеятельности)	Тип образовательного процесса	Педагогическая позиция субъекта	Деятельность взрослых	Деятельность обучающихся
Взросление	Выращивание (жизнеспособного человека)	Родитель – ребенок	Пестует	Подражает
Инкультурация	Формирование (специальных способностей - освоение совершенных форм культуры)	Мастер-умелец – ученик-подмастерье	Демонстрирует образцы («делай с нами, делай, как мы, делай лучше нас»)	Взаимоулучшение
Учение	Обучение (всеобщим способам деятельности)	Учитель - учащийся		Тренируется (осваивает)
Социализация	Воспитание (всечеловеческого в человеке)	Мудрец-наставник – послушник-собеседник	Поддерживает, помогает, советует	Тренинг
				Учебная деятельность
Образовательная практика		Практика развития		Учится, рефлексировует разрыв в деятельности
				Экзистенциальная коммуникация
				Приобщается к ценностям, входит в социальное мышление
				Педагогическая практика

Процессуально-деятельностная матрица образовательного пространства

Взросление представляет собой процесс становления адекватного и хорошо адаптированного человека ко всему многообразию жизненных коллизий. В ходе взросления происходят изменения в физическом облике человека, в его внутреннем мире, в социальных взаимодействиях. Процесс взросления вбирает в себя становление многообразных телесно-органических, нейро-физиологических, психофизиологических и собственно психологических структур и функций человека. Взросление включает в себя процессы оформления полового диморфизма как процессы роста и превращения девочки в женщину и мальчика в мужчину.

В различные периоды жизни происходит становление определенных сторон и качеств жизни человека. «Оживление и одушевление» – главный психологический смысл событий, происходящих с ребенком на протяжении дошкольного детства. За первые шесть – семь лет жизни дитя становится хозяином собственного тела и способностей своей души. В подростковом возрасте осваиваются полоролевые отношения, приобретаются формы поведения «настоящей женщины» и «настоящего мужчины». В юности и молодости приходит пора настоящего взросления, оформления физической, психологической и социальной зрелости.

Инкультурация – это процесс освоения культурных форм жизни или совершенных форм культуры и формирования специальных способностей. Перед каждым человеком стоит задача освоить достижения той культуры, в которой он живет. Образно выражаясь, инкультурация дает возможность человеку быть «своим среди своих», не быть «белой вороной» в своем окружении, не чувствовать себя инопланетянином.

Процесс инкультурации фиксирует достаточно очевидный факт – чтобы быть культурным человеком, необходимо по-человечески обращаться с предметами жизнедеятельности человека, освоить общечеловеческие способности (язык, речь, письмо, информационные технологии и т. п.), понять смысл совершаемых действий и усвоить способы деятельностно-преобразующего взаимодействия с миром, овладеть средствами и нормами культуросообразного общения и поведения. Инкультурация превращает индивида в умелого субъекта, способного к осуществлению многообразных форм деятельности и поведения в родной ему культуре.

Научение – это процесс освоения той стороны социокультурного опыта, которая связана с выработкой у каждого индивида умения приобретать необходимые знания, новый опыт, обобщенные способы действий. Процесс научения отличается от процесса инкультурации нацеленностью на внутренние, идеальные средства и способы преобразующего отношения к окружающему миру. И если инкультурация направлена на освоение уже достигнутого опыта, то научение ориентировано на выращивание нового опыта посредством развития у себя способностей к идеальной деятельности, фиксации средств и способов мыслительной, познавательной

деятельности. Результатом процесса научения как естественного процесса обретения опыта выступает владение общими способами познавательной деятельности. В ходе научения приобретается желание и умение учиться, потребность в самосовершенствовании, в самообразовании.

Социализация – это опыт вхождения человека в социальную среду и систему социальных связей и отношений, но также и активное воспроизводство им этой системы в своей жизнедеятельности. «Основываясь на субъект-субъектном подходе, – пишет А. В. Мудрик, – социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [4]. Как правило, в психолого-педагогических работах социализация понимается предельно широко – как приобщение человека к миру человеческой культуры. В нашем понимании, социализация – это процесс и результат усвоения и воспроизводства социального опыта как опыта совместной жизнедеятельности людей, опыта их общения и взаимодействия. Именно на этом основании проблема социализации включается в предметную область социальной психологии.

В социальной психологии разводят понятия социализации и социального развития. За социализацией закрепляют те стороны жизни человека, которые отвечают социальным ожиданиям общества, выражают соответствие человека социальным требованиям, предъявляемым к личности на определенном возрастном этапе, т. е. описывают как процесс *социальной адаптации*. Социальное развитие включает в себя способность к адекватному восприятию новых социальных требований, избирательное отношение к социальным воздействиям, сформированность личностных предпосылок для выполнения задач следующего этапа социализации, процесс активного и индивидуального участия в освоении и творении социальных форм жизни.

Итак, взросление, инкультурация, научение, социализация как процессы образования существуют как вполне **определенные, самостоятельные и относительно независимые друг от друга формы человеческой жизнедеятельности**, как формы образования различных сторон субъективной реальности.

Этим формам жизнедеятельности человека, как уже указывалось, соответствуют четыре специально организованных типа образовательных процессов – выращивание, формирование, обучение, воспитание.

Выращивание – это образовательный процесс, обеспечивающий становление жизнеспособного и жизнестойкого человека. Выращивание (или взращивание) как образовательный процесс – это решение задач взросления человека педагогическими средствами. Оно включает в себя деятель-

ность взрослых по уходу, заботе, возвращению физически и психологически здоровых детей, подростков, юношей и девушек. Основная роль в процессе выращивания жизнеспособного человека принадлежит родителям, воспитателям детских садов. Все собственно человеческое растущий человек получает от других людей. Когда речь идет о дошкольнике, то этими другими людьми являются в первую очередь родители и ближайшие взрослые. Позиция взрослого в процессе выращивания – это позиция возвращения из ребенка доброго семьянина, способного и склонного продолжить, возродить традиции рода.

Формирование – процесс образования индивидуальных способностей человека, овладение существующими формами мышления, сознания и самосознания. Формирование как образовательный процесс – это специально построенный процесс инкультурации – погружения в культурные формы. Корневая основа термина «формирование» – «форма»; это процесс отработки у субъекта совершенных форм познания, совершенных способов действия, видов деятельности по освоению различных областей культуры.

Формирование как образовательный процесс ориентирован на передачу-освоение образцов, эталонов и норм человеческой деятельности, типов отношений, форм сознания, мировосприятия, способов и техник мышления. В образовании процесс формирования «встраивается» в другие образовательные процессы, «доводит» до эталона культурно определенные формы выращивания, обучения, воспитания.

Обучение – это процесс передачи-освоения учащимися всеобщих способов деятельности и мышления, освоения теоретических понятий и идеальных способов действия, знаний и умений. «Школа должна учить мыслить» – название статьи выдающегося отечественного философа Э. В. Ильенкова как нельзя лучше характеризует саму суть процесса обучения. Обучение как образовательный процесс имеет свои специфические особенности на ступенях образования – от дошкольной до вузовской. В процессе обучения происходит (должно происходить) *становление субъекта собственной учебной деятельности*, что является залогом самостоятельного обретения жизненной и профессиональной позиции.

Воспитание – это процесс передачи-усвоения культуры общения, ценностей и норм взаимоотношений в человеческом обществе. Самостоятельность образовательного процесса воспитания заложена в самом понятии «воспитание». В этом понятии можно «вычитать» два исходных значения, или смысла. Во-первых, «вос-**питание**» в своей корневой основе имеет смысл «питания» или «напитания» воспитанников ценностями, смыслами, назначением и нормами совместной человеческой жизни. В образовательном процессе воспитания происходит освоение духовно-нравственных ценностей человеческой жизни, духовное становление человека, становление его личности и индивидуальности.

Во-вторых, «воспитание» имеет смысл восполнения отдельного человека до всеобщности человеческого рода, создания условий по превращению человека в цельного, настоящего человека, восстановление всечеловеческого в человеке. Воспитание всегда ориентировано на целое, на общество, на построение связей и отношений между детьми и взрослыми, учащимися и педагогами, между воспитанниками.

Основной смысл воспитания – становление в каждом воспитаннике отношения к другому человеку как к самоценности, как к цели и никогда как к средству (И. Кант). Возникновение такого отношения возможно лишь в практике многообразной совместной деятельности взрослых и детей, в **многообразных формах их со-бытийной общности**, в которых происходит встреча ребенка со Взрослым в его разных педагогических позициях и с разновозрастными сверстниками.

Образовательные процессы – в отличие от процессов образования – в своих исторических формах не самостоятельны, не случаются сами по себе и не практикуются в «чистом» виде. Они имеют культурную заданность, а в рамках определенной образовательной программы, определенного образовательного института оказываются (должны оказаться) взаимосвязанными и взаимопроницаемыми. Мы специально уточняем: «должны оказаться», так как в реальной образовательной практике одни образовательные процессы занимают доминирующее, а другие – подчиненное положение. Такими «ведущими» образовательными процессами выступают сегодня, как правило, процессы обучения, изредка – воспитания; процессы выращивания и формирования строятся как «сопутствующие», а по сути – **случаются**, как и стихийные процессы образования.

Литература

1. Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград, 2001.
2. Взрослые и дети в образовательном пространстве / под ред. И. С. Якиманской. М., 2001.
3. Краевский В. В. О соотношении педагогики и психологии // Психол. наука и образование. 1999. № 3–4.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2000.
5. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004
6. Очерки системной педагогики: сб. науч. тр. / коллектив авт.; под ред. Р. А. Лачашвили. М., 2008.
7. Поддьяков А. Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психол. журн. 2004. Т. 25. № 3.
8. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.

9. Слободчиков В. И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания). Москва; Киров, 2003.

10. Степанова М. А. Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии») // Вопр. психологии. 2005. № 2.

11. Щукина М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопр. психологии. 2007. № 4.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 152.32 (045)

Н. Н. Васягина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ МАТЕРИ

Аннотация. В статье представлена авторская психолого-педагогическая технология, направленная на развитие самосознания матери посредством создания условий для осмысления и принятия женщиной роли матери и собственной индивидуальности, а также формирование ценностно-смысловых оснований материнства.

Ключевые слова: самосознание, материнство, структурные компоненты самосознания матери: самопостижение, самоотношение, самореализация, рефлексия, психолого-педагогическая технология.

Abstract. The paper presents an original psychological and pedagogical method aimed at developing mother's self-actualization by means of creating special conditions for a woman to accept the mother's role, her own individuality and also to form the foundation of values and purposes of maternity.

Index terms: self-actualization, maternity, structural components of mother's self-actualization: self-comprehension, self-realization, reflection, psychological and pedagogical technique.

В настоящее время в России происходит трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения, ценность материнства оттесняется иными ценностями (профессиональными, материальными, саморазвития, самореализации и пр.), дилемма «ребенок или карьера» все чаще решается женщиной в пользу карьеры, уменьшается количество детей в семье, возрастает девиантное материнство.

Осознавая важность возникших проблем и предпринимая попытки их решения, Правительство Российской Федерации уделяет семье значительное внимание. При этом акценты ставятся на финансовую поддержку материнства и «качество» потомства, которое предлагается регулировать посредством превентивного здравоохранения, воспитания и образования. Однако вопросы психологического сопровождения материнства на более поздних этапах пока остаются открытыми.

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что, несмотря на достаточную представленность технологий работы с родителями, большинство как зарубежных, так и отечественных авторов (Т. Гордон [4],

Д. Джонвард [5], А. С. Спиваковская [15], И. М. Марковская [11] и др.) рассматривают родителей как некое условие для развития психики ребенка и в основном предлагают обучать родителей необходимым навыкам поведения и коммуникации. Причем чаще всего такая работа не является самоцелью, а проводится как дополнение к коррекционной программе, реализуемой с детьми, или является составной частью психологической коррекции поведения ребенка. И лишь незначительная доля существующих технологий (М. Ю. Ермихина [13], М. Ю. Колпакова [10], Е. А. Тетерлева [12]) имеют своей целью непосредственную работу с родителями, направлены на развитие личности каждого из них, осознание взаимоотношений с ребенком, пересмотр взаимоотношений с супругом, изменение воспитательных стратегий.

Принимая позитивный потенциал, накопленный в области разработки технологий сопровождения материнства, мы ставим задачу поиска новых путей его гармонизации.

Опираясь на общепризнанный в науке факт, констатирующий, что уровень развития личности, эффективность ее деятельности и особенности взаимодействия с окружающими пропорциональны уровню развития ее самосознания (И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. А. Налчаджян, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин), на основе рефлексивного подхода мы разработали и апробировали психолого-педагогическую технологию развития самосознания матери «Я – мама».

Под *самосознанием матери* понимается сложное синтетическое психологически значимое образование, присущее каждой женщине-матери, которое определяет содержание ключевых материнских переживаний и выступает внутренним фактором рефлексии ее отношения к самой себе и своему ребенку. С процессуальной стороны самосознание матери есть сложный психический процесс, сущность которого состоит в постижении и отражении матерью образа Я (*самопостижение*), эмоционально-ценностном отношении к этому образу (*самоотношение*) и регуляции на этой основе поведения (*самореализация*). Структура, генезис и детерминанты самосознания матери в значительной мере определяются и внешними (социальными), и внутренними (личностными) факторами, предполагающими возможность изучения как универсальных, так и индивидуально своеобразных закономерностей его развития у каждой женщины [3].

Сущность нашего подхода заключается в создании условий для осознания и принятия женщиной роли матери, собственной индивидуальности, а также формирования ценностно-смысловых оснований материнства. Разрабатываемая нами технология направлена на укрепление у матери веры в себя, понимание возможностей для самореализации в этой роли, распознавание возможностей, способствующих ее личностному росту, поиск ресурсов для совершенствования, формирование умений принимать решения относительно значимых ситуаций в жизни и актуализацию личной ответственности.

Целью технологии является развитие самосознания матери посредством формирования навыков рефлексии. В ходе реализации предлагаемой нами технологии решаются следующие задачи:

- развитие навыков рефлексии;
- формирование мотивации на личностные изменения и стремление женщины к саморазвитию;
- стимулирование готовности к самоанализу и самораскрытию;
- формирование ценности материнства;
- проработка стереотипов, вынесенных из родительской семьи;
- принятие ответственности за свои решения и поступки;
- формирование адекватной самооценки;
- расширение поведенческого репертуара;
- осознание личностных проблем, блокирующих понимание характера взаимодействия с членами семьи;
- повышение компетентности в решении трудных ситуаций межличностного общения и обучение навыкам эффективного общения;
- прояснение целей, перспектив и ресурсов личностного роста и развития самосознания матери.

Реализация разработанной нами на основе рефлексивно-ориентированного подхода технологии предполагает использование специальных методов, среди которых особое место занимают самодиагностика, методы, направленные на оказание помощи матерям и ориентированные на повышение их психологической компетентности. Таким образом, в рефлексивно-ориентированном подходе метод есть одновременно способ познания и преобразования. Реализация метода предполагает, что мать совместно с психологом превращает себя в предмет познания, исследования, преобразования, развития. Поэтому наиболее удачной формой реализации технологии является тренинг личностного роста как метод преднамеренных изменений человека, направленный на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, формирование стратегии личностного развития. «Мишенью» психолого-педагогического воздействия являются структурные компоненты самосознания матери – самопостижение, самоотношение и самореализация.

В тренинге использованы идеи и упражнения Е. В. Сидоренко, И. М. Марковской, М. О. Ермихиной, Р. В. Овчаровой, М. Кипниса, а также авторские разработки и модификации. При создании тренинга мы принимали во внимание исследования, освещающие теоретические и практические аспекты групповой работы с матерями (А. Я. Варга, Д. В. Винникот, Р. В. Овчарова, Л. А. Петровская, К. Рудестам, В. Сатир, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

Полный цикл технологии включает 36 часов (девять занятий по четыре часа). Все упражнения построены по определенной схеме: самопознание, следствием которого является самопобуждение и программирование личностного роста, являющиеся необходимым условием самореализации.

Тренинг включает в себя три блока, каждый из которых предусматривает проработку одного из структурных компонентов самосознания матери.

Первый блок технологии ориентирован на самопостижение, поскольку для запуска процесса развития самосознания необходимо, прежде всего, определить направление развития, осознать факторы, препятствующие построению позитивной Я-концепции. На протяжении запланированных встреч женщина познает себя, систематизирует представления о себе как о матери. Постепенно возникает обобщенный образ «Я – мама», осознание и понимание которого будет способствовать его углублению, уточнению и расширению, создаст необходимую мотивацию к изменению. Работа в данном блоке направлена также на принятие женщиной ответственности за себя, свои поступки, свою жизнь, что способствует переходу от самопознания и самопобуждения к программированию личностного роста.

Второй блок ориентирован на работу с самореализацией. Он построен на исследовании и расширении поведенческого репертуара, что является логичным продолжением первой части программы, так как вслед за осознанием и определением путей развития участники получают «инструмент» для изменения: происходит переход от потребности к реальной деятельности.

Третий блок направлен на работу с самоотношением. Реализация предыдущих блоков неизбежно вызывает изменения: уточняется содержание образа «Я – мама», расширяется поведенческий репертуар матери. Целью данного блока является сближение образов «Я – мама» и «Идеальная мать», снижение напряженности, проработка внутриличностных конфликтов, повышение самооценки и уверенности матери в себе, а также формирование предпосылок к дальнейшему саморазвитию.

Апробация технологии осуществлялась на выборке матерей, состоящих в браке и имеющих одного ребенка. Для проверки эффективности технологии применялся квази-экспериментальный план с контрольной группой. Для этого в выборочной совокупности матерей были выделены испытуемые, которые в последующем были распределены на две равнозначные группы (контрольную и экспериментальную) по 12 человек в каждой. Подбор экспериментальной и контрольной групп осуществлялся с помощью стратегии попарного отбора, согласно которой группы составляются из индивидов, эквивалентных по значимым для эксперимента внешним переменным. В данном эксперименте группы были уравнены по составу семьи (полные семьи, имеющие одного ребенка), по уровню образования (наличие высшего образования). Средний возраст испытуемых – 27,8 года.

Экспериментальная группа приняла участие в тренинге развития самосознания матери, направленном на изменение представлений о себе как матери, модификацию поведения и формирование адекватной самооценки через развитие навыков рефлексии. Тренинг проводился в течение пяти недель, по два занятия в неделю с интервалом в 2–3 дня. Ретест в обеих группах производился по прошествии двух недель. Это связано

с тем, что применяемые опросники предполагают рефлекссию, осознание, анализ предыдущего поведения человека. Сразу после окончания тренинга его участники еще не обладают подобным опытом и не могут адекватно отразить происшедшие с ними изменения.

Проверка достоверности различий между экспериментальной и контрольной группами и оценка сдвига показателей в экспериментальной группе осуществлялась с помощью Т-критерия Вилкоксона. Анализ результатов показал наличие статистически значимых изменений под влиянием экспериментальных воздействий в группе, прошедшей тренинг. Сдвиг является достоверно преобладающим, если $T \leq 7$, при $p = 0,01$, для $n = 12$. В контрольной группе статистически значимых изменений не зафиксировано.

Проанализируем высокодостоверные различия «до» и «после» эксперимента.

Наиболее чувствительными к гармонизирующему воздействию тренинга для *самопостижения* оказались «идентификация со счастливой матерью», «идентификация с идеальной матерью» (в среднем увеличение на 2,93 балла в обоих случаях); «идентификация с матерью, которой была раньше», «идентификация с матерью, которой не буду никогда» (в среднем уменьшение на -2,02, -2,2 балла соответственно). Менее статистически значимым оказалось изменение переменной «идентификация с несчастной матерью» (в среднем уменьшение на 1,82 балла). Данные изменения свидетельствуют о сближении образов «Я реальное» и «Я идеальное», «Я реальное» и образа счастливой матери. Показатели уменьшения идентификации также говорят о гармонизации Я-концепции матерей. Снижение идентификации с матерью, которой была раньше, означает пересмотр женщинами образа реального Я и обнаружение значительных отличий между двумя образами.

Обращает на себя внимание отсутствие динамики переменных, описывающих категории конструкторов. Это может быть связано с тем, что конструкторы представляют собой достаточно устойчивую систему, позволяющую очерчивать и прогнозировать реальность, и пересматриваются человеком, когда перестают выполнять свою описательно-прогностическую функцию. Мы можем предположить, что конструкторы испытуемых являются эффективными в описании и прогнозировании реальности.

Среди переменных, описывающих *самоотношение*, наибольшей динамике оказались подвержены открытость, самоуверенность, саморукводство, зеркальное «Я», самооценность, самопривязанность, конфликтность (в среднем изменение на -3,05; 3,05; 2,36; 2,8; 2,6; -2; -2,52 балла соответственно).

Таким образом, по окончании работы в группе матери стали более открытыми и честными в отношениях с самой собой, повысился уровень их рефлексии, актуализировалось стремление к более глубокому пониманию себя и развитию собственной личности. Женщины стали более уверенными в себе, появилось ощущение силы собственного «Я». Они удов-

летворены собой, своими начинаниями и достижениями, ощущают свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы. Основным источником собственной активности, результатов и достижений, развития собственной личности женщины видят в себе. Матери стали осознавать ценность собственной личности и воспринимать себя принятыми окружающими, чувствовать, что их любят и ценят за личностные и духовные качества. Появилось ощущение баланса между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, вследствие чего они вполне довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой.

Изменения затронули и переменные, описывающие *самореализацию*. Серьезные изменения претерпели характеристики эмоционального взаимодействия матери и ребенка: способность воспринимать состояние ребенка и понимать его причины; способность к сопереживанию; чувства, возникающие у матери во время взаимодействия с ребенком; безусловное его принятие; отношение к себе как к родителю; преобладающий фон эмоционального взаимодействия; стремление к телесному контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние (в среднем увеличение на 2,9; 2,8; 3,05; 3,05; 2,8; 3,05; 3,05; 3,05; 3,05; 3,05 балла соответственно). В целом матери стали лучше распознавать эмоциональное состояние своих детей, понимать причины этого состояния и сопереживать ему. Они принимают все качества и поведенческие проявления своего ребенка. Чувства, возникающие у матери в процессе взаимодействия с ребенком, отношение к себе как к родителю и общий эмоциональный фон взаимодействия – положительные. Матери стремятся к телесному контакту с ребенком, оказывают ему эмоциональную поддержку, учитывают его состояние при построении взаимодействия и успешно выполняют регулирующую функцию.

В отношении к ребенку подвижными оказались такие параметры, как мягкость – строгость, отсутствие сотрудничества – сотрудничество, непоследовательность – последовательность, удовлетворенность отношениями с ребенком (в среднем изменение на -2,4; 2,93; 2,93; 2,93 балла соответственно). Таким образом, общение с ребенком изменилось в сторону сотрудничества, большей мягкости и нежности, постоянства, последовательности в применении поощрений и наказаний и большей удовлетворенности взаимодействием.

Перестройка материнской воспитательной практики выразилась в побуждении словесных проявлений, вербализации (увеличение в среднем на 2,9 балла), установлении партнерских и уравнительных отношений (в среднем увеличение на 2,8; 2,66 балла соответственно), развитии активности (увеличение в среднем на 2,9 балла).

Произошел сдвиг в сторону снижения излишней строгости (уменьшение в среднем на –3,05 балла), зависимости ребенка от семьи (уменьшение в среднем на –3,05 балла), подавления агрессивности и сексуальности (уменьшение в среднем на –2,59; –2,36 балла соответственно).

Перестройка у матерей родительской позиции коснулась снижения таких параметров, как ощущение самопожертвования, семейные конфликты, раздражительность, сверхавторитет родителей, неудовлетворенность ролью хозяйки дома, безучастность мужа, доминирование матери, несамостоятельность, зависимость матери (в среднем на –2,66; –2,8; –2,8; –2,8; –2,66; –2,9; –2,5; –2,8 балла соответственно).

Анализ полученных в результате апробации технологии данных позволяет утверждать следующее:

- в процессе реализации разработанной нами на основе рефлексивного подхода технологии «Я – мама» у матерей, вошедших в экспериментальную группу, произошли существенные позитивные изменения в осознании своего материнства и себя как матери. Изменения затронули все структурные компоненты самосознания матери, что является показателем эффективности технологии;

- овладение навыками рефлексии позволяет матери познать себя, осознанно оперировать этими знаниями, превращать их в предмет практического преобразования. Полученные женщиной знания способствуют модификации ее поведения и формированию адекватного самоотношения;

- у участниц тренинга происходит активное качественное преобразование внутреннего мира, приводящее к иному видению смысла материнства. Осознание ценностей и смыслов материнства является мотивационным фактором, порождающим процессы преобразования и приводящим к тому, что мать способна целенаправленно строить свою деятельность, ставить цели по реализации себя в роли матери и выбирать средства их достижения.

Литература

1. Битянова Н. Р. Психология личностного роста: практ. пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 64 с.
2. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 257–284.
3. Васягина Н. Н. Структурная организация самосознания матери. Екатеринбург: УрГПУ, 2007. 216 с.
4. Гордон Т. Р. Е.Т. Повышение родительской эффективности // Популярная педагогика. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997.
5. Джайнотт Х. Дж. Родители и дети. М.: Арбат, 1992. 96 с.
6. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

7. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. 80 с.
8. Захарова Е. И. Особенности внутренней позиции родителя // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы Всерос. науч. конф. М., 2003. Т. 2. С. 142–144.
9. Кипнис М. Тренинг семейных отношений. Ч. 2. Родительство. М.: Осъ-89, 2005. 128 с.
10. Колпакова М. Ю. Психологическая работа с женщинами, отказывающимися от новорожденных детей // Вопр. психологии. 1997. № 3. С. 61–68.
11. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2002. 150 с., ил.
12. Минюрова С. А., Тетерлева Е. А. Психологическое сопровождение материнства: Смысловое переживание материнства: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 166 с.
13. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Ин-т психологии и психотерапии, 2002. 295 с.
14. Самоукина Н. В. Психология материнства // Приклад. психология. 1998. № 6. С. 79–95.
15. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. 437 с.
16. Шевцова И. В. Тренинг личностного роста. СПб.: Речь, 2003. С. 100–106.

УДК 159.928.22

Т. А. Климонтова

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ¹

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков. На основе постнеклассической методологии анализируется открытость как свойство системы внутреннего мира, в качестве показателей данного свойства выделяются выраженность состояния субъективного одиночества, генерализация защитных форм поведения, а также уровень объективации при оценке объектов картины мира.

Ключевые слова: внутренний мир, открытость, объекты, картина мира, психологические защиты, состояние субъективного одиночества.

¹Статья написана при поддержке Российского государственного научного фонда. Грант №08-06-00343а.

Abstract. The paper considers the peculiarities of the inner world of gifted teenagers. On the basis of the postnonclassical methodology the author analyses openness, the following characteristics being regarded: the state of subjective loneliness, generalization of protective forms of behaviour, as well as the level of objectivity when assessing objects of the world.

Index terms: inner world, openness, objects, the world, psychological protection, the state of subjective loneliness.

Исследованием проблемы внутреннего мира человека занялись, прежде всего, философы. Впоследствии данная проблема привлекла внимание и представителей других наук. Сегодня понятие «внутренний мир» существует в философии, культурологии, семиотике и имеет междисциплинарный статус, хотя трактовку данного понятия, в частности в психологии, нельзя считать окончательно определенной.

К сожалению, приходится констатировать, что, несмотря на значимость изучения проблемы внутреннего мира человека, в психологии она остается недостаточно исследованной как в теоретическом, так и в эмпирическом плане.

Между тем в настоящее время повышенный интерес ученых-психологов вызывает один из аспектов обозначенной проблемы, связанный с особенностями внутреннего мира интеллектуально одаренного человека. Однако в этой области сложилась определенная традиция: изучение присущих одаренной личности качеств чаще всего сводится к констатации уровня выраженности определенных психологических и психических свойств, личностных характеристик. В свете новых неклассических тенденций, в связи с изменениями категориального аппарата психологии, представлений о реальности и причинности требуется пересмотр подхода к определению специфики психологии одаренного человека.

Мы считаем, что установление особенностей внутреннего мира одаренной личности не может быть сведено только к констатации различий в отдельных структурных компонентах или составляющих внутреннего мира индивида. Постнеклассическая методология, укрепившая в настоящее время свои позиции в области психологического знания, вводит понятие «целостного человека», при этом целостность признается основанием для системности всех его психических качеств [3]. Личность одаренного человека, таким образом, возможно рассматривать как систему. Необходимо сосредоточиться на поиске свойств, определяющих специфику функционирования этой системы. Причем отдельные психологические образования должны быть рассмотрены через призму их участия во внутренней жизни одаренного человека. Особый интерес представляет изучение внутреннего мира в подростковом возрасте – критическом периоде развития и становления одаренной личности.

В более узком смысле актуальность нашего исследования может быть определена необходимостью устранения противоречий между пот-

ребностью теоретически обоснованных и адекватных способов сопровождения развития внутреннего мира интеллектуально одаренных детей и подростков и недостаточной разработанностью концептуального фундамента этого явления.

В методологическом плане для осмысления внутреннего мира одаренного подростка мы предлагаем использовать системный подход как средство изучения интеграции, точнее интегрированных объектов и интегральных зависимостей и взаимодействий. Внутренний мир – часть системы жизненного мира, т. е. система, интегрированная в большую систему внешнего мира человека, хотя он «одновременно и самостоятелен, и существует независимо от него (внешнего мира): это внутренний мир человека, проживающего свою жизнь» [13, с. 18]. Системы, которые обмениваются со средой энергией, информацией, колебаниями, веществом, называются открытыми. Поэтому одной из особенностей системы внутреннего мира мы считаем степень ее открытости.

Степень открытости человека по отношению к поступающей извне информации, чувствам, оценкам других людей, продуктам культуры может быть разной. Диалектика реального взаимодействия человека с окружающим предметным и социальным миром заключается в следующем: чем выше уровень открытости системы по отношению к окружающему внешнему миру, тем полнее личность «вкладывает» себя в окружающий мир, тем более обогащается и развивается внутренний мир.

Все социальные и информационные воздействия со стороны внешнего мира многомерны и многозначны, качество включения человека в ту или иную ситуацию зависит от того, как субъект ее познает и интерпретирует.

Внешний мир воздействует на человека не прямо: информация, поступающая из него, особым образом преломляется в сознании посредством построения ментальных репрезентаций. М. А. Холодная, рассматривающая интеллект как особую психическую реальность, которую можно описать с помощью трех базовых категорий: «ментальные структуры», «ментальное пространство», «ментальные репрезентации», считает, что в построении ментальных репрезентаций участвует прежде всего интеллект. Автор выделяет построение объективированной репрезентации, отличающейся своей объектной направленностью, определяемой логикой самих вещей, присущих им свойств и отношений, и субъективированной репрезентации, при которой на первый план выходит логика субъекта.

М. А. Холодная заключает, что построение особого рода репрезентаций происходящего, связанных с воспроизводством объективного знания о мире, есть основное назначение интеллекта. Значимой представляется и мысль о том, что специфическая роль интеллекта состоит в воспроизводстве таких субъективных состояний, которые не зависят от характеристик воспринимающего субъекта и являются условием объективации всех ас-

пектов познавательной деятельности. Следовательно, роль интеллекта в организации процесса адаптации сводится преимущественно к восприятию и репрезентации проблемной или актуальной ситуации, при этом у интеллектуально одаренных индивидов эта репрезентация является объективированной, позволяющей получить инвариантное знание [12].

Итак, интеллект определяет особенности репрезентации предметной действительности во внутреннем мире человека. Развивая эту мысль, мы приходим к пониманию того, что индивиды с различным уровнем интеллектуального развития по-разному репрезентируют происходящее, т. е. имеют субъективные формы видения, понимания, интерпретации. У интеллектуально одаренных людей, в отличие от ординарных, поступающая извне информация должна быть более объективирована.

На основе рабочей концепции одаренности нами было сформировано две группы: интеллектуально одаренные учащиеся (44 чел.), имеющие высокий уровень развития творческих способностей, являющиеся победителями олимпиад и смотров-конкурсов всероссийского, областного, городского уровней; и обычные учащиеся (30 чел.), не имеющие достижений в интеллектуальной деятельности и академической успешности. Исследование проводилось на базе лицея Иркутского государственного университета, гимназии № 44 г. Иркутска и МОУ СОШ № 38 г. Ангарска в период с 2007 по 2009 г.

Психосемантическому исследованию картины мира интеллектуально одаренных и обычных подростков предшествовал ассоциативный эксперимент, в ходе которого испытуемыми были выделены 12 объектов, составляющих, с их точки зрения, картину мира («Я», «личная независимость», «мое будущее», «жизнь», «картина мира», «реальность», «семья», «мое настоящее», «ответственность», «мое прошлое», «угроза», «смерть»). При сравнении оценки объектов группой одаренных и обычных испытуемых статистически достоверными оказались не все различия, поэтому те объекты, по которым различий в оценке не установлено, в статье не указываются.

Был произведен анализ статистически достоверных различий в оценке подростками различных объектов картины мира. Оценка объекта «Я» различалась по шкалам «яркое – тусклое» и «близкое – далекое». Интеллектуально одаренные подростки оценивали свое «Я» как более «тусклое» ($p < 0,0023$) и как более «далекое» ($p < 0,049$). С нашей точки зрения, полученные результаты согласуются с данными изучения самосознания данной категории детей [6]. В частности, было установлено, что для интеллектуально одаренных подростков характерен нереалистично высокий уровень притязаний, постановка целей, превосходящих возможности подростка, что приводит к снижению самооценки. Вероятно, поэтому свое «Я» подростки данной группы воспринимают как «более тусклое» по сравнению с другими людьми, которые, по их мнению, проявляют себя ярче, имеют более

насыщенную внутреннюю жизнь. Оценка своего «Я» происходит на основе социального сравнения, а для того чтобы его произвести, необходимо «построить образ» другого человека. Наше предположение соответствует выводам И. А. Шишкиной, которая установила, что одаренные подростки в целом более позитивно оценивают других людей, воспринимают их как более симпатичных, выделяют в них больше достоинств, чем у себя, считают превосходящими их по различным параметрам [14].

Объекты «реальность» и «жизнь» интеллектуально одаренными и обычными испытуемыми оценивались неодинаково. Первые сочли реальность более «худой» ($p < 0,009$), а жизнь более «полезной» ($p < 0,05$) и более «разумной» ($p < 0,05$). Реальность для них по отношению к жизни выступает как более частное понятие: она та часть жизни, с которой контактирует конкретный человек. Более низкая оценка объекта «реальность» связана, очевидно, с наличием разнородных трудностей, возникающих у интеллектуально одаренных подростков в процессе социальной адаптации и объясняющихся диссинхронией развития [7], сложностями в отношениях со сверстниками, причиной которых может быть демонстрация ярких способностей и т. д. Объект «жизнь» получил более высокую оценку предположительно потому, что незаурядные личности способны взглянуть на нее как на некий объективный, эволюционирующий, культурно-исторический процесс, выделить логику и позитивную динамику его развития. С нашей точки зрения, это свидетельствует о высокой объективации восприятия окружающей действительности.

С теми же обстоятельствами связана и оценка одаренными подростками объекта «мое настоящее», который был определен ими как более «зависимое» по сравнению с обычными учащимися ($p < 0,012$)¹. Особенно значимо, что, находясь на одном из кризисных этапов онтогенеза, одаренные испытуемые при выраженном стремлении подростков к независимости более осознают ограниченность своих возможностей и зависимость от окружающего социального мира.

Объект «мое будущее» оценивается интеллектуально одаренными подростками как более «скрытый», «туманный» ($p < 0,038$) и менее «очевидный» ($p < 0,02$). Представления о будущем предполагают составление прогноза, который, в свою очередь, предполагает не только построение желаемого сценария развития событий, но и наличие альтернатив. Чем больше построенных сценариев, тем менее очевидно и туманно выглядит будущее, что также является подтверждением выраженной объективации. Кроме того, объект «мое будущее» был оценен одаренными детьми как «тревожный» ($p < 0,026$). Это можно объяснить тем, что большое коли-

¹ В семантическом дифференциале прилагательные предлагались парами, например «зависимое – независимое», и испытуемый оценивал объект между этими полярностями.

чество вариантов прогноза будущего снижает вероятность развития событий по желаемому для подростка сценарию, ставит под угрозу достижение целей, связанных с ожиданиями окружающих и близких, усиливает тревогу.

Интересными представляются различия, выявленные в оценке объектов «ответственность» и «личная независимость». Интеллектуально одаренные подростки по сравнению с ординарными сверстниками считают ответственность «более спасительной» ($p < 0,002$). Дело в том, что события в жизни человека имеют внешнюю и внутреннюю детерминацию, установление закономерностей развития событий предполагает локус контроля, который может быть локализован во внутреннем мире человека либо вне его, во внешнем мире, т. е. через принятие ответственности интеллектуально одаренный подросток получает возможность относительно стабилизировать жизнь. Установлено, что интеллектуально одаренные подростки имеют выраженную интернальность [6], с этим согласуется оценка объекта «личная независимость», который с точки зрения данной категории детей представляется «более сложным» ($p < 0,008$), чем обычным подросткам. Принять ответственность часто означает признать ограниченность своих возможностей – сохранение собственной независимости в этом случае становится более сложной задачей.

Наибольшее число статистически значимых различий выявлено при оценке объекта «смерть». Вероятно, это связано с осознанием в подростковом возрасте конечности существования человека и актуализацией страха смерти [4]. Для интеллектуально одаренных подростков смерть представляется «более активной» ($p < 0,016$), «более худой» ($p < 0,025$), «более глубокой» ($p < 0,035$), «забирающей» ($p < 0,033$) и «тревожной» ($p < 0,023$), по сравнению с оценкой ординарных детей. Такое отношение одаренных подростков к смерти говорит о понимании ими ее как явления, негативно влияющего на процесс жизни, лишаящего различных возможностей самих подростков и близких им людей.

Проведенный анализ в целом показал высокую степень объективации при оценке интеллектуально одаренными подростками различных объектов картины мира. Значит, внутренний мир таких подростков более открыт восприятию информации из внешнего мира, а построение объективированных ментальных репрезентаций происходящего, определяемых интеллектом, у них в меньшей степени задается логикой системы внутреннего и в большей – внешнего мира.

