РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5(73) Журнал теоретических и прикладных исследований Май, 2010

ISSN 1994–85–81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 3

Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития 3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 15

Никитина Л. А. Образовательные ситуации в методической подготовке как средство становления исследовательской компетентности педагога 15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 25

Полосова Л. Б. Факторы, влияющие на формирование конструктивных взаимоотношений между педагогом и ребенком 25

Продовикова А. Г. Сравнительный анализ научных и обыденных представлений о сознании и бессознательном 31

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 45

Буланов П. Г. Коммуникативная структура аксиологического пространства афро-американского дискурса 45

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ 52

Фоминых М. В. Опыт применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов 52

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 63

Сизьмин М. А. Использование «гражданских СМИ» web 2.0 в целях влияния на общественное мнение молодежной среды в кризисный период (на примере конфликта Грузия – Южная Осетия в августе 2008 г.) 63

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА 76

Ниязова А. А., **Хамитова М. А.** Особенности интегрированного образования детей с ограниченными возможностями 76

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ 83

Желнович О. В. Воспитание толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка 83

ЭТНОПЕДАГОГИКА 92

Жиркова З. С. Модель управления инновационной деятельностью в сельских школах Заполярья 92

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 109

Лопанова Е. В. Развитие профессионального мышления педагогов в условиях современной организации повышения квалификации 109

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ 121

Буркова А. М. Психолого-педагогические условия повышения эффективности наземной подготовки начинающих парашютистов к выполнению ознакомительного прыжка в аэроклубах РОСТО (ДОСААФ) 121

ДИСКУССИИ **128**

Пачиков В. И. Экономическая Я-концепция как важный элемент профессиональной подготовки 128

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ **134**

АВТОРЫ НОМЕРА **149**

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. Коротаева, 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.urorao.ru**

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

© Уральское отделение РАО, 2010

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+159.9

Д. И. Фельдштейн

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ НОВОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЗНАЧИМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ РЕБЕНКА И СИТУАЦИИ ЕГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья подготовлена на основе доклада, сделанного автором 19 апреля 2010 г. на выездном расширенном заседании Президиума РАО при участии Министерства образования и науки РФ, Рособрнадзора, Комитета по образованию Государственной думы Федерального собрания РФ и Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

Ключевые слова: изменения социально-психологической сферы человека; психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка; процесс развития современного ребенка; психическое развитие и формирование личности; мотивационно-потребностная и познавательная сферы; состояние современного детства и перспективы его развития; организация современной школы.

Abstract. The paper is based on the report delivered by the author on April,19 2010 at the joint session of the Presidium of the Russian Academy of Education, the Ministry of Education and Science of RF, the Education Supervision Committee of RF, the Committee on Education at the State Duma, the Supreme Certification Commission of the Ministry of Education of RF.

Index terms: changes in the social and psychological sphere; mental, psychophysiologic, personality changes of modern children; the process of development of modern children; mental development and personality formation; motivation/needs and cognitive spheres; the state of present-day children and prospects of their development; the state of modern school.

В своем послании Федеральному собранию РФ (ноябрь 2009 г.) Дмитрий Анатольевич Медведев, говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейших выдвинул задачи раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире.

К сожалению, несмотря на огромное количество работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих как глобальное сообщество, ведущих речь о переходе к постцивилизации, ноосферной, антропогенной цивилизации, отмечающих наличие цивилизационного слома,

смысл современного нам мира до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике.

В принципиально изменившемся мире, безусловно, изменились и обстоятельства развития и функционирования **самого человека,** а об **этих изменениях мы знаем еще меньше.**

При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность хотя и во многом значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост самосознания, самоопределения, критического мышления. А с другой – прослеживается неуверенность, напряженность, тревожность.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обусловливая, в частности, пассивность, безразличие людей.

Одним словом, совершенно очевидно, сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды – среды, которая, как подчеркивал гений отечественной психологии Л. С. Выготский, выступает, «в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, не как обстановка, а играет роль **источника** (выделено нами. – *Д. Е. Ф.*) развития».

Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество.