Существуют психологические предпосылки переживания человеком отчужденности от окружающего мира, обедняющие внутренний мир. Одним из них является выраженность состояния субъективного одиночества, сопряженного с переживанием внутренней изоляции от других людей, снижающего открытость системы внутреннего мира человека.

В подобном контексте одиночество рассматривается в интегративной теории У. Садлера, где оно определяется как субъективное переживание, которое вызывает комплексное и острое чувство, отражающее раскол реальной сети отношений и связей внутреннего и внешнего мира [17]. Закрытость выражается в утрате разного рода связей с миром и является причиной переживания одиночества, а открытость проявляется в построении разного уровня внешних связей, и переживанию одиночества препятствует реализация способностей.

Указанные закономерности подтвердили результаты проведенного нами эмпирического исследования уровня выраженности субъективного одиночества у интеллектуально одаренных подростков. Было установлено, что 81,9 % одаренных подростков имеют низкий уровень субъективного одиночества, в то время как в выборке обычных подростков низкий уровень был зафиксирован в 30 % случаев. Переживание субъективного одиночества на среднем уровне выраженности наблюдалось в 18,1 % случаев у одаренных и в 66,7 % – у обычных испытуемых. Высокого уровня субъективного одиночества в группе одаренных детей не выявлено, в группе сравнения выраженную изоляцию от других людей переживает 3,3 % подростков. Статистический анализ с применением *t*-критерия Стьюдента показал, что интеллектуально одаренные дети в меньшей степени переживают субъективное одиночество, по сравнению с обычными сверстниками ($t = 3,05$, при $p < 0,04$).

Для осмысления полученных результатов обратимся к теории А. Маслоу [5], считавшего, что следует различать людей, которые действительно одиноки, и тех, кто лишь кажется таковым, на самом деле одиноким не являясь. К числу последних следует отнести самоактуализирующихся людей, которые стремятся к одиночеству, поскольку оно для них имеет позитивное значение. Вероятно, это следствие способности опираться на собственное понимание ситуации, а не на мнения или чувства окружающих. Такие одиночки, в отличие от эгоцентрированных средне-интеллектуалов, проблемноцентрированы, они не реагируют на личное одиночество так остро, как это делает обычный человек. А. Маслоу считает, что для самореализовавшихся людей одиночество не проблема – они одиноки лишь с точки зрения окружающих. К подобному заключению приходит и В. Д. Ушаков: высокий интеллект выступает положительным фактором адаптации, проблема же одиночества одаренных детей связана с дефектами воспитания, приводящими к отчуждению от общества, когда слишком много сил затрачивается на раннюю профессионализацию и слишком мало – на социализацию [8].

По мнению Э. Фромма, ребенок, приходя в мир, осознает свою сущностную отдаленность от других, которая может порождать чувство бессилия и тревоги. Пока человек является интегративной частью мира, ему

нет необходимости бояться его [10]. Таким образом, речь идет о состоянии границ мира и человека: если внутренние границы являются открытыми по отношению к внешнему миру, то человек не испытывает чувства одиночества.

К психологическим предпосылкам, изменяющим открытость внутреннего мира, может быть отнесена и генерализация защитных форм поведения. Защита представляет собой неосознанно функционирующие способы поддержания интрапсихической стабилизации и адаптации к различного рода ситуациям, возникающим вследствие нарушения равновесия личности и окружающей среды, способы искажения действительности с целью купирования негативных эмоций, которые находятся на границе контакта с внешним миром. Психологическая защита с помощью блокировки сознания и действий искажает или отменяет осмысление конфликта, эта блокировка происходит на входе в систему внутреннего мира. Напротив, в случае предпочтения стратегий совладения с ситуацией – копинг-стратегий – при минимизации работы психологических защит система сохраняет большую степень открытости.

Проведенное нами исследование показало, что репертуар психологических защит у интеллектуально одаренных более узок по сравнению с обычными подростками при доминирующем использовании копинг-стратегий.

Ниже в таблице показано распределение одаренных и обычных испытуемых по количеству напряженных психологических защит в индивидуальном профиле.

Распределение одаренных и обычных испытуемых по количеству напряженных психологических защит в индивидуальном профиле, %

№	Репертуар защит*	Интеллектуально одаренные	Обычные подростки
1	Одна защита	15	0
2	Две защиты	25	10
3	Три защиты	20	15
4	Четыре защиты	15	20
5	Пять защит	25	30
6	Шесть защит	0	25

* Репертуар психологических защит – количество используемых испытуемым защитных механизмов для интропсихической адаптации (Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.). Репертуар характеризуется узостью при использовании 2–4 механизмов психологических защит и широтой при использовании 7–8 механизмов.

Сравнение распределения по репертуару используемых психологических защит показало наличие статистически достоверных отличий

($p = 0,001$), что позволяет говорить о более узком репертуаре психологических защит личности одаренных испытуемых, по сравнению со обычными подростками. В психологической литературе узость репертуара психологических защит связывается со снижением адаптации личности в социуме, что, с одной стороны, позволяет предположить большую эмоциональную уязвимость одаренных подростков, что согласуется с результатами зарубежных исследователей, отмечающих повышенную сенситивность данной категории детей [15, 16]. С другой стороны, было установлено, что одаренные подростки с узким репертуаром психологических защит чаще прибегают к использованию копинг-стратегий, позволяющих справиться с ситуацией путем осознания и преобразования. Следовательно, внутренний мир одаренных подростков в большей степени открыт информации поступающей извне, за счет меньшего искажения информации на входе. Наши данные совпадают с результатами исследований Ю. Д. Бабаевой [2], А. А. Андропольского [1], С. А. Хазовой [11], которые установили, что для интеллектуально одаренных испытуемых характерно в меньшей степени использование психологических защит при доминирующем использовании стратегий совладения.

Итак, результаты исследования позволяют говорить о том, что внутренний мир у интеллектуально одаренных подростков характеризуется большей открытостью к поступающей информации, другим людям, по сравнению с их ординарными сверстниками. На основе полученных данных констатируется, что у интеллектуально одаренных подростков наблюдается менее выраженное состояние субъективного одиночества, высокая объективация при оценке картины мира, а также менее выраженная напряженность и более узкий репертуар психологических защит, при доминирующем использовании копинг-стратегий. Проведенное исследование позволило выявить особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков, состоящие в его более высокой открытости внешнему миру.

Литература

1. Андропольский А. А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 26 с.
2. Бабаева Ю. Д. Особенности развития эмоциональной сферы одаренных детей и подростков // Одаренный ребенок. 2003. № 1. С. 6–24.
3. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994. 109 с.
4. Захаров А. И. Детские неврозы. СПб., 1995. 192 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. М.: МГУ, 1982. С. 108–118.

6. Рысева А. А. Особенности и развитие самоотношения интеллектуально одаренных подростков: автореф. дис. ... канд психол. наук. Иркутск, 2008. 22 с.

7. Субгатуллина И. В. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков: дис. ... д-ра психол. наук. Сочи, 2002. 430 с.

8. Ушаков Д. В. Одаренность, творчество, интуиция // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 78–89.

9. Финогенова О. Н. Исследование открытой личностной позиции как фактора одаренности личности: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2004. 181 с.

10. Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.

11. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. Кастрома, 2002. 162 с.

12. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность // *Вопр. психологии*. № 5. 1990. С. 121–128.

13. Шадриков В. Н. Мир внутренней жизни человека. М.: Университет. кн.; Логос, 2006. 392 с.

14. Шишкина И. А. Восприятие человека человеком через призму самоотношения личности с учетом уровня интеллекта // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: материалы 5-й Междунар. конф. / под ред. Л. И. Ларионовой. Иркутск, 2007. С. 487–493.

15. Frances A. K., Jeffrey N. W. Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris children's self-concept scale // *Psychological Reports*. 1981. Vol. 49. P. 903–906.

16. Monks F. J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // Monks F. J. (ed). *Talent for the future*. Assen. 1992. P. 191–202.

17. Sadler W. Creative existence: play a partway to personal freedom and community // *Humanitas*. 1998. № 5. P. 57–80.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.7 + 37.0

А. С. Франц

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. Статья посвящена необходимости обновления парадигмы нравственного воспитания обучающихся. Рассматриваются методологический аспект изучения педагогических условий и поиска этико-культурологического содержания нравственного воспитания обучающихся, а также пути обогащения их профессионально-нравственной культуры.

Ключевые слова: воспитание, нравственное воспитание, профессионально-нравственная культура, междисциплинарный подход, педагогические условия, этико-культурологическое содержание.

Abstract. The paper deals with the necessity of updating the paradigm of moral education of students, the methodological aspect of studying educational conditions and defining the ethic and culture studies content, as well as enriching professional and moral culture being considered.

Index terms: Education, moral education, professional and moral culture, integrated approach, educational conditions, ethic and culture studies content.

Изменение требований к молодым специалистам в условиях рыночного варианта развития экономических процессов обязывает участников профессионального образования по-новому решать характерные для него задачи. Одной из таких задач является обновление концепции нравственного воспитания молодежи. Процесс воспитания в российском образовании, как известно, всегда был определяющим по отношению к процессу обучения. Некорректно понятая российскими политиками в конце XX в. либерализация общественных отношений на некоторое время исключила этот важнейший педагогический принцип из образовательного процесса на федеральном уровне. В настоящее время в соотношении понятий «образование» и «воспитание» ключевым, как свидетельствует педагогическая теория, снова становится понятие «воспитание» [2, 4].

Действительно, ныне действующий закон РФ «Об образовании» обязывает осуществлять «решение задач формирования общей культуры лич-

ности, адаптации личности к жизни в обществе...» [3]. В силу этого федеральный государственный образовательный стандарт снова предусматривает осуществление образовательными учреждениями *воспитания* обучающихся. В качестве *определяющей* задачи воспитания в нем обозначена необходимость «формирования духовно-нравственной личности», что предполагает приобщение обучающихся к ценностям отечественной нравственной культуры.

Воспитательное воздействие культуры позволяет наряду с получением полноценного образования определить достойное направление развития собственной индивидуальности, выработать навыки сотрудничества, продуктивнее осваивать оптимальные пути самореализации, обогащать культуру нравственного отношения к миру и самому себе. Эта обязанность возлагается Законом на весь профессорско-преподавательский состав. Следовательно, ее выполнение становится возможным как реализация одной из сторон корпоративной культуры профессиональных образовательных учреждений. Профессорско-преподавательский состав, как свидетельствует проведенное на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российского государственного педагогического университета в 2008/09 учебном году исследование, остро чувствует необходимость выполнения этой обязанности. Преподаватели рассматривают реализацию указанного Закона не только как профессиональную обязанность: *помощь обучающимся в формировании их духовно-нравственных качеств педагога высших, средних и начальных профессиональных образовательных учреждений считают своим гражданским долгом.*

В то же время в вопросах понимания сущности и органичных новым социально-экономическим и политическим условиям способов нравственного воспитания обучающихся преподаватели испытывают серьезные затруднения. Оказывается, что *процесс приобщения* к высотам и глубинам отечественной нравственной культуры считается руководством многих профессиональных образовательных учреждений (ОУ) само собой разумеющимся и передается педагогам на их усмотрение. По признанию преподавателей, руководство ставит перед ними задачи нравственного воспитания *в самом общем виде*. Неудивительно, что даже при самых лучших намерениях педагогов специфика нравственного воспитания определяется ими на основе личного опыта. Каждый из опрошенных преподавателей сформулировал собственное понимание нравственного воспитания. Ими были отмечены следующие направления воспитательной работы:

- довести до каждого обучающегося нормы и правила поведения в обществе;
- формировать устойчивые качества личности: научное мировоззрение, патриотизм, культуру межнациональных отношений;

- развивать трудолюбие, бережное отношение к материальным ценностям общества и личному имуществу;
- воспитывать коллективизм, сознательную дисциплину и культуру поведения;
- формировать гражданскую позицию;
- развивать нравственно-эстетические качества;
- обеспечивать гуманистическую направленность личности;
- развивать потребность в нравственных поступках;
- готовить конкурентоспособного специалиста;
- готовить компетентного специалиста;
- помочь освоить знания и духовный опыт общества;
- готовить высоконравственного специалиста, уважающего национальные традиции;
- развивать самодисциплину, стремление к труду, умение принимать решения, ответственность, профессиональную этику, инициативу, толерантность, гражданственность;
- создавать условия для достижения взаимопонимания с окружающими;
- помочь освоить нравственную культуру общества, развить умение обогащать свою индивидуальную нравственную культуру.

Едва ли можно исключить из программы нравственного воспитания хоть одно из перечисленных направлений. Однако необходимо отметить, что каждый из опрошенных формулировал только одну из перечисленных целей, которая в отдельности не раскрывает сущности и системы нравственного воспитания обучающихся, его связи с профессиональной деятельностью будущего специалиста. Педагоги с грустью отмечают, что предъявляемые Законом обязанности

- *выполняются ими с трудом,*
- *не выполняются на должном уровне* в силу недостаточной подготовленности к осуществлению этой деятельности,
- *не всегда выполняются,* так как не все педагоги понимают, что такое нравственность, и не всегда сами являются ее носителями.

Не случайно среди проблем нравственного воспитания, которые в настоящее время педагоги считают *неразрешимыми*, наряду с сохранением культурных ценностей предыдущих поколений, их интеграцией в современное общество, преодолением раннего алкоголизма, наркомании, табакокурения, обесцениванием человеческой жизни, пониманием значимости творческих способностей ими названа сама *возможность осуществления нравственного воспитания обучающихся.*

Не хотелось бы упрекать в недостаточном внимании к обсуждаемой проблеме только руководителей учреждений профессионального образования. В этом выводе обнаруживается не столько их вина, сколько беда.

И руководителям, и профессорско-преподавательскому составу ОУ совершенно ясно, что советская идеологическая концепция воспитания обучающихся, несмотря на многие положительные цели и средства их достижения, в прежнем виде эффективно использоваться уже не может. Пока не созданы и Государственные программы духовно-нравственного развития молодежи. Отсутствуют государственные конкурсы и обсуждения различных теоретических подходов к проблеме воспитания нравственности обучающихся, развивающих личность учебных пособий, предназначенных для преподавателя любой учебной дисциплины методических разработок по вопросам нравственного воспитания. Современная отечественная педагогическая теория пока не уделила достаточного внимания созданию удовлетворяющей потребностям общества и возможностям развивающейся личности концепции формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся. Образовательная практика свидетельствует об обостренной необходимости квалифицированной помощи профессорско-преподавательскому составу в приобщении обучающихся к оптимальному варианту отечественной нравственной культуры и недостаточности существующих условий этого приобщения. Поэтому совершенно справедливо ведущими отечественными учеными сферы профессионального образования отчетливо отмечается «необходимость разработки новой парадигмы воспитания молодежи» [4, с. 81].

Научные исследования по обновлению воспитательного аспекта российского профессионального образования стали особенно актуальны в ситуации рыночных отношений. Поскольку сложившаяся в советское время система наставничества оказалась разрушенной, профессиональный рост молодого специалиста проходит уже не в обстановке коллективной ответственности сотрудников предприятий за его становление. В то же время неизмеримо возрастает роль личной нравственной культуры молодого специалиста в профессиональном развитии: он сам должен компетентным образом выстраивать сотрудничество с окружающими, сам программировать процесс своего профессионального совершенствования и т. п. Не случайно в рамках концепции личностно-развивающего профессионального образования эта сторона обучения специалиста считается необходимой составляющей его профессиональной подготовленности и рассматривается как его «социально-профессиональное воспитание» [4, с. 113].

В научной литературе дополнением к пониманию полноценности профессионального образования специалиста все чаще становится понятие *социальное*, что предполагает сформированность его *социально значимых* качеств. По-видимому, противопоставление профессионального и социального в указанном контексте недостаточно корректно. В социологии, изучающей сущность социального, в качестве единственной альтернативы *социального* рассматривается *природное*. В социологической ин-

терпретации под социальным понимается все то, что в природное привнесено социумом, т. е. людьми (Л. Н. Коган). Профессиональное образование создано потребностями развития общества и поэтому представляет собою социальное явление, т. е. *профессиональные характеристики специалиста представляют собою разновидность социальных характеристик*. Внимательное ознакомление с теми качествами, которые в литературе, посвященной профессиональному образованию, названы *социальными*, показывает, что речь идет о *нравственных* качествах.

Представляется, что более корректно было бы говорить о *профессионально-нравственной культуре специалиста*, под которой автор понимает непротиворечивую систему его нравственных качеств, способствующую более эффективному применению профессиональных знаний и навыков и обеспечивающую высокое качество создаваемой им интеллектуальной или материальной продукции, умение органично сочетать общественные, корпоративные и личные интересы, проявление высокой работоспособности. Профессионально-нравственная культура специалиста предполагает знание специфичных норм нравственного поведения, оптимальных для реализации возможных профессиональных статусов работника (создателя инноваций, организатора, исполнителя) и стимулирует его на совершенствование профессионального мастерства, на оптимальное самовыражение в профессиональной деятельности, успешное сотрудничество с коллегами [12].

Предлагаемая разработка парадигмы воспитания предполагает выбор органичной профессиональным целям и современным социальным условиям педагогической и этико-культурологической основы. В качестве педагогической основы остается необходимым и убедительным рассмотрение сущности воспитания «как более или менее жесткого целенаправленного руководства развитием личности» [2, 4]. Обогатить педагогику знаниями о содержании и специфике современной российской нравственной культуры должна и может этико-культурологическая основа воспитания.

Осуществление такого обогащения требует уточнения современных целей, содержания и путей нравственного воспитания обучающихся и обязывает исследователей ответить на следующие вопросы:

- в чем должно заключаться принципиальное отличие новой парадигмы нравственного воспитания от имперского и советского вариантов?
- какие методологические принципы наиболее целесообразны для создания новой парадигмы?
- какие традиции отечественного нравственного воспитания и в какой мере целесообразно учитывать в процессе создания новой парадигмы?
- какие системы нравственных ценностей характерны для современной отечественной нравственной культуры?

- могут ли системы ценностей современной российской нравственной культуры обеспечить достаточную профессионально-нравственную подготовку будущего специалиста?

- какие псевдоценности нравственной культуры наиболее характерны для современных обучающихся и каким образом можно помочь им освободиться от этих псевдоценностей?

- существует ли возможность взаимосвязи духовно-нравственной стороны личности и необходимой для сегодняшнего специалиста конкурентоспособности?

- что может представлять собою *система нравственного воспитания* в профессиональном образовательном учреждении?

- в чем должна заключаться специфика нравственного воспитания в учреждениях высшего, среднего и начального профессионального образования?

- при каких педагогических условиях и в какой психолого-педагогической форме можно наиболее эффективно помочь современным обучающимся приобщаться к высотам и глубинам современной отечественной нравственной культуры?

- каким образом возможно совместить решение задач *воспитания профессионально-нравственной культуры обучающейся молодежи* и целенаправленного *формирования корпоративной культуры* образовательных учреждений?

- какие результаты можно ожидать при использовании предлагаемой системы нравственного воспитания?

Но прежде чем искать способы оптимального включения воспитания нравственности обучающихся в корпоративную культуру профессиональных образовательных учреждений, необходимо рассмотреть ряд методологических вопросов создания новой парадигмы. В процессе воспитания следует учитывать объективные потребности общества и субъективные возможности личности, формирующейся в определенных социально-экономических, политических и культурных условиях. Методология должна помочь выявить сущность и особенности современной отечественной нравственной культуры, ее значимость для профессиональной деятельности специалиста и социально-психологически обоснованные способы оказания помощи обучающимся в приобщении к ней. Эффективным методологическим принципом, позволяющим пополнить педагогическую теорию новыми знаниями в вопросах воспитания, является *междисциплинарный подход*. В создании и обогащении обсуждаемой парадигмы он предполагает обращение к таким наукам, как психология личности, социальная психология, социология, этика, аксиология, культурология, история, лингвистика, а также к художественной и мемуарной литературе и др.

Наиболее востребованные профессионально-нравственные качества специалиста, удовлетворяющие объективным потребностям работодателей, обстоятельно рассматриваются *социологией* в работах по исследованию трудовых отношений. В области социологии труда регулярно осуществляется анализ фактических достоинств и недостатков современного молодого специалиста (Ю. Левада, А. Согомонов, Н. Шаталова и др.). В то же время полностью полагаться на запросы работодателей вряд ли целесообразно, ибо они зачастую связаны с получением сиюминутной прибыли. Отсутствие учета перспектив дальнейшего развития производства может привести к проблемам в подготовке специалистов. Использование педагогической теорией социологических знаний дает возможность сохранить *имеющиеся* практические достижения в области подготовки специалистов и обнаружить проблемные ситуации.

Но в социологических исследованиях *имеющиеся* и *желаемые* профессионально-нравственные качества молодых специалистов только называются. Вследствие этого неизбежна опасность субъективного, а нередко и упрощенного, толкования педагогами неоднозначности содержания обсуждаемых качеств, проистекающая из обыденного представления о морали и нравственности. Для осуществления нравственного воспитания обыденных представлений о нравственности недостаточно, так как мораль и нравственность в настоящее время определяют важнейшие направления деятельности людей. Этико-культурологический кругозор человека формирует содержание его морально-психологических установок по отношению к самому себе, к другим людям, к природе, к Родине, к историческому прошлому своего народа, к труду и т. п. Этико-культурологические представления корректируют моральные критерии оценки человеком своих помыслов и действий, облагораживающих характер взаимодействия людей, определяющих качество всех сторон их жизни, в том числе и профессиональной деятельности. Для расширения этико-культурологического кругозора самих педагогов требуется более компетентная трактовка содержания моральных и нравственных понятий.

Наиболее эффективно содержание названных понятий разрабатывается в *этике*, предметом исследования которой являются все собственные этой сфере явления (Л. Архангельский, Р. Апресян, В. Бакштановский, А. Гусейнов, В. Иванов, Ю. Согомонов и др.). Этические исследования рассматривают и подробно разъясняют сущность добра и зла, совести и милосердия, долга и ответственности, великодушия и вежливости, чести и достоинства, такта и этикета, любви и дружбы, отличие допустимых поступков от недопустимых и т. п. Кроме того, исследователями в области этики анализируются и условия формирования в сознании и поведении человека морально-психологических установок.

Каждое из изучаемых этикой явлений реализуется в конкретных исторических, национальных и культурологических формах. Форма и специ-

фика проявления моральных и нравственных явлений в разных культурных группах наиболее обстоятельно изучаются *культурологией*. Культурология содержит представления о современной российской нравственной культуре, ее поливариантном характере [10, 11]. Культурологические исследования предоставляют доказательства того, что исторически сложившиеся в России системы нравственных ценностей (традиционная, аристократическая, прагматическая) органичны для разных видов профессиональной деятельности (исполнительской, интеллектуально-творческой, организационно-предпринимательской). Крайне важным для профессиональной деятельности специалиста является знание о разрушительном характере нигилистических нравов, на которые в той или иной мере ориентируются многие студенты. Ознакомление обучающихся с существующими образцами современной российской нравственной культуры представляет собой один из возможных вариантов помощи в расширении их кругозора.

Изменившиеся социально-экономические, политические, культурные условия развития российского общества существенно изменили гражданское самочувствие обучающихся. Следовательно, неизбежно должна стать иной и форма воспитывающего взаимодействия профессорско-преподавательского состава и обучающихся.

Осуществлять процесс нравственного воспитания и в имперской России, и в советском образовательном пространстве педагогам было очень сложно. В эти периоды «понятие о добре и зле вырабатывались... не на основе того, что представляет добро или зло для отдельного человека, а на том, что составляет добро или зло для всего рода» [8, с. 77]. Существовавшее в имперской России сословное деление всего населения создало свойственные каждому сословию принципы и нормы поведения и механизмы их поддержки условиями жизни каждого сословия.

В характерной для крестьянства традиционной нравственной культуре от каждого человека жестко требовалось быть «как все». Это требование поддерживалось как религиозным воспитанием всего населения, так и непосредственным социальным контролем старших за поведением младших. Бдительная оценка старшими поведения младших не позволяла не только растущему, но и любому взрослому человеку отклоняться от общепринятых в традиционной культуре норм поведения. Школьные учителя фактически поддерживали в обучающихся проявление общеизвестных в крестьянском сословии добродетелей (быть послушным, скромным, милосердным, полезным для общества, готовым к состраданию, считающим общественные интересы выше личных и т. п.).

В нравственной культуре дворянства, а затем и высокопрофессиональной интеллигенции сложившиеся аристократические (креативные) принципы поведения (стремление познавать и украшать мир, развивать

такие необходимые для этого качества, как собственная индивидуальность, великодушные, оберегающее отношение к окружающим, потребность ценить таланты в других людях и помогать их развитию и т. п.) поддерживались иначе. Религиозное воспитание, естественно, стимулировало развитие названных нравственных качеств. Непосредственный же социальный контроль окружающих для дворянского сословия был просто излишним. Свойственные этой социальной среде чувства чести и собственного достоинства не позволяли человеку аристократической культуры опуститься до искажения или избегания принятых норм поведения.

В сфере промышленников и купцов складывались нравственные нормы, необходимые для организационно-предпринимательской деятельности (потребность быть полезным для общества посредством создания своего дела, надежность в делах, предусмотрительность, расчетливость, благотворительность, способность к сотрудничеству, навыки достижения компромисса и т. п.). Все эти нормы составляли основу нарождающейся в XIX в. в России прагматической нравственной культуры. Для склонных к предпринимательской деятельности молодых людей было достаточно религиозного воспитания и образа жизни их родителей, чтобы воспринять необходимые для этой сферы жизнедеятельности нравственные нормы и принципы поведения.

Серьезную проблему в процесс нравственного воспитания молодежи внес быстро развивающийся в России с середины XIX в. атеизм. В условиях атеистического мировосприятия великодушное стремление некоторой части активной молодежи к созданию абсолютного добра и полному устранению зла привели к отрицанию нравственных ценностей и традиционной, и аристократической, и прагматической культур. По образному выражению литератора Д. С. Мережковского, атеизированная часть молодежи пришла к «религии отрицания» и ради призрачной мечты безжалостно, героизированно, романтизировано начала разрушать существующие нравственные идеалы.

К сожалению, педагогика второй половины XIX в. оказалась бессильной направить жаждущую нравственного совершенства молодежь (хотели «как лучше»!) к созидательной нравственной деятельности. Профессиональный труд, как и всякий другой труд, по представлению этой части молодежи, не считался главным условием существования людей, а «работал» на поддержание не устраивающей их модели государства. У нигилистически настроенных студентов профессиональная работа нередко просто не начиналась. По выходе из университета «они, – по наблюдениям современников, – «опускаются», как любят говорить про себя в пьяном угаре со слезой, во время предрассветных товарищеских покаянных бесед» [5, с. 101]. Так формировалось пренебрежительное отношение молодежи к профессиональным обязанностям. Наиболее ценными качествами у ни-

гилизированной молодежи стали считаться конфликтность, агрессивность, пренебрежение к людям старшего возраста, безответственное отношение к судьбам детей, самообожение, милитаризация языка, использование ненормативной лексики, пристрастие к использованию в речи повелительного наклонения. Нравственными псевдоценностями становятся у этой части молодежи раздражительность, цинизм, поиски у окружающих негативных качеств, поиски тех, «кто виноват» в плохих условиях жизни.

К счастью, нигилистами становилась не все студенты. К нигилистическому мировосприятию приходили чаще всего последователи атеизма. Не случайно для этой части молодежи К. Д. Кавелин предлагал введение *гражданских проповедей* [6]. Однако воплотить эту идею не удалось. Во-первых, логика развития педагогики еще не привела к выработке методики этого очень сложного и тонкого жанра. Во-вторых, и это, наверное, самое главное, имперское государство не поставило в качестве неотложной задачи оказание помощи атеистически настроенной молодежи в ее нравственном самовоспитании. Действительно, при отторжении молодым человеком религиозного руководства собственным нравственным развитием в условиях поливариантной нравственной культуры крайне сложно самостоятельно выбрать наиболее органичные для себя нравственные идеалы и привычки поведения. Результаты широкого распространения нигилизма среди молодежи достаточно трагичны. Нигилизированное поведение значительной части населения России стало одной из причин разрушения в начале XX в. страны и многих ее культурных ценностей.

В советской социальной реальности процесс нравственного воспитания неукоснительно регламентировался и контролировался Коммунистической партией СССР. Содержание нравственных норм поведения советских людей в той или иной форме пропагандировалось через кино, телевидение, газеты, журналы, систему политической информации, работу детских и юношеских общественно-политических организаций, массовое изучение решений пленумов и съездов КПСС. Жесткая политическая цензура позволяла публиковать только те произведения науки и искусства, которые могли служить образцами для подражания юным и не очень юным гражданам страны Советов.

Кроме того, характерный для советской реальности принцип коллективизма обязывал трудовые и учебные коллективы быть ответственными перед КПСС за поведение каждого члена коллектива, а каждого члена коллектива – быть ответственным перед коллективом за каждый свой поступок и за каждое свое суждение. Детские и молодежные общественные организации, издание детских и молодежных газет и журналов надежно ориентировали молодежь на формирование морально-психологических установок и поступков. Студенческие строительные отряды и отряды по уборке урожая подтверждали готовность студентов к общественно-полезной деятельности.

В таких условиях вводить в учебные планы образовательных учреждений какие-либо ориентирующие обучающихся на определенный тип поведения учебные дисциплины не было необходимости. В процессе воспитательной работы педагогам было достаточно находить способы акцентирования внимания обучающихся на провозглашаемых идеологией образцах, поощрять примерно ведущих себя учащихся и коллективно порицать тех, кто «отклонялся» от общепринятых норм поведения, т. е. фактически осуществлять жесткий или мягкий вариант авторитарного способа воспитания.

В процессе перестройки деидеологизация и либерализация общественных отношений практически разрушили сложившиеся ранее нравственные идеалы и подвергли уничтожению привычные для большинства граждан нормы поведения, провозгласив их «несовременными», давно отвергнутыми так называемым цивилизованным миром. Деидеологизация практически предоставила свободу выбора идеалов и норм поведения самому молодому человеку, не ознакомив его с возможными последствиями его решения. Непосредственный социальный контроль общества за поведением молодежи уже не может быть осуществлен в силу того, что, во-первых, образовательные профессиональные учреждения в основном находятся в мегаполисах и, во-вторых, в качестве социальной ценности провозглашено право личности на выбор норм поведения. Моральная ответственность коллектива за поведение каждого его члена перестала быть обязанностью наемного персонала (коллективом он называется уже больше по привычке) и практически не может быть им осуществлена.

Процесс определения молодыми людьми идеалов и норм поведения оказался крайне затруднителен, ибо в России снова воспроизводятся несколько систем нравственных ценностей. Наряду с традиционными, аристократическими и прагматическими нормами поведения для значительной части молодежи пока еще достаточно популярны разрушающие общество нигилистические нравы [10]. И снова, как и во второй половине XIX в., молодые люди фактически оказываются без педагогической помощи в выявлении содержания современной российской нравственной культуры, в получении представлений о системах характерных для нее нравственных ценностей. Самостоятельно молодому человеку крайне трудно составить представление о значимости каждого типа нравственной культуры для жизнедеятельности того или иного профессионала, об опасности широко распространенных нигилистических нравов.

Без подготовки к анализу специфики нравственных ценностей сложно охватить вниманием все имеющиеся в России ценностные системы. Как правило, каждый человек находится в сфере преобладания какой-либо из типов культур и нередко либо не подозревает о существовании иных норм поведения, либо не считает их достойными внимания.

В таких условиях почти невозможно осуществить осознанный выбор оптимальных нравственных убеждений.

В такой ситуации обучающиеся определяют свои предпочтения стихийно, на основе действия социально-психологических законов подражания и социального заражения. Определяющими условиями приобщения молодого человека к тем или иным нравам снова становится, согласно И. Канту, воздействие на человека массового характера и эстетической привлекательности тех или иных нравов [7]. Именно массовый характер и кажущаяся эстетическая привлекательность обеспечивают неосознаваемое чувство уверенности в правомерности и целесообразности усваиваемых нравов и стимулируют к следованию именно им, доказывают их ценность по сравнению со всеми другими нормами поведения.

Изменение социально-экономических, политических и культурных условий всегда стимулирует поиск наиболее оптимальных подходов к способам передачи этико-культурологических знаний. В настоящее время необходимо выяснить, при каких педагогических условиях можно наиболее эффективно помогать обучающимся выбирать ценностные ориентации. Педагоги уже убедились в том, что просто *обязывать* следовать тем или иным образцам поведения бессмысленно, ибо авторитарный способ нравственного воспитания себя изжил. Непосредственный социальный контроль окружающих за поведением молодежи, как уже отмечено, в новых социально-политических условиях не только недопустим, но и практически невозможен. Коллективистский способ поведения, ориентирующий каждого человека поступать «как все», становится все менее популярным.

Предоставляемая философским знанием логика формирования личности убеждает в том, что в современных условиях наиболее эффективной формой воспитания становится *самовоспитание*. Следовательно, педагогической задачей профессиональных образовательных учреждений должна стать помощь обучающимся в организации их самовоспитания. Педагогическим условием его организации, как известно, является потребность обучающихся, получение ими научно обоснованной информации о значимости индивидуальной нравственной культуры в профессиональной и личной жизни человека и корпоративная организация образа жизни обучающихся и обучающихся.

Для организации самовоспитания предоставляемые преподавателями этические знания должны быть *аксиологически* обработанными. В этом вопросе педагогическая теория может опираться на философскую науку *аксиологию* (теорию ценностей) (Н. Лосский, В. Тугаринов, Л. Архангельский, Ф. Щербак и др.) как основу для формирования *ценностного подхода* в педагогике, эффективность которого для воспитательного воздействия на личность невозможно переоценить. «Ценность, – писал Н. О. Лосский, – есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого поступка» [9, с. 7].

При использовании ценностного подхода внимание обучающихся акцентируется на значимости и ценности морали и нравственности для общества и личности, на значимости каждого типа нравственной культуры для достижения успеха специалиста в том или ином его профессиональном статусе. Подготовка человека к профессиональной деятельности неизбежно связана с процессом его самоидентификации, приобщения к важнейшим социальным, и в том числе и нравственным, ценностям. Профессионально-нравственная культура специалиста не может быть разработана подробно для каждой специальности (это задача должностных инструкций). А вот нравственные нормы поведения, характерные для деятельности работников, имеющих различные профессиональные статусы (исполнителя, организатора, творца интеллектуальных идей), обучающимся знать очень полезно.

И совершенно необходимо осмыслить разрушительные последствия нигилизированного типа поведения. По-видимому, педагогической теории следует работать над формами такого осмысления, подвергая анализу, прежде всего, реальные достижения современного профессорско-преподавательского состава в области теории и практики воспитания молодежи. Аксиологический подход предотвращает проявление со стороны преподавателей морализирования, т. е. напоминания обучающимся правильных по форме, но абстрактных по содержанию моральных требований. К сожалению, несмотря на добрые намерения преподавателей, морализирование обучающимися отторгается.

При всей целесообразности аксиологического подхода он не может быть эффективным при доказательстве *абстрактно* сформулированных этико-культурологических знаний. Более эффективными для восприятия обучающимися нравственной культуры по-прежнему являются конкретные эстетически привлекательные образцы нравственного поведения и компетентно организованная воспитывающая дидактика. Образцы великодушного поведения, как всегда, предоставляют художественная и мемуарная литература (литература и искусство в России не перестали быть учителями жизни!). Поэтому становится необходимым педагогически обоснованное привлечение произведений *художественной и мемуарной литературы*.

Поскольку требования к специалистам и понимание нравственности имеет конкретно-исторический характер, неизбежно и обращение к истории. История позволяет выявить специфику функционирования морали и нравственности на каждом этапе развития общества, определенную социально-экономическими условиями развития государства и положения человека в нем.

Требуется дополнительное осмысление методики подачи лекций по гуманитарной тематике, включающей более широкое использование жанров *гражданской проповеди* (К. Кавелин), *диалоговой лекции* (М. Бахтин).

Активизация сотрудничества обучающихся и обучающихся в вопросах самовоспитания возможна при организации *этико-культурологических тренингов, деловых игр, круглых столов, мозговых штурмов, этических дискуссий*, методику проведения которых необходимо постоянно совершенствовать [1].

Междисциплинарный подход позволит более эффективно обосновать содержание адекватных новым политическим, экономическим и культурным условиям развития нашего общества нравственных ориентиров и выявить оптимальные педагогические условия приобщения к ним обучающихся.

Литература

1. Акимова О. Б., Франц А. С. Профессионально-нравственная культура специалиста (практикум для преподавателей системы среднего профессионального образования). Изд. 2-е, испр. и доп. Екатеринбург: РГППУ, 2009.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие. М.: Академия, 2006.
3. Закон РФ «Об образовании» в ред. от 09.02.07. Гл. 2, ст. 9, п. 2.
4. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее образование. Екатеринбург: РГППУ, 2006.
5. Изгоев А. С. Об интеллигентской молодежи // Вехи. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991.
6. Кавелин К. Д. Задачи этики. Учение о нравственности при современных условиях // Филос. науки. 1990. № 11.
7. Кант И. Основы метафизики нравственности. М.: Мысль, 1999.
8. Кропоткин П. А. Этика. М., 1991.
9. Лосский Н. О. Ценность и бытие. Харьков; Москва, 2000.
10. Франц А. С. Российские нравы: истоки и реальность. Екатеринбург, 1999.
11. Франц А. С. Нравственная культура: стратегия исследования идеального образа. Екатеринбург: РГППУ, 2005.
12. Чапаев Н. К., Верещагина И. П. Диалектика взаимоотношений коллективистских и индивидуалистических начал в человеке и образовании // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 1. С. 3–14.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

УДК 796.067

С. А. Днепров,
В. П. Красильников

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Аннотация. Статья является результатом концептуального обобщения материалов десяти этнопедагогических экспедиций (1990–2006) в места постоянного проживания коренных малочисленных народов Западной Сибири (хантов, манси, лесных ненцев). Установлены основные компоненты педагогического наследия и достояния в сфере развития двигательной активности этих народов. Названы традиционные игры и состязания, использование которых в современном образовательном процессе позволит значительно обогатить духовную и телесную жизнь не только коренных, но и других народов Западной Сибири и России в целом, а также будет способствовать реэтногенезу ханты, манси и лесных ненцев в составе российского суперэтноса.

Ключевые слова: педагогическое наследие, педагогическое достояние, двигательная активность, традиционные игры и состязания.

Abstract. The article is based on the materials collected in ten ethno-pedagogical expeditions (1990–2006) to the indigenous minority nations of West Siberia. The basic means of their pedagogical heritage of developing motional activities are described. The usage of traditional games and competitions in the educational process will enrich the life of both the minority and other nations of West Siberia, as well as the whole country. It will also lead to the re-ethnogeny of the Khanty, Mansi and Nenets peoples into the structure of Russians.

Index terms: pedagogical heritage, physical activities, motional activities, traditional games and competitions

В последние годы появилась необходимость в преодолении оторванности современного образования коренных малочисленных народов от их национальных корней, от естественного этнопедагогического процесса. Это общемировая проблема: ЮНЕСКО выражает озабоченность в связи со стремительным исчезновением важнейших традиционных педагогических методов и средств, в особенности средств развития и поддержания физической активности (традиционных видов промысловой деятельности, игр и спорта), из жизни и быта многих этносов. На 33-й сессии

ЮНЕСКО принято решение № 33 С/Р.21 об их сохранении и внедрении в современные образовательные системы [25].

Федеральная целевая программа «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера до 2015 года» также имеет разделы, которые посвящены созданию условий для развития двигательной активности [7]. Однако ее роль как важнейшей части педагогического наследия физического воспитания коренного населения Западной Сибири не рассматривалась, не систематизировалась, не находила достаточно полного теоретического обобщения и соответственно реализации в современных условиях. Возникло противоречие между потребностью в использовании этнопедагогической концепции двигательной активности как части педагогического наследия и недостаточной разработанностью ее теоретического, системного, содержательного и методического аспектов.

Под двигательной активностью мы понимаем любую целенаправленную мышечную деятельность, позволяющую развивать, поддерживать и сохранять хорошую физическую форму, улучшать самочувствие, обеспечивать прилив энергии, дающей дополнительный стимул к жизни, возможность адаптироваться к сложным природным и социальным условиям.

Богатейшую информацию о средствах двигательной активности коренных сибирских этносов можно разделить на педагогическое наследие и педагогическое достояние. Педагогическое достояние – исторические культурные и социально-педагогические факты, предметы, описание событий и явлений, характерных только для своего времени и соответствующих этноприродно-климатическим условиям прошлого. Этнопедагогическое достояние в области развития двигательной активности коренных сибиряков играло важнейшую роль не только в социальном становлении человека, в формировании его духовно-нравственных, эстетических, трудовых и физических качеств, в социализации личности в целом, но и в этногенезе коренных малочисленных народов. Однако оно не используется в современной системе физического воспитания коренных малочисленных народов Западной Сибири.

Это достояние следует бережно сохранять и передавать из поколения в поколение. Возможно, в будущем по мере совершенствования и утверждения национального самосознания коренных малочисленных народов Западной Сибири его станут применять как педагогическое наследие – самобытное физическое воспитание, которое включает вполне применимые в современных условиях образования практические возможности для значительного усиления двигательной активности.

Многообразное по форме и богатое по содержанию педагогическое наследие, связанное с физическим воспитанием коренных малочисленных народов Западной Сибири, должно быть исследовано, реконструировано, воссоздано и внедрено в современных условиях.

Педагогический потенциал традиционных игр и состязаний коренных этносов Сибири, их многовековой педагогический опыт необходим новому поколению, так как благодаря ему осознается позитивное национальное своеобразие и единение народа. Его применение позволит сохранить и вернуть здоровый дух народу, что ценно и для всех современных жителей Севера Западной Сибири.

Богатый арсенал средств физической активности (традиционные игры и спорт, методы оздоровления, физическая подготовка к промысловой и хозяйственной деятельности), накопленный в процессе военных походов, в быту, создавал все необходимые условия для формирования духовно и физически здоровых подрастающих поколений коренных сибиряков. Средства физической активности использовались и во время подготовки и проведения национальных праздников с их традиционными играми, особенно ярко проявлявшими национальное своеобразие двигательной активности. Спортивные праздники собирали и сплачивали представителей коренных малочисленных народов Западной Сибири, живших на значительных расстояниях друг от друга [8; 9], так же как древних греков из разных концов Ойкумены объединяли Олимпийские игры, а спортивный дух соревнования позволял им осознавать и поддерживать свое национальное родство и единство на протяжении тысячелетий.

В современных противоречивых условиях сочетания гуманизации образования и усиления национального самосознания коренных сибирских народов необходима такая организация образовательного процесса, которая побуждала бы людей обращаться к изучению и применению своего *педагогического наследия*, под которым понимается оригинальный и ценный культурный опыт, аккумулирующий все лучшее, накопленное за долгую историю развития не только в системе образования и педагогической мысли, но и в семейном воспитании, и который может быть воссоздан и с успехом использован в современных условиях.

Обращение к педагогическому достоянию и наследию позволит преодолеть крайне негативную тенденцию (ставшую в последнее время очевидной) стремительного снижения роли семейного физического воспитания в формировании двигательной активности подрастающего поколения. Необходимо, чтобы одновременно повышалась роль и ответственность средней и высшей школы в обеспечении требуемой двигательной активности детей и молодежи. Однако система образования в условиях Севера Западной Сибири пока не в полной мере справляется с этой ролью. Исследования последних лет показали, что в настоящее время двигательная активность российских школьников на 40 %, а старшеклассников даже на 70 % ниже необходимой нормы здоровья [19]. Ситуация в национальной средней школе еще сложнее [17; 23].

Для более тщательного, углубленного изучения педагогического наследия в области двигательной активности коренных сибиряков применя-

лись методы полевой этнографии: включенное спровоцированное наблюдение, опрос, беседа, интервью, фото- и киносъемка.

Наши исследования показали, что не имеющий аналогов культурный опыт многих коренных народов Западной Сибири находится на грани полного исчезновения. Современное физическое воспитание в национальной средней школе и в учреждениях дополнительного образования, основанное на имитации олимпийских видов спорта, не соответствует менталитету и условиям проживания коренных сибиряков и не принимает во внимание многовековые традиции физической культуры этих этносов, для которых двигательная активность имела жизненно важную функцию – способствовала выживанию в экстремальных климатических условиях Сибири.

Снижение двигательной активности неизбежно ведет к депопуляции, к быстрому исчезновению с лица земли не только отдельных людей, но и целых коренных народов Западной Сибири. Причем речь идет как о естественной или «протиестественной» убыли населения, так и о сокращении количества тех людей, которые осознают себя коренными сибиряками. Надо остановить этот крайне негативный процесс, так как он затрагивает весь многонациональный народ России. Предстоит осуществить *реэтногенез* коренных народов Западной Сибири – восстановить у них с учетом современных условий позитивное национальное самосознание и обеспечить не только их выживание, но и национальное развитие в рамках российского суперэтноса. Для этого необходима реконструкция их педагогического наследия в современных условиях. При этом должно учитываться то, что традиционно формирование двигательной активности детей и подростков коренных сибиряков было основано на принципах постепенности в овладении промысловой и хозяйственной деятельностью, учета возрастных и гендерных особенностей, миниатюризации размеров учебных промысловых орудий; введении в игру интерактивной сказочности. Это нашло отражение в произведениях устного народного творчества, а также в обычаях, соблюдаемых во время ритуальных и религиозных обрядов.

Наше исследование включает этнопедагогические полевые материалы: описание и анализ приемов и методов развития двигательной активности, закалывания, физической подготовки к промысловой и хозяйственной деятельности; описание со слов коренного населения около 200 традиционных игр и состязаний [8, 9]. В процессе изучения двигательной активности было определено место и роль традиционных игр и состязаний в самобытном физическом воспитании этих сибирских этносов, история их возникновения, развития, самобытные приемы и методы их эффективного использования. Полученные научные данные показывают наличие целенаправленной системы традиционных игр и состязаний

ний, которая, по сути, являлась и является единственным и незаменимым средством, методом и формой физической подготовки сибирских аборигенов. Эта система формировалась в течение многих веков, прошла «апробацию» в тяжелейших для жизни климатических и бытовых условиях и, как показывает история, в постоянных военных столкновениях.

Педагогический анализ литературных источников и собранных нами этнопедагогических материалов позволил обосновать существование народной «школы» физического воспитания коренных сибиряков, в которой формировалась и развивалась двигательная активность подрастающих поколений.

Краткие сведения о средствах и приемах развития физической активности коренных сибиряков, содержатся в работах В. Ф. Зуева [4], О. Финша, А. Брэма [22].

В начале XX в. началось более глубокое изучение культуры народов Сибири, что, несомненно, позволило получить некоторые сведения о развитии двигательной активности детей и подростков. Некоторые средства ее повышения представлены в трудах И. Н. Шухова (ханты) [24], Г. Н. Дмитриева-Садовникова (ханты) [3]. Основным недостатком упомянутых публикаций является то, что они носят отрывочный и описательный характер. Наиболее интенсивные исследования педагогического наследия, и в частности средств развития двигательной активности народов Сибири, начались в 20–30-х гг. XX в. Это книги А. В. Певговой [16], А. Н. Рейнсона-Правдина [18], Г. Ш. Абсалямова [1].

Необходимо отметить, что в последние годы появились работы, в которых осуществлен анализ самобытного физического воспитания и способов развития двигательной активности коренных народов Сибири. К ним относятся труды А. Н. Кривули [10], В. П. Красильникова [8, 9], Н. И. Синявского [21], которые, несомненно, вносят огромный вклад в раскрытие национальных особенностей физической культуры, самобытного физического воспитания, роли и значения традиционных игр, спорта. Все перечисленные авторы глубоко озабочены отсутствием внимания к изучению, сохранению и использованию в современных условиях традиционных форм двигательной активности коренных малочисленных народов Западной Сибири, к повышению их роли и значения в современном образовательном процессе.

Большинство исследователей физической культуры коренных сибиряков – В. Ф. Зуев [4], И. Г. Остроумов [13], В. А. Павловский [14], Ю. А. Подольский [15], А. Р. Симонова [20] – отмечают их невысокий рост (от 150 до 155 см), небольшой вес (от 55 до 64 кг), но подчеркивают, что такие параметры не препятствовали формированию у них крепкого телосложения.

Многие известные ученые-североведы – В. Ф. Зуев [4], Н. А. Гондатти [2], В. И. Неславин [12], игумен Ириарх [6], Р. П. Митусова [11] – ре-

гистрировали высокую продолжительность жизни коренных сибиряков (от 60 до 100 лет), которая была бы невозможна без поддержания хорошей физической формы и здоровья.

На основании этих данных можно судить об объеме и значении двигательной активности для выживания, о ее социализирующей роли в воспитании подрастающих поколений сибирских коренных народов. Данное наследие может быть использовано для научно обоснованной организации современного образовательного процесса не только коренных народов Западной Сибири, но и приезжих детей, родители которых участвуют в промышленном освоении природных богатств Севера Западной Сибири и Дальнего Востока, поскольку живут они в тех же природно-климатических условиях.

Нами предлагается определенная система и последовательность применения воссозданного педагогического наследия в области двигательной активности путем внедрения системы традиционных игр и состязаний в современный образовательный процесс национальных образовательных учреждений коренных малочисленных народов Западной Сибири [5, 8].

1. Игры, рекомендуемые к применению в учебном процессе по физической культуре в национальной средней школе и ДЮСШ, которые имеют отделения нового вида спорта «Северное многоборье».

В младших классах предпочтение должно быть отдано играм на ловкость и быстроту, так как в этом возрасте у детей еще слабо развита аэробная и мышечная системы. Мы рекомендуем «Бег по-медвежьи» («Пу-пи нэвэр»), «Прятки» («Канях янтэж» и «Мант Кэча»), «Метание аркана на носы нарт» («Кану пыймана ялулол-кма»), «Кто быстрее?» («Пасты нэ»), «Бросание палки в цель» («Попыл энгэв»). Они вызывают огромный интерес у всех детей, а не только у коренных сибиряков. Эти игры можно успешно использовать как в основной, так и в подготовительной части урока, но не на уроках лыжной подготовки и легкой атлетики.

В средних и старших классах на уроках физической культуры можно применять более сложные игры, силовые единоборства и самобытные физические упражнения в связи с интенсивным развитием в этом возрасте мышечной и дыхательной систем, а также с началом подготовки детей и подростков к активной промысловой и хозяйственной деятельности. Это следующие игры: «Прыжки через нарты» («Порьунчкве патев»), «Снежная стрела» («Тутнел»), «Кольца» («Кис»), «Ловля оленя» («Вяркукота»), «Урони товарища». Мы рекомендовали бы применять их в основной части или в течение всего урока.

2. Игры на подвижной перемене, которые занимают 8–10 минут. Они стимулируют двигательную активность детей, позволяют им активно отдохнуть и легче воспринимать материал на следующем уроке. Нельзя проводить сильно возбуждающие и утомляющие игры. Можно с успехом использовать: «Игру с кольцом» («Корки емюни»), «Поиграем в ямки» («Вонк

сохит ентэхли»), «Метание аркана на носы нарт» («Кану пыймана ялкулолкама»), «Игру мячом» («Пуксэл»), «Заячы следы» («Чэвэр лэк»), «Болотную женщину» («Нерэм ими»), «Деревянную ногу» («Юх кур»).

3. Игры в группе продленного дня. Спортивный час входит в структуру учебного процесса в этой группе детей, поэтому он направлен на закрепление и совершенствование материала, пройденного на уроках физической культуры. Кроме того, эти игры рекомендуется проводить на свежем воздухе, что будет способствовать укреплению здоровья детей. В течение этого часа можно провести от 3 до 5 игр, например: «Игра с обручем» («Кусы юнт»), «Снежная стрела» («Тутнел»), «Кольца» («Кис»), «Броски аркана (тынзяна) за верх валиков (хореев)» («Валых тойнам таянтыты»), «Игры с палочкой» («Тюркэмлэли»), «Чудище» («Манки сохит ентэх»). Они прекрасно снимают психическое напряжение и препятствуют гиподинамии.

4. Игры в ДЮСШ для подготовки к соревнованиям по северному многоборью. Они в первую очередь способствуют развитию специальных двигательных навыков и физических качеств, необходимых для обучения видам северного многоборья. В учебно-тренировочном процессе можно успешно использовать «Прыжки через нарты» («Ликэрь этлоки-рюхли»), «Прыжки на двух ногах», «Метание аркана (тынзяна) на дальность», «Метание аркана (нюр) с изображением фигуры» («Нюр тахли»). Для развития силы и ловкости в подготовительную часть тренировки необходимо включать игры «Перетягивание шеей» («Сапалн йэр талты юнт анлупкелн»), «Перетягивание пальцами» («Лайна талэхсэли»), «Ловля хорья» («Сув евалиты»).

5. Игры в летних трудовых и оздоровительных лагерях. Целью занятий физической культурой в учреждениях дополнительного образования является прежде всего оздоровление детей, а для физически подготовленных детей и подростков – их дальнейшее спортивное совершенствование. Рекомендуются следующие подвижные игры: «Прятки» («Канях янтэх»), «Медведь и ягодники» («Пуни панэ вонтье ях»), «Болотная женщина» («Нерэм ими»), «Метание диска» («Кар мах»), «Игра с диском» («Корки мэну санрам»). Они должны использоваться во время, отведенное для занятий физическими упражнениями.

Теоретические и полевые этнопедагогические исследования показали, что в педагогическом наследии и достоянии коренных малочисленных народов Западной Сибири (ханты, манси, ненцы) содержится богатый потенциал самобытных средств, методов, форм развития двигательной активности, которые способствовали и способствуют их подготовке к промыслам и хозяйственной деятельности, становлению духовности, социализации и связи со своей историей.

Литература

1. Абсалям Г. Ш. Национальные виды спорта ненецкого народа: дис. ... канд. пед. наук. М., 1962. 210 с.

2. Гондатти Н. А. Предварительный отчет о поездке в Северо-Западную Сибирь. М., 1988.
3. Дмитриев-Садовников Г. Лук ваховских остяков и охота с ним // Ежегодник Тобольского губернского музея. 1914. Вып. 2. С. 13–14.
4. Зуев В. Ф. Описание живущих в Сибирской губернии в Березовском уезде иноверческих народов Остяков и Самоедов (1771–1772). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947. 96 с.
5. Игры, состязания и самобытные физические упражнения народов Севера: учеб. пособие / под ред. Н. И. Синявского; СурГПИ. Сургут, 2002. 76 с.
6. Иринарх (игумен). В дебрях крайнего Северо-Запада Сибири // Православный благовестник. 1909. Т. 1, № 11. С. 497–498.
7. Концепция федеральной целевой программы «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока до 2015 года»: распоряжение правительства Российской Федерации от 21 ноября 2007 года, № 1661-р.
8. Красильников В. П. Игры и состязания в традиционном физическом воспитании хантов. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. 120 с.
9. Красильников В. П. Фольклор и национальные традиции физического воспитания детей у народов Сибири // Место и значение фольклора и фольклоризма в национальных культурах: история и современность. Челябинск, 1998. С. 160–161.
10. Кривуля А. Н. Разработка и реализация программы по физической культуре с учетом национально-регионального компонента (на примере начальных классов национальных школ Югры): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тюмен. гос. пед. ун-т. Тюмень, 2003. 25 с.
11. Митусова Р. П. Год среди лесного народа // Вокруг света. 1928. № 9. С. 350.
12. Неславин В. И. Самоеды в домашнем и общественном быту. СПб., 1847. С. 29–175.
13. Остроумов И. Г. Вогулы Пермской и Тобольской губерний // Естествознание и география. 1903. № 4. С. 76.
14. Павловский В. А. Вогулы. Казань, 1907. С. 19.
15. Подольский Ю. А. Поклонение медведю у Сосьвинских вогулов // Уральский охотник. 1930. № 1. С. 35.
16. Певгова Л. В. Национальные игры детей народов Севера. Л.: Изд-во Глав. Сев. мор. пути, 1939. 37 с.
17. Прокопенко В. И. Материалы возрастных уровней физического развития, двигательной подготовленности и физической работоспособности школьников народов Севера (ханты, манси) [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1992. С. 73.

18. Рейнсон-Правдин А. Н. Игра и игрушка детей народов Обского Севера: дис. ... канд. пед. наук. М.; Л., 1944–1945. 350 с.
19. Сахно А. В., Чубуков А. С. Двигательная активность и наследственный потенциал человека. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.centrelittle.ru/conception.html>
20. Симонова Л. Р. Вымирающее племя // Живописное обозрение. 1883. № 1. С. 101.
21. Синявский Н. И. Этнопедагогика физического воспитания народов Севера ханты и манси в современной системе образования: дис.... д-ра пед. наук. М., 2005. 406 с.
22. Финш О., Брэм А. Путешествие в Западную Сибирь. М., 1882. 484 с.
23. Шамаев Н. К. Семейное воспитание на традициях. Якутск, 2003. 22 с.
24. Шухов И. Н. Река Казым и ее обитатели // Ежегодник Тобольского губернского музея. 1915. Вып. 26. С. 37–56.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 336.233.2

А. Е. Авдюкова

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ»

Аннотация. Процесс профессиональной подготовки специалистов в области оказания социально-психологической помощи нуждается в применении практико-ориентированных технологий. Интерактивное обучение социально-психологическому консультированию позволяет студентам получить опыт взаимодействия, на основе которого процесс оказания помощи будет не только более эффективным, но и безопасным как для клиента, так и для самого консультанта.

Ключевые слова: социально-психологическое консультирование, интерактивное обучение, практико-ориентированная технология, социально-психологическая помощь.

Abstract. The process of vocational education of specialists in the socio-psychological sphere needs application of practice-oriented technologies. Online training and social counseling enable future specialists to gain experience of interaction making socio-psychological assistance not only more effective, but also safer for both the client and the consultant.

Key words: socio-psychological counseling, interactive learning, practice-oriented technology, socio-psychological assistance

Преподаватель, занимающийся подготовкой специалистов, оказывающих социально-психологическую помощь, должен владеть технологиями, которые не только обеспечивают формирование соответствующих профессиональных компетенций, но и дают возможность проработать социально-психологические проблемы, которые с большой долей вероятности могут возникнуть у выпускников учебных заведений в предстоящей практике.

Опыт показывает, что заучивание учебной информации и определенный без их «проживания» дает кратковременный эффект. Обучение, ориентированное на практическую деятельность, проходящее в учреждении, где непосредственно осуществляется социально-психологическая помощь, наиболее результативно: весь учебный процесс становится лично значимым для студента; у учащегося появляется возможность определить свое отношение к дальнейшей профессиональной самореализации; боль-

ше того, такой подход позволяет сделать будущую профессиональную деятельность не просто эффективной, но и более безопасной как для клиента, так и для самого специалиста.

Исследование, проводимое в течение последних трех лет в период с 2006 по 2009 г. в Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета, показало, что подавляющее большинство студентов, осваивающих специализацию «Социально-психологическое консультирование» на базе специальности «Социальная работа» и «Социальная педагогика», успешно справляются с усвоением содержания учебной программы именно благодаря максимально приближенному к практике процессу обучения. 35 % обучающихся начинают задумываться о дальнейшем повышении квалификации, примерно 25 % определяют место работы, а 10 % отказываются от идеи работать в сфере оказания социально-психологической помощи.

Обучение практической психологии с участием в оказании помощи нуждающимся имеет, кроме дидактических задач, и психотерапевтическую: при знакомстве с методиками оказания помощи учащиеся могут на деле прочувствовать их влияние и действие, проверить, сопоставить, соотнести «здесь и сейчас» свой опыт с опытом специалистов-практиков. Такая учебная деятельность характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений и соответствием профессионально-этическим нормам. «...Студенты обычно с большим увлечением изучают соответствующие учебные дисциплины. Им интересны не общие закономерности, а возможности понимания конкретного человека: другого или самого себя» [1, с. 183].

Чтобы дидактика практической психологии была осмыслена и прочувствована на собственном субъектном опыте, преподавание необходимо строить на методах, активизирующих рефлексивную деятельность студентов. К таковым, по мнению Г. К. Селевко, можно отнести интерактивное обучение [4, с. 89].

Термин *Interactive learning* (англ.) обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии субъектов обучения – их постоянной обратной связи и двухстороннем непрерывном обмене информацией. По сравнению с другими психологическими дисциплинами, включающими различные фундаментальные и прикладные аспекты данной области знания, изучение практической психологии требует наиболее полной степени интерактивности. Преподаватель в интерактивном обучении выступает в ролях информатора, организатора, фасилитатора, консультанта. Он излагает материал, демонстрирует видеоряд, организует взаимодействие, отвечает на вопросы, помогает искать решения, обращаясь к опыту студента.

Технология интерактивного обучения – это совокупность методов, методических приемов и средств интерактивного и рефлексивнообусловленного

характера, способствующих целенаправленному активному восприятию изучаемых дидактических единиц, их осмыслению, переработке и применению.

Дидактические единицы, разработанные для специализации «Социально-психологическое консультирование», включают в себя:

- *этапы процесса консультирования*: установление контакта с клиентом; идентифицирование проблемы; выдвижение гипотезы; постановку диагноза; выработку стратегии взаимодействия; заключение контракта;

- *защитные механизмы клиента в процессе оказания психосоциальной помощи*: сопротивление клиента; перенос (трансфер); контрперенос (контртрансфер); проекцию;

- *базовые невербальные техники консультирования*: эмпатическую включенность в проблему клиента; активное слушание;

- *базовые вербальные техники*: перефразирование, повторение, проясняющие вопросы, присоединение чувства к ситуации; самовыражение.

Интерактивность процесса обучения на занятиях практической психологии обеспечивается при помощи адекватных стратегий взаимодействия, основой которых является активизация и интенсификация практической деятельности студентов при обязательном наличии обратной информационной связи.

Обратная связь помогает студенту скорректировать свое поведение в профессиональном и общечеловеческом смысле, освоить главные принципы контактирования с клиентом:

- *безоценочность* – предоставляет клиенту свободу выбора и уменьшает его потребность защищаться [3, с. 57];

- *своевременность* – обеспечивает правильное понимание информации, которую предоставляет клиент, и наиболее эффективное продвижение в процессе консультирования;

- *эмоциональная адекватность* – позволяет находиться клиенту и консультанту в одном эмоционально-чувственном пространстве.

К основным стратегиям интерактивного взаимодействия относятся сотрудничество и соперничество. *Сотрудничество*, или активная помощь друг другу в достижении результата, может осуществляться одновременно или поочередно взаимодействующими сторонами [2, с. 135]. *Соперничество* же предполагает активное взаимодействие индивидов, при котором они спорят, выдвигают альтернативные решения, но сохраняют партнерские отношения с целью получения совместного результата.

Технология интерактивного обучения состоит из комплекса следующих методов: проблемного обучения, развития критического мышления, рефлексивно обусловленного анализа, коллективного обсуждения, тренингов. Эти методы, имеющие ряд общих свойств, принципов применения и условий реализации, способствуют продуктивному усвоению информации студентами, обращению их к личному опыту, активизации учебной деятельности, в том числе в эмоционально-чувственной сфере.

Проблемное обучение предполагает создание в сознании учащихся проблемных ситуаций и активный поиск различных вариантов их решения. Например, при изучении содержания работы с клиентами суицидальной направленности или совершившими преступные действия студенты обнаруживают противоречие между принципом конфиденциальности консультативной практики и необходимостью привлечения к решению проблемы клиента его близких родственников или иных значимых для него людей. Выбор в подобных ситуациях связан не только с освоением технологии работы, но и с обретением этической профессиональной позиции.

Метод *развития критического мышления* позволяет выработать навыки восприятия, понимания и объективного подхода к социально-психологической проблеме. Студенты пытаются соотнести собственный опыт с усвоенным материалом, а также сравнить прочувствованное состояние с тем, которое описывают специалисты, работающие с конкретной проблемой.

Коллективное обсуждение помогает студентам выявлять и учитывать максимальный набор разнообразных аспектов анализируемой проблемы. Так, в процессе обсуждения темы «острого горя», потери близкого человека, знакомой если не всем, то большинству, выясняется, что учащиеся по-разному переживали личные ситуации, повлекшие за собой ряд проблем. Работа с людьми, понесшими тяжелую утрату, предполагает этап, на котором необходимо способствовать подопечному «принять ситуацию разумом». Вопросы, которые задает избранный «консультант», вызывают неоднозначные, часто неожиданные эмоции, что позволяет обнаружить и осмыслить начинающим специалистам практически полный спектр чувств и состояний, испытываемых человеком в ситуации «острого горя».

Рефлексивно обусловленный анализ дает возможность не только подвести итоги ролевой игры, занятия или отдельного упражнения, но и обосновать причинно-следственные связи. Этот метод позволяет провести так называемое «заземление чувств», делая процесс обучения экологичным (безопасным). К примеру, на уровне «идеала» студенты осознают значение такого принципа консультативной практики, как «безоценочность», а на уровне умений и навыков демонстрируют обратное. Прежде всего это связано с настроенностью всего нашего образования (школьного и вузовского) на оценку действий человека, что, безусловно, вырабатывает соответствующий рефлекс. Когда же студент вновь, уже отстраненно во времени пытается «прожить» моменты такого, нередко болезненного оценивания, он познает причины и своего поведения по отношению к будущему клиенту.

Тренинги – групповые занятия психологической тематики, направленные на отработку личностных навыков, лучшее понимание себя, других и окружающего мира. Традиционно сложно проходит тренинг, на котором проводятся презентации студентами своих положительных качеств. В то же время качества, тормозящие, на взгляд самих учащихся,

их развитие как консультантов, представляются довольно свободно. Это одна из важнейших проблем, решение которой влияет на процесс консультирования в целом: от специалиста требуется не только осознание, но выработка навыков самопрезентации, способствующей установлению контакта с клиентом и вселению в него уверенности.

Перечисленные методы преобразуют учебно-познавательную ситуацию в профессиональную реальность, помогают студентам осваивать необходимый опыт.

Технология интерактивного обучения на занятиях по специализации «Социально-психологическое консультирование» осуществляется по определенному алгоритму, состоящему из следующих этапов: формирования мотивации, активизации, интериоризации, интерпретации и рефлексии.

На этапе *формирования мотивации* происходит «опредмечивание» потребности становления профессиональной компетентности: определяются задачи, выявляются цели, которые представлены в конкретных условиях и требуют выполнения действия, направленного на получение результата, удовлетворяющего потребность студента.

Изучение новой дидактической единицы начинается с рассмотрения учебной ситуации, имеющейся в субъектном опыте студента или максимально приближенной к его жизнедеятельности, что позволяет получить эмоциональный отклик и выявить профессиональный, личный или личностный аспекты в освоении новых знаний. Например, для установления контакта с клиентом от консультанта требуется быть всегда открытым, уверенно вступать в диалог и т. д. Если даже студент, пройдя подготовку по рассматриваемой специализации, решит не работать консультантом, то перечисленные навыки ему как человеку, стремящему к эффективности в другом выбранном профессиональном направлении, крайне необходимы. Как показывают проведенные опросы, это осознает и к этому стремиться каждый учащийся. Универсальность навыков консультирования является достаточно сильной мотивацией для освоения данной дидактической единицы.

Этап *активизации* предполагает побуждение студентов к проявлению осознанной и целеустремленной активности, актуализацию их субъектного опыта, демонстрацию имеющихся знаний и умений, озвучивание ценностных приоритетов и формирование профессионально значимых качеств. Активизация желания высказаться и поразмышлять по поводу предложенной ситуации происходит через приглашение к рассуждению. Изначально дискуссия разворачивается на основе имеющегося у учащихся опыта по данному вопросу. Так, при изучении темы «Роль защитных механизмов в консультативной практике» студенты получают возможность осознать собственные защитные механизмы, понять природу их возникновения, а самое главное – принять их как часть себя, что в дальнейшем, в процессе оказания психосоциальной помощи, поможет в работе с защитными механизмами клиента.

На этапе *интериоризации* студентам необходимо овладеть структурными компонентами деятельности, преобразуя и усваивая профессиональный опыт через отождествление с ним своих позиций и убеждений. Учащимся может быть предоставлен раздаточный материал, в котором содержатся высказывания, мысли известных ученых, описания конкретных случаев из консультативной, коррекционной и психотерапевтической практики и т. д. В частности, при усвоении дидактической единицы «защитные механизмы» предлагается рассмотреть и разобрать более двух десятков ситуаций, с которыми так или иначе студенты сталкивались в жизни. Например, анализируется взаимодействие с преподавателями на экзамене в случае неудовлетворенности оценкой экзаменуемого, поведение которого часто детерминируется защитным механизмом «регрессия» (откат к примитивным формам поведения). Возможно, студент сам никогда не испытывал такой реакции, но наверняка наблюдал ее со стороны.

Этап *интерпретации* позволяет учащимися обрести новый смысл своей деятельности посредством переживания приобретенного опыта и таким образом закрепить профессионально и личностно значимые знания.

В ходе практической деятельности, которая должна осуществляться в группе, студентам предлагается выполнить задания, связанные непосредственно с усвоением и закреплением обобщенного знания. Так, получение информации о содержании этапа консультирования «идентификация проблемы» и освоение данной дидактической единицы может происходить, например, через обращение к проблеме «принятия себя», актуальной практически для каждого человека, а особенно для студентов, обучающихся помогающим профессиям. Подобные задания делают знания профессионально и личностно значимыми.

Этап *рефлексии* – погружение в свой собственный мир, осмысление личного отношения к процессу оказания социально-психологической помощи. Студентам предлагается поделиться друг с другом, сначала в парах, а затем со всеми участниками группы своим опытом и впечатлениями от проделанной работы, устно проговаривая или объясняя осмысленное через свои рисунки и графические изображения.

Как можно заметить из приведенных примеров, реализация каждого этапа представленного алгоритма осуществляется с помощью проектирования учебно-познавательных ситуаций (ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-задания, ситуации-оценки, ситуации-проблемы). Они представляются в виде аудиовизуального ряда, печатного материала (статей, текстов), рассказа преподавателя или студента. Любая ситуация разрабатывается так, что освоение очередной дидактической единицы осуществляется через взаимодействие «Я и моя группа». Интерактивное обучение базируется на групповой работе, тем не менее и индивидуальная работа является неотъемлемой частью этой технологии.

Работа на индивидуальном уровне позволяет воздействовать на мотивационную сферу личности, затрагивающую личностно-смысловые об-

разования и играющую значительную роль в развитии и становлении ценностного отношения к процессу обучения.

Качественный анализ данных об эффективности внедрения технологии интерактивного обучения свидетельствует о положительной динамике готовности студентов к реализации профессиональных компетенций в сфере социально-психологического консультирования:

- 92–95 % учащихся уверенно и адекватно используют умения и навыки социально-психологического консультирования (что в среднем на 17 % выше по сравнению с группами, обучающимися в предыдущий период, когда методы интерактивного обучения не использовались или использовались частично);

- 61,32 % студентов отмечают значительные изменения в мотивационно-потребностной сфере: 45 % указывают на необходимость в дальнейшем совершенствовании профессиональных компетенций консультанта, а у 25 % меняется отношение к самому процессу консультирования – желание дать совет, оценить действия клиента сменяется желанием понять человека, помочь ему, принять его позицию и оказать поддержку;

- для 92,45 % студентов значимым становится доверительное общение и взаимодействие с клиентом;

- 85 % считают чрезвычайно актуальным решение проблемы понимания и принятия себя, что говорит о росте ответственности относительно будущей профессиональной деятельности, ведь чтобы понять и принять другого, несомненно, необходимо прежде познать и принять себя.

Проведенное исследование показало, что 90 % студентов, получающих специализацию «Социально-психологическое консультирование» в Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета, успешно справляются с овладением практической психологией благодаря внедрению технологии интерактивного обучения и практико-ориентированному процессу обучения.

Литература

1. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008. 250 с.
2. Коротаяева Е. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. 180 с.
3. Курильченко Н. Н. Активные формы организации учебно-познавательной деятельности психологов: учеб.-метод. пособие. Сургут: Сургут. гос. пед. ун-т, 2005. 142 с.
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.61

С. Д. Томилова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

Аннотация. В статье охарактеризован комплекс художественно-речевых умений детей старшего дошкольного возраста. Данные умения способствуют их полноценному общению с литературным произведением и проявляются в разных видах художественно-речевой деятельности.

Ключевые слова: литературное развитие детей старшего дошкольного возраста, художественно-речевые умения детей дошкольного возраста, восприятие художественного произведения детьми дошкольного возраста, воспроизведение авторского текста по-своему детьми дошкольного возраста (пересказ), создание собственного текста детьми дошкольного возраста (творческое рассказывание).

Abstract. The paper presents a system of upper pre-school children's artistic-speech skills, which enable them to understand literary works and are revealed in the process of artistic-speech activities.

Index terms: pre-school children's literature awareness development, pre-school children's artistic-speech skills, pre-school children's perception of literary works, reproduction of the original text by pre-school children (retelling), creation of a text by pre-school children (creative narration).

Проблема литературного развития ребенка является одной из самых актуальных в современных психолого-педагогических исследованиях. Ряд авторов трактует это явление и как процесс совершенствования способности «к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [9, с. 3], и как процесс развития литературного творчества детей [8, с. 40]. Применительно к старшему дошкольному возрасту мы понимаем литературное развитие как процесс, направленный на приобщение к литературе как искусству слова и совер-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Литературное развитие дошкольников в ДОУ и семье» № 08-06-00520а.

шенствование способностей в разных видах художественно-речевой деятельности (эмоционально-эстетическом восприятии и понимании произведения, выразительном чтении, пересказе, инсценировании, словесном творчестве на основе произведения и т. п.).

Цель литературного развития в дошкольном возрасте мы видим в том, чтобы сформировать личность, обладающую определенным читательским опытом, отличающуюся развитым интересом к миру словесного искусства, не только умеющую воспринимать и понимать произведение в соответствии с возрастными возможностями, но и способную к самовыражению в разных видах художественно-речевой деятельности.

Содержание литературного развития дошкольника, на наш взгляд, представляет собой систему, содержащую следующие элементы:

- круг чтения, включающий произведения русской и зарубежной детской литературы и фольклора;
- начальные литературоведческие и речеведческие знания (не предусматривающие употребления терминов), служащие базой для формирования художественно-речевых умений;
- комплекс художественно-речевых умений, способствующих полноценному общению ребенка с литературным или фольклорным произведением и созданию на его основе собственного речевого продукта;
- приемы, направленные на формирование художественно-речевых умений;
- эмоционально-образный и познавательный опыт, приобретенный ребенком в разных видах художественно-речевой деятельности.

В данной статье не ставится задача охарактеризовать все элементы содержания литературного развития дошкольника, наша цель – выявить компоненты комплекса художественно-речевых умений. Под умениями мы вслед за М. П. Воюшиной понимаем «способность наиболее эффективно выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать» [8, с. 65]. Такая трактовка умений, как считает исследователь, подчеркивает их творческий характер, указывает на необходимость опоры на литературоведческие знания при определении приемов работы над текстом произведения в зависимости от конкретных целей. Художественно-речевые умения мы соответственно рассматриваем как способность детей эффективно выполнять разные виды художественно-речевой деятельности, к которым относятся:

- восприятие произведений художественной литературы и фольклора в процессе ознакомления с ними;
- переработка произведения, т. е. его воспроизведение по-своему, с использованием средств художественной выразительности (пересказ, воспроизведение авторского текста по иллюстрациям и т. п.);
- создание собственного вторичного текста на основе прочитанного произведения или ряда произведений, т. е. создание новых художественных

образов (творческое рассказывание придуманных эпизодов к знакомым произведениям, сочинение собственных произведений и т. п.).

Мы считаем, что среди выделенных нами умений будут как общие, проявляющиеся в разных видах художественно-речевой деятельности, так и частные, дифференцированные по отношению к каждому из видов художественно-речевой деятельности и речевых упражнений (пересказу и творческому рассказу). На наш взгляд, процесс формирования художественно-речевых умений у старших дошкольников будет более эффективным, если при ознакомлении ребенка с художественным или фольклорным произведением данные умения будут развиваться *комплексно*: вместе с деятельностью чтения (слушания) в системе будет осуществляться деятельность говорения (пересказ и творческое рассказывание), ибо, как мы полагаем, в основе этих разных видов художественно-речевой деятельности лежит то, что сближает их, – «способность мыслить словесно-художественными образами» [9, с. 22]. На этом основании считаем, что с целью литературного развития ребенка старшего дошкольного возраста его необходимо направлять прежде всего к воссозданию образа, заданного автором художественного текста или придуманного самим ребенком, и выявлению (в чужом тексте) или актуализации (в собственном тексте) авторской позиции.