В этом контексте вспоминается высказывание американского психолога Абрахама Маслоу: «Каждый век, кроме нашего, имел свой идеал – …святой, герой, джентльмен, рыцарь, мистик. А то, что предложили мы, – хорошо приспособленный человек без проблем – это очень бледная и сомнительная замена» [2]. Тем более сомнительная в нынешней ситуации развития общества, существенных сдвигов в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе, к работе. Нам важно раскрыть характер изменений ментальности, ценностных ориентаций, знаковых перемен в когнитивной и эмоционально-личностной сферах людей, сопровождающихся, в частности, присвоением чуждых нашей культуре образцов поведения, актуализацией потребительства, ростом равнодушия в отношениях и, что очень тревожно, объективно и субъективно нарастающей психологической отчужденности взрослых от мира детства, порождающей опасность деструктурирования всей системы культурно-исторического наследования.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора и Интернет, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано, активно вмешивается в жизнь ребенка, в процесс его развития.

Конкретные данные, полученные учеными (мы опираемся здесь на материалы исследований, проведенных в Психологическом институте РАО, Московском психолого-педагогическом университете, Факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета), показывают, что степень реальных изменений исторической ситуации объективно обусловила качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка.

В числе многих факторов, определяющих эти изменения, можно назвать, во-первых, *маркетизацию, этику рынка*, усиливающую ориентацию детей на потребление, а также *адопцию*, отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории; во-вторых, *маргинализацию*, т. е. неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов мы получаем такие феномены, как *медикализация*, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, нередко предполагающие использование антидепрессантов для агрессивных детей; повышенный уровень тревожности и страхов у ребят, а в ряде случаев – повышенную агрессивность под действием фактора милитаризации и распространения компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как *мобилизация*: подростки, предъявляя собственный взгляд на то, что их окружает, позиционируя себя к детям и взрослым, создают разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ имеют контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. Речь идет не только о сатанистах, панках, металлистах, основные ценности которых

сводятся к хаосу, анархии, вандализму, допингу, что чаще всего приводит их в преступную среду, но и, например, о таком наиболее «популярном» сегодня в России движении, как «эмо» (эмо-киды), охватывающем детей с 15-летнего возраста. Этим подросткам свойственны капризность, «выученная» беспомощность, кардинальная смена настроений, рафинированный инфантилизм.

Следует признать, что в целом мы все еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка. Необходимость глубокого изучения данной проблемы диктуется и наличием неблагоприятного прогноза дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка. Такой прогноз подкрепляется многими факторами. В их числе низкий уровень родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Причем значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который погружается в атмосферу переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода *«наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности.* А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, *не хотят взрослеть*, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых.

Ребенок 2010 года – младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, сохраняя сущностные основания и действенные механизмы сознания, мышления, не только разительно отличается от «дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но и имеет качественные различия даже с ребенком 90-х гг. XX в. При этом ребенок не стал хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал **другим**!

Налицо закономерный процесс, на характер которого указывал еще Даниил Борисович Эльконин. «Детство, – писал он, – не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий …стадии, находящиеся «внизу», в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного … развития детей… Дело не в том, – замечал этот мудрец, – что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются» [4].

И в современной ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются реальные изменения современного ребенка.

В минимально короткий пятилетний период с 2005 по 2009 г. резко снизилось *когнитивное развитие* детей дошкольного возраста. Например, если в 2006–2007 гг. линейное визуальное мышление у дошкольников было развито как «среднее», структурное визуальное – как «хорошее», то в 2009 г. первое фиксируется уже как «крайне слабое», а второе – как «среднее». Остальные компоненты когнитивного развития проявляют такую же тенденцию: так, развитие дивиргентного мышления (креативности) снизилось с «хорошего» до «слабого».

Снизилась энергичность детей, их желание *активно действовать*. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.

Отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию *мотивационно-потребностной сферы* ребенка, а также его воли и произвольности.

Обследование *познавательной сферы* старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х гг. XX в. сформированность данных навыков была возрастной нормой, то сегодня с подобными действиями справляется не более 10% детей.

Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской *любознательности* и *воображения*. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

Обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. *Дефицит произвольности* как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными нашей академии.

Недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты отмечаются у 25% детей младшего школьного возраста. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

Тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста. Так, по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10–12 тыс. часов, а по данным Института социологии РАН более 60% родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, а каждый десятый ребенок-дошкольник ВСЕ свободное время проводит у телевизора. В результате вырабатывается особая потребность в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка. Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-

либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать устную речь и читать, понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им неинтересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

Обеднение и ограничение общения детей со сверстниками, в том числе и детей подросткового возраста, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности являются неблагоприятными тенденциями. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 1990-х гг. многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4–5-х местах по силе проявления, то в 2009 г. тревожность у 12–15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.

Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. Такие дети ранимы, повышенно сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем во всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.

Несмотря на продолжающееся морфофункциональное созревание нейронного аппарата коры головного мозга в связи с нейроэндокринными сдвигами полового созревания, у детей подросткового возраста происходят регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, а обусловленная гормональным процессом повышенная активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Ухудшаются возможности избирательного внимания, снижается способность к избирательной оценке значимости информации, уменьшается объем рабочей памяти. Образуется несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самоосознания подростком своей взрослости и независимости.

Наблюдения в динамике за физическим развитием детей выявили тенденцию к прогрессивному снижению темпов их продольного роста, нарастанию астенизации телосложения, отставанию в приросте мышечной силы.

В популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно *неблагоприятное, проблемное течение психического развития* в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей, которая каждые десять лет возрастает на 10–15%. Именно нервно-психические заболевания являются причиной 70% инвалидности с детства. А приблизительно у 20% детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции.

Резко возрастает, а в некоторых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать *«пограничной между нормой и патологией»*. Психологические проблемы наблюдаются здесь на уровнях: а) собственно клинических форм нарушений, б) пограничных состояний, в) субнормативных вариантов развития.

Имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5%, а дисгармоническое развитие (психопатия) – у 26,5%.

В то же время все увеличивается (слава Всевышнему) категория одаренных детей, в том числе с особо развитым мышлением, способных влиять на окружающих – лидеров, а также детей – «золотые руки», представляющих мир в образах, художественно одаренных, и детей, обладающих двигательным талантом.

Знаменательно, что на первый план у многих современных подростков выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, т. е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», само по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов.

Отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 1990-х гг., но и началом нового столетия. Так, начиная с 2007 г. на первые позиции выдвигаются *интеллектуальные* (1-е место), *волевые* (2-е место) и *соматические* (3-е место) ценностные ориентации. Образованность, настойчивость, решительность, нацеленность на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. При этом весьма настораживает, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается *негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций* школьников.

Заметим, что трансформации в развитии современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, а и с интенсивным эволюционным саморазвитием современно-

го человека, проявляющимся в морфологических изменениях, так называемых *«секулярных трендах» – астенизации, деселерации*, тенденции к *леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии*, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков. В частности, большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми возможностями. Причем речь идет не о необычной когорте детей-мессий или так называемых детях-индиго, у которых наблюдаются уникальные феномены и таланты, а о всей популяции современных детей, глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера их ориентаций и прочих характеристик.

Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

Педагоги не могут игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка, или два кризисных периода развития. Так, первый скачок, называемый *предростовым спуртом,* в наши дни, судя по имеющимся данным, приходится не на старший дошкольный возраст – 6–6,5 лет, как тридцать лет назад, а на 7–8 лет, т. е. на младший школьный возраст. Отсюда следует, что в первом и, возможно даже, во втором классах школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме. В то же самое время у ретардированных детей существенно выше интеллект, а его невостребованность приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но к *интеллектуальной депривации* или умственному голоду – состоянию, которое, в свою очередь, ведет к склонности к делинквентному поведению, наркомании, увлечению компьютерными играми и другим патологическим зависимостям.

Второй скачок, называемый *пубертатным спуртом,* связанный с процессом полового созревания, также отодвинулся с 5–6-х на 8–9-е классы для девочек