Определим *общие компоненты* комплекса художественно-речевых умений, необходимые ребенку старшего дошкольного возраста для полноценного общения с произведениями словесного искусства, прежде всего в процессе *перцептивной деятельности*, ибо, по мнению многих исследователей (М. П. Воюшиной, А. Г. Жабицкой, Н. Д. Молдавской), именно непосредственное читательское восприятие является основным критерием литературного развития [8, с. 41]. Более того, восприятие необходимо ребенку во всех видах художественно-речевой деятельности: им контролируется и выразительное чтение произведения, и его пересказ, и создание на основе литературного или фольклорного произведения или ряда произведений собственного текста. Далее конкретизируем данный комплекс по отношению к другим видам художественно-речевой деятельности, выявив *частные* его составляющие, охарактеризуем ведущие речевые упражнения, способствующие литературному развитию детей, и обозначим приемы, направленные на развитие творческого воображения ребенка, его эмоциональной отзывчивости и осознание им особенностей содержания и художественной формы произведения.

При установлении компонентов комплекса художественно-речевых умений ребенка необходимо учитывать закономерности процесса восприятия и понимания детьми художественного или фольклорного произведения. Помимо этого важно, что объектом деятельности ребенка как при восприятии литературного или фольклорного текста, так и при его воспроизведении и создании на его основе собственного речевого продукта становится текст,

выступающий в единстве трех его сторон, – содержания, структуры и языкового оформления. Соответственно, структура умений должна отражать структуру восприятия произведения и структуру художественного текста или речевого продукта ребенка. Выделяя в структуре восприятия как эстетической деятельности такие взаимодействующие элементы, как «эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения» [7, с. 143], считаем, что *общие* умения в *процессе восприятия произведений* формируются на стыке компонентов эмоциональной, интеллектуальной и познавательной деятельности [2, с. 68] и подразделяются на следующие группы:

- связанные с эмоционально-образной деятельностью в процессе восприятия художественного или фольклорного произведения, переработки текста или создания на его основе собственного речевого продукта;
- направленные на осмысление и воспроизведение содержания произведения или собственного текста;
- способствующие осознанию формы произведения или собственного текста;
- необходимые для понимания языковых особенностей произведения или выбора языковых средств в собственном речевом продукте.

При определении частных художественно-речевых умений, проявляющихся у детей в процессе восприятия авторского текста, нами учитывались результаты опытно-поисковой работы, проведенной с детьми старших групп (45 чел.) ДОУ № 495 г. Екатеринбурга, № 40 г. Новоуральска, № 48 г. В. Пышмы в 2008–2009 гг.

В ходе исследования детям была прочитана незнакомая сказка С. Г. Козлова «В родном лесу» [4, с. 32–36]. Спустя некоторое время (чтобы не разрушить впечатления от прочитанного) с дошкольниками была проведена аналитическая работа. Им было предложено ответить на вопросы, сформулированные таким образом, чтобы задействовать разные стороны читательского восприятия (эмоции, воображение, мышление), помочь воспринять эмоциональную тональность сказки, воссоздать в своем воображении образы, созданные автором, осознать причинно-следственные связи, проникнуть в идею произведения: 1. Понравилась ли тебе сказка? 2. О чем в ней рассказывается? 3. Почему сказка так называется? 4. Можно считать эту сказку грустной? Почему ты так думаешь? 5. Почему Зайцу и Мышке вдруг сделалось грустно в осеннем лесу? 6. Кто написал эту сказку? Как ты думаешь, ее автор – какой он? 7. Ты хотел бы еще послушать сказки С. Козлова?

После проведенной работы ответы дошкольников были проанализированы с точки зрения определения готовности ребенка к активному взаимодействию с произведением и способности мыслить словесно-художественными образами. Ответы на первый и седьмой вопросы позволяют выяснить отношение к прослушанной сказке и ее автору. На вопрос, пон-

равилась ли сказка, большинство детей (74,8 %) отвечали односложно: «Да» или «Понравилась». Некоторые добавляли: «Мышка понравилась», «Зайка такой смешной!» и т. п. Один ребенок пожалел, что очень короткая сказка. 25,2 % детей сказка «очень понравилась». Все испытуемые выразили желание вновь встретиться со сказками этого писателя. Но при этом ответы на шестой вопрос были самыми разнообразными: «Не знаю», «Это писатель», «Он сказочный и добрый», «Он пишет сказки и иногда рисует», «Он добрый, злые не пишут сказки», «Думаю, это Пушкин» и т. п. Невнимание ребенка к автору произведения объясняется, вероятно, тем, что в этом возрасте он воспринимает окружающий мир только со своей точки зрения и ему трудно понять позицию другого человека [10, с. 259]. Отсюда и сложности определения авторской позиции, отношения автора к описываемым событиям и персонажам. Лишь некоторые из детей смогли подойти к пониманию идеи, пытаясь при ответе на третий вопрос объяснить название сказки («Он родной для них, им там хорошо»).

Анализ ответов детей на оставшиеся вопросы (второй, четвертый и пятый) позволяет определить, что ребенку легче установить последовательность событий, чем выявить причинно-следственные связи между ними. Это объясняется доминированием в начале старшего дошкольного возраста наглядно-образного мышления, его конкретностью, зависимостью от ситуации. Так, все дети считали, что в сказке рассказывается о Зайце и Мышке. Отношения этих персонажей больше всего занимали детей, а мотивы поступков, причины их поведения были не всегда понятны. Дети, например, не смогли правильно объяснить, почему Зайцу и Мышке стало грустно в осеннем лесу. Одни считали, что персонажи подружились и грустят из-за предстоящей разлуки, другие видели причину грусти в том, что зима не приходит. И никто не осознал, что грусть была вызвана красотой родного осеннего леса, в котором облетают последние листья.

Таким образом, качество процесса восприятия произведения определяется прежде всего способностью ребенка к «образной конкретизации» (воссозданию в своем воображении на основе художественных деталей целостного образа) и «образному обобщению» (выявлению в конкретной картине жизни, нарисованной автором, обобщенного смысла и проблемы, им поставленной) [8, с. 42–44] и проявляется в умении воспринимать отдельные элементы текста (язык, сюжет, композицию, систему образов) в их отношении к целому (постижению идеи произведения). Полноценным принято считать такое восприятие, при котором у ребенка обнаруживается способность сопереживать персонажам, воспроизводить в своем воображении картины, нарисованные автором произведения, понимать мотивы поступков героев, постигать авторскую позицию и идею произведения, т. е. откликаться на поставленные автором проблемы [8, с. 44]. Безусловно, в старшем дошкольном возрасте полноценное восприятие – это, скорее, идеал, к которому необходи-

мо стремиться, чем реальность. Тем не менее, по мнению А. В. Запорожца, «при систематической организации ориентировки ребенка на существенные признаки той или иной сферы действительности, при соответствующем обогащении содержания его ... деятельности наглядно-образное мышление дошкольника приобретает качественно новые черты. В форме наглядных образов, складывающихся у ребенка, получают отражение ... простейшие каузальные, генетические и функциональные взаимозависимости» между явлениями» [3, с. 264]. То есть, поскольку, как отмечает И. Ю. Кулагина, восприятие в дошкольном возрасте является осмысленным, целенаправленным, анализирующим [5, с. 90], это дает возможность направлять ребенка старшего дошкольного возраста к полноценному восприятию.

Полученные результаты опытно-поисковой работы позволили определить следующие частные умения, которые необходимо формировать у детей для полноценного восприятия произведений:

1. Умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью:

- сопереживать герою произведения, содействовать ему, проникать в мир его чувств и настроений;
- воссоздавать в воображении образы героев, события, обстановку, созданные авторским словом.

2. Умения, связанные с осмыслением содержания произведения:

- понимать тему произведения;
- постигать основную мысль произведения;
- входить в сюжет, следить за развитием действия, устанавливать последовательность событий и причинно-следственные связи между ними (в рассказе или сказке); следить за развитием чувства в стихотворении;
- понимать, что любое произведение художественной литературы создается автором, воспринимающим жизненные явления под определенным углом зрения, стараться осознать авторскую позицию.

3. Умения, связанные с осознанием формы произведения:

- понимать, что главное в произведении – отражение событий (эпическое произведение) или переживаний лирического героя (лирическое произведение);
- выделять жанровые особенности произведения (сказки, рассказа, стихотворения, загадки и др.).

4. Умения, связанные с осознанием языковых особенностей произведения:

- улавливать образный строй художественной речи;
- понимать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл;
- выделять в произведении некоторые изобразительно-выразительные средства языка (сравнение, метафору, эпитет и др.).

Все перечисленные умения при ознакомлении с произведением должны формироваться во взаимосвязи путем аналитической работы до-

школьника над текстом под руководством воспитателя. Безусловно, часть данных умений предполагает знакомство ребенка (практическое) с некоторыми литературоведческими понятиями (тема произведения, жанры, композиционные особенности произведений отдельных жанров, средства выразительности и т. д.) в соответствии с возрастными возможностями детей. Так, ребенок младшего дошкольного возраста способен лишь различать некоторые жанры (сказку, стихотворение) и устанавливать простейшие связи (временные, последовательные, причинные) в произведении. Понимание им композиции и идейного содержания зависит от жизненного и литературного опыта; в среднем дошкольном возрасте дети уже могут отвечать на некоторые вопросы, связанные с содержанием и художественной формой, под руководством воспитателя обращать внимание на образные слова и выражения, некоторые эпитеты и сравнения. Данный возраст характеризуется возникновением у ребенка реалистических тенденций и постижением на их основе законов сказочной фантастики; к старшему же дошкольному возрасту дети способны более глубоко проникать в мир чувств и отношений героев, осознавать языковые особенности художественной формы произведений, выделять жанровые особенности, осознавать главную идею, с помощью воспитателя выявлять авторскую позицию. От возраста зависит и степень понимания мотивов поступков героев (А. М. Гурович, О. С. Ушакова и др.).

Развитие умений по восприятию литературных или фольклорных произведений должно происходить в системе, на основе постепенного расширения опыта эмоционально-образной и познавательной деятельности. Способствовать овладению данными умениями помимо аналитической беседы, направленной на выявление эмоционального состояния ребенка, осознание им особенностей содержания и формы произведений, могут следующие приемы:

- для первой группы выделенных нами умений: словесное рисование, создание собственных рисунков к произведениям, анализ иллюстраций художников, представление себя на месте персонажа;
- для второй группы: выявление опорных слов в произведении, анализ заглавия; деление текста на части, составление плана текста, создание серии собственных рисунков, отражающих последовательность действия, а также описание внешнего вида героев и обнаружение мотивов их поступков;
- для третьей группы: выявление типичных особенностей произведений разных жанров (например, наличие фантастики, волшебства, столкновение с волшебной силой, многоэпизодность – в волшебной сказке или антропоморфизм, глагольность, малоэпизодность – в сказке о животных);
- для четвертой группы: нахождение изобразительно-выразительных средств в тексте (для осознания авторского выбора), придумывание

сравнений, эпитетов, синонимов, антонимов (для овладения способом выражения в слове определенного художественного содержания).

В целом творческий характер процесса восприятия произведений художественной литературы и фольклора старшими дошкольниками обусловлен активностью их взаимодействия с педагогом.

Конкретизируем выделенный нами комплекс умений относительно других видов художественно-речевой деятельности – воспроизведения авторского текста по-своему, т. е. его переработки, и создания собственного текста на основе прочитанного произведения или ряда произведений. Мы полагаем, что ведущими *речевыми упражнениями* для первого вида деятельности будет пересказ произведения, для второго – творческое рассказывание.

К старшему дошкольному возрасту у детей уже накоплен опыт пересказа художественных произведений. Для литературного развития пересказ ценен не только как одно из средств развития памяти, но прежде всего как «результат мыслительной переработки» предложенного текста [6, с. 215], который носит творческий характер и способствует возникновению у ребенка ярких образов-представлений.

При определении *частных* умений, необходимых дошкольникам в процессе переработки авторского текста, мы учитывали результаты опытно-поисковой работы по пересказу произведения Л. Ф. Воронковой «В небе тучки поспорили» [1, с. 176–177], проведенного нами в начале года среди детей указанных старших групп. Незнакомый текст дети прослушивали дважды. Вопросы после прочтения дошкольникам не задавали, но текст они воспроизводили не сразу, а спустя некоторое время. В ходе данного эксперимента нами было обнаружено следующее: большинство пересказов детей (80 %) носят схематический характер, иногда пропускаются смысловые звенья (чаще всего дети пропускали один из двух фрагментов: «Он (дедушка) оперся на заступ и прищуренными глазами глядел на небо...» и «А на небе снова сияло солнышко. И только две маленькие лиловые тучки летели по ветру и словно догоняли друг друга»); особенности художественной речи детьми не воспроизводятся, передается только последовательность событий («Бабушка рамы убрала... все сразу стало слышно, птички всякие. Потом что-то прогрохотало в небе, молния вдруг как сверкнет. Таня испугалась и к дедушке побежала...»); дети не обращают внимание на то, как радуется приходу весны дедушка; образные описания, сравнения в пересказах отсутствуют; предложения дошкольники строят простые; часто используют лексические повторы («Дедушка говорит», «Таня говорит»).

В то же время не было выявлено существенных нарушений со стороны логики построения текста пересказа: текст был передан логично, последовательно и связно. Незначительная часть детей (7 %) следовала литературному

образцу, логике теста, частично используя авторские типы связей, но не всегда сохраняя стилевые особенности текста и средства языковой выразительности. В 13 % пересказов было выпущено начало («Бабушка выставила зимние рамы... И сразу в избе стало светло, весело и все слышно – вот в кустах воробьи чирикают...») и воспроизводилась подробно только средняя часть рассказа («Вдруг как-то затуманилось солнышко, потемнело в избе...»).

Анализ пересказов детей позволяет констатировать: доминирование в старшем дошкольном возрасте наглядно-образного мышления обуславливает то, что при слушании ребенок выделяет наиболее яркие моменты текста, а не более существенные. Это объясняет и такой недостаток детского восприятия, как фрагментарность. Именно поэтому все ребята в своих пересказах отразили то, что их больше всего заинтересовало, – грохот грома, появление молнии и испуг Тани; 80 % детей воспроизвели диалог Тани и дедушки; но никто из дошкольников не смог понять внутреннее состояние героя рассказа (дедушки), не уловил подтекста рассказа. Приведем пример одного из детских пересказов:

«Дедушка перекапывал землю. Ласточки летали. Вдруг стало темно, и гром ударил. Таня испугалась грозы, к деду побежала. А дед ей говорит:

– Не бойся, никакой грозы нет. Это тучки ударились, и гром выскочил. Это весна пришла».

Для успешного пересказа как одного из видов художественно-речевой деятельности и средства литературного развития необходимо, чтобы ребенок проникся состоянием героя, со-переживал ему, со-действовал с ним, понимал мотивы поступков персонажей, отношения между героями, мог воссоздать в своем воображении образы, нарисованные автором, внутренне их ярко представляя, и стремился к выявлению обобщенного смысла в картине, созданной автором. Таким образом, в данной деятельности должны формироваться *частные художественно-речевые умения:*

1. Умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью:

- в процессе подготовки к пересказу воссоздавать в своем воображении образы (героев, событий, обстановки) исходного художественного текста;

- при планировании пересказа учитывать чувства и настроения героев, эмоционально сопереживать им.

2. Умения, связанные с осмыслением содержания пересказа:

- определять и раскрывать тему своего пересказа;

- обнаруживать и передавать основную мысль текста;

- определять авторскую позицию по отношению к персонажам и их поступкам и стараться отразить ее в пересказе.

3. Умения, связанные с осознанием структуры пересказа:

- последовательно передавать развитие действия, воспроизводить причинно-следственные связи между событиями;

- формировать части пересказа и следовать его плану;
- сохранять при пересказе жанровые особенности произведения (сказки или рассказа).

4. Умения, связанные с осознанием языковых особенностей произведения:

- передавать при пересказе особенности образного строя авторской речи, сохраняя некоторые изобразительно-выразительные средства языка автора (сравнения, метафоры, эпитеты и др.);
- использовать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл;
- путем подбора выразительных средств языка раскрывать скрытый смысл (подтекст) художественного произведения;
- путем подбора выразительных средств языка стараться передать авторскую позицию.

Охарактеризуем основные приемы, способствующие формированию у ребенка выделенных нами умений и развивающие навыки творческого пересказа. По мнению А. М. Леушиной, главный прием здесь – беседа: при правильно организованной беседе с ребенком, когда воспитатель стремится помочь «за внешней тканью рассказа осмыслить социальные отношения, идеи, которые составляют сущность рассказа», учит «читать подтекст рассказа, не удовлетворяясь его фабулой» [6, с. 219], пересказ ребенка никогда не будет воспроизводить дословно авторский текст. Другими действенными приемами, способствующими возникновению в воображении ребенка ярких картин, можно считать предварительные зарисовки к прослушанному тексту, описание внешнего вида персонажей, обстановки, выявление чувств, настроений героев. Огромную роль в развитии творческого потенциала детей и овладении ими умением проникать в мир чувств персонажей играет пересказ от лиц разных героев. Так, например, содержание произведения Л. Ф. Воронковой «В небе тучки поспорили» можно рассказывать от лица бабушки, дедушки и Тани. Это, безусловно, сложный вид работы для детей: им надо не просто воспроизвести авторский текст, а в процессе пересказа перестроить его, описать события так, как их увидели бы разные персонажи. Для этого необходимо понимать индивидуальность каждого персонажа, мотивы его поступков, его эмоциональное состояние. Приведем пример пересказа от лица дедушки, который получился у того же ребенка после проведенной беседы:

«Вот и весна пришла. Солнце стало ярко светить. Ласточки летают, воробьи чирикают. Я землю копаю, а она мягкая уже, ждет, когда на ней работать начнут. Радостно мне, хорошо на душе!

Вдруг солнышко скрылось, гром ударил, и маленький огонек блеснул в небе. Внучка испугалась, ко мне прибежала:

– Гроза, дедушка!

А я ей говорю:

– Не бойся, никакой грозы нет. Это две молоденькие тучки поспорили, друг о друга ударились, и гром выскочил. Первый громок! Это, Танюшка, весна так приходит!

А на небе уж снова солнышко сияет и две шаловливые тучки друга друга догоняют».

На наш взгляд, получившийся у ребенка текст оказался основан на более ярких образах-представлениях, которые возникли у него в процессе работы. Данный вид пересказа лучше всего готовит детей к словесной творческой деятельности.

Безусловно, при формировании названных умений необходима помощь воспитателя. По мнению И. Ю. Кулагиной, специально организованное восприятие способствует лучшему пониманию явлений [5, с. 90] и последующему его воспроизведению. Так, ребенок адекватно воспринимает содержание, структуру и языковое оформление авторского текста и затем их воспроизводит, если воспитатель дает ему соответствующие пояснения, помогает рассмотреть детали в определенной последовательности, направляет его внимание вопросами по тексту. В целом успешный пересказ, как считает О. Н. Сомкова, возможен в том случае, если содержание текстов для пересказа содержит элементы контекстности, позволяющие детям самим подойти к пониманию идеи произведения, а сюжет предложенного является событийно-интригующим, позволяющим сделать пересказ эмоционально-насыщенным [11, с. 163].

Выявление *частных умений* в процессе последнего из рассмотренных нами видов художественно-речевой деятельности – *создания* ребенком *собственного текста* под влиянием прочитанных произведений – требует предварительного осмысления проблемы словесного творчества детей. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволяет констатировать неоднозначность ее решения. Ряд авторов (Л. А. Ворошнина, Т. И. Короткова, М. А. Орланова) при обучении творческому рассказыванию уделяет основное внимание формированию умений связной монологической речи, рассматривая связное высказывание как продукт речевой деятельности с присущими ей внутренней структурой и категориальными признаками. Нам же близка позиция тех исследователей, которые считают, что в основе словесного творчества лежит восприятие литературного произведения, индивидуальное для каждого ребенка, и деятельность воображения (Л. М. Гурович, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, Н. С. Карпинская, О. И. Никифорова). С этой точки зрения, создание ребенком творческого рассказа или сказки происходит на основе творческой переработки наглядных образов-представлений, полученных при восприятии художественного произведения, и последующего их перевода в словесную знаковую систему.

По мнению многих исследователей, можно выделить основные трудности, возникающие у детей в процессе творческого рассказывания: их тексты оказываются бедными как в плане содержания (малосодержательными, подражательными, невыразительными, не учитывающими соответствия названия содержанию), так и формы (отмечаются нарушение последовательности описаний событий, пропуск частей, несвязанность эпизодов между собой, вкрапление суждений с основой на свой жизненный опыт) (А. М. Гурович, О. С. Ушакова, А. Е. Шибицкая и др.). В соответствии с этим основное внимание исследователей было сосредоточено на выявлении способов действий, приемов, направленных на развитие образности, выразительности речи дошкольников, ее лексического богатства, сюжетно-композиционных особенностей. А. Е. Шибицкой были описаны этапы формирования словесного творчества детей, главными из которых являются накопление детьми художественно-речевого материала, овладение ими способами творческой деятельности и на основе этого сочинение собственной сказки, рассказа [9, с. 63]. Как считает большинство исследователей (А. М. Гурович, Э. П. Короткова, Н. А. Орланова), элементы словесного творчества первоначально необходимо развивать у детей при составлении реалистического рассказа, а затем постепенно переходить к сказочным сюжетам. Среди эффективных приемов и методов обучения творческому рассказыванию выделяют помимо традиционных вербально-логических (речевой образец, план, вопросы, анализ и оценка творческих рассказов детей) приемы, стимулирующие творческую активность и заинтересованность детей (придумывание детьми продолжения авторского текста, придумывание окончания сказки, начатой воспитателем, сочинение с использованием картины и другие) (А. М. Бородич, А. М. Гурович, Э. П. Короткова).

С целью определения *частных умений* старших дошкольников, проявляющихся в словесной творческой деятельности, им было предложено, внимательно рассмотрев картинку, придумать такой рассказ, в котором события, изображенные на ней, стали бы его частью – начальной, серединой или финальной. Предварительной беседы по картинке с детьми проведено не было. На картинке был изображен медведь, убегающий от роя пчел к реке. В ходе данного эксперимента нами были выделены следующие особенности творческих рассказов детей: дошкольники передают только последовательность событий, выделяя в своем повествовании традиционную структуру любого текста. События, изображенные на предложенной иллюстрации, все дети сделали серединой своего рассказа; начало всех рассказов оказалось похожим, поскольку ситуация, предшествующая изображенному эпизоду, легко прогнозируется. Финальные предложения были более разнообразны: *«Медведь прыгнул в реку, а пчелы его и там догнали»*; *«Медведь заскочил в воду, а пчелы не стали»*; *«Мишка побежал от них и спрятался под кустом»*; *«Мишка побежал от пчел, споткнулся и упал в реку»*. Таким образом, неразви-

тость творческого воображение детей проявилась в их неумении ярко, образно передавать события своего повествования, а также лексически выражать отношение к описываемым событиям и персонажам.

Приведем пример одного из рассказов детей: *«Шел мишка по лесу и увидел дерево и дупло с медом. Полез в дупло меда поест, а тут пчелы прилетели. Он испугался и быстро побежал в реку. А пчелы за ним и его покусали».*

Проведенное исследование позволяет констатировать, что важнейшими условиями развития словесного творчества детей как необходимого компонента их литературного развития можно считать не только воспитание у них интереса к произведениям художественной литературы и фольклора путем накопления и активизации их литературного опыта и не только ознакомление с жанровым своеобразием рассказов и сказок и их идейно-тематическим разнообразием, но и формирование в процессе творческого рассказывания художественно-речевых умений, среди которых мы выделяем следующие:

1. Умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью:
 - в процессе творческого рассказа воссоздавать в своем воображении образы (героев, событий, обстановки) своего текста и раскрывать их;
 - понимать и передавать чувства и настроения героев собственного произведения, выражая лексически свое отношение к ним.
2. Умения, связанные с осмыслением содержания творческого рассказа:
 - выбирать и раскрывать тему своего рассказывания;
 - определять и передавать основную мысль своего текста;
 - выбирать необходимые для развития сюжета персонажи;
 - определять собственную позицию по отношению к персонажам и их поступкам в своем творческом рассказе.
3. Умения, связанные с осознанием структуры творческого рассказа:
 - последовательно передавать развитие действия, воспроизводить причинно-следственные связи между событиями;
 - формировать части своего творческого рассказа;
 - составлять план своего текста;
 - отражать при рассказывании жанровые особенности (сказки, рассказа);
4. Умения, связанные с осознанием языковых особенностей собственного творческого рассказа:
 - отражать в творческом рассказе особенности образного строя речи;
 - использовать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл;
 - включать в собственный текст некоторые изобразительно-выразительные средства языка (сравнение, метафору, эпитет и др.);
 - посредством подбора выразительных средств языка стараться передать собственную позицию.

Безусловно, уровень требований, предъявляемых к дошкольнику, обуславливает необходимость помощи со стороны педагога в составлении рассказа с опорой на картинку. С этой целью использовалась беседа, а также были предложены вспомогательные приемы, активизирующие творческое воображение: описание персонажа с использованием эпитетов, сравнений, фразеологических оборотов, описание обстановки, подбор синонимов, словесное рисование сменяющих друг друга картин, чтение отрывков из литературных произведений с анализом средств выразительности (в данном случае зачитывались описания медведя из рассказов Е. Чарушина, К. Паустовского).

В ходе обучения детей творческому рассказыванию воспитателю необходимо строить беседу так, чтобы не только активизировать образную, интеллектуальную, эмоциональную деятельность ребенка, но и помочь ему в поисках способов вербализации собственного замысла и выборе средств выразительности для его осуществления.

После проделанной работы творческие рассказы детей исследуемой группы стали более яркими, образными:

«Ходил медведь по лесу и увидел дерево. А на дереве дупло было, где пчелы мед хранили. Решил он за медом слазить. Полез, достал лапой вкусный пахучий мед. Сидит ест, глаза зажмурил от удовольствия. А тут пчелы вернулись. Не помня себя, скатился медведь с дерева и от пчел побежал. А пчелы не отстают. Ох, как испугался мишка! Побежал изо всех сил, глаза выпучил, рот открыл! До самой речки бежал, в речку заскочил и под кустом спрятался. Так и спасся от рассерженных пчел».

Выделяя в структуре художественно-речевых умений общие и частные, отмечая их дифференцированный характер по отношению к разным видам художественно-речевой деятельности, считаем, что для полноценного общения ребенка с произведением определяющими являются умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью. «Вживаясь» в художественный образ, сопереживая, содействуя герою, ребенок к концу дошкольного возраста от осознания переживаний персонажа приходит к открытию своей внутренней жизни, что многие исследователи считают центральным новообразованием старшего дошкольного возраста [5, с. 100]. Чтобы выделенные умения формировались у детей не хаотично, необходима специальная проектировочная деятельность педагога, направленная на развитие художественно-творческого потенциала старших дошкольников как будущих читателей.

Литература

1. Воронкова А. Ф. В небе тучки поспорили // Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей: в 2 кн. / сост. С. Д. Томилова. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. Кн. 2. 704 с.

2. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психол. тр. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 66–77.
3. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978. С. 243–266.
4. Козлов С. Г. Ежик в тумане: Сказки. М.: Дет. лит., 1989. 120 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие. 3-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1997. 176 л.
6. Леушина А. М. Значение пересказа в развитии связной речи дошкольников // Тр. Всерос. науч. конф. по дошкольному воспитанию. М.: Учпедгиз, 1949. С. 211–221.
7. Маранцман В. Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия в читательском восприятии // Психологические проблемы чтения: сб. науч. тр. / Ленинград. ин-т культуры. Л.: Ленинград. ин-т культуры, 1981. Т. 62. С. 143–153.
8. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб.: Спец. лит., 1996. С. 40–85.
9. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 224 с.
10. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
11. Сомкова О. Н. Пересказ литературного произведения как средство развития системы личностных смыслов ребенка // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: Петербург. науч. шк.: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 4–6 апр. 2007 г. СПб.: Союз, 2007. С. 157–164.
12. Шибницкая А. Е. Роль фольклора в развитии детского словесного творчества // Художественное творчество в детском саду: пособие для воспитателя и музыкального руководителя [сб. ст.] / под ред. Н. А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1974. С. 62–66.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378(430)

Д. П. Ананин

ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛЕЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ

Аннотация. Статья освещает особенности традиционной и современной систем подготовки педагогических кадров в Федеративной Республике Германия. Автор описывает процесс реализации принципов Болонского процесса в новых моделях педагогического образования и показывает специфику государственных экзаменов с присуждением академических степеней бакалавра и мастера (магистра).

Ключевые слова: педагогическое образование, Германия, Болонский процесс.

Abstract. The article covers peculiarities of the traditional teacher-training system and realization of Bologna process' principles in the new teacher-training models in the Federal Republic of Germany. The author states the specific character of the former including the final state examinations and the two-tiered model (bachelor/master).

Index terms: teacher training, Germany, Bologna process

Для отечественных ученых, занимающихся проблемами в сфере образования, большой интерес представляет исследование систем подготовки педагогических кадров государств-участников Болонского процесса (БП), с которыми сложились прочные исторические, этнические и культурные связи. Обращение к опыту данных стран позволит выявить объективные закономерности и тенденции развития педагогического образования, способствующие повышению эффективности подготовки учителей; соотнести полученные зарубежными коллегами результаты с достижениями отечественного образования, перенять накопленные теоретические знания и применить положительные практические наработки, не противоречащие национальному менталитету и нашим традициям. Изучение и анализ этих аспектов могут оказаться весьма полезны ввиду интеграции российского образования в европейское образовательное пространство.

Большой опыт в реализации принципов БП в педагогическом образовании имеется в Федеративной Республике Германия – одном из инициаторов данного процесса. На наш взгляд, исследование и сравнение особенностей подготовки учителей в России и ФРГ на современном этапе позволит отечественному образованию избежать определенных ошибок и обогатить национальную систему педагогической подготовки, не умаляя

ее сложившиеся традиции. В рамках статьи не представляется возможным показать все многообразие моделей и региональных отличий подготовки учителей в Германии, детально описать все современные процессы реформирования, поэтому мы ограничимся рассмотрением лишь общих тенденций.

Сегодня система педагогического образования ФРГ является одной из центральных тем общественных дискуссий германского общества. Это обусловлено критикой студентов педагогических специальностей и учителей своей профессиональной подготовки [4], низкими результатами школьников в соответствии с Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) [1].

Прежде всего следует обратиться к факторам, непосредственно повлиявшим на необходимость формирования системы подготовки учителей ФРГ:

- большие полномочия региональных правительств в образовании [3];
- интеграция педагогического образования в университеты [2, 10];
- существование различных типов общеобразовательных учреждений;
- участие Федеративной Республики Германия в Болонском процессе.

Германский «культурный федерализм» выражается в значительной доле участия региональных органов в организации системы образования. Самостоятельность федеральных земель в педагогическом образовании привела к возникновению значительных отличий по длительности, форме и содержанию подготовки учителей в разных регионах. Так, Э. Терхарт отмечает, что на рубеже XX–XXI вв. на территории ФРГ существовало 42 обозначения должности учителя [9].

Подготовка педагогических кадров в ФРГ осуществляется в университетах (в Баден-Вюртемберге – в высших педагогических школах) [7, 8]. Интеграция педагогического образования в университеты способствовала улучшению специальной подготовки по предметам преподавания и «повышению престижности педагогических специальностей» [9, с. 92]. Однако право университетов самим определять вариативную часть содержания обучения и университетский принцип «академической свободы», позволяющий каждому студенту выбирать собственный образовательный путь и производить выбор дисциплин, которые он считает необходимыми для своей будущей профессии или соответствующими его интересам [2, с. 98], усугубляют проблемы признания педагогических квалификаций на федеральном уровне. Кроме того, порядок присвоения, признания квалификации учителя и положения о государственных экзаменах регламентируются министерствами федеральных земель и содержат существенные различия.

Следует обратить внимание и на наличие различных типов школ в Германии. Ориентированность подготовки учителей на конкретную региональную систему школьного образования, определенный возрастной уровень учащихся и определенный тип школы также является причиной неравнозначности подготовки педагогических кадров в различных федеральных землях. Так, существует дифференцированное обучение учителей для начальной школы – первого возрастного уровня (Primärstufe: 1–4-й год обучения), возрастной ступени I (Sekundarstufe I: 5–10-й год обучения) и ступени II (Sekundarstufe II: 11–13-й год обучения). А в большинстве земель (кроме Северного Рейна–Вестфалии) наблюдается тенденция еще более дробной организации подготовки учителей для определенного типа школы: начальной школы (Grundschule), основной школы (Hauptschule), реальной школы (Realschule), гимназии (Gymnasium), профессиональной школы (Berufsschule), а также педагогических кадров по специальности «коррекционная педагогика» (Sonderpädagogik) [5, 10]. Подобная узкая специализация уже с первого курса обучения и направленность только на определенный тип школы вызывает критику у ученых, так как снижается мобильность выпускников и сужаются их возможности на рынке труда. В то же время у преподавателей высшей школы ФРГ при анализе российской системы подготовки учителей возникает недоумение, для чего специалистам (в том числе и учителям) необходим блок общеобразовательных дисциплин. Думается, что отечественная высшая педагогическая школа с более поздней и не настолько узкой специализацией в данном случае находится в более выигрышном положении: выпускники российских педагогических вузов могут претендовать на рабочие места не только в школах определенного типа и на преподавание не только определенного предмета. При реализации принципов Болонского процесса, предусматривающего оптимизацию процесса подготовки специалистов, тем более возникает острая необходимость сохранения данной традиции российского образования (гуманитарного блока), обеспечивающей фундаментальность обучения. Сокращение этого блока может привести к ситуации, сложившейся в ФРГ, и высокому проценту отчислений начиная с начальных семестров обучения. Например, за один год число студентов Дрезденского технического университета, прервавших обучение по программе «бакалавр образования», составляет 16 % от общего числа поступивших на данную специальность [6, с. 7]. Стоит отметить, что на других специальностях данные цифры еще выше, что неизбежно влечет увеличение срока подготовки специалиста и более поздний выход на рынок труда, что противоречит концепции БП.

В связи с тем что сегодня в каждой федеральной земле (на каждом педагогическом факультете) фактически существуют две модели подготовки учителей: традиционная, существовавшая до участия ФРГ в БП,

и современная, ориентированная на реализацию принципов БП, ниже представлен краткий обзор обеих моделей.

Контроль над процессом обучения педагогических кадров в университете и соответствие существующих образовательных программ подготовки педагогических кадров в университете региональным требованиям к профессии «учитель» осуществляется министерством образования и культуры каждой федеральной земли, которое в традиционной модели определяет пригодность каждого претендента к педагогической деятельности в государственных школах во время приема Первого и Второго государственных экзаменов [5].

В структуре подготовки педагогических кадров выделяется 3 этапа: обучение в университете (высшей педагогической школе), педагогическая практика (референдарий), повышение квалификации учителей.

Первый экзамен для педагогических специальностей, состоящий из Первого государственного экзамена и курсовых экзаменов по пройденным дисциплинам, проводится по окончании обучения в университете. Цель *первого этапа* обучения – «приобретение профессиональной трудоспособности, умения, т. е. общей квалификации для педагогической профессии, профессиональной пригодности для зачисления на педагогическую практику» [2, с. 100; 5]. Срок университетского обучения для педагогических специальностей, включая экзамены и выпускную работу, составляет 9–10 семестров.

Содержание подготовки педагогических кадров в университете образуют «4 образовательных блока: специальные дисциплины (будущие предметы преподавания), методика преподавания данных предметов, общие педагогические дисциплины (педагогика, психология) и практика» [9, 10]. Ниже представлены виды практик курса университетского образования учителей, среди которых ориентировочная, производственная, школьная и методическая.

Целью *ориентировочной практики* является знакомство с работой с детьми и подростками, с педагогической работой учителей в школе [5]. В содержании подготовки учителей для актуализации профессиональной ориентации до начала обучения предусмотрена 8-недельная *производственная практика* на перерабатывающем, торговом предприятии или в организации по оказанию бытовых услуг. Ее целью является знакомство с одной из профессиональных деятельности, не связанных с педагогической профессией. Прохождение данных практик до начала обучения дает будущему студенту представление о своей будущей профессиональной деятельности и других непедagogических профессиях. Абитуриент, намеревающийся получить педагогическое образование, имеет возможность определить требования к своей будущей профессии, а также убедиться в правильности выбора специальности в начале обучения.

Цель *школьной практики* – знакомство с деятельностью учителя с точки зрения педагогики, дидактики. В рамках *методической практики* студент без отрыва от обучения посещает школу 1 раз в неделю, что является основой для знакомства с работой педагога по подготовке и проведению занятий [5]. Эти виды практик знакомят студентов с особенностями профессии педагога, позволяют выработать навыки взаимодействия с учащимися, дают представления о деятельности школы, структуре конкретных занятий, а на завершающем этапе помогают усовершенствовать методические знания преподавания предмета. По результатам проведенного нами опроса в г. Ландсхут (Бавария) 88 % учителей уже на начальном этапе обучения убеждены, что хотят работать в дальнейшем в школе, у 6 % такое желание складывается во время обучения, у 6 % – после обучения. Данные свидетельствуют об эффективности профориентационной работы, в частности действенности предусмотренных практик.

Второй этап подготовки учителей – референдарий. Это профессиональная педагогическая практика, длящаяся от 1,5 до 2 лет. Претендент на должность учителя обязан участвовать в образовательных семинарах, выполнять предусмотренные семинаром работы, самостоятельно давать уроки и сдать Второй государственный экзамен [5], который является предпосылкой для признания пригодности претендента к выполнению им педагогической деятельности в регионе.

Третий этап представляет собой предусмотренное региональным министерством по образованию повышение квалификации учителей во внутришкольных, региональных и федеральных структурах. В рамках нашего исследования мы ограничились изучением лишь первых двух этапов подготовки учителя.

Анализ системы педагогического образования ФРГ выявил следующие положительные ее стороны:

- высокий научный уровень преподавания специальных дисциплин;
- направленность обучения на определенный тип школы;
- адаптацию педагогических кадров в будущей профессии;
- наличие системы повышения квалификации [9].

По данным проведенного нами опроса учителей было установлено, что 71 % респондентов не имел трудностей в начале своей педагогической деятельности. Однако логично выстроенная структура подготовки учителя в германском университете, как было сказано выше, подвергается существенной критике, которую В. Шварк, Э. Терхарт, Г. Флах и Г. Мерцун разделяют на 9 аспектов:

- произвольный выбор студентами дисциплин преподавания, которые часто не слишком востребованы в школе;

- качество преподавания педагогических дисциплин, их «теоретизированность» и слабая связь преподавания данных дисциплин с практикой в школе;
- качество преподавания методики предметов;
- непрестижность педагогических специальностей в университете;
- неудовлетворительное кураторство студенческой практики и отсутствие у преподавателя вуза опыта работы в школе;
- слабая научная опора педагогической практики;
- отсутствие институциональной структуры, ответственной за студентов педагогических специальностей в университете;
- изолированность предметов;
- несогласованность этапов педагогического образования [3, 4, 9, 10].

Согласно нашему исследованию, 59 % учителей выражают недовольство университетской подготовкой для осуществления своей профессиональной деятельности в современном поликультурном регионе. На фоне увеличивающейся миграции населения, роста мобильности как учащихся, так и учителей это приобретает все большее значение и выявляет необходимость реформирования данной сферы.

Основой реформирования педагогического образования в ФРГ в настоящее время выступает Болонский процесс. Учитывая наличие достаточного количества литературы, освящающей принципы БП¹, и широкого обзора общественной дискуссии на данную тему, мы не станем останавливаться на раскрытии основных этапов и концепции указанного процесса, а сосредоточимся непосредственно на особенностях его реализации – создании согласно принципам БП новой модели педагогического образования ФРГ. Это выразилась, прежде всего, в *модуляризации* всех федеральных образовательных программ по педагогическим специальностям [11], которая должна служить основой для взаимного признания квалификаций учителя на федеральном уровне.

Следующим этапом реформирования стало введение *системы измерения учебной деятельности студентов в кредитных единицах*. Данный принцип полностью реализован в программах педагогического образования большинства федеральных земель, частично (для определенных педагогических специальностей) – в Баварии, Тюрингии, Северном Рейне-Вестфалии, не реализован в Саксонии-Ангальт, Мекленбурге-Передней Померании и Гессене [7].

В Российской Федерации данный опыт существует только в некоторых вузах, наладивших партнерские отношения с европейскими университетами, которые предусматривают получение студентами двойных дипломов и облегчают взаимное признание образовательных достижений сту-

¹ Режим доступа: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1944.php>

дентов по обмену как в российских вузах, так и в зарубежных вузах-партнерах. Более распространена в отечественных вузах рейтинговая система оценивания (примером может быть Лингвистический институт Алтайской государственной педагогической академии), целью которой является всесторонность: оценка знаний и самостоятельной работы, посещение занятий и т. д.

Введение системы кредитных единиц является предпосылкой введения двухуровневой системы с присуждением степеней «бакалавр» или «мастер» («магистр»).

Постоянная Конференция министров по образованию и культуре как высший образовательный орган ФРГ 01.03.2002 определила пригодность двухуровневого обучения для системы подготовки педагогических кадров. Сейчас система кредитных единиц в педагогическом образовании используется весьма широко, два уровня подготовки учителей введены повсеместно за исключением федеральной земли Саар [7]. Присуждение университетами степеней «бакалавр», «мастер» («магистр») заменяет систему сдачи традиционных экзаменов, что снижает прямой государственный контроль подготовки специалистов и обеспечивает переход к косвенному контролю через организацию системы аккредитации образовательных программ педагогических специальностей в университетах. Однако некоторые учебные заведения сохранили государственные экзамены и в новых моделях.

Внедрение двухуровневой системы происходит неодинаково. Это выражается, во-первых, в длительности обучения: первая ступень – 6–8 семестров (180–210 кредитных единиц), вторая ступень – 2–4 семестра (60–120 кредитных единиц); во-вторых, в использовании различных подходов к последовательности введения педагогических дисциплин. При *интегративном подходе* педагогические и специальные дисциплины вводятся на первом уровне и продолжают изучаться на втором, что во многом соответствует особенностям системы подготовки педагогических кадров и традиций в системе педагогического образования ФРГ. При *последовательном подходе* на первом уровне изучаются специальные дисциплины, на втором – педагогические. Согласно основным положениям БП, такой подход способствует достижению поливалентности, т. е. дает возможность после первого уровня продолжить обучение по другой профессии. Отличие двух подходов выражается и в обозначении присуждаемой степени. При интегративном подходе – это степени бакалавра педагогических наук и мастера педагогических наук (Баден-Вюртемберг, Бранденбург, Рейнланд-Пфальц, Саксония); при последовательном – бакалавр наук/ искусств и мастер («магистр») педагогических наук (Гамбург, Бремен, Берлин, Нижняя Саксония, Шлезвиг-Гольштиния, Тюрингия) [9]. Как положительный момент в новой системе подготовки следует отметить соз-

дание определенных законодательных требований и условий, которые не позволяют заниматься педагогической деятельностью в школе выпускнику со степенью «бакалавр». Это особо важный шаг деятелей образовательного законодательства ФРГ. Концепция Болонского процесса предусматривает усиление начального и среднего профессионального образования и оптимизацию подготовки учителей, однако это не должно приводить к формальному сокращению программы данной подготовки.

В рамках реформ в некоторых федеральных землях планируется *увеличение школьной практики* на первом уровне и *сокращение педагогической практики* после окончания университета до 1–1,5 лет (Рейнланд-Пфальц, Саар, Саксония, Тюрингия).

Следует также отметить тенденцию появления в университетах *координационных центров педагогического образования и исследования школы*, которые курируют студентов педагогических специальностей.

Существующее многообразие новых и традиционных моделей подготовки учителей породило новые проблемы взаимного признания различных педагогических квалификаций и программ на федеральном и региональном уровнях. Чтобы не ограничивать поддерживаемую БП мобильность студентов и специалистов, на 317-м пленарном заседании, состоявшемся 28.02.2007, Постоянная конференция министров по вопросам образования и культуры (высший орган по вопросам образования в ФРГ) постановила взаимное признание федеральными землями аккредитованных образовательных программ педагогических специальностей, которые предполагают получение 210 кредитных единиц как предпосылки для зачисления на педагогическую практику. Требованием для поступления на должность учителя является прохождение практики длительностью от 1,5 лет, один год из которых составляет педагогическая практика [11]. В настоящий момент образовательные реформы педагогического образования направлены на создание общих рекомендаций для взаимного признания дипломов (степеней). Высшему органу по вопросам образования еще предстоит урегулировать различные варианты моделей образовательных программ педагогических специальностей на федеральном уровне. При проведении реформ и реализации принципов БП важно не утратить положительные стороны традиционной системы педагогического образования ФРГ.

То же относится в целом к процессу создания европейского единого пространства высшего образования (в том числе и педагогического): следует интегрировать в себе лучшие черты национальных образовательных систем государств – участников Болонского процесса. И гораздо выгоднее и проще использовать уже имеющийся позитивный опыт, гарантирующий определенный результат и помогающий избежать многих просчетов и ошибок.

Литература

1. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся 2006 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.cente-roko.ru/pisa06/pisa_06res.htm
2. Правовые аспекты модернизации высшего образования в России в свете идей Болонского процесса и современного зарубежного опыта: моногр. / под ред. проф. В. Ю. Сморгуневой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 119 с.
3. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bundestag.de>
4. Flach, Herbert; Lück, Joachim; Preuss, Rosemarie. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerausbildung. Frankfurt-am-Main: Lang, 1995. 238 S.
5. Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 7 November 2002 (aufgehoben mit Ablauf des 30. Septembers 2007 – nur noch gültig gemäß § 123 Abs. 2 und 3 der Lehramtsprüfungsordnung I vom 13 März 2008 (GVBl S. 180) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-.116.htm? purl=http://by.juris.de/by/LehrPrO_BY_2002_rahmen.htm
6. Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Pilotstudie zum Studienabbruch in den lehramtsbezogenen BA-Studiengängen. Herausgegeben Prof. Dr. W. Melzer, Prof. Dr. M. Jehne, Prof. Dr. Pospiech u. a. Dresden. Junie 2009, 31 S.
7. Reform in den einzelnen Bundesländern. Stand 2008. Geschäftsstelle des Lehrerbildungszentrum Ludwig-Maximilians-Universität München, 2008. 17 S. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=977>
8. Schwark, Wolfgang. Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Entwicklungstendenzen in den Jahren 2002/2003. In Merckens, Hans (Hg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske+Buldrich, 2003. S. 23–32.
9. Terhart, Ewald. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, 2000 Beltz Verlag Weinheim und Basel). 160 S.
10. Winter, Martin: Ausbildung zum Lehrerberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (Hof-Arbeitsberichte 3'04). Hrgs. Von HoF-Wittenberg – Institut für Hochschulforschungen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg, 2004. 60 S. ISSN 1436–3550.
11. Winter, Martin: PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Modell Sachsen-Anhalts (Hopf-Arbeitsbericht 2/2007). Hrgs. Von HoF-Wittenberg – Institut für Hochschulforschungen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg, 2007. 58 S. ISSN 1436–3550.

А. А. Глуханюк

МОЛОДЕЖЬ И РЕЛИГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: АМЕРИКАНСКИЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов американских теоретических и эмпирических исследований взаимодействия молодежи и религии в современных условиях. Приведены данные авторского проекта по изучению взаимосвязи молодежи и религиозных организаций в образовательном пространстве Университета Вашингтон (University of Washington), Сиэтл, США.

Ключевые слова: молодежь, культура молодежи, религия, образование.

Abstract. The paper analyses the results of American theoretical and empirical research of the interaction of youth and religion in the contemporary world, the data of cooperation between youth and religious organizations in the educational environment of University of Washington, Seattle, the USA presented.

Index terms: youth, youth culture, religion, education

Междисциплинарность и кросскультурный характер современных гуманитарных наук позволяют создавать и претворять в жизнь многогранные исследовательские проекты. Опыт реализации проекта в «иных» культурных и научных традициях обогащает теоретико-методологические подходы к рассматриваемой проблеме и открывает не замеченные в привычном, устоявшемся исследовательском поле возможности их воплощения.

Идея изучения взаимодействия молодежи и религии в американском образовательном пространстве возникла у автора статьи в результате продолжительной работы над проблемой соотносительности религиозных традиций с молодежной культурой. Накопленный теоретический и эмпирический материал по данному вопросу позволяет констатировать наличие у современных молодых людей устойчивого интереса к религии и укорененность религиозной традиции в молодежной культуре. С исследовательской точки зрения, наибольший интерес представляет именно специфика приобретения религиозного опыта во время обучения в университете.

Сегодня в России складывается ситуация включения религиозного компонента в образовательное пространство. Постепенность и неоднозначность данного процесса связаны с отсутствием четко выработанной системы взаимоотношений религии и высшего образования. Утраченные за период советской власти традиции взаимодействия светской культуры с религией определяют проблемы наличия институциональной религии в сфере образования. Обращение к опыту дореволюционной России не всегда органично вписывается в реалии современного мира. Копирование западных образцов включения религиозного компонента в образова-

тельное пространство вступает в противоречие с особенностями российской ментальности.

Для выявления продуктивных аспектов реализации религиозной составляющей в современной системе образования необходимо обратиться к анализу существующих моделей взаимодействия студенческой молодежи с религиозными организациями и выделить среди них наиболее актуальные для российской действительности.

Американская система организации духовного воспитания молодого поколения заслуживает особого внимания. При всей противоречивости опыта США в вопросах образования и воспитания, работа с молодежью в американской системе высшего образования привлекает своей последовательностью и целенаправленностью. Разумный и вдумчивый подход позволяет выявить наиболее продуктивные аспекты пересечения потребностей современной университетской молодежи с возможностями институционализированных религиозных течений.

Для выявления основных закономерностей взаимодействия молодежи и религии в образовательном пространстве США необходимо конкретизировать ключевые понятия, используемые для проведения исследования. Анализ актуальных теоретически целостных текстов, посвященных изучению молодежи, позволяет наметить основные векторы методологических подходов к ее пониманию. Рассматривая исторический аспект становления научного знания о молодежи, следует отметить, что американские исследователи одними из первых отказались от термина «субкультура». Субкультурные теории представителей чикагской школы социологии А. Коуена (A. Cohen), М. Гордона (M. Gordon), центра по изучению культуры университета Бирмингема (Великобритания) Ф. Коена (Ph. Cohen), А. МакРобби (A. McRobbie), П. Уиллиса (P. Willis), а также исследователей, осмысляющих субкультурное пространство через стиль и тенденции моды – Н. Макдоналда (N. Macdonald), М. Аткинсона (M. Atkinson), через музыкальные сцены – К. Голдера (K. Golder), Х. Беккера (H. Becker), П. Гилроя (P. Gilroy), по-прежнему не теряют своей ценности, но не соответствуют динамичному развитию и микшированию современного общества. Нет больше четкой грани между «суб» и «доминантной» культурой в мире, где культура становится все более и более фрагментированной. Невозможно вписать поведение, образ мысли, внешний облик, ценностные предпочтения молодежи в узкие рамки субкультурного пространства.

Идеи таких ученых, как Д. Мугглетон (D. Muggleton), Гр. Джон (Gr. John), О. Мархарт (O. Marchart) и др., демонстрируют стремление авторов найти новые системы координат в молодежной среде, выделяя стилистическую выразительность в качестве ее ключевой характеристики. Д. Мугглетон одним из первых обращает внимание на то, что именно стилевые характеристики могут стать критерием определения объединений молодежи [2].

В терминологическое поле вводятся новые понятия, характеризующие молодежные объединения как некую целостность, опирающуюся на характеристики стиля. Дж. Левис (J. Lewis) предлагает термин *taste cultures* – культуры, в основании которых лежат вкусовые предпочтения [7]. Дж. Т. Полхемус (J. T. Polhemus) вводит понятие *streetstyle themepark* – тематический парк стилей уличной культуры. Пространство молодежи конструируется в виде крупного супермаркета стилей: его представители находятся в соседних отделах, постоянно пересекаются, но не перемешиваются окончательно [4].

А. Беннет (A. Bennet) использует термин *neo-tribes* – нео-племена – объединения, целевой задачей которых является получение удовольствия, развлечения и отдых [4].

Наличие широкого спектра терминологических экспериментов не дает окончательного ответа на вопрос о выработке универсального, всеобъемлющего подхода, охватывающего и описывающего все аспекты феномена молодежи. В современной ситуации невозможно утверждать, что границы «традиционных» субкультур исчезли. До тех пор пока сохраняется социальная стратификация общества, термин «субкультура» имеет свою легитимность в научном мире. Но реалии XXI в. диктуют поиски новых ракурсов понимания и изучения молодежных структур.

В соответствии с тенденцией американских исследователей отказаться от субкультурного подхода в характеристике молодежи, американский университет может быть рассмотрен в качестве пространства, состоящего из молодых людей, включенных в современные культурные практики, но не определившихся в своей принадлежности к конкретному сообществу.

Следующее понятие, требующее конкретизации, связано с религией, а точнее с выявлением ключевых характеристик религиозного компонента в американской системе образования. Для этого необходимо обратиться к анализу результатов исследовательских проектов, реализованных в США и ориентированных на изучение религиозного опыта в современной американской культуре. В соответствии с отчетами Института изучения религии Университета Бейлор (Baylor University), Техас, США, основанными на данных социологических опросов, в отличие от многих европейских стран дестрадиционализационные тенденции в религиозной сфере не затрагивают современного американского общества. В США происходит отказ от строгой принадлежности к религиозной организации, но сохраняется поиск религиозного (духовного) опыта.

Одним из наиболее актуальных векторов осмысления религиозной составляющей в современной американской культуре является идея «духовного рынка» – *spiritual marketplace*, предложенная К. Руфом (C. Roof), который выявляет наличие потребности в религиозной составляющей, но

констатирует новые формы религиозного опыта и альтернативные пути его приобретения. Организованная религия помогает людям инструментально, инициирует их личное духовное путешествие [5, с. 31]. Принадлежность к религиозной организации является естественным состоянием членов американского общества. При этом человек, имея богатый выбор духовных направлений, становится «религиозным туристом», прокладывая свой духовный путь в условиях многоальтернативности [5].

Изучение духовного опыта американской культуры в экономических категориях рыночных отношений обнаруживает два вектора. С одной стороны, поиск религиозной идентичности происходит в ситуации плюралистического взаимопроникновения разных религиозных традиций. С другой стороны, религиозные организации находятся в постоянном процессе продвижения своего «духовного товара» и повышения степени его востребованности в обществе. Американское общество находится в перманентном поиске духовных идентичностей. Остается неразрешенным вопрос, почему так происходит. При этом К. Руф фиксирует стремление к индивидуализации религиозного опыта, которое приводит к появлению новых религиозных течений.

Альтернативные религиозные идентичности имеют широкий спектр распространения в американской культуре. К. Валлис (K. Wallis) выделяет два типа религиозных движений, порожденных поиском новых религиозных значений и отказом от традиционных форм религиозной принадлежности:

1. Новые религиозные течения, основанные на отрицании устоявшегося мирового порядка. Их основная идея заключается в том, что все беды современного общества связаны с утратой веры в Бога. Соответственно, единственным выходом из сложившейся ситуации упадка является обретение Бога в качестве определяющей силы мироздания и возвращение к принятию его всемогущей власти над миром.

2. Жизнеутверждающие религиозные течения, не имеющие церквей, коллективных ритуалов, развитой теологии и этики. Их основной задачей является раскрытие в людях физического, ментального и духовного потенциала [6, с. 66].

Появление новых религий связано с возрастающей потребностью человека выйти за пределы замешательства, которое вызывает в нем динамично трансформирующаяся действительность. На когнитивном уровне идеи новых религиозных значений формулируются разнообразно. Но в целом они имеют единую ориентацию на предложение некоего высшего элемента, обладающего конечной системой уместности, превосходящей «пресную» ординарность и отсутствие значений в жизни современного мира. Новые религиозные направления в Америке призваны, прежде всего, решить проблему так называемой «бездомности». Квази-общины убеж-

дают человека поддерживать верность своему мировоззрению. В результате формируется индивидуализм, вписанный в социальные рамки.

Мартин Е. Марти (Martin E. Marty) рассуждает об изменениях, отразившихся на картографии современной американской религии. Ежегодный справочник последних лет, включающий информацию обо всех церквях Америки и Канады, мало чем отличается от аналогичного издания 1947 г. Америка – страна иммигрантов, поэтому сама идея выбора религиозной принадлежности не представляется абсолютно новаторской. Иммигрант всегда имеет возможность сохранить свою религиозную идентичность, принять новое религиозное направление или вообще отказаться от религиозных практик [3, с. 20]. Секуляризация в Америке, связанная с процессом освоения новых религиозных направлений, привела лишь к тому, что многие люди ушли из церквей, но не перестали верить в сверхъестественное [3, с. 132].

В целом на сегодняшний день можно выделить три уровня американской религиозности:

1. Религия общества как целого – его культура и его политика.
2. Организованные религии церквей и деноминаций.
3. Индивидуальная религиозная вовлеченность [3, с. 28].

Существование названных религиозных устремлений в едином пространстве актуальной культуры подтверждает идею о том, что Америка сохраняет за собой одну из ведущих позиций по степени активности присвоения религиозного опыта.

Обращение непосредственно к предмету исследования – религиозным взаимодействиям современной американской молодежи в университетском пространстве – включало два направления работы:

- анализ данных американских проектов по изучению отношения молодежи к религии;
- общение с представителями американских религиозных организаций, занимающихся работой с молодежью на территории американского университета.

Сегодня американская гуманитарная мысль увлечена вопросом выяснения взаимоотношений молодых людей с религиозными организациями. Актуальность данной тематики подкрепляется реалиями современной жизни. Культура американской молодежи проникнута религиозными нарративами, находящими отражение в отношении к базовым ценностям: любви, добру, жизни, смерти и др.

В качестве эмпирического материала для проведения культурологического анализа религиозного опыта современной американской молодежи автором использованы данные двух проектов.

Один из них – Национальный проект по изучению отношения молодежи к религии (National Study of Youth and Religion), реализуемый начиная

с августа 2001 г. под руководством профессоров К. Смита (Ch. Smith), Университет Нотр-Дам (University of Notre Dame) и Л. ПEARCE (L. Pearce), Университет Северной Каролины (University of North Carolina). Знакомство с итогами данной проектной деятельности позволило выявить степень распространения и влияния религиозности и духовности в жизни американской молодежи, переосмыслить культурные и институциональные практики в соответствии с точками пересечения культуры молодежи и религии в современной Америке.

В результате проведенного анализа решены три ключевые задачи:

- получены количественные данные о макросцене, демонстрирующие репрезентативные на национальном уровне особенности взаимодействия молодежи и религии;
- изучены транскрипты глубинных интервью, позволяющие лучше понять текстуру и значение реального культурного опыта молодежи, качественно интерпретировать количественные данные и создать базовые теории влияния религии на культуру молодежи;
- выявлена специфика внутренней структуры данного проекта, предполагающая пролонгированные связи с респондентами, открывающая возможности для проведения лонгитюдного анализа изменений отношения молодежи к религии во временной перспективе, в процессе получения образования.

Современное поколение юных американцев в разной степени, но на достаточно регулярной основе в течение своего взросления оказывается вовлечено в религиозные сообщества. Чаще всего включение в сферу религии происходит благодаря предпочтениям родителей. Дети дошкольного и младшего школьного возраста приблизительно 2–4 раза в месяц посещают с родителями церковь или иную религиозную организацию. Следует также отметить непрерывность религиозного влияния на взрослеющего американца. В Америке существует весьма строгая и последовательная схема приобщения человека к религии. В детстве участие в религиозной жизни зависит от опыта родителей и предполагает еженедельное посещение выбираемой родителями общины. В колледже и университете религиозные организации выполняют адаптирующие функции, которые связаны с практикой миграционных процессов в сфере образования. Здесь следует учитывать, что перемещение молодых людей по территории США носит весьма активный и хаотичный характер.

Поступая в университет, молодой человек оказывается оторванным от дома и окружения, в том числе и религиозного. Утрата чувства принадлежности к единому целому становится серьезным потрясением, не уступающим по силе дискомфорту, связанному с переменой места жительства (для американского общества свойственно получать образование в другом городе, далеко от дома). Решение проблемы информационного,

психологического и социально-культурного одиночества берут на себя религиозные организации, предлагающие широкий спектр социальной активности и духовной работы.

Анализ данных второго проекта – «Прихожане: понимание религиозной идентичности в следующем поколении» («Congregations that Get It: Understanding Religious Identity in the Next Generation»), посвященного изучению механизмов вовлечения американских учащихся в религиозные сообщества, стал основой для выявления потребностей американской молодежи в принадлежности к религиозным организациям. Проект реализован Центром по изучению религии и гражданской культуры (Center for Religion and Civic Culture) Университета Южной Калифорнии (University of South California), Лос-Анджелес. Для проведения исследования были выбраны крупные культурные и экономические центры – Лос-Анджелес, Чикаго, Детройт, Нью-Йорк и Вашингтон. Анализируя результаты проектной деятельности, удалось обнаружить качественные изменения в религиозной идентичности. При изучении данных интервью, проведенных с членами религиозных сообществ иудеев, христиан (протестантов и католиков) и мусульман, открыт ряд существенных трансформаций, происходящих в ситуации осознания современной американской молодежью собственной религиозной принадлежности.

Одним из результатов работы с материалами проекта стало выявление функциональной сущности религиозной общины как пространства, позволяющего обрести духовный комфорт и ощущение единства. Таким образом, молодой американец через присвоение религиозной идентичности приобретает чувство вовлеченности в некое сообщество (*community*), позволяющее быть одним из многих. Данная характеристика соответствует функциональной сущности пространства культуры молодежи. В соответствии с определением С. И. Левиковой, культура молодежи обеспечивает процесс самопринятия, самоопределения человека через культурные практики «подобных» [1, с. 281]. Решая стать членами сообщества, молодые люди чаще выбирают ближайшее окружение, нежели рассматривают свой религиозный опыт в контексте целой деноминации. В данном случае к критериям выбора относятся межличностные отношения, стилевые характеристики проповеди, расположение общины, возможности вовлеченного участия и перспективы лидерства.

В целом анализ полученных в ходе реализации проекта данных демонстрирует достаточно размытую картину вовлеченности современной американской молодежи в религиозную жизнь. Находясь в поиске сообщества «подобных», становясь членами религиозных общин, молодые американцы предпочитают критический и аналитический подходы к религии. Попадая в число прихожан, они пытаются обрести единомышленников в сфере веры как таковой, а не единичного конфессионального направления.

Стремясь придать теоретическим выводам исследовательскую выразительность, мы решили выявить реальную ситуацию взаимодействия религиозных организаций с молодежью на территории Университета Вашингтон города Сиэтл. Американской действительности свойственно наличие широкого спектра религиозных организаций, расположенных на территории университетов и близлежащих районов, где большая часть студентов живет в общежитиях или арендованных квартирах.

Беседы с представителями религиозных организаций, расположенных в районе университета, позволили раскрыть направления и перспективы их работы с учащейся молодежью. В проекте приняли участие руководители отделов по работе с молодежью, пасторы и специалисты отделов по связям с общественностью пяти религиозных организаций Сиэтла. Среди них – лютеранская церковь, пресвитерианская церковь, католическая церковь, мечеть, Институт религии (церковь мормонов). Выбор религиозных организаций осуществлялся на основе степени распространенности данного религиозного направления в районе Университета Вашингтон, а также в соответствии с рекомендациями профессора отделения социологии Стивена Пфаффа (Steven Pfaff).

Особое внимание следует обратить на формы социальной активности, предлагаемые молодым прихожанам каждой из религиозных организаций. Независимо от степени традиционности и консерватизма деноминации, все они стараются вовлечь своих прихожан в деятельность, наиболее соответствующую их возрастным и культурным характеристикам. Перед традиционными религиозными организациями не стоит конкретной задачи привлечения молодежи к участию в жизни общины. Но при этом представители всех церквей, принимавших участие в исследовании, обратили внимание на специальную активность, ориентированную исключительно на данную культурно-возрастную группу.

Молодежь должна чувствовать себя комфортно в стенах храма и максимально реализовать собственные потребности в общении, приобщении к сакральному, духовном обогащении и религиозном опыте – так можно сформулировать обобщенное кредо американской религии в ее институциональной форме.

В лютеранской и католической церквях, а также в мечети присутствует набор определенных программ, связанных исключительно с ожиданиями молодежи. Католический собор (St. James Cathedral, 907, Columbia st., Seattle, USA) имеет в своей структуре специальный отдел по работе с прихожанами. Возглавляет этот отдел Терри Энн Боуэн (TerryAnn Bowen), получившая образование, позволяющее ей заниматься просветительской работой в религиозно-духовной сфере. В обязанности отдела входит, в частности, координация молодежной группы. Численность дан-

ной группы представителями церкви не отслеживается, но один раз в месяц организуется встреча, на которой обсуждаются направления социально-культурной и духовной активности молодежи.

Лютеранская церковь – пастор Пол Хауффманн (Paul Hauffman, Phinney Ridge Lutheran Church, 7500 Greenwood Ave, Seattle, WA, USA) и организация лютеранской молодежи северного Сиэтла (Lutheran Youth of North Seattle (LYONS) – опираются в своей работе с молодежью на актуальность и востребованность социальной активности, такой как приготовление еды для малоимущих, работа с детьми, помощь престарелым, организация социально-значимых мероприятий, выезды на природу и организация совместного досуга.

Таким образом, на внешнем уровне происходит достаточно явное и прозрачное пересечение интересов институциональных форм американской религиозности с потребностями молодежи. Религиозные организации выражают активную заинтересованность в привлечении молодежи и обеспечении ее наиболее адекватными задачам возраста содержанием и формами религиозной деятельности.

Проведенная работа является частью исследования, направленного на изучение взаимодействия молодежи и религиозных организаций в образовательном пространстве. На данном этапе выявлены характеристики культуры молодежи как предмета междисциплинарного изучения, позволяющие определить молодежь в качестве культурно-возрастной группы, основным критерием принадлежности к которой являются особенности стиля и образа жизни. Обнаружено, что специфической чертой американской молодежи является поиск объединяющего начала, сообщества, позволяющего почувствовать свою принадлежность к единому целому. Подобный опыт смыслодержающего единства в американском обществе в целом и образовательном пространстве в частности предоставляют религиозные организации. Становясь частью религиозной организации в Америке, молодой человек приобретает духовный опыт, референтную группу единомышленников и активную позицию в социальной сфере. Таким образом, принадлежность к религиозной организации решает вопросы социальной адаптации и приобретения духовного опыта молодежи в образовательной среде.

Особенности американского подхода к рассматриваемой теме детерминированы спецификой культурно-исторических, социальных, политических, экономических реалий США. Концептуальный потенциал и эмпирические данные рассмотренных американских проектов предполагают критическое осмысление в контексте российской действительности и являются одним из возможных подходов к пониманию вопроса молодежи и религии в современном образовательном пространстве.

Литература

1. Левикова С. И. Феномен молодежной субкультуры (социально-философский аспект): дис. ... д-ра филос. наук. М., 2002.
2. *After Subculture: critical studies in contemporary youth culture* / ed. by A. Bennet and K. Kohn-Harris. Palgrave Macmillan, 2004.
3. Americans and Religions in the 21st century // *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. 1998. Vol. 558 (July).
4. Bennet A. Subcultures or Neo-Tribes? Rethinking the Relationship between Youth, Style and Musical Taste // *Sociology*. 1999. Vol. 33, № 3 (August). P. 599–617.
5. Roof W. C. *Spiritual marketplace: baby-boomers and remaking of American religion*. Princeton: Princeton University Press, 1999.
6. *The post-subcultures reader* / ed. by D. Muggleton and R. Weinzierl. Oxford; N. Y., 2003.
7. *The Road to Romance and Ruin Teen Films and Youth Culture* / ed. by J. Lewis. N. Y., 1992.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378

И. Г. Липатникова,
А. С. Нефедова

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования информационной компетенции у студентов педагогических вузов: уточнено понятие информационной компетенции, определен ее компонентный состав и уровни сформированности. Раскрываются особенности применения теории распознавания и принятия решения как механизмов формирования информационной компетенции. Приведены примеры из различных разделов математики, иллюстрирующие применение указанных механизмов в процессе обучения студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: информационная компетенция, компоненты информационной компетенции, механизмы формирования информационной компетенции, информационные, оперативные и организационные решения, приемы принятия решения.

Abstract. The paper covers the problems of informational competence formation of the students of the teacher-training colleges; its concept, structure and levels of formation are defined. The peculiarities of recognition of the theory of identification and decision-making as the mechanism of informational competence formation are described. The paper provides some examples from different parts of Mathematics illustrating the application of the above mechanisms in teaching students at teacher-training colleges.

Index terms: informational competence; structure of informational competence; mechanisms of formation of the informational competence; information, operational and organizational decisions; methods of decision-making.

В настоящее время, в эпоху стремительно развивающихся технологий, обилия и доступности информации преподавателю вуза становится все труднее осуществлять подготовку специалиста в рамках традиционного обучения. Прежде всего, это связано с тем, что традиционное обучение ориентировано в большей степени на пассивное усвоение студентами готового набора информации. Вследствие этого на первый план выдвигается идея формирования у студентов способности к работе с информацией, ее поиску, интерпретации и переносу на новое предметное содержание, иначе говоря – на формирование информационной компетентности [3].

Учитывая многообразие определений понятий компетенции и компетентности, отметим, что под компетенцией мы будем понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для эффективной деятельности по отношению к определенным предметам и процессам, а также готовность к продуктивному применению знаний в рамках ситуаций определенного вида; под компетентностью – владение компетенцией, способность применять усвоенные знания, умения, навыки, способы деятельности в конкретной ситуации.

Информационную компетенцию мы определяем как совокупность знаний об особенностях информации, способах и средствах ее представления, умений и навыков работы с информацией (анализ, синтез, распознавание, интерпретация, адаптация), а также умений самоанализа, самодиагностики, необходимых для принятия эффективного решения в конкретной ситуации; а информационную компетентность – как способность на основе имеющейся информации совершать оптимальный выбор из имеющегося набора альтернатив и адаптировать ее к конкретным условиям.

Информационную компетенцию можно рассматривать с различных позиций. С одной стороны, это одна из ключевых компетенций, которая включает в себя умение воспринимать новое, искать, анализировать, отбирать необходимый материал, преобразовывать его и применять для решения поставленных задач. С другой стороны, информационная компетенция является элементом исследовательской деятельности. В этом случае в данное понятие включается не только умение находить, анализировать и преобразовывать информацию, но и выделять проблему, выдвигать гипотезы ее решения, устанавливать закономерности, делать выводы, грамотно их аргументировать и на основе полученной информации принимать решения о дальнейшей деятельности.

Информационная компетенция является важной составляющей профессиональной компетенции. Однако процесс ее формирования у будущего учителя специфичен. Педагогическая профессия предусматривает помимо вышеперечисленных качеств умение перерабатывать информацию и адаптировать ее к конкретному уроку, учитывая при этом индивидуальные возможности и способности учащихся.

Можно выделить три уровня развития информационной компетенции:

- *базовый* – готовность к восприятию новой информации, способности к выделению необходимых сведений, их преобразованию и применению к решению поставленных задач; умение сделать выбор из имеющегося набора вариантов, действуя по алгоритму;

- *исследовательский* – способности к формулированию проблемы, выдвижению гипотезы для ее решения, нахождению нужной информации, ее анализу, установлению закономерностей и к принятию решений о дальнейших способах деятельности на основе полученной информации; готовность к осуществлению самостоятельного выбора;

• *профессиональный* – способности к поиску информации, ее интерпретации и переносу на новое предметное содержание, а также к самостоятельному выбору из имеющегося списка альтернатив.

В структуре информационной компетентности можно выделить следующие компоненты:

- *когнитивный* – операции, связанные с оперативной переработкой поступающей информации: восприятие, анализ, хранение, упорядочивание;
- *личностный* – индивидуальные цели, установки, мнения, особенности мировоззрения человека, влияющие на выбор и восприятие информации;
- *операциональный* – система умений работы с информацией;
- *рефлексивный* – процессы, связанные с осознанием, самоанализом, самодиагностикой собственной деятельности.

При формировании информационной компетенции следует уделять внимание развитию каждого ее компонента. Однако следует заметить, что одним из основных умений, необходимых для развития информационной компетенции на всех уровнях, является умение обрабатывать информацию. Механизмы обработки – классификация, сравнение, обобщение, выдвижение и проверка гипотез, более сложные – распознавание, интерпретация, принятие решения. Рассмотрим подробнее механизмы распознавания и принятия решения.

Распознавание означает узнавание по каким-либо признакам. Целью теории распознавания является прогнозирование поведения объектов. В ее основе лежит утверждение: «Если один объект “похож” на известный, то его поведение будет сходно с поведением прототипа» [1, с. 43]. Отметим, что в теории отсутствует требование доказательства, вместо этого используется критерий схожести одного объекта на другой (прецедент).

Проиллюстрируем возможность применения этой теории при обучении математике на примере определения взаимного расположения прямых и плоскостей в пространстве.

В качестве *обучающего множества* (набор известных прецедентов) можно взять определение взаимного расположения прямых на плоскости, принадлежность точки прямой, условие коллинеарности и компланарности векторов.

Экзаменируемое множество (набор объектов, явлений, которые сравниваются с прецедентами) – взаимное расположение плоскостей, прямой и плоскости, двух прямых в пространстве.

Признаки – способы задания фигур, вид уравнений, возможности взаимного расположения, разница в размерности.

Пространство признаков – отмечание признаков, присущих объектам.

Перечислим основные признаки.

Прямую на плоскости можно задать точкой и направляющим вектором, двумя точками, нормальным вектором; уравнение прямой имеет ли-

нейный вид $Ax + By + C = 0$; две прямые могут пересекаться и быть параллельными, разницы в размерности нет; точка может принадлежать и не принадлежать прямой, разница в размерности равна 1; векторы могут быть коллинеарными, компланарными, условие коллинеарности векторов: $\vec{a} \times \vec{b} = 0$, компланарности: $\vec{a}\vec{b}\vec{c} = 0$.

Плоскости в пространстве задаются точкой и двумя неколлинеарными векторами, тремя точками, точкой и нормальным вектором; уравнение плоскости имеет вид $Ax + By + Cz + D = 0$; две плоскости могут пересекаться или быть параллельными, разницы в размерности нет; прямая задается точкой и направляющим вектором, как линия пересечения двух плоскостей, следовательно, общим уравнением прямой является система, состоящая из общих уравнений двух плоскостей; прямая может принадлежать плоскости, пересекать ее или быть параллельной ей, разница в размерности 1; две прямые могут пересекаться, быть параллельными или секущими.

Кластеризация и классификация – выделение групп объектов, сходных по выделенным признакам.

Решающее правило – алгоритм, позволяющий отнести экзаменующий объект к одному из классов. В рассматриваемом примере объединение объектов в один класс может происходить на основе установления у них сходных признаков. Желательно, чтобы в одном и том же классе были и изучаемые, и известные объекты, при этом студенты смогут самостоятельно «открывать» новые свойства изучаемых объектов, преобразуя аналогичные свойства известных.

В данном случае обучаемым нетрудно заметить аналогии во взаимном расположении прямых на плоскости и плоскостей в пространстве, из чего они могут сделать предположение о способах задания плоскости и о виде ее общего уравнения. Знание критериев коллинеарности и компланарности векторов позволяет студентам самостоятельно исследовать взаимное расположение прямых в пространстве.

Таким образом, применение теории распознавания позволяет на основе построения аналогий, отчасти на основе интуиции, предвосхищать, генерировать новую информацию.

Принятие решения – осуществление выбора из альтернатив.

Процесс принятия решения характерен для учебной деятельности на всех ее этапах (целеполагания, исследования нового материала, закрепления, самостоятельной работы). Все ситуации принятия решения можно разделить на три группы.

1. *Ситуация определенности* возникает, когда перед лицом, принимающим решение (ЛПР), поставлена проблема и известны альтернативные пути ее решения, а также результат выбора любой из альтернатив;

2. *Ситуация неопределенности* характеризуется расплывчатостью критериев выбора альтернатив или неизвестностью вероятности исходов, неуверенностью ориентировки субъекта в самой системе альтернатив.

3. *Риск* определяется как «вред, который данная альтернатива может нанести индивиду» [2, с. 6].

Так, при обучении математике студентов вузов возможно возникновение любой из перечисленных ситуаций. Приведем примеры:

- ситуация определенности: нужно решить систему уравнений

$$\begin{cases} 3x + 2y - z = 4 \\ 2x - y + 3z = 9 \\ x - 2y + 2z = 3 \end{cases}$$

одним из методов: а) Гаусса; б) Крамера; в) подстановки;

- ситуация неопределенности: задание на выбор одной из математических задач и ее решение (подобраны задачи разного уровня сложности);
- ситуация риска возникает, к примеру, когда студент вытягивает билет на экзамене.

По результату, на который направлено принятие решения, различают информационные, оперативные и организационные решения [1]. Опишем их, адаптируя к учебному процессу.

Информационные решения направлены на диагностирование ситуации на этапе целеполагания. Студентам предлагаются разноуровневые задачи, и нужно выбрать из них те, которые они могут решить. Выбранная отдельным студентом задача будет соответствовать уровню его готовности к усвоению учебного материала и определит его индивидуальную цель предстоящей деятельности.

Оперативные решения: студент решает проблему, как действовать. Ему требуется найти новый способ действия в сложившейся ситуации.

Принятие решения происходит на этапе самостоятельной подготовки к лекционным занятиям. Студентам предлагаются задания для подготовки, из которых они выбирают наиболее интересные для себя и прорабатывают теоретический материал. В результате, каждый студент определяет свой собственный способ достижения поставленной цели.

Организационные решения: выбранный студентом новый способ действия применяется для самостоятельного решения разноуровневых задач. Приступая к этой работе, каждый учащийся определяет свой способ действия, выстраивает свою схему решения задачи.

На данном этапе студенты осваивают алгоритм решения, самостоятельно решая выбранные разноуровневые задачи. Они еще раз прорабатывают составленный ими алгоритм решения, при необходимости редактируя его.

Очень важно, чтобы процесс принятия решения был осознанным. В связи с этим на этапе целеполагания (а также на этапе самостоятельной работы над закреплением изученной темы) учащимся можно предлагать следующий алгоритм принятия решения:

1. *Создание субъективного представления о задании.*

На этом этапе происходит восприятие информации, ее первичная обработка. Студент читает задание, представленное набором математических задач, выделяя ее составляющие (теоретические единицы).

2. *Структурирование информации (анализ) для осуществления выбора.*

Студентам предлагается самостоятельно определить критерии выбора, в случае затруднения можно предложить, например, следующий перечень: уровень знаний, умений; уровень притязаний; интересная формулировка, новизна задачи; характер задания (творческий или репродуктивный) и др.

3. *Анализ предлагаемых задач по выделенным критериям.*

Из выделенных критериев каждым студентом самостоятельно выбираются наиболее значимые и проводится анализ задач.

4. *Редукция множества альтернатив.*

На данном этапе происходит сопоставление выделенных компонент задачи и имеющихся у студента знаний, умений. При этом учащийся может отбросить некоторые варианты из-за явного несоответствия имеющихся у него знаний и выбрать тех, которые необходимы для решения задачи.

5. *Осуществление индивидуального выбора задачи.*

6. *Реализация и коррекция выбора (интериоризация как способность конкретного вида деятельности на основе простейшей рефлексивной деятельности).*

Студенты приступают к решению выбранной задачи. При этом, возможно, окажется, что кто-то выбрал для себя слишком простую задачу, а кто-то слишком сложную. Каждый имеет право выбрать другую задачу. В этом случае студенту необходимо попробовать осмыслить, почему он выбрал задачу, не согласующуюся с его возможностями.

7. *Различение проблемы в индивидуальной деятельности.*

Решая задачу, учащиеся могут испытывать некоторые затруднения, вызванные невнимательностью, недостаточной осознанностью задания, недостатком теоретических и (или) практических знаний, особенностями задачи. На этом этапе они на интуитивном уровне выделяют возникающие проблемы и их причины.

8. *Формулировка проблемы.*

Учащиеся анализируют возникшие затруднения и отмечают их на индивидуальной карточке анализа деятельности. Их дальнейшая деятельность будет заключаться в нахождении способов преодоления возникшего

затруднения, а это и является субъективной целью учебной деятельности. Поэтому данный этап можно также назвать «формулировка индивидуальной цели деятельности».

На наш взгляд, следует обучать студентов не только действию по алгоритму, но и определенным приемам принятия решения, среди которых нами были выделены следующие:

1. *Анализ ситуации:*

- принятие проблемы;
- выделение условия и требования задачи;
- выделение (поиск) возможных способов решения;
- выделение (поиск) критериев отбора;
- определение типа ситуации.

2. *Прогнозирование* (происходит на основе индукции – обобщения ранее полученных частных эмпирических фактов):

- установление аналогии между элементами и их свойствами в новой и известной ситуации;
- мысленное перенесение известных способов деятельности на элементы новой ситуации;
- выдвижение гипотезы;
- проверка гипотезы на частных примерах.

3. *Самоанализ (рефлексивная деятельность)* (подразумевает предварительный анализ качеств и умений личности, а также анализ результата проделанной работы):

- определение предпочитаемого способа восприятия и переработки информации;
- выбор предпочитаемого способа действия (репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский);
- соотнесение имеющейся и необходимой информации для разрешения ситуации;
- выделение индивидуальных критериев выбора;
- сопоставление ожидаемого результата и реально достигнутого;
- выделение затруднений в деятельности;
- поиск причин затруднений;
- составление с их учетом программы корректирующих воздействий, направленных на устранение затруднений.

4. *Построение собственной стратегии деятельности* (под стратегией понимается набор правил и рекомендаций, а также система приоритетов, выполнение которых приводит к достижению запланированного результата).

Можно выделить следующие основные типы стратегий деятельности учащихся:

- действия по известному алгоритму (по аналогии);
- поиск нового (или обобщенного) способа действия.

Построение собственной стратегии деятельности является результатом выполнения рассмотренных выше приемов.

Как мы уже отмечали, процесс принятия решения пронизывает все этапы учебной деятельности. Проиллюстрируем вышесказанное на примере обучения студентов теме «Признаки сходимости знакоположительных рядов».

1. **Целеполагание.** Учащимся предлагаются разноуровневые задачи, из которых они должны выбрать любую и решить ее.

Задания для всех:

1) вспомните теорему о возрастающей последовательности;

2) известно, что $0 \leq a_n \leq b_n$. Запишите, как соотносятся их суммы,

пределы и пределы сумм.

Разноуровневые задания:

I уровень (готовность к воспроизведению осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний):

Выясните, сходится ли ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n^3}{n^2 + 4n + 3}$ (проанализируйте общий

член ряда).

II уровень (готовность к сравнению имеющихся знаний с теми, которые необходимо получить в результате мыслительной деятельности):

Сравните общие члены рядов $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n-5}{n^3+2}$ и ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n^2}$. Используя ре-

зультаты задания для всех, попробуйте сделать вывод о сходимости ряда

$$\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n-5}{n^3+2}.$$

III уровень (готовность к созданию новых знаний на основе изученных):

Докажите, что если ряды $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ и $\sum_{n=1}^{\infty} b_n$ сходятся, и $a_n \leq c_n \leq b_n$ для

$\forall n \in \mathbb{N}$, то ряд $\sum_{n=1}^{\infty} c_n$ тоже сходится. Что можно сказать о сходимости ряда

$\sum_{n=1}^{\infty} c_n$, если ряды $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ и $\sum_{n=1}^{\infty} b_n$ расходятся?

Для осуществления выбора студентам рекомендуется использовать изложенный выше алгоритм. На этапе формулировки проблемы учащимся предлагается отметить возникшие затруднения на индивидуальной карточке анализа деятельности (таблица).

Индивидуальная карточка анализа деятельности

Символы, которые необходимо использовать при анализе деятельности при выполнении индивидуального задания: «+» – если вы согласны с утверждением «-» – если вы не согласны с утверждением «?» – если вы сомневаетесь		
I уровень	II уровень	III уровень
Задание выполнено верно	Задание выполнено верно	Задание выполнено верно
Плохое владение терминологией	Плохое владение терминологией	Плохое владение терминологией
Непонимание смысла задания	Неумение сравнивать общие члены рядов	Абстрактный характер задания
Неумение интерпретировать полученные результаты	Неумение интерпретировать полученные результаты, проводить аналогии	Неумение проводить аналогии.
Трудностей не возникло	Трудностей не возникло	Трудностей не возникло

2. Исследование новой информации (изучение нового материала).

Студентам предлагается для работы теоретический материал. При этом при подборе текстового материала должны учитываться:

1) принцип индивидуальности: учет индивидуальных способностей учащихся, особенностей восприятия и переработки информации, уровня обученности;

2) принцип вариативности информации: представление учащимся информации либо с избытком, либо с недостатком (неполное доказательство теорем, новые понятия, не разъясненные в тексте и т. п.). В первом случае студент должен выбрать только то, что ему необходимо в данный момент; а во втором случае – дополнить имеющийся материал.

К работе с текстом прилагаются задания, разделенные по уровням развития информационной компетенции, и предлагается при подготовке к лекции выполнить любое из предложенных заданий.

Задания для всех:

Внимательно прочитайте текст. Выделите незнакомые понятия. Подумайте, что они могут означать (воспользуйтесь предложенной литературой).

I уровень. Подумайте, при каких условиях удобно будет пользоваться тем или иным признаком. Составьте конспект, преобразуя материал так, чтобы им удобно было пользоваться (составьте таблицу, логическую цепочку рассуждений). Вернитесь к выбранным в начале работы задачам. Попробуйте еще раз решить их, используя предложенный материал. Подумайте, какие вопросы к текстовому материалу можно задать с целью выяснения понимания его смысла и задайте их однокурсникам.

II уровень. 1. Внимательно прочитайте доказательства теорем, обратите внимание на логику доказательства. Подумайте, все ли доказательства являются исчерпывающими (в предложенном тексте можно пропустить, к примеру, часть доказательства некоторых теорем). 2. Приведите примеры задач, для решения которых удобно использовать один из предложенных способов (используйте дополнительные источники информации).

III уровень. С какими затруднениями вы столкнулись при подготовке к лекции? Как вы их преодолели? Какие вопросы у вас возникли? Задайте их однокурсникам и преподавателю. Если бы вы были лектором и вам пришлось бы читать лекцию по данной теме, какой материал и в какой последовательности вы включили бы в лекцию? Почему? Составьте план своей возможной лекции.

3. Включение нового способа действия в систему знаний. Самостоятельная работа. В процессе изучения темы студенты знакомятся с разными признаками сходимости числовых рядов, в результате возникает необходимость выяснить, в каких случаях целесообразно использовать определенный признак. Студентам предлагается задание составить собственную стратегию выбора признака для определения сходимости ряда, пользуясь описанными приемами деятельности.

В результате анализа ситуации студенты переформулируют задачу: «как определить сходимость произвольного ряда?»; выделяют способы решения задачи – признаки сходимости; критерии выбора – выбор в зависимости от вида общего члена, от личных предпочтений в использовании определенного признака; определяют тип ситуации (в данном случае – ситуация неопределенности, так как от выбора зависит результат решения задачи). В процессе прогнозирования на основе опыта исследования рядов выдвигаются предположения об области применения определенного признака, проводится проверка предположения на частных примерах; в процессе самоанализа критерии выбора уточняются, индивидуализируются. В результате формируется индивидуальная стратегия выбора признака для исследования конкретного ряда на сходимость.

Для проверки эффективности стратегии студентам предлагается применить построенную стратегию для исследования рядов различных типов, после чего проводится анализ и, при необходимости, коррекция стратегии.

Литература

1. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
2. Кочетков В. В., Скотникова И. Г. Индивидуально-психологические проблемы принятия решений. М.: Наука, 1993. 143 с.

3. Мишакина М. К. Методические основы реализации компетентностного подхода в процессе обучения математике // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2007. № 4(46). С. 82–92.

4. Чернавский Д. С. Синергетика и информация (динамическая теория информации). М.: Едиториал УРСС, 2004. 288 с.

УДК 371.04

А. А. Родчиков

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К УПРАВЛЕНИЮ ЛИЧНЫМ ВРЕМЕНЕМ

Аннотация. В статье подробно рассматривается уровневый подход к выбору критериев и оценочных суждений, выступающих показателями определения готовности старшеклассников к управлению личным временем. Представлены анализ и интерпретация данных, полученных в ходе эксперимента по развитию названной готовности.

Ключевые слова: критерий, показатель, методика, готовность, уровневый подход, тайм-менеджмент.

Abstract. The paper considers the rating approach to choosing criteria and assessment used to define the level of time management skills in senior students, the research data presented and analysed

Index terms: criteria, rate, techniques, readiness, rating approach, time-management.

В современном мире с его массивным потоком разнородной информации и разноплановой активности стало весьма сложно рационально управлять временем. Особенно остро данную проблему ощущают ученики старшего звена школы: на этом этапе при колоссальной загруженности большинство из них сильно утомляются, заметно снижают уровень обучения, не могут адаптироваться к учебе, спланировать свой рабочий день, организовать себя и личное время. Таким образом, становится очевидной необходимость формирования готовности старшеклассников к управлению личным временем.

Целью данной статьи является описание критериев и показателей определения уровня готовности старшеклассников к управлению личным временем, а также интерпретация результатов констатирующего и формирующего эксперимента по определению названной готовности.

Критерий определяется в науке как признак или свойство изучаемого объекта, на основании которого производится оценка его состояния. Показатели рассматриваются как количественные и качественные характеристики сформированности каждого свойства или признака.

Мы считаем, что наиболее плодотворным в нашем случае является уровневый подход к выбору основных критериев. При выделении уровней мы опирались на работы Б. С. Гершунского, И. Ф. Исаева, В. А. Слас-

тенина, Н. М. Яковлевой, в которых исследованы различные виды и уровни деятельности [1; 3; 4].

В соответствии с теоретическими основаниями анализа структуры управления временем в качестве критериев уровня развития готовности учащихся к управлению личным временем мы выбрали планирование времени, организацию времени, мотивацию в управлении временем, контроль времени.

Помимо критериев необходимо было определить показатели, инструментарий измерения результатов, а также методику интерпретации полученных данных по каждому из них. В качестве показателей были выбраны пять оценочных суждений старшеклассников относительно каждого критерия (табл. 1). Основным диагностическим методом стал метод экспертной оценки оценочных суждений.

Таблица 1

Критерии и показатели определения готовности старшеклассников к управлению личным временем

Критерии	Показатели, основанные на оценочных суждениях старшеклассников
Мотивация в управлении временем	Желание как можно больше знать о тайм-менеджменте
	Стремление управлять своим личным временем со знанием дела
	Убежденность, что управление временем помогает старшекласснику в учебе
	Сформированность потребности планировать свое личное время
	Сформированность потребности контролировать свое рабочее время и время отдыха
Планирование времени	Наличие сформулированных долгосрочных целей
	Умение планировать свой день
	Умение пользоваться различными средствами планирования времени
	Постоянное корректирование своих планов на неделю
Организация времени	Умение планировать не только рабочее время, но и отдых
	Достаточная организованность
	Способность сделать за день много дел
	Четкое выполнение запланированного на неделю или месяц
	Умение всегда выделить время на выполнение уроков
Контроль времени	Умение всегда выделить время на отдых
	Умение контролировать личное время в целом
	Владение приемами контроля времени на каждый день
	Регулярное отслеживание выполнения запланированных на месяц дел
	Отслеживание раз в год достижения своих целей
Умение контролировать и рабочее время, и время отдыха	

В ходе эксперимента проводилась количественная оценка уровня готовности старшеклассников к управлению личным временем по каждому показателю:

2 балла – показатель, который свидетельствует о сформированной готовности к управлению личным временем;

1 балл – нейтральный показатель;

0 баллов – показатель, который свидетельствует о существовании препятствий к управлению личным временем.

Мы учли, что нельзя определить обобщенный уровень развития рассматриваемой готовности обычным суммированием баллов, набранных по каждому из показателей.

В результате оценки суждений тремя экспертами по рассматриваемой проблеме максимальный балл, который может набрать старшеклассник, составляет 40 баллов, минимальный – 0. Таким образом, диапазон экспертной оценки может меняться от 0 до 40 баллов.

Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности школьников по уровню развития их готовности к управлению личным временем осуществлялся нами на основе методики А. А. Кыверяла [2].

Согласно данной методике, недопустимый уровень названной готовности будет определяться по сумме набранных баллов в отрезке [0; 10], допустимый – [11; 29] и достаточный – [30; 40].

Каждому из обозначенных уровней готовности соответствует определенная характеристика.

1. *Достаточный уровень.* У такого старшеклассника есть четко выраженное желание как можно больше знать о тайм-менеджменте, потребность управлять личным временем со знанием дела. Он убежден, что управление временем поможет ему в повышении результатов учебы. У него сформирована осознанная потребность планировать и контролировать свое учебное время и время отдыха.

Имеет внятно сформулированные долгосрочные и краткосрочные цели, умеет планировать свой день, месяц, неделю при помощи разнообразных средств (органайзера, еженедельника, информационных средств), постоянно корректирует свои планы; способен планировать не только учебное время, но и отдых.

Это достаточно организованный человек, который четко выполняет дела, запланированные на определенное время, не отклоняется от планов, поэтому ему всегда хватает времени на выполнение не только уроков, но и на организацию разумного отдыха.

В целом владеет способами контроля личного времени, приемами контроля на каждый день, месяц, год. Регулярно отслеживает, что удалось выполнить из запланированных дел на месяц, день, контролирует достижение своих годовых целей, а также учебное время и время отдыха.

2. *Допустимый уровень.* Старшеклассник с таким уровнем готовности характеризуется желанием как можно больше знать о тайм-менеджменте и намерением управлять личным временем со знанием дела. Он не убежден, что управление временем поможет ему повысить результаты учебы, но стремится правильно планировать и контролировать свое учебное время и время отдыха.

Имеет долгосрочные и краткосрочные цели, правда, не всегда сформулированные в плане. Пытается планировать свой день, месяц, неделю, но не обязательно использует при этом разнообразные средства (органайзер, еженедельники, информационные средства). Не всегда корректирует свои планы, поэтому ему иногда не удается точно спланировать учебное время и время отдыха.

Это в основном организованный человек, но случается, что он не успевает сделать дела, запланированные на день и месяц. Иногда отклоняется от плана, поэтому подчас испытывает недостаток времени на выполнение уроков и организацию разумного отдыха. Некоторые дела выполняет за счет сна.

Имеет определенные знания об организации контроля личного времени, однако владеет не всеми приемами контроля на каждый день, месяц, год. Не отслеживает регулярно, какие из намеченных на месяц, неделю, день дел удалось выполнить. Контролирует в основном достижение своих стратегических целей, но не всегда умеет контролировать и учебное время, и время отдыха.

3. *Недопустимый уровень.* У обладающего таким уровнем учащегося нет особого желания знать о тайм-менеджменте, он не испытывает потребности управлять личным временем со знанием дела. Не убежден, что управление временем поможет ему в повышении результатов учебы, не имеет особого желания научиться правильно планировать и контролировать свое учебное время и время отдыха, так как считает, что это ограничивает его свободу действий.

Имеет долгосрочные и краткосрочные цели, но осознает их нечетко. Иногда пытается планировать свой день, месяц, неделю, но делает это нерегулярно и при этом не всегда использует известные разнообразные средства (органайзер, еженедельник, информационные средства). Не корректирует свои планы, не планирует учебное время и время отдыха.

Это в основном мало организованный человек, он часто не успевает выполнить некоторые дела, откладывает их на потом. Нередко у такого ученика низкий уровень успеваемости, иногда повышенный уровень тревожности или абсолютное равнодушие к результатам своей жизнедеятельности.

Не имеет систематизированных знаний об организации контроля личного времени, не владеет приемами контроля на каждый день, месяц, год. Не отслеживает выполнение необходимых дел на месяц, день, не кон-

тролирует достижение своих стратегических целей, не умеет контролировать рабочее время и время отдыха.

Каждый из показателей служит в характеристике своеобразным ориентиром. Таким образом, можно проводить сравнение отдельных классов по уровню готовности к управлению личным временем в начале и конце эксперимента и, тем самым, отследить, сколько учащихся совершенствуют свой уровень готовности или перешли на новый, более высокий уровень.

Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась нами методом сравнения процентного соотношения по уровням рассматриваемой готовности в начале и в конце эксперимента.

Всего на разных этапах экспериментальной работы в ней приняли участие 257 старшеклассников из трех общеобразовательных школ двух разных районов г. Магнитогорска. На констатирующем этапе эксперимента было задействовано 157 учащихся, 100 человек были участниками формирующего и контрольного этапов эксперимента, который проходил на базе школы № 49.

Статистические «замеры» констатирующего этапа эксперимента проводились два года подряд в начале каждого учебного года. В школах № 8, 39 и 49 была осуществлена серия диагностических опросов старшеклассников, анкетирование учителей и родителей, проводились наблюдения на уроках и во внеклассной работе с целью сбора данных по интересующей нас проблеме.

Участниками эксперимента были ученики 10-х и 11-х классов трех вышеуказанных школ, имевших практически одинаковое учебно-методическое обеспечение.

Ниже представлены данные по определению уровня готовности старшеклассников к управлению личным временем, полученные нами на констатирующем этапе эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

Готовность старшеклассников к управлению личным временем
на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Количество, чел.	Уровень готовности					
		недопустимый		допустимый		достаточный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
Г-8-10	26	5	19,23	9	34,62	12	46,15
Г-8-11	28	5	17,86	10	35,71	13	46,43
Г-39-10	25	6	24,00	9	36,00	10	40,00
Г-39-11	29	7	24,14	10	34,48	12	41,38
Г-49-10	26	6	23,08	9	34,62	11	42,31
Г-49-11	23	5	21,74	8	34,78	10	43,48

Анализ этих данных позволяет сделать следующий вывод: 1) на констатирующем этапе эксперимента менее половины старшеклассников имели достаточный уровень рассматриваемой готовности; 2) результаты практически не изменились при переходе старшеклассников в выпускной класс. Это подтверждает актуальность изучаемой нами проблемы.

В целом на начало констатирующего эксперимента в трех школах число старшеклассников, имеющих достаточный уровень готовности к управлению личным временем, было в 1,24 раза больше, чем учащихся с допустимым уровнем, и в 1,99 раза больше, чем школьников, имеющих недопустимый уровень готовности (рис. 1).

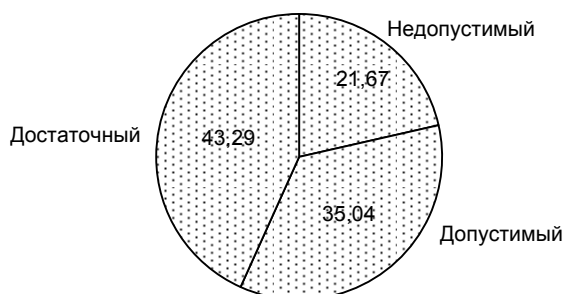


Рис. 1. Распределение старшеклассников по уровням готовности к управлению личным временем

Первый этап эксперимента показал, что сложившаяся система традиционной работы школы не в полной мере соответствует современным требованиям подготовки старшеклассников к управлению личным временем и, как следствие, не позволяет сформировать у них соответствующую компетенцию.

Мы пришли к выводу о необходимости создания специальных педагогических условий для развития у старшеклассников требуемой готовности на этапе формирующего эксперимента: это формирование грамотности учителя школы в вопросах организации тайм-менеджмента, побуждение старшеклассника к самоорганизации личного времени, активное внедрение в образовательный процесс приемов самоорганизации времени учащихся.

Площадкой формирующего этапа эксперимента стала школа № 49 г. Магнитогорска, где были созданы три экспериментальные (ЭГ) и одна контрольная (КГ) группы. Условные обозначения групп были следующими:

- ЭГ-1 – учащиеся 9 «а» класса;
- ЭГ-2 – учащиеся 10 класса;
- ЭГ-3 – учащиеся 11 класса;
- КГ – учащиеся 9 «б» класса.

Результаты проведенной на этом этапе работы представлены в табл. 3. Обозначение (Н) соответствует началу формирующего эксперимента, (К) – концу.

Таблица 3

Результаты формирующего эксперимента по развитию готовности старшекласников к управлению личным временем

Группа	Количество, чел.	Уровень готовности					
		недопустимый		допустимый		достаточный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ-1(Н)	26	5	19,23	9	34,62	12	46,15
ЭГ-1(К)	26	1	3,85	5	19,23	20	76,92
ЭГ-2 (Н)	24	5	20,83	8	33,33	11	45,83
ЭГ-2(К)	24	2	8,33	4	16,67	18	75,00
ЭГ-3(Н)	23	5	21,74	8	34,78	10	43,48
ЭГ-3(К)	23	3	13,04	3	13,04	17	73,91
КГ(Н)	27	6	22,22	9	33,33	12	44,45
КГ(К)	27	6	22,22	9	33,33	12	44,45

Сравнение указанных данных обнаруживает, что на начало формирующего эксперимента экспериментальные и контрольная группы были примерно равны по уровню готовности к управлению личным временем. Достаточный уровень готовности имели менее половины испытуемых.

Покажем, как изменилась ситуация к концу эксперимента. Анализ динамики владения достаточным уровнем готовности выявил самое существенное увеличение количества учащихся с данным уровнем в ЭГ-3, т. е. среди учащихся 11-х классов – в 1,70 раза. Прирост такой категории учащихся составил в данной группе 30,43 %.

В группе ЭГ-2 (10-й класс) количество учеников, имеющих достаточный уровень готовности, увеличилось в 1,64 раза, или на 29,17 %. В ЭГ-1 (9 «а» класс) количество таких учеников возросло в 1,67 раза, или на 30,77 %.

Отсюда следует, что переход учащихся на достаточный уровень за время экспериментальной работы наблюдается во всех группах, однако в группе выпускников в силу объективных причин (подготовка к поступлению в вуз) этот переход более заметен. На втором месте по динамике находятся учащиеся 9-го класса, а на третьем – 10-го.

Самое существенное уменьшение учащихся с допустимым уровнем рассматриваемой готовности наблюдается в ЭГ-3 (11-й класс) – в 2,67 раза, или на 21,74 %. При этом количество составляющих группу ЭГ-2 десятиклассников этого уровня уменьшилось в 2,0 раза, или на 16,67 %. В ЭГ-1 (9-й класс) количество школьников с допустимым уровнем уменьшилось в 1,80 раз, или на 15,38 %.

Отсюда следует, что переход учащихся с допустимого на достаточный уровень за время экспериментальной работы произошел во всех группах, однако в группе выпускников он более заметен.

Проанализируем данные эксперимента, наблюдая динамику учащихся с недопустимым уровнем готовности к управлению личным временем. За время формирующего эксперимента самое существенное уменьшение учащихся, имеющих данный уровень готовности, наблюдается в ЭГ-1. Здесь количество таких учащихся уменьшилось в 5,00 раз, тогда как в ЭГ-2 и ЭГ-3 – в 2,50 и 1,67 раза соответственно. Уменьшение количества старшеклассников с недопустимым уровнем готовности среди девятиклассников составило 15,38 %, десятиклассников – 12,50 %, одиннадцатиклассников – 8,70 %. В контрольной группе изменений не наблюдается.

Данные относительно прироста в целом по уровням рассматриваемой готовности старшеклассников представлены в табл. 4.

Таблица 4

Показатели абсолютного прироста (G) по уровням готовности старшеклассников к управлению личным временем в ходе формирующего эксперимента

Группа	Уровень готовности, %		
	недопустимый	допустимый	достаточный
ЭГ-1	-15,38	-15,38	30,77
ЭГ-2	-12,50	16,67	29,17
ЭГ-3	-8,70	-21,74	30,43

По итогам эксперимента в среднем в экспериментальных группах 8,41 % старшеклассников остались на недопустимом уровне готовности к управлению личным временем, 16,31 % – на допустимом и 75,28 % имели достаточный уровень.

В среднем количество старшеклассников, имеющих недопустимый уровень готовности к управлению личным временем, уменьшилось за время формирующего эксперимента в экспериментальных группах в 2,45 раза, допустимый уровень – в 2,10 раза, а имеющих достаточный уровень – увеличилось в 1,66 раза.

Итак, результаты экспериментальной работы привели к общему выводу:

- во всех экспериментальных группах наблюдается положительная динамика изменения уровня готовности учащихся к управлению личным временем, при этом в контрольной группе изменения отсутствуют, т. е. в традиционных условиях работы общеобразовательной школы некоторые выпускники так и не научаются планировать, организовывать и контролировать свое время;

- введение специального комплекса педагогических условий позволило многим учащимся старших классов повысить уровень готовности к управлению личным временем;

- работа по развитию готовности старшеклассников к управлению личным временем требует достаточно продолжительного времени, поскольку обнаружено, что большинство учащихся переходят с недопустимого на допустимый уровень и лишь небольшая часть – на достаточный.

Сравнительные результаты формирующего этапа эксперимента в экспериментальных и контрольной группах наглядно показаны на рис. 2.

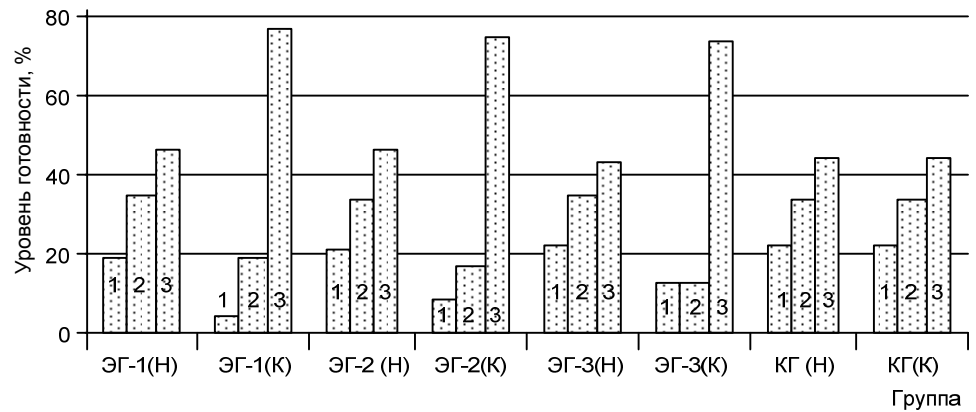


Рис. 2. Изменение уровня готовности старшеклассников к управлению личным временем в ходе формирующего эксперимента: 1 – недопустимый; 2 – допустимый; 3 – достаточный

Проанализируем изменения результатов формирующего этапа эксперимента по таким параметрам, как средний показатель (СП), коэффициент эффективности (КЭ) и абсолютный прирост (G) (табл. 5).

Таблица 5

Динамика изменения значений коэффициентов при оценке эффективности хода экспериментальной работы

Коэффициент	Группа							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
	Н	К	Н	К	Н	К	Н	К
СП	2,27	2,73	2,25	2,67	2,22	2,61	2,22	2,22
G	0,46		0,42		0,39		0,00	
КЭ	1,02	1,23	1,01	1,20	1,00	1,17	–	–

Согласно представленным в таблице данным, наблюдается положительная динамика по всем названным параметрам.

Так, самый эффективный результат по среднему показателю наблюдается в ЭГ-1. Здесь значение абсолютного прироста по СП в ЭГ-1 составило 0,46 – на 0,04 больше, чем в ЭГ-2 и на 0,07 больше, чем в ЭГ-3. Изменения среднего показателя и коэффициента эффективности не наблюдаются.

Коэффициент эффективности к концу формирующего эксперимента вырос во всех экспериментальных группах. Однако наибольший его прирост наблюдается также в ЭГ-1: он составляет 0,21, что, соответственно, больше прироста по КЭ в ЭГ-2 и ЭГ-3 на 0,02 и на 0,04. Это доказывает эффективность экспериментальной работы в целом и отмечает наибольшую эффективность проделанной работы в ЭГ-1.

Подводя итог вышесказанному, сформулируем общий вывод:

- во всех экспериментальных группах при введении комплекса педагогических условий проведенная работа эффективна;
- наилучшие результаты по всем показателям были получены в ЭГ-1, где комплекс педагогических условий реализовался с 9-го класса.

Обработка результатов экспериментальной работы с целью определения их достоверности осуществлялась с помощью методов математической статистики путем применения статистического критерия χ^2 , так как положительные изменения в экспериментальных группах могли произойти в результате случайных причин.

Нами была выдвинута нулевая гипотеза: уровень готовности старшеклассников к управлению личным временем в контрольной и экспериментальных группах в процессе формирующего эксперимента – одинаковый, а также альтернативная гипотеза: уровень рассматриваемой готовности во всех группах в процессе формирующего эксперимента – не одинаковый.

Проанализируем полученные нами расчетные данные по χ^2 , приведенные в табл. 6. Так как число учащихся на некоторых уровнях было менее 5 человек, нам необходимо было при подсчетах χ^2 объединить столбцы и принять $\chi^2_{\text{крит}}$ равным 3,84 при 5 % погрешности.

В ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 при 5 %-й погрешности в эксперименте мы получили подтверждение альтернативной гипотезы, так как $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{крит}}$ (5,84 > 3,84; 4,90 > 3,84; 4,43 > 3,84).

Таблица 6

Результаты расчета критерия «хи-квадрат»

Группы	Значение $\chi^2_{\text{набл}}$	Значение $\chi^2_{\text{крит}}$
КГ и ЭГ-1	5,84	3,84
КГ и ЭГ-2	4,90	
КГ и ЭГ-3	4,43	

Полученные нами статистические расчетные данные по непараметрическому критерию подтвердили выдвинутую гипотезу. Его применение к порядковым критериям, которыми являются выделенные нами уровни готовности старшеклассников к управлению личным временем, позволяет с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования, приближающегося к завершению.

Это дает возможность утверждать, что изменение у старшеклассников уровня готовности к управлению личным временем в экспериментальных группах не объясняется случайными причинами, а является следствием введения в группах определенного комплекса педагогических условий.

Литература

1. Гершунский Б. С., Никандров Н. Д. Методологическое знание в педагогике. М.: Знание, 1986. 109 с.
2. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн: Валгус, 1980. 334 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
4. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 316.7

Т. А. Знаменская

ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, ОБЩЕСТВО: ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, МОСКВА, 24–27 сентября 2009 г.

Аннотация. В статье содержится аналитический обзор 5-й международной научной конференции «Язык, культура, общество». Конференция собрала представителей мировой гуманитарной науки, в докладах которых нашли отражение самые актуальные проблемы современной лингвистики, педагогики, социолингвистики, культурологии, переводоведения, языковой политики и т. д.

Ключевые слова: язык, культура, общество, языковое планирование, лингводидактика.

Abstract. The article contains an analytical review of the 5th International Scientific Conference «Language, Culture and Society». The conference gathered the leading humanitarian scholars from all over the world who made presentations on the topical issues of contemporary trends in linguistics, pedagogy, sociolinguistics, culture studies, theory of translation, language policy, etc.

Index terms: language, culture, society, language policy, pedagogy, language teaching.

Пятая конференция «Язык, культура, общество», организованная совместно Российской академией наук, Российской академией лингвистических наук, Московским институтом иностранных языков и научным журналом «Вопросы филологии», состоялась в сентябре 2009 г. и стала событием в научной жизни нашей страны благодаря высокому рангу организаторов, составу оргкомитета, количеству участников и, конечно, актуальности проблем, вынесенных на обсуждение. Среди организаторов конференции немало выдающихся имен в отечественной и зарубежной науке: академик РАН, ректор МГИМО А. В. Торкунов; член-корреспондент РАН, директор института языкознания РАН В. А. Виноградов; член-корреспондент РАН, заместитель директора института востоковедения РАН В. М. Алпатов; академик РАН и РАЕН В. Ю. Михальченко; член-корреспондент РАН, Председатель совета Российского гуманитарного фонда Ю. Л. Воротников; профессор Лозаннского университета Ян Кирби (Швейцария); Президент фонда языков под угрозой исчезновения Н. Остлер (Великобритания); профессор Кембриджского университета Т. Исон (Великобритания); профессор Лондонского университета Дж. Робертс (Великобритания); профессор Наваррского университета Э. Бриз (Испания) и др.

Всего в работе конференции приняли участие 424 ученых из России и более чем 20 стран ближнего и дальнего зарубежья: Великобритании, Кореи, Австралии, Франции, Ирландии, Испании, Италии, Германии, Индии, Чехии, Польши, Хорватии, Ганы, Украины, Латвии, Таджикистана, Азербайджана, Белоруссии, Армении и др.

Научный форум начал работу с приветствий Президента Российской Федерации Д. А. Медведева и премьер-министра РФ В. В. Путина. В открытии конференции участвовали также президент РАН, академик Ю. С. Осипов, академик РАН, вице-президент РАН Е. П. Чельшев, президент Фонда языков, находящихся под угрозой исчезновения Н. Остлер и президент РАН, академик Э. Ф. Володарская.

Ю. С. Осипов подчеркнул, что Российская академия наук придает конференции большое значение: общетеоретическое исследование закономерностей развития языка, культуры, общества, способствующее постановке и решению насущных общественно-политических задач, является приоритетным направлением в деятельности академии в целом. Вопросы изучения статуса русского языка, его взаимосвязи с языками народов РФ, стран СНГ, культурами мирового сообщества, взаимодействие с социально-политическими, экономическими сферами в России и за рубежом определяют направление его дальнейшего совершенствования. Очень важно использовать потенциал русской культуры как противовес этноконфессиональной нетерпимости на пути поиска гуманитарной альтернативы в развитии общества.

В течение четырех дней на конференции работали 11 секций.

На секции **«Русский язык в современном мире»** были представлены доклады В. М. Алпатова «Русский язык и глобализация», Б. Г. Ахметшина «Статус русского языка в современном мире». Обсуждались проблемы соотношения *национального и государственного языка с правовой точки зрения* (доклады Н. В. Ляшенко «Правовое положение русского языка в современном мире», М. И. Грицко «Лингвистическая безопасность России в период усиления экстремальных процессов глобализации и самоидентификации»), *национально-русского билингвизма на постсоветском пространстве* (Т. И. Магомедова «Русский язык в условиях полиязычия Дагестана: состояние и перспективы», О. Ю. Николенко «Наименование родства из национальных языков в русской разговорной речи как отражение межэтнических контактов», Г. Ш. Азитова «Проблема повышения коммуникативной культуры в условиях двуязычия»), *развития языков славянской группы* (С. Э. Таривердиева «Формирование литературных языков славянских народов», Н. А. Кипиани «Отражение этнокультурного сознания в славянских языках»), *взаимодействия русского и западноевропейских языков* (Ф. Денман «Русскоязычное население Ирландии: язык и сообщество», И. О. Наумова «Прямые фразеологические заимствования

английского происхождения в современном русском языке», Т. В. Яровая «Языковые образы в произведениях русских писателей-эмигрантов во Франции XX века», М. Ю. Авдоница «Значения слова “матрешка” в английском и французском языках»), *интралингвистических изменений в системе русского языка* (М. А. Кронгауз «Изменение лексики в русском языке: хаос или система», Н. В. Юдина «О некоторых особенностях лингводиалектики в сфере русского языка», Р. Н. Менон «Сленговые фразеологизмы и их функционирование в речи»).

Отмечая негативные изменения, которые претерпел международный статус русского языка за последние 20 лет, в частности сокращение объема его употребления на территории бывшего СССР и в Восточной Европе, ученые вместе с тем констатируют и новые тенденции в закреплении функций русского языка в различных регионах мира в межнациональном и межгосударственном общении.

За русским языком сохраняется функция «сотрудничества» на постсоветской территории в Закавказье, Центральной Азии, а также в Монголии. В Белоруссии, Казахстане, Киргизии русский имеет статус официального наряду с государственными национальными языками. Т. И. Магомедова отмечает уникальную роль русского языка в Дагестане, где проживает население, говорящее на тридцати языках, двенадцать из которых литературные. Русский остается языком бизнеса в прибалтийских и восточноевропейских государствах. По мнению В. П. Алпатова, далеко не забыт русский язык культурной элитой в ряде стран Азии, Африки и Латинской Америки.

На глобальном уровне русский язык является одним из шести мировых языков, это официальный рабочий язык ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО и других международных организаций. Б. Г. Ахметшин видит заслугу в сохранении мировой роли русского языка в языковой политике Российского государства, показателями которой являются Федеральная целевая программа «Русский язык», регулярные конгрессы МАПРЯЛ, ежегодные международные конгрессы, проводимые на базе МГУ, международные конференции РАН-ИИЯ «Язык, культура, общество» и т. п.

Секции **«Мировые национальные языки, перспектива их развития, роль в современном обществе, процесс глобализации и судьба малых языков»** и **«Языковое планирование и законодательство»** представили своеобразную лингвистическую карту современного мира с его меняющимися границами, отражающими исторические, политические, социальные, культурные и прочие действующие на нее факторы.

Особую озабоченность ученых вызывает судьба так называемых миноритарных языков этнических меньшинств, находящихся под угрозой исчезновения под влиянием глобализации. Практически во всех регионах мира на смену лингвистическому многообразию приходит стандартиза-

ция и императивная языковая иерархия. История цивилизации всегда демонстрировала языковые приоритеты как внутри отдельных стран, территорий и регионов, так и на глобальном уровне. Сегодня роль мирового стандартизированного языка неоспоримо принадлежит английскому со всеми положительными и отрицательными последствиями этого статуса. Однако большинство ученых беспокоит не столько монополизация мировой коммуникации английским языком, который вряд ли угрожает существованию большинства национальных языков, сколько «борьба» мажоритарных и миноритарных языков внутри разных стран и регионов. Об этом трудно контролируемом конфликте говорили в своих выступлениях М. Ю. Десятова («Диалекты/языки Южной Италии в условиях италянизации»), Ю. А. Стуликова («Региональные языки и диалекты Италии как языки театра»), И. И. Чантладзе («Сопоставительный анализ верхнесванских диалектов /на материале речи населения Энгурского и Кодорского ущелий Грузии/»), Н. И. Пушина («Полистатусность языков и их взаимодействие»), Д. З. Махмутшина («К вопросу о морфологической системе татарских говоров Урала»), А. С. Макарова («Диглоссия современного французского языка»), О. Л. Нуждина («Языковая политика в немецкоязычных кантонах Швейцарии: между диалектом и литературным стандартом») и многие другие.

О том, что языковая унификация за счет исчезновения диалектов и языковых «меньшинств», кроме прагматических преимуществ, несет культурные, духовные, социальные негативные последствия, свидетельствуют исследования по социолингвистике, этнолингвистике, лингвокультурологии, политлингвистике и другим современным направлениям языкознания: доклады Б. А. Шавхелишвили «К вопросу исследования языкового самосознания носителей различных этнических групп (на материале цова-гушинского/бацбийского/ языка), Д. Н. Тухватуллиной «Проблема мотивации изучения родных языков в современных условиях», О. А. Степанова «Японский современный язык радио и ТВ как часть воспитания нации», О. В. Николаевой «Этнические концепты в новозеландской концептуальной картине мира», И. З. Борисовой «Проблема стереотипов в языковом сознании: на примере якутского языка», В. А. Кожемякиной «Языковая ситуация коренных малочисленных народов Севера России», Л. В. Сагитовой «Конъюнктура модернизации и локальные языки: результаты культурной политики в Республике Татарстан», И. А. Меркуловой «Близость концептосфер славянских языков» и др.

Разумеется, невозможно дать однозначно положительную или отрицательную оценку как процессу глобализации в ее языковом выражении, так и стремлению любыми средствами отстоять языковую самостоятельность независимо от социально-экономической и политической реальности. Однако, подводя итоги дискуссии на эту актуальную и сложную тему,

хотелось бы привести мнение профессора из Великобритании Н. Остлера: миноритарные языки – это живое свидетельство истории народов, по сути, главное содержание языка и культуры человечества, что ни в коей мере не умаляет значимости «великих» языков, таких как английский и русский, которые перекидывают географические и политические мосты через все разногласия человеческого существования, воссоединяют, сравнивают и объединяют огромное разнообразие малых наций и языков. Это отзвук большого преимущества старых империй – и в этом сходство былого имперского величия с современной глобализацией. Но преимуществом это остается только до тех пор, пока оно поддерживает и оберегает существующее многообразие. Идеалом должна быть система преемственности, а не сглаживания различий с помощью парового катка. Конференции такого ранга, как «Язык, культура, общество», вносят свой вклад в осмысление существующих проблем путем их объективного отражения и поиска возможных подходов к их решению.

Как всегда, самой насыщенной оказалась работа секции **«Теоретические и прикладные проблемы лингвистики»**, на которой было представлено 97 докладов по самым актуальным проблемам. Все разнообразие тематики можно условно разделить согласно направлениям современной парадигмы лингвистического знания. Наибольшее количество представленных исследований было посвящено описанию *языка как системы*. Доклады касались как общетеоретических проблем системной организации и функционирования языка, так и отдельных его подсистем и категорий. Холистический взгляд на языковую систему отобразил А. М. Амагов в докладе «К вопросу самоорганизации языка: энтропия, хаос, бифуркация». В самом названии очевиден семиотический генезис позиции автора – для описания языковой системы используются термины, введенные для физических и информационных систем. Отмечая, что язык – система нелинейная, непредсказуемая, динамичная и сочетающая противоречивые свойства устойчивости и неустойчивости, автор проводит аналогию с явлением бифуркации, которое предполагает режим обострения и перехода от одного устойчивого состояния к другому. В результате в языке, как в любой другой синергетической системе, происходит смена императивов и выход на новые пути эволюции вплоть до перехода в иной языковой тип. Наиболее яркий пример – превращение древнеанглийского языка синтетического строя в современный аналитический язык.

За последние десятилетия наука добилась больших успехов в объединении *точных наук и лингвистики* с целью создания машинного языка в широком смысле и языка машинного перевода в более узком, прикладном поле деятельности. Первые опыты в этом направлении относятся еще к середине прошлого века, глобализация же сделала эту проблему одной из самых актуальных на сегодняшний день. Обзор истории математи-

зации научного знания в целом и языкознания в частности, а также роль теории множеств в описании лексико-грамматических значений представила Т. И. Макаревич (Белоруссия) в выступлении «Математические методы в лингвистических исследованиях». Прикладные аспекты формализованного описания системы языка в рамках его компьютеризации и создания «интеллектуальных лингвистических систем» (ИЛС) с опорой на теорию нечетких множеств нашли свое отражение в докладе О. И. Максименко «Использование нечеткой логики для оценки интеллектуальных лингвистических систем». По мнению автора, решение этой чрезвычайно сложной задачи возможно путем введения так называемой лингвистической переменной «качество», которая поможет созданию открытой экспертной системы, позволяющей получать как прогнозные, так и реальные оценки таких плохо формализуемых систем, как язык. Доклад А. П. Матвеева «История компьютеризации японского языка» содержал аналитический обзор этапов адаптации и совместимости современных компьютерных операционных систем и японской иероглифики.

Многие доклады были посвящены проблемам развития отдельных языковых ярусов, категорий и функций. Сообщения Н. С. Бабенко «Функциональные сдвиги в грамматике: явление синтаксической редукции в немецком языке», Е. Н. Михайловой «Историческая перспектива грамматической традиции французского Возрождения», Ф. Ш. Акмаловой «Субкатегоризация семантической категории “состояние”: внутренние и внешние состояния», З. М. Маллаевой «Синтаксизация пространственных падежей в андийских языках», О. А. Гущиной «Понятие “этикетки” в беспредложных номинативных конструкциях в современном французском языке», Ю. В. Терешинной «Межкатегориальные связи каузативности и аспектуальности» отражают тенденции развития грамматического строя различных языков. Значительное внимание было уделено вопросам грамматической, лексической, фразеологической семантики (доклады С. В. Шустовой «Семантический синкретизм (на примере интерперсональной каузации)», Юй Шэнбо «Структурно-семантическое и культурологическое своеобразие китайской идиоматики», О. Б. Полянчук «Особенности семантического моделирования на базе производного слова» и др.).

Лексическая система языка все больше становится сферой внимания когнитивистики. Об этом свидетельствуют сообщения по лексической семантике и ее таксономии, в которых значение рассматривается в расширенном языковом пространстве (культурном, контекстуальном, интертекстуальном, этнологическом, гносеологическом и т. п.). Связь языка и мышления, значения и концепта как основа семантических исследований прослеживается во многих представленных на конференции работах. Трудно не согласиться с М. Ю. Беляевой («Дрейф» теории словообразовательных гнезд), что в лингвистике произошла смена приоритетных пара-

дигм и XXI в. использует достижения структуралистского подхода предшественников лишь как фундамент при конструировании картины мира, привлекая данные когнитологии, этно- и психолингвистики, истории и культуры. Намечается новое опережающее направление в описании лексики – так называемая синергетическая теория словообразования, сосредоточенная на источниках деривационного развития и именуемая «синергодериватологией».

Полипарадигматический подход в анализе языковых явлений обнаруживается в исследованиях З. Я. Кармановой («Слово vs Мысль»), С. Ю. Богданова («Пространственная концептуализация времени в английском и русском языках»), О. Д. Вишняковой («Концепты-регулятивы в западноевропейских англоязычных социумах»), И. Н. Ивашкевич («К проблеме языкового воплощения перцептивного опыта в семантике денотатных имен»), И. Ю. Кузиной («Геометрическая концептуализация пространства и способы представления размерных характеристик объекта в языковой измерительной системе»), М. Н. Лату («Характерные особенности и принципы построения когнитивной модели терминисистемы “История военных отношений”»), Е. А. Монастырской («Лексико-семантические поля ментальности и негативных эмоций гнева, страха и горя в селькупском языке»), Ч. Г. Гогичева («Роль гештальта в семантике идиом») и др.

Стоит выделить еще, по меньшей мере, два направления, достаточно широко представленные на этой секции – *аспекты сопоставительно-типологического языкознания и психолингвистические исследования*. Для многих исследователей целью является не просто выявление алломорфизма сопоставляемых языков, но и обозначение национальной специфики языкового моделирования, речетворчества и коммуникативных стереотипов (Е. Б. Петрова «Анализ социопрагматических факторов при контрастивном исследовании средств реализации реактивного совета в русском и английском языках», Ван Сяоцзюнь «Коммуникативно-прагматическая ситуация колебания и средства ее репрезентации в русском и китайском языках», В. Г. Фатхутдинова «Специфика мотивационных отношений в словообразовательных коррелятах русского и татарского языков»).

Активно обсуждалось сравнительно новое для российской лингвистики понятие дискурса, совмещающее коммуникации и текст, погруженный в ситуацию общения. Освещались вопросы единиц и приемов дискурсивного синтаксиса (М. В. Беляева «Синтаксический инструментарий дискурса»), семантической нагрузки элементов дискурса (А. Б. Бушев «Актуализация в общественном дискурсе»), социально и профессионально обусловленной роли участников дискурса (М. Ю. Олешков «Конвенция как основа институционального дискурса»), образной природы художественного текста как средства реализации коммуникативной интенции автора (Э. А. Рахматуллина «Семантика и прагматика мифологического дискур-

са»). Содержание и научный вектор исследований в этой области позволяют констатировать, что данное направление является продолжением и развитием теории иллокутивных актов в новом научном контексте.

Кроме того, на секции теоретических и прикладных проблем были заслушаны доклады по фонологии, фольклористике, теории функциональных стилей, истории языка, этимологии и другим отраслям лингвистики.

Центральной темой секции **«Культурология. Языки и культуры»** стала проблема национальной языковой идентичности в контексте культуры. Выступающие говорили о неизбежном конфликте современного общества, в котором одновременно происходят два интенсивных, противоположно направленных процесса – стирание четких этнических различий, гомогенизация современного социума и появление новых типов социокультурной стратификации. Это способствует созданию конфликтной среды сосуществования разных народов на общей территории. Решение проблемы зависит как от государства и общества в целом, так и от конкретных людей – их выбора языковой, культурной, социальной и этнической идентификации.

Доклады включали как *фундаментальные исследования метаязыка культурологии, ее базовых понятий, анализ связи национальных и языковых стереотипов, так и обзор реальных мероприятий по решению проблем на государственном уровне.* Фундаментальным исследованиям были посвящены выступления М. В. Зайнулина «О сущности культурно-языкового кода», А. А. Аминова «Культурная и языковая идентичность в современной коммуникации», Г. Р. Галиуллина «Антропонимия татар сквозь призму суфийской философии», Р. О. Кезара «Язык как показатель культуры языка адангме» (Гана), М. Г. Лебедько «Вербальная и невербальная реализация стереотипов в пространстве межкультурной коммуникации», М. К. Ясменко «Символы и культурный контекст», И. Е. Карпович «Межкультурное общение и причины коммуникативных конфликтов» и др. Прикладной аспект исследований конкретных этнокультурных и поликультурных ситуаций представлен, в частности, в выступлении Б. М. Атаева «О мерах по сохранению языков и культур в поликультурной среде (на примере Южного федерального округа)». Несомненный интерес вызвал доклад Б. Б. Лашкарбекова «Влияние социально-политических факторов на развитие языка и культуры ваханцев» на примере населения Памиро-Гиндукушского этнолингвистического региона, поселения которого входят в состав столь отличных друг от друга четырех государств, как Афганистан, Таджикистан, Пакистан и Китай. Автор показывает, насколько сложной оказывается проблема языковой и культурной идентификации для каждой группы населения, испытывающей языковое, культурное и социально-политическое влияние каждого из этих государств и сохраняющей при том свою этническую и языковую общность.

Тематика перечисленных выступлений перекликалась с тематикой секции **«Проблемы социолингвистики и психолингвистики»**. Культура естественным образом отражает каждый социум в зеркале этнического кода. О цивилизационных критериях развития общества, которые непременно находят свой отклик в языке, говорилось в сообщении Н. Г. Шубиной «Взаимодействия разных форм национального языка как фактор развития новых языковых явлений». Докладчик не только привел очевидные примеры архаизации лексики, связанные с изменением образа жизни, но и продемонстрировал менее подверженные изменениям грамматические формы. Один из выводов исследования – подтверждение факта вытеснения диалектных форм литературным языком параллельно с процессом урбанизации общества.

История сосуществования многочисленных народов и этнических групп на территории бывшего СССР стала не только источником многих социолингвистических исследований судьбы языков на постсоветском пространстве, но и предметом сравнительного анализа на европейском и глобальном уровнях (Т. Б. Крючкова «Языковая политика ЕС – повторение пути СССР?», К. И. Кучеренко «Влияние общественно-политических изменений в СССР конца 80-х – начала 90-х гг. на развитие русского языка», Г.-Р., А.-К. Гусейнов, А. Л. Мугумова «Тюркские и русский языки в истории языковой ситуации Северо-Восточного Кавказа середины XIX – первой трети XX в.», В. Ю. Михальченко «Функциональная классификация языков мира: языки России», Л. С. Заморщикова «Образ мира народов Севера и арктическая цивилизация»).

Анализ влияния социальных, политических, профессиональных, юридических, исторических и других внешних и внутренних факторов на положение, распространение и развитие языка в различных странах и регионах мира был представлен в совместном докладе Р. Гусман Тирадо (Испания) и З. М. Габуниа (Кабардино-Балкария) «Современная глобализация и проблемы малочисленных языков в лингвистике XXI века», в выступлениях Т. И. Ретинской «Территориальные разновидности профессиональных арг (на материале арг французских виноградарей и виноделов)», Т. Тектена «Турецкое Лингвистическое общество и его влияние на турецкий язык», А. Н. Шаматова «Роль Шелкового Пути в формировании центральноазиатско-южноазиатского языкового ареала», О. В. Даниленко «Реализация коммуникативных стратегий в предвыборном партийном дискурсе современной Украины», Т. А. Бурковой «Антропонимные именованья в жаргоне военных (на материале немецкого языка)».

К особому разделу социолингвистики относятся работы, исследующие совершенно новый аспект языковой субкультуры, природа которого имеет вненациональный и внегосударственный характер и связана с *информационной культурой личности*. Речь идет о формировании оп-

ределенного функционального стиля, опирающегося на специальную терминосистему и необходимого современному человеку, живущему в условиях новых технологий, включая виртуальное пространство (И. С. Соколов «Лексическая культура как составляющая информационной культуры личности (на примере предметной области «Нанотехнологии»», И. М. Беляков «Проблемы восприятия креолизованного текста баннерной рекламы Интернета», Л. П. Сон «Виртуальная интеракция и формирование интернет-культуры»).

Интегративные исследования в области *психолингвистики* раскрывают манипулятивные, конструктивные и деструктивные механизмы языкового воздействия на аудиторию. Анализ подобного рода языкового воздействия представили М. Р. Желтухина («Механизм воздействия политической рекламы в массмедиа»), О. Ю. Ефимова («Молчание как элемент культуры и коммуникации»), Е. В. Максимюк («Психолингвистические аспекты формирования образов мира в языковом сознании»), А. А. Сухинина («Метафора как феномен речевого воздействия в политическом дискурсе»). Одному из самых современных интегративных научных направлений, имеющих большое прикладное значение, – *нейролингвистике* – был посвящен доклад А. Ананда (Индия) «Анализ производства и понимания речи хиндигворящего больного, страдающего одним из типов афазии».

Секция **«Проблемы перевода и лексикографии»** объединила интересы переводчиков, лексикологов, стилистов, литературоведов. Несмотря на распространенную точку зрения, что каждый перевод является «авторским» и не поддается общим закономерностям, есть сторонники теории, которая предполагает наличие фундаментальных принципов, которым должны подчиняться любые виды перевода. О теоретических проблемах перевода шла речь в докладах Б. А. Илесова «Перевод как явление билингвизма», А. Н. Злобина «Когнитивное форматирование перевода как многоаспектного знания», А. В. Зернова «Когнитивно-концептуальные проблемы перевода», И. В. Бреус «Когнитивный аспект перевода», Ю. В. Артемьевой «Особенности перевода художественных текстов», В. В. Алимова «Лингвистическая интерференция и перевод». Однако большинство сообщений было посвящено эмпирическому подходу к переводческим технологиям и решению отдельных лингвистических проблем (Ж. Е. Николаева «Техника перифразы как характеристика элитарной культуры», Е. А. Андреева «Немецкие идиомы фразеосемантической группы “жизнь” и их соответствия в русском языке», И. Ж. Едиханов «Транслитерация в разножанровых произведениях (на материале татарско-русских переводных текстов)», Р. Гусман Тирадо «Категория состояния в русском языке и проблемы ее перевода на испанский», Н. И. Жабо «Проблемы перевода выражения “zero house” в русском и французском языках в терминологии экологической тематики» и др.), а также опыту перевода произведений

конкретных авторов (И. Ранцато «Том Стоппард переводит Антона Чехова», Р. Божич-Шейич «Андрей Платонов в переводах на хорватский язык», Г. М. Васильева «Эмотивные свойства текста: из опыта перевода трагедии И. В. Гете “Фауст”», А. Абдуазизов «О переводах стихов Алишера Навои на русский язык», В. К. Чернин «“Godiva” А. Теннисона в России», А. С. Зурабян, К. А. Оганесян «Творческие особенности переводов В. Брюсова из французской поэзии» и т. д.).

Выступления по проблемам *лексикографии* констатировали активизацию деятельности в России, связанную с развитием данного раздела лингвистики, появлением новых типов словарей (например, идеографических). Хотя в целом такая активность вполне объяснима и логична в период демократизации общества, однако, как отмечает в своем докладе «Объекты лексикографии: обзор современных словарей» О. В. Ломакина, «не все словарные опыты отличаются добротностью и полезностью, новизной, аутентичностью», особенно это касается появившегося за последние годы огромного количества не вполне профессионально сделанных словарей по разговорной, жаргонной, табуированной лексике, сленгу и другим «демократическим» слоям языка. О роли словарей в укреплении и расширении межкультурных связей и культурного посредничества говорили А. Ш. Юсупова («Роль и место двуязычных словарей XIX века в проекции современной лексикографии»), Э. К. Собиров («Таджикские словари XX и начала XXI века»), Х. Ч. Пани из Индии («Роль словарей при переводе»), Е. К. Молчанова («Проблемы лексикографии языка иранских зороастрийцев»), В. А. Вострецова, Е. В. Минина («К проблеме фиксации новых слов толковыми и двуязычными словарями») и О. А. Никитина («Некоторые вопросы концепции немецко-русского словаря неологизмов»).

Наиболее филологической в широком смысле слова стала секция **«Литература и искусство на рубеже столетий: исторические судьбы и перспективы»**. Попытки нового осмысления классической, в том числе народной литературы, возможности ее анализа в рамках современных научных теорий, а также интерес к новым литературным формам и направлениям отразили работы ученых из разных уголков планеты: филолога из Ганы Дж. А. Абабила «Литературные приемы в текстах религиозных возлияний на фарефарском языке», О. В. Глебовой из Польши «Автор и художественная деятельность в романе Дж. М. Кутзее “Осень в Петербурге”», З. К. Кусаевой из Осетии «Драматургический опыт К. Л. Хетагурова как интертекстуальное явление (к проблеме билингвизма в литературе)», российских ученых, специалистов по мировой литературе. Исторический экскурс в литературу Японии и ее роль в мировой литературе представил Ю. Е. Бугаев в докладе «Японская литература после реставрации Мэйдзи». Автор отметил, что настоящее открытие литературной Японии миру произошло в конце XIX в., и если вначале она испытывала определенное вли-

яние западной литературы, то в дальнейшем завоевала свое неповторимое место в мировой культуре, что подтверждается огромной популярностью творчества Абэ Кобо, Мураками Харуки и др. и несколькими Нобелевскими премиями, присужденным японским писателям в XX в.

Общефилософские, культурологические, социально-исторические и гуманитарные аспекты литературоведения нашли отражение в выступлениях И. М. Удлер «Взгляд на афроамериканские “невольничьи повествования” из XXI века», З. А. Велиева «Пространство и время в литературе конца XX века», И. В. Жуковой «Литература японских канадцев на рубеже XX–XXI вв. и ее мировое значение», А. Н. Мыреева «Религиозно-философские искания в якутском романе на рубеже столетий», Л. А. Мальцева «Практический экзистенциализм: польская модель», Я. В. Погребной «Формы времени в космосе В. В. Набокова», Я. В. Сарычева «Конец русской литературы» на рубеже XIX–XX и XX–XXI вв.», Т. Л. Селитриной «Глобализация мировой культуры» и ряде других.

Естественно, изучение исторической перспективы развития литературы не может обойтись без исследований в области жанров и направлений. О формировании новых литературных путей и методов рассказали Ф. А. Абилова («Роман П. Акройда “Лондонские сочинители” как “филологический роман”»), О. В. Вдовиченко («Традиция использования приемов абсурда драматургии Д. Хармса в русской постмодернистской литературе»), И. К. Вовчаренко («Эпатаж – культурологический феномен начала XX века: становление авангарда»), Ю. Н. Галатенко («Авторская “маска” и “обман читательского ожидания” в современной итальянской литературе»), Е. М. Ефремова («К проблеме изучения системы лирических образов в аспекте жанровой типологии»), Г. В. Кучумова («Феномен вуайеризма в немецкоязычном романном дискурсе 1980–2000-х гг.»), Н. А. Левитская («Новый реализм” в современной прозе»), О. А. Толстых («Традиция и эксперимент в современной английской прозе: неовикторианский роман»), Е. П. Тарнаруцкая («Формы и функции перехода границ в постмодернистском романе конца XX в. (на материале романов Джона Барта»).

Содержание многих докладов можно объединить общей темой *диалог культур*. Исторически литература осуществляет миссию межкультурного и межнационального общения на индивидуальном уровне гораздо успешнее и глубже, чем многие общественные институты. Именно эта часть культуры находит такие точки соприкосновения в мировоззрении, менталитете, культурных этнических кодах разных народов, которые не поддаются привычным стереотипам и сближают лучше любых других способов. Эта мысль стала основной в выступлениях Л. Н. Давыдова («Русские хокку Серебряного века и проблемы освоения классических форм японской поэзии»), Н. Т. Пахсарьян («Вариации образа Мольера в творчестве М. А. Булгакова»), Н. Шром («Русская литература балтийской диаспо-

ры»), Т. Н. Васильева («О поэтике твердых форм в якутской лирике»), Т. Н. Андреюшкина («Немецкий венок сонетов на рубеже столетий: основные темы и формы»).

Рассмотрению литературных текстов, представляющих собой своеобразный симбиоз разных семиотических систем, сочетающих вербальный и визуальный способы выражения смысла и сопровождающихся иллюстрациями самого автора или художника-соавтора, были посвящены доклады А. В. Акинина «Рисунок как текст: автоиллюстрации у Б. Поттер, А. де Сент-Экзюпери и Т. Янсон», П. А. Аксенова «Иллюстрации Гюстава Доре к символической поэме Эдгара По “Ворон”». В выступлении А. Г. Ключа «Повесть о Петре и Февронии Муромских» в слове и иконе: синтез искусств» был проанализирован уникальный пример, когда лаконичный структурированный образ иконы теряет свой смысловой центр в виде изобразительного лика и превращается в многословный рассказ с чертами реалистического повествования.

Секция **«Проблемы лингводидактики, обучение речевой деятельности на иностранном языке»** традиционно обсуждала проблемы лингводидактики как теоретической основы в преподавании иностранного языка, а также отдельные аспекты ее методологии. Базовые понятия лингводидактики применительно к изучению иноязычной речи были рассмотрены Т. К. Цветковой («Лингводидактическое описание языка»), И. А. Кошеляевой («Связь традиционных и современных методов преподавания иностранных языков»), Е. К. Черничкиной («Особенности коммуникативной среды на учебной площадке “Иностранный язык как специальность”»), Л. И. Тарариной («Теоретические и методологические основы проектирования содержания языковых дисциплин специальности “Перевод в сфере профессиональной коммуникации”»), Н. Н. Прудниковой («Лингводидактические проблемы формирования иноязычной компетенции как фактора повышения конкурентоспособности современных специалистов»).

Мысль о необходимости формирования особой для образования межкультурной компетенции, которая должна занимать одно из приоритетных мест в обучении иностранным языкам в современных условиях глобальной коммуникативной среды, прозвучала в выступлениях Н. А. Мамонтовой «Языковая личность как проблема языковой теории (лингвокультурология начального этапа)», В. Т. Малыгина «Межкультурная лингвистическая компетенция», Ж. Ж. Жалолова «Параметры обучения культурной коммуникации, или О коммуникативно-кумулятивной методике», Л. А. Городецкой «Современные изменения в английском языке и культуре и их отражение в учебных и справочных материалах».

Важность конкурентоспособности в подготовке современного специалиста со знанием иностранного языка убедительно продемонстриро-

вала Ю. В. Данюшина в докладе «Интегративный курс “Деловой английский язык и межкультурная бизнес-коммуникация” для студентов экономических вузов». Она поделилась опытом работы со студентами Государственного университета управления и со слушателями программы дополнительного образования «Лингва-бизнес. Перевод и межкультурная коммуникация в сфере профессионального общения» и убедительно показала очевидный успех такого подхода в обучении не только специалистов по языку, но и бизнесменов и менеджеров, работающих на международном рынке и в мультинациональных корпорациях.

Диахроническую связь проблем языка, культуры и общества обсуждали на секции **«Общие вопросы истории, археологии и лингвистики»**. Роль универсализма в языке, заложившего основу философского направления в лингвистике в эпоху средневековья и имеющего большое значение для формирования теории языкового дуализма, проанализировали И. И. Валуйцева и Г. Т. Хухуни в докладе «Универсальное и специфическое в средневековой лингвистической традиции».

На конференции прозвучало множество сообщений, показавших историческую связь лингвистики с философией Востока и Запада (доклад С. А. Тулеубаевой «Аль-Фараби и вопросы философии и теории языка»), религией и теологией (доклады Ю. А. Бычкова «Оптинские старцы в духовно-нравственной жизни русского народа», М. Н. Холбекова «Эпоха Средневековья и мусульманский Ренессанс», Е. Ю. Стрельцовой «Иудейский компонент в культуре Испании»), топонимикой и ономастикой (доклады Г. К. Хадиевой «Стратиграфия ойконимов Казанского ханства», Р. Г. Жамсарановой «Историческая лакунарность в аспекте онимии Восточного Забайкалья»), антропологией (доклады Е. Б. Гусыниной «К вопросу о переводе официальных антропонимов в древнеанглийских и среднеанглийских памятниках письменности», С. М. Степанянца «Разрушительное воздействие новоармянского языка – ашхарабара – на армянскую нацию»), археологией и этнографией (сообщения Ю. К. Кокориной «Опыт создания первого археологического словаря на русском языке (1864–1875)», А. Шрома «Исторический нарратив музея города: к проблеме этнокультурной идентичности», И. Ф. Янушкевич «Диахронические изменения в лингвосемиозисе трудовой деятельности раннеанглийского Средневековья»). Именно из таких исследований становятся очевидными источники формирования современных направлений на стыке наук, таких как лингвистическая когнитология, этнолингвистика, антропоцентрическое языкознание, лингвотопонимика, лингвокультурология и пр.

В центре внимания конференции, начиная с первых лет ее работы, были вопросы общественной роли языка, национальной языковой политики. Немаловажным дополнением к этому кругу проблем явилась в этот раз полемика о наиболее актуальных аспектах гуманитарного научного

знания, непосредственно и опосредованно связанных с социально-политическими и экономическими сферами жизни. Суть обсуждавшихся проблем неизменно затрагивала формулу «язык – общество». Секция **«Актуальные вопросы жизни современного общества. Бизнес и коммуникации в глобализующейся экономике»** представила это соотношение в обратном порядке и тем самым вывела на первый план не столько филологические и лингвистические аспекты этого взаимодействия, сколько прагматику общественной роли языка в реальной жизни современной России. Тематика подсекций говорит сама за себя: «Инновационные приоритеты России»; «Бизнес-коммуникации в глобализующейся экономике»; «Роль и место России в диалоге мировых культур»; «Образ Российской Федерации и других стран СНГ в зарубежных СМИ».

Слово было дано не только специалистам в области языкознания, но и представителям других направлений гуманитарных наук. Наибольший интерес привлекли сообщения М. Н. Володиной «СМИ и информационно-языковая экология общества», Е. В. Комлевой (Дортмунд, Германия) «Антропоцентричность ядерной энергии», С. Кршиаковой-Эрикссон (Дублин, Ирландия) «Семья и иммиграция: интергенерационная трансмиссия культуры, языка и этническое самосознание в русскоязычных семьях, проживающих в Республике Ирландия», Л. А. Попова «Информационное общество: проблемы развития, культуры, экологии и права», Г. С. Турищевой «Политико-мировоззренческий раскол в рядах британской Консервативной партии по вопросу евроинтеграции (1979–1997)», Б. И. Элгхаеша (Манчестер, Великобритания) «Роль религии в политическом дискурсе в современном Египте», Т. А. Асон «Слияние и поглощение компаний как форма объединения компаний», О. Г. Орловой «Стереотипы “противостояния” в структуре концепта “Russia”», Е. П. Буториной «Семантические карты для экспертных систем по нормативно-правовой базе ВТО».

Таким образом, ключевым понятием в большинстве представленных на конференции сообщений стала глобализация, порожденная бурным развитием информационных технологий, созданием планетарных коммуникационных сетей, либерализацией международной торговли, развитием транспортных сетей. Помимо новых возможностей и решений, ускорения темпов технологизации общества, преодоления национальных и политических границ, стандартизации культур глобализация несет с собой и новые, захватывающие мир подобно эпидемии проблемы в области экологии, духовной жизни, финансово-экономической сфере. Ученые констатируют, что эти проблемы проявляют себя как объективный фактор развития современного общества, поэтому человеку необходимо их прогнозировать и учитывать в повседневной деятельности.

ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАСЕДАНИЙ БЮРО УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

На заседании Бюро УрО РАО, состоявшемся 28 октября 2009 г., первым был заслушан и обсуждался вопрос **«Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования. Об основных направлениях и результатах научно-исследовательской деятельности научной школы академика РАО В. И. Загвязинского»**. Тюменская научная школа прошла длительный, более чем 30-летний путь своего становления, которое неразрывно связано с эпохой социальных трансформаций и серьезного реформирования российского образования последних десятилетий. Это не школа авторской проблемы или авторской концепции лидера. Ее особенность состоит в единстве методологических оснований и требований к качеству научных разработок; общности основной проблематики при разнообразии конкретных направлений и тем исследований; тесном взаимодействии теории и практики; воспитании методологической культуры соискателей и педагогов-исследователей, преемственности традиций, коллективной взаимопомощи и ответственности, удержании достаточно высокой «планки» требований к качеству работ; наличию организационного «ядра», которым в последние годы является академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского госуниверситета.

Направления научных исследований и инновационной работы научной школы – это методология социально-педагогических исследований, инновационной практики и педагогического образования (рук. акад. В. И. Загвязинский, проф. А. Ф. Закирова); педагогическая культурология (рук. д-р пед. наук О. С. Булатова, д-р пед. наук И. Е. Видт); педагогическая герменевтика (рук. проф. А. Ф. Закирова); информатизация образования (рук. проф. И. Г. Захарова); социальная реабилитация, уличная социальная работа (рук. д-р пед. наук О. А. Селиванова); оздоровительная физическая культура и здоровьесбережение (рук. проф. И. В. Манжелей); личностно-ориентированное образование (рук. проф. Н. А. Алексеев); комплексный мониторинг процесса и результатов образования (рук. доц. Т. А. Строкова). По существу, это формирующиеся в лоне единой научной школы, становящиеся новые научные школы, которые объединяют комплексный социально-педагогический подход к обнаружению и решению проблем образования, широкое понимание методологии как системы регулятивных установок исследования и совершенствования практики обучения и воспитания, идеи сотрудничества и сотворчества науки и практики в разработке и реализации программных документов, единства за-

дач стабилизации и развития образования, поиск реально разрешимых проблем, «точек роста», внутренних и внешних ресурсов в каждом проекте, активное участие в процессе гуманизации образования, преодоления разрыва стратегии, политики и практики реформирования образования, коррекции допущенных при этом ошибок.

Для доведения до широкого круга содержания научных разработок используются многообразные каналы: публичные выступления на общих собраниях РАО, российских и межрегиональных конференциях, круглых столах, в СМИ, издание монографий, сборников, публикации научных статей в центральных и академических журналах, таких, как «Педагогика», «Образование и наука», «Педагогические технологии», «Учитель-соискатель» и др. Подготовлено немало учебников и пособий, которые напечатаны преимущественно в центральных издательствах – «Академия», «Высшая школа», «Центр педагогического образования». Ряд пособий по педагогике, теории обучения, методологии, педагогической герменевтике, искусству обучения и воспитания вышли уже 3, 4 и 5-ми изданиями, по ним занимаются студенты и аспиранты почти всех вузов педагогического профиля России.

Создано свыше 60 программ развития образования в регионах, городах, муниципальных образованиях и различных типах учебных учреждений. Ведется работа в экспертных советах Тюмени и области. Представители научной школы активно участвуют в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических и научных кадров.

В октябре 2009 г. в Тюмени прошла уже 13-я сессия межрегионального методологического семинара по практической методологии педагогического исследования. Было проведено 4 выездных семинара в Омске, 3 – в Екатеринбурге, 6 – в Новосибирске, а также в Перми, Челябинске, Нижнем Тагиле, Барнауле, Тобольске, Ишиме и других городах.

За весь период существования школы защищены 28 докторских и 170 кандидатских диссертаций. На личном счету руководителя научной школы подготовка 19 докторов и 100 кандидатов наук.

Заслушав и обсудив сообщение В. И. Загвязинского, бюро УрО РАО отметило продуктивность научной и практической деятельности научно-педагогической школы Тюменского государственного университета по совершенствованию образования в регионе, разработке и реализации педагогических инноваций, совершенствованию методологии исследований и подготовке научных кадров. Научные положения, разработки и предложения ученых оказывают влияние на выработку управленческих решений в системе образования и их корректирование. Была признана высокая степень эффективности регулярно проводимого в Тюмени и других городах Урало-Сибирского региона семинара по практической методологии социально-педагогических исследований, отмечены яркие и содержательные публикации и выступле-

ния ученых, их активное участие в совершенствовании системы образования и подготовке научно-педагогических кадров.

С докладом **«Роль научно-образовательных центров УрО РАО в интеграции науки и практики образования. Об основных направлениях и результатах деятельности Тюменского научного центра УрО РАО»** выступила директор ТюмНЦ, д-р пед. наук, проф. А. Ф. Закирова. Центр был учрежден в октябре 1994 г. и первые 5 лет функционировал как подразделение Сибирского отделения РАО, а с 1999 г. вошел в структуру Уральского отделения РАО. Бессменным научным руководителем Центра является академик В. И. Загвязинский.

Согласно Уставу Центр содействует фундаментальным и прикладным исследованиям в области образования, созданию научных основ развития образования Тюменского региона с учетом социально-экономических изменений, национально-культурных и экономических традиций народов Урала и Сибири. В 1994–1998 гг. в план важнейших исследований РАО были включены выполняемые Центром темы «Региональная стратегия и технология реализации развития образования», «Творческая индивидуальность и культура педагога», «Теоретико-методологические основы педагогики социальной работы», «Альтернативная сибирская школа». С 1999 г. проводились практико-ориентированные, объединенные общей методологической традицией научные исследования «Стратегия развития образования и образовательная политика в условиях рыночной экономики», «Формирование исследовательской культуры педагога», «Теоретико-методологические и прикладные аспекты педагогического образования в современных условиях», «Интеграция классического университета и педагогического образования в современной ситуации», «Научно-методическое обеспечение открытой профильной школы информационных технологий», «Школа как пространство социального партнерства», «Формирование культуры здоровья субъектов образовательного процесса».

В настоящее время в соответствии с планом на 2009–2010 гг. сотрудники Центра работают над выполнением исследований «Обеспечение взаимосвязи и согласованности федеральной стратегии, региональной политики и практики реформирования российского образования», «Стратегия развития образования и образовательная практика в условиях рыночной экономики», «Теория и методика прикладной педагогической герменевтики: формирование читательской компетентности как общекультурного опыта», «Профилактика дезадаптивного поведения детей и подростков на региональном и муниципальном уровнях».

Одно из ведущих направлений деятельности Центра – разработка теоретических основ и технологий социально-педагогического прогнозирования и моделирования образовательных систем разных уровней – от регионального до отдельного образовательного учреждения. Необходимо

подчеркнуть, что в Тюмени и области традиции инновационного развития образования стали складываться еще с 70-х гг. прошлого века. В 90-х гг. инновационное движение стало массовым и получило общероссийское признание.

Учеными Центра проведен анализ государственных документов, определяющих направление и содержание реформирования российского образования с 2004 г., а также опыта его опережающего осуществления в Тюменской области: выявлено несоответствие гуманистической федеральной стратегии развития несистемной политики, непоследовательной практики ее реализации. Последствия кризисных 90-х гг. и непросчитанные меры реформирования 2004–2005 гг. определили падение качества образования в РФ. Предложены варианты коррекции этого процесса на региональном уровне.

В связи с реализацией Национального проекта «Образование» и мерами по государственной поддержке инновационных программ и проектов возобновилась практика разработки комплексных межведомственных региональных программ развития образования. Совместными усилиями Тюменского университета, ТюмНЦ, Департамента образования и науки, Управления образованием г. Тюмени были разработаны, утверждены и реализованы (или реализуются) комплексные программы инновационного развития образования Ямало-Ненецкого АО, программы развития сферы образования Тюмени, Ноябрьска, Нижневартовска, Лабытнанги, Муравленко, Тюменского, Советского и Березовского районов, Ханты-Мансийского АО.

В 2007 г. при поддержке гранта РГНФ создана Концепция развития образования Тюменской области и соответствующая программа ее реализации. В связи с тем что Тюмень утвержден Министерством образования и науки первым в стране городом – экспериментальной площадкой, разработана и принята к исполнению программа «Интеграция инноваций в образовательном пространстве муниципалитета».

Постоянно ведутся тщательный теоретический анализ претворения в жизнь перечисленных инновационных региональных программ и проектов, научно-методическое сопровождение процессов изменений до получения конкретных результатов, обучение кадров овладению процедурами комплексного мониторинга. В экспериментальной работе за последние 10 лет участвовало более 60 образовательных учреждений города и области. Учреждены проблемные центры педагогических инноваций, создана сеть гимназий, лицеев и профильных школ, родились и окрепли дошкольные образовательные центры, комплексные учреждения «школа – сад», центры воспитания в микрорайонах, оздоровительно-образовательные центры, успешно развивается сеть подростковых клубов. Более 10 лет под руководством академика РАО Ш. А. Амонашвили работает лаборатория

гуманной педагогики (школа № 70, гимназия № 12). С 2005 г. существует Тюменская городская Ассоциация инновационных школ.

Одним из направлений работы Центра является подготовка научных кадров для региона, привлечение к научно-исследовательской деятельности талантливых педагогов-практиков. Начиная с 1996 г. защитили диссертации на соискание ученых степеней 108 вузовских преподавателей, 12 педагогов системы повышения квалификации, 24 учителя средних школ, 7 работников управления образования.

Все это позволило сделать образовательную систему города и области более гибкой, вариативной, качественной, значительно расширить рынок образовательных услуг. У значительной части руководителей и сотрудников образовательных учреждений утвердилось творческое инициативное отношение к педагогической деятельности. Некоторые учебные заведения стали победителями конкурса на звание «Лучшая школа России».

Научные результаты деятельности ученых Тюменского научного центра отражены в более чем 50 монографиях и учебных пособиях (данные за 10 лет), солидная часть которых издана (а часть – многократно переиздана) в центральных издательствах России. Наиболее значимыми стали книги В. И. Загвязинского «Теория обучения: современная интерпретация», «Исследовательская деятельность педагога», В. И. Загвязинского и Р. А. Атаханова «Методология и методы психолого-педагогического исследования», Г. Ф. Куцева «Университет в региональном сообществе», И. Г. Захаровой «Информационные технологии в образовании», О. С. Булатовой «Педагогическая режиссура», «Искусство современного урока», А. Ф. Закировой «Педагогическая герменевтика», Т. А. Строковой «Мониторинг в школьном образовании», «Педагогический словарь» коллектива авторов (под ред. В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой). Ряд книг удостоен высоких наград образовательного сообщества России. Представлены в печать и в ближайшее время выйдут в свет учебное пособие «Социальная педагогика» (под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой), учебное пособие А. Ф. Закировой «Педагогическая герменевтика», «Практикум по методологии педагогического исследования» В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой и др.

Бюро УрО РАО отметило актуальность и важность проводимых учеными Тюменского научного центра практико-ориентированных научных исследований, наиболее значимыми результатами которых стали обоснование идеи социально-личностной ориентации как ведущей в современном образовании, разработка теоретических основ и технологий социально-педагогического прогнозирования, мониторинга и научно-методического сопровождения в процессе реформирования образования, проектирование образовательных систем разных уровней, изучение потенциала современных информационных технологий, создание концепции и методик социальной

реабилитации, здоровьесбережения и формирования культуры здоровья педагога.

По вопросу **«Роль научно-образовательных центров УрО РАО в интеграции науки и практики образования. Об основных направлениях и результатах деятельности Башкирского научно-образовательного Центра УрО РАО»** выступил д-р пед. наук, проф., ректор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (БГПУ), главный редактор «Педагогического журнала Башкортостана», директор Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО Р. М. Асадуллин.

За прошедшие десять лет в Башкирском государственном научно-образовательном Центре УрО РАО (БашГНОЦ) создана достаточно развитая инфраструктура, насчитывающая 14 подразделений – научно-исследовательских лабораторий. Фундаментальные, прикладные, поисковые исследования и научные разработки ведутся в рамках 6 направлений и 23 комплексных тем в соответствии с приоритетами, обозначенными в программах РАО, УрО РАО, государственных научно-исследовательских программах Республики Башкортостан. Объединению исследовательского потенциала ученых, выбору приоритетных научных направлений, созданию условий для преемственности тематики и подготовки кадров высшей квалификации послужило формирование в структуре БашГНОЦ научных школ: проф. Р. М. Асадуллина «Теория и технологии субъектного подхода в формировании личности будущего специалиста»; чл.-кор. РАО К. Ш. Ахиярова «Трудовая политехническая подготовка школьников», проф. А. З. Рахимова «Формирование творческой личности школьников», проф. В. Э. Штейнберга «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании», проф. А. С. Гаязова «Конструирование моделей гражданского образования учащейся молодежи», проф. Ю. И. Юрички «Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних детей» и др.

Коллективом БашГНОЦ реализовано 82 научно-исследовательские работы. В их числе инновационные образовательные проекты, финансируемые Министерством образования и науки РФ, РГНФ, Tempus. Имеющийся потенциал психолого-педагогических исследований и инновационных разработок позволил базовому вузу БашГНОЦ – БГПУ им. М. Акмуллы получить такие гранты Минобрнауки, как «Проектирование многомерных моделей системного сближения взаимодействия межвузовских и академических структур в подготовке специалистов нового типа», «Научно-методическое обеспечение формирования социально-зрелой личности молодого человека в условиях образовательного учреждения», «Модель введения федерального государственного стандарта общего образования второго поколения в начальную школу», «Федеральная целевая программа подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама».

Основные результаты НИР опубликованы в 27 монографиях, 73 учебниках и учебно-методических пособиях, 30 сборниках научных трудов. Подготовлено 25 выпусков научно-педагогического издания «Педагогический журнал Башкортостана», создан сайт БашГНОЦ УрО РАО, разработано более 20 электронных пособий, республиканский интернет-портал.

Велика роль БашГНОЦ УрО РАО в интеграции науки и практики образования региона. Это не только формальное объединение структур в количественном укрупнении, но нахождение новых эффективных и содержательных форм сопряжения их потенциалов для подготовки учителя-исследователя. Структурная интеграция обеспечивает эффективное соединение процессов генерации новых идей и их внедрения в практику, т. е. создание замкнутого контура инновационной деятельности. Необходимость формирования исследовательских навыков современного учителя, способного воплощать собственные инновации, быть всегда адекватным той ситуации, которая складывается на рабочем месте, умеющего находить решения в субъективно новых ситуациях и адаптироваться к изменяющимся условиям, а также обладающего большими конкурентными преимуществами, требует глубокой содержательной интеграции вузовской и академической науки.

Системообразующим элементом структурной и содержательной интеграции науки, образования и практики выступает проектная деятельность. Для управления проектами сотрудниками БашГНОЦ сформирована матрица научно-проектной деятельности, которая позволяет классифицировать их по ключевым критериям – уровням интеграции и внедрения – на локальные, сетевые и комплексные.

БашГНОЦ совместно с БГПУ им. М. Акмуллы была создана сеть опытно-экспериментальных площадок в школах и колледжах Башкортостана.

Комплексное влияние БашГНОЦ на психолого-педагогическую науку региона осуществляется благодаря деятельности ряда научно-образовательных структур психолого-педагогической направленности: Ассоциации «Башкирский государственный педагогический университетский комплекс», Аналитико-прогностического центра, Научного совета по педагогике и психологии Академии наук Республики Башкортостан, Республиканского экспертного совета по опытно-экспериментальной деятельности. Результатом работы региональной инфраструктуры стали фундаментализация психолого-педагогических исследований, подготовка кадров высшей квалификации, укрепление материально-технической базы, выполнение крупных региональных и федеральных проектов.

Ассоциация педагогических учебных заведений – университетский комплекс, головным вузом которого является БГПУ, – включает в себя 15 педагогических колледжей, 2 педагогических вуза, а также свыше 100 базовых школ в городах и районах республики. Поддержку деятельности Ассоциации

осуществляет аналитико-прогностический центр БашГНОЦ, задача которого – оптимизация структуры и объемов подготовки педагогических кадров. Работа данного подразделения регламентирована целевой республиканской программой «Педагогические кадры Башкортостана», инициированной специальным Указом Президента Республики Башкортостан. Результатами деятельности Ассоциации стали исчезновение конкуренции между вузами и ссузами, объединение их учебной базы, открытие региональных советов по защите диссертаций, но самое главное – реализация непрерывной образовательной траектории и последовательное формирование компетентного, действительно востребованного обществом специалиста.

БашГНОЦ реализует Комплексную программу научно-исследовательских работ «Образование в РБ: научные основы развития и инноваций», которая включает следующие направления: научно-методическое и экспертное сопровождение процессов модернизации всех уровней образования в республике; территориальное и отраслевое развитие науки и образования Башкортостана; способствование максимальному использованию педагогического и научно-педагогического кадрового потенциала региона; поддержку процессов регионализации образования в этнокультурном, социально-экологическом контексте; комплексное исследование аспектов социализации, культурного развития и воспитания человека; интеграцию образования в экономику Республики Башкортостан.

Важнейшими результатами работы БашГНОЦ является укрепление материально-технической базы психолого-педагогической науки в регионе, привлечение ведущих ученых к выполнению НИР по основным направлениям РАО, УрО РАО и педагогических коллективов РБ к инновационной образовательной деятельности, формирование конкурентоспособной проблематики исследований и научных школ, подготовка научно-педагогических кадров.

После обсуждения доклада Р. М. Асадуллина члены Бюро отметили соответствие деятельности БашГНОЦ приоритетным научным направлениям и комплексным исследовательским программам УрО РАО. Формы совместной работы Башкирского научно-образовательного центра, педагогического университета, Академии наук республики, вузов Башкортостана как цельной инфраструктуры психолого-педагогических исследований проблем интеграции науки, образования и практики в регионе могут быть рекомендованы для изучения в качестве инновационного опыта другим подразделениям УрО РАО.

Очередное заседание Бюро УрО РАО прошло в Москве 8 декабря 2009 г. Главным вопросом стало **обсуждение проекта решения Общего собрания РАО**. Председатель УрО РАО академик Г. М. Романцев, подведя итоги деятельности Уральского отделения, обосновал ряд предложений.

В 2010 г. Уральское отделение Российской академии образования будет отмечать свое десятилетие (фактически Уральский научно-образовательный Центр РАО был создан еще в 1998 г., 12 лет назад). За прошедший период научно-образовательный потенциал и социальный авторитет УрО РАО значительно выросли. Сегодня Уральское отделение объединяет и координирует работу девяти Научно-образовательных центров (НОЦ), пяти НИИ, восьми лабораторий и 120 ассоциированных членов.

Комплексная программа научно-исследовательских работ «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» реализуется с 2001 г. благодаря усилиям ученых из десяти уральских регионов. Если в начале научными исследованиями руководили 30 докторов и 24 кандидата наук, то в 2009 г. научные изыскания возглавили уже 105 докторов наук и 111 кандидатов. Всего по результатам реализации программы подготовлено и опубликовано 223 монографии, 279 учебников и учебных пособий, 235 сборников научных трудов, свыше 1100 научных статей. Растет круг и число организаций, участвующих в научных исследованиях и сотрудничающих с УрО РАО по вопросам научного обеспечения стратегических направлений развития образования. Так, количество вузов, задействованных в реализации Комплексной программы с 2001 по 2009 г. возросло вдвое (с 22 до 47), учреждений СПО – в четыре раза (с 6 до 24), количество школ – в десять раз (с 6 до 61). В последние два года 187 наименований научно-образовательной продукции по 68 темам НИР УрО РАО внедрены в социальную практику.

Деятельность НОЦ и других подразделений УрО РАО с точки зрения интеграции полученных результатов в практику образования переходит с уровня локального на *сетевой* и *кластерный*. Относительно внедрения осуществляется переход с уровня отдельного вуза (образовательного учреждения) на муниципальный, региональный, межрегиональный и федеральный.

Среди наиболее значимых результатов научно-исследовательской и научно-практической деятельности УрО РАО можно назвать:

- разработку и систематическое научное обеспечение претворения в жизнь концепции и программы развития профессионально-педагогического образования России в современных условиях (науч. рук. Г. М. Романцев);
- научное обеспечение взаимосвязи и согласованности федеральной стратегии, региональной политики и практики реформирования российского образования (науч. рук. В. И. Загвязинский);
- разработку квалиметрических моделей управления качеством образования в вузе (науч. рук. В. С. Черепанов);
- совершенствование качества образования на этапе перехода к рыночной экономике в условиях Приполярья (Ямало-Ненецкий автономный округ) (науч. рук. Г. А. Дзида);

- разработку методологических основ общей теории и технологий физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры;

- научное обеспечение развития детей с раннего возраста на базе дошкольных учреждений Свердловской области (науч. рук. Е. В. Коротаева) и др.

Главным приоритетом в деятельности УрО РАО является научное обеспечение инновационных процессов в образовании.

Уральское отделение участвует в подготовке и воплощении стратегических программ и проектов регионального и федерального уровней. Примером этого является шестилетнее сотрудничество на основе тройственного соглашения между РАО, губернатором Свердловской области и УрО РАО, пятилетнее партнерство с администрацией Ямало-Ненецкого автономного округа и др.

С участием УрО РАО разрабатывались Программа развития физической культуры и спорта России до 2015 года (Челябинский НОЦ); Стратегический план развития г. Екатеринбурга до 2015 года; Комплексные программы инновационного развития образования Ямало-Ненецкого АО (период с 1994 по 2005 гг.), программы развития сферы образования Тюмени (Тюменский НОЦ); Программа развития образования Ноябрьска, Нижневартовска, Лабитнанги, Муравленко, Советского и Березовского районов Ханты-Мансийского АО, Тюменского района; программы «Здоровье» и «Одаренные дети» для Ханты-Мансийска. По многим программам велось систематическое научно-методическое сопровождение.

Уральским научно-образовательным центром также разработаны Комплексный план мероприятий по экологическому образованию и просвещению населения Свердловской области до 2015 года (Договор с Правительством Свердловской области); Программа по развитию экологической культуры населения ХМАО (Договор с правительством ХМАО-ЮГРА); Программа экологического просвещения и образования населения Екатеринбурга (в Стратегическом плане развития города до 2015 г.); Муниципальная система экологического образования и просвещения (Екатеринбург).

УрО РАО выполняет роль координатора в процессе научной и общественной экспертизы государственного образовательного стандарта общего образования нового поколения (начальная школа), параллельно ведется работа по информированию и разъяснению педагогическим работникам области преимуществ варианта стандарта, предложенного РАО.

Совместно с Администрацией полномочного представителя президента в Уральском федеральном округе и по поручению полномочного представителя президента Н. А. Винниченко УрО РАО и РГППУ подготовлена и проведена в апреле 2009 г. окружная научно-практическая конференция «Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели

образования, ориентированной на достижение целей опережающего развития», в центре внимания которой были вопросы реализации заявленной Президентом РФ стратегии опережающего развития в образовании.

Уже четвертый год успешно ведется работа по проекту «Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных ОУ УрО РАО» (науч. рук. В. Я. Шевченко, Н. Н. Давыдова). Апробирована модель сетевой распределенной структуры образовательных учреждений региона по внедрению инновационных программ в широкую образовательную практику. В настоящее время деятельность инновационно-активных ОУ, работающих с УрО РАО (в 2009 г. их число увеличилось до 109), ведется по широкому спектру направлений Программы развития образования до 2020 года.

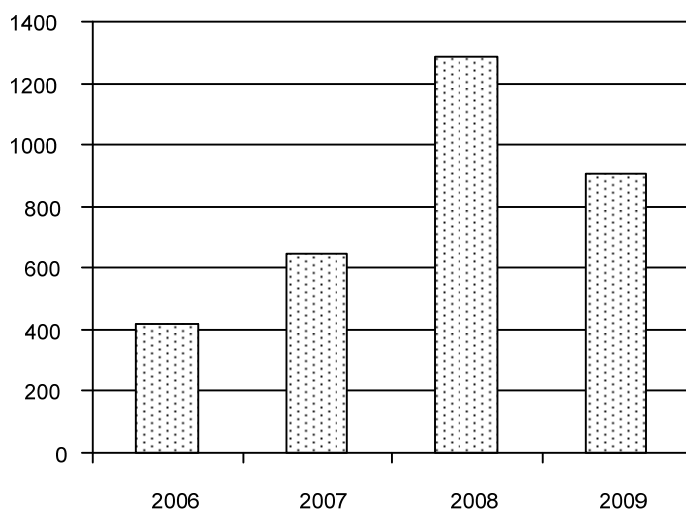
Итоги реализации Комплексной программы научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» подведены на 5-й Всероссийской научно-практической конференции «Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций» (23–25 ноября 2009 г.), поддержанной грантом РГНФ. В работе конференции приняли участие ученые, преподаватели, учителя, специалисты управления образования более чем из 55 регионов России, среди участников были 4 действительных члена РАО, 5 членов-корреспондентов РАО, 47 докторов и 98 кандидатов наук. По результатам конференции опубликовано 5 сборников тезисов общим объемом 56 п. л.

Журнал теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО», отметивший свое десятилетие, обеспечивает одну из главных форм координации и развития научно-образовательных ресурсов. Издание сегодня относится к числу лучших научных региональных журналов педагогической направленности РФ, включено в Российский индекс научного цитирования и Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий, где публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по направлению «Педагогика и психология». Импакт-фактор «Образования и науки» за последние два года вырос более чем в 3 раза, по данным РИНЦ среди 224 печатных периодических изданий РФ образовательной направленности «Известия УрО РАО» вошли в десятку имеющих наиболее высокие показатели¹.

Важным фактором стимулирования и поддержки научных исследований стала учрежденная ежегодная премия, которая присуждалась за научные работы, внесшие значительный вклад в развитие системы образования, прежде всего Уральского региона. За 3 года (2003–2005) на премию потрачено более 6 млн р. К сожалению, сейчас этот конкурс проводить невозможно из-за нехватки средств.

¹ См.: www.elibrary.ru, раздел «Тематический рубрикатор», подраздел 14.00.00 «Народное образование. Педагогика».

В целях содействия повышению научно-теоретического и культурно-образовательного уровня работников региональной системы образования Свердловской области, развитию форм межрегионального научного взаимодействия в рамках Соглашения между Губернатором Свердловской области, Президентом РАО и Председателем УрО РАО научно-организационным отделом УрО РАО проводится системная целенаправленная работа по развитию профессиональной компетентности руководящих и педагогических работников системы образования региона. Все образовательные программы разрабатываются исходя из заказов муниципальных и региональных органов управления образованием, образовательных учреждений, самих педагогов как активных субъектов планирования собственного процесса повышения квалификации на основе осознания профессиональных проблем. К работе со слушателями привлекаются известные ученые-педагоги Уральского региона, Москвы, С.-Петербурга, Волгограда, Ростова, Н.-Новгорода, Таганрога и др., руководители образовательных учреждений, лауреаты конкурсов «Учитель года» и победители ПНПО. В образовательных программах повышения квалификации педагогов сочетаются инновационные и традиционные аспекты, отражающие приоритеты развития современной школы. По окончании обучения все слушатели обеспечиваются комплектами информационно-методических материалов. Работа на курсах повышения квалификации и научных семинарах УрО РАО способствует созданию единой организационно-методической и информационной среды образовательной системы региона. Статистические показатели работы по повышению квалификации приводятся ниже на диаграмме.



Число педагогических работников, прошедших повышение квалификации в УрО РАО

Лучше всего о востребованности деятельности УрО РАО в регионе в условиях рыночной экономики говорит то, что за его образовательные, информационные услуги, научную и издательскую продукцию готовы платить реальные деньги. Только за последние четыре года общий доход УрО РАО составил 28467399.05 р. Однако в 2009 г. произошло резкое сокращение по сравнению с предыдущим годом почти в два раза. Сейчас получаемых средств едва хватает на обеспечение основных функций отделения. Большинство подразделений существуют благодаря финансированию со стороны вузов, грантовой поддержке, а во многом и на основе энтузиазма и общественной (как это раньше называлось) деятельности. Имеющихся денежных ресурсов явно не хватает на действительно серьезную работу по стимулированию, активизации и расширению деятельности УрО РАО по обеспечению приоритетных инновационных направлений развития, что тем более досадно при наличии научного потенциала.

Если со стороны РАО нет возможности расширить финансирование отделений, то, по крайней мере, можно было бы выстроить систему поддержки их развития, включающую:

- выделение квот региональным отделениям РАО по выборам в академии и члены-корреспонденты РАО;
- решение вопроса о возможности автономизации учреждений РАО;
- содействие лицензированию образовательной деятельности отделений РАО;
- организацию на постоянной основе правового консультирования деятельности учреждений РАО;
- разработку механизмов активизации обмена научной, правовой информацией по вопросам инновационного развития образования в регионах России.

В целом необходима действенная поддержка и оценка деятельности ученых и научных коллективов со стороны РАО, иначе складывается впечатление, что то, что мы делаем, а делаем немало, для РАО как бы не существует, а это в конечном счете приводит к падению мотивации работы и шире – престижа РАО.

*Материал подготовлен доктором философских наук,
ученым секретарем УрО РАО Л. М. Андрюхиной*

ИНФОРМАЦИЯ

Всероссийская научно-практическая конференция НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

18–19 марта 2010 г

ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Институт психологии, педагогики, социального управления
Департамент образования и науки Тюменской области
Департамент образования г. Тюмени
Тюменский научный центр УрО РАН
Тюменский областной государственный институт развития
регионального образования
МОУ ДПО «Городской информационно-методический центр»
Ассоциация инновационных образовательных учреждений г. Тюмени

Приглашаем Вас принять участие во Всероссийской научно-практической конференции **«Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы»**, которая состоится 18–19 марта 2010 г. в Институте психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета (г. Тюмень, проезд 9 Мая, д. 5).

В условиях реформирования отечественного образования на современном этапе особую значимость приобретает поиск средств практической реализации стратегических установок и идей, отраженных в новых нормативных документах по образованию: Концепция и проект стандартов общего образования нового поколения, проекты «Наша новая школа», «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики». Большой интерес представляет региональный аспект решения данной проблемы, поскольку здесь проблема конкретизируется с учетом особых условий реализации новых образовательных инициатив. Особо значим опыт «пилотных» регионов, среди которых в качестве региона-консультанта выделен Тюменский регион.

На конференции предполагается обсуждение теоретико-методологических и практических вопросов разработки научно-методического обеспечения развития современного образования на новом этапе его реформирова-

ния, обмен опытом решения ключевых проблем этого развития, разработка рекомендаций по обеспечению современного качества образования.

Основные направления работы конференции.

1. Методологические проблемы проектирования современного образования.

2. Подходы к определению основных ориентиров реформирования образования и средства практической реализации идей «Новой школы».

3. Инновационная образовательная политика в регионах: механизм и способы раскрытия инновационного потенциала регионов. Региональный опыт современных образовательных инноваций.

4. Научно-методическое обеспечение реформирования дошкольного, общего среднего, дополнительного, специального образования.

5. Проблемы и пути реформирования среднего специального и высшего профессионального образования.

6. Современные подходы к подготовке и повышению квалификации педагогических кадров.

7. Научно-методическое и кадровое сопровождение образовательных инноваций.

8. Психологическое и психофизиологическое сопровождение образовательного процесса в условиях современных образовательных реформ.

К участию в работе конференции приглашаются специалисты в области управления образованием, учителя, социальные педагоги, психологи, работающие в системе дошкольного, общего, профессионального, специального и дополнительного образования, все интересующиеся проблемами образования.

Требования к материалам:

- объем тезисов – 3–4 страниц формата А4, объем статей – 5–8 страниц;
- материалы набираются в редакторе MS Word с расширением *.doc, шрифт Times New Roman, 14 pt, межстрочный интервал – полуторный, размер полей слева 2,5 см, справа 1,5 см, сверху и снизу – 2 см.

Финансовые условия участия в конференции:

- участие в конференции бесплатное;
- оплата производится за публикацию (тезисы или статья) в размере 150 рублей за страницу печатного текста перечислением по банковским реквизитам;
- расходы на проезд, проживание и питание участников конференции оплачиваются командировающей организацией.

Для участия в конференции необходимо:

До 20 февраля 2010 года выслать текст статьи (тезисов) и заявку на участие в конференции в адрес организационного комитета электронной почтой по адресу **ippsu-conf@utmn.ru**.

В теме письма указать: Ф. И.О. – материалы в ИППСУ. Материалы оформляются в виде двух вложенных файлов: 1 – заявка на участие; 2 – статья (тезисы). В названии каждого файла также должна быть указана Ваша фамилия (например, «Заявка Петров», «Статья Петров»). Наличие заявки обязательно.

Организационный комитет конференции оставляет за собой право отбора присланных для публикации материалов и их редакторской правки.

В случае принятия оргкомитетом решения о включении материалов в сборник, Вам будут высланы обратным письмом банковские реквизиты для оплаты. Квитанция об оплате должна быть выслана по факсу (3452) 36-94-64 или в отсканированном виде по электронной почте.

Оргкомитет конференции принимает до 23 февраля заявки на проведение авторских мастер-классов и подготовку стендовых докладов.

В случае выбора такой формы участия, как проведение мастер-класса, необходимо выслать в адрес оргкомитета его методическую разработку, включающую в себя: тему, актуальность, цель, задачи, продолжительность, контингент участников, необходимость мультимедийного оборудования, основное содержание, методы работы.

Издание сборника научных и практических материалов планируется до начала конференции. Рассылка сборника будет произведена в течение одного месяца после конференции.

По *содержательным вопросам* обращаться к

- Беляковой Евгении Гелиевне, канд. психол. наук, и. о. зам. директора по научно-исследовательской и инновационной работе ИППСУ – контактный телефон (3452) 34-97-34.

По *организационным вопросам* обращаться к

- Свяжиной Татьяне Валентиновне, старшему лаборанту кафедры общей и социальной педагогики ИППСУ – контактный телефон (3452) 36-96-42.

- Шиманской Татьяне Александровне, старшему лаборанту кафедры возрастной и педагогической психологии ИППСУ – контактный телефон (3452) 36-98-64.

VII Международная научно-практическая конференция
ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ МЕНЕДЖМЕНТА
ОРГАНИЗАЦИИ: НАУЧНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Екатеринбург, 2 апреля 2010 года

Направления для обсуждения:

1. Методология менеджмента: зарубежная и российская.
2. Национальные модели менеджмента: сравнительные характеристики.
3. Корпоративные модели менеджмента отраслевых организаций.
4. Функциональные модели менеджмента организации (производство, инновации, финансы, персонал, маркетинг, логистика и снабжение). Управление бизнес-процессами в функциональных моделях менеджмента.
5. Количественные и качественные методы менеджмента организации.
6. Связующие процессы в модели менеджмента организаций: принятие управленческих решений и коммуникации.
7. Кросскультурный подход к проектированию моделей менеджмента.
8. Менеджмент качества в национальных и организационных моделях.
9. Оценка эффективности моделей менеджмента организации и труда менеджера.
10. Непрерывное образование в моделях менеджмента.
11. Проектирование моделей менеджмента для учреждений образования.
12. Управленческое консультирование в проектировании моделей менеджмента организации.
13. Профиль российского менеджера. Содержательные, технологические и отраслевые аспекты подготовки менеджеров.
14. Управленческие и экономические проблемы отраслевых организаций.

К участию приглашаются ученые, ведущие разработки по данным тематическим направлениям, преподаватели учреждений профессионального образования, специалисты управления образованием, менеджеры организаций.

Научный руководитель: Симонова Алевтина Александровна, к.п.н., профессор, зав.кафедрой теории и практики управления организацией УрГПУ, проректор по учебной работе.

Научный редактор сборника: Шемятихина Лариса Юрьевна, к.п.н., доцент кафедры теории и практики управления организацией УрГПУ; член Ассоциации менеджеров России, профессор РАЕ.

Для участия в работе конференции в указанные сроки необходимо отправить на e-mail **lyshem@rambler.ru до 1 марта 2010 г.** в оргкомитет конференции заявку и доклад (при оформлении сокращения не использовать):

1	Ф. И.О. участника	
2	Направление обсуждения	
3	Тема доклада	
4	Место работы, должность	
5	Ученая степень	
6	Ученое звание	
7	Рабочий телефон/факс	
8	Домашний адрес для отправки сборника	
9	Домашний телефон	
10	E-mail	
11	Источник информации о конференции	
12	Почтовая пересылка (номер платежного документа, дата перечисления)	
13	Сфера профессиональных интересов	

Участники конференции могут присылать заявки и доклады (1 статья от автора) по тематическим направлениям в указанные сроки в одном документе, подписанном фамилией автора (*Иванова О. А. Москва*). Объем доклада до 4 страниц, ширина полей 2,0 см в формате А4, шрифт Times New Roman, кегль – 10 (жирный шрифт для выделения заголовков) и 9 (для текста), одинарный интервал, абзацный отступ (автоматический) – 10 мм, не более 1 таблицы (кегель – 6) или вставленного объекта. Оформление библиографического списка в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Материалы рецензируются, авторы уведомляются оргкомитетом о принятии к публикации.

Публикация материалов – **500 руб.** Компенсация почтовых расходов на пересылку сборника научных статей – **150 руб.** Участники из ближнего и дальнего зарубежья публикуют материалы бесплатно. Отсканированная копия квитанции высылается на электронный адрес. *Назначение платежа: «Конференция ФМПК и ПК».* Рассылка сборника проводится организаторами до 15 мая.

Образец оформления статьи:

Управление профессиональным развитием менеджера

(кегель – 10, п/ж выделение)

О. А. Иванова (Россия, Москва) (кегель – 10, курсив)

Текст [1] (кегель – 9)

Литература: (кегель – 6)

Оформление библиографического списка в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Банковские реквизиты:

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
ИНН 6663009200 КПП 667301001 БИК 046577001
УФК по Свердловской области р/счет 40503810400001000060
(ГОУ ВПО «УрГПУ» л/счет 03621465830)
ГКРЦ ГУ Банка России по Свердловской области г. Екатеринбурга
КБК 07330201010010000130 ОКАТО 65401000000
Назначение платежа (в информационных письмах).

Контакты организационного комитета:

620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 414.
Проезд до ст. м. «Машиностроителей».
Тел./факс: (343)235-76-26; тел. 336-16-08.
Web-сайт: <http://www.fmpk.uspu.ru>
E-mail: fmpk@uspu.ru

ОТ РЕДАКЦИИ

В № 10(67), 2009 в статье С. В. Киктева «Критерии и показатели оценки инвариантной педагогической подготовки преподавателей системы последипломного педагогического образования» на с. 24 вместо «Субъектами среднего профессионально-педагогического образования (СППО) являются...» следует читать «Субъектами системы последипломного педагогического образования (СППО) являются...»

АВТОРЫ НОМЕРА

Авдюкова Алла Евгеньевна – доцент кафедры социальной педагогики, кандидат педагогических наук, Института социального образования, Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: avdukova@bk.ru

Ананин Денис Павлович – ассистент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Лингвистического института Алтайской государственной педагогической академии, Барнаул. E-mail: denisananin@yandex.ru

Васягина Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: vasyagina_n@mail.ru

Глуханюк Анна Аркадьевна – кандидат культурологии, начальник отдела международного сотрудничества Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: agluhanuyuk@yandex.ru

Днепров Сергей Антонович – доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной педагогики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: colokol@ural.ru

Знаменская Татьяна Анатольевна – профессор, кандидат филологических наук, директор института лингвистики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: znamenskaya@rsvpu.ru

Игнатова Валентина Александровна – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры моделирования физических процессов и систем Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: S.ignatov73@mail.ru

Климонтова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психодиагностики и дисциплин специализации Иркутского государственного педагогического университета, Ангарск. E-mail: klim75@bk.ru

Красильников Валерий Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры циклических видов спорта Уральского государственного технического университета, Екатеринбург. E-mail: valerijkrasilnikov@yandex.ru

Липатникова Ирина Геннадьевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики обучения математике Уральского государственного педагогического университета. E-mail: lipatnikovaig@mail.ru

Нефедова Алена Сергеевна – аспирант кафедры теории и методики обучения математике Уральского государственного педагогического университета. E-mail: a-l-e-n-u-sh-k-a@yandex.ru

Родчиков Александр Александрович – аспирант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск. E-mail: rodchikov_alex@mail.ru

Слободчиков Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, руководитель отдела психологической антропологии Института психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования, член-корреспондент РАО, действительный член Международной Славянской Академии им. Я. А. Коменского, Москва. E-mail: dir-irdoga@yandex.ru

Томилова Светлана Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: ipird@uspu.ru

Франц Аза Степановна – доктор культурологии, профессор кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: fpk.rsvpu@list.ru

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS

Ignatova V. A. The System and Synergistic Approach and Prospects of its Development in Educational Research

3

PHILOSOPHY of EDUCATION

Slobodchikov V. I. Conceptual Basics of Anthropology of Modern Education

11

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Vasyagina N. N. Psychological and Pedagogical Techniques of Development of Mother's Self-actualization

23

Klimontova T. A. Peculiarities of the Inner World of Gifted Teenagers

31

CULTURE STUDIES

Frants A. S. Problems of Formation of Professional and Moral Culture of Students

41

ETHNOPEDAGOGICS

S.A. Dneprov, V.P. Krasilnikov Pedagogical Heritage of Motional Activities Development as the Basis of Preserving the Indigenous Minority Nations of West Siberia

55

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Avdyukova A. E. Online Training of Future Specialists in Socio-psychological Assistance

64

PRESCHOOL EDUCATION

Tomilova S. D. Theoretic and Methodological Basics of Pre-school Children's Artistic-speech Skills

72

EDUCATION ABROAD

Ananin D. P. Peculiarities of Traditional and Modern Teacher-training Systems in the Federal Republic of Germany.

88

CONTENTS

Glukhanyuk A. A. Youth and Religion in the Educational Environment:
American Experience

97

CONSULTATIONS

Lipatnikov I. G., Nefyodova A. S. Development of Informational Competence of Students of Teacher Training Colleges when Teaching Mathematics

107

A. A. Rodchikov Assessment of Time Management Skills of Senior Students

117

SCIENCE LIFE

Znamensraya T. A. Language, Culture and Society: Review of the 5th International Conference, Moscow 24-27 September 2009

129

Review of the Materials of the Bureau of the Ural Branch of the Academy of Education of Russia

144

Review of the Materials of the Bureau of the Ural Branch of the Academy of Education of Russia

152

INFORMATION

157

INFORMATION FROM THE EDITORIAL BOARD

163

ISSUE AUTHORS

164

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urogaio.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ										
		АБОНЕМЕНТ на		газету	20462							
				журнал								
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»										
		(наименование издания)		Количество комплектов								
		на 200__ год по месяцам										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
		(почтовый индекс)		(адрес)								
Кому												
		(фамилия, инициалы)		Тел. bcl								
				ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА								
				газету	20462							
				журнал								
ПВ	ме-сто	ли-тер										
				«Образование и наука. Известия УрО РАО»								
				(наименование издания)								
Стои-мость	подписки			Кол-во комплек-тов								
	переадре-совки											
				на 200__ год по месяцам								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
		(почтовый индекс)		(адрес)								
Кому												
		(фамилия, инициалы)		Тел.								

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.

6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.urogao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urogao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 1 (69)**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urora.ru

Подписано в печать 31.01.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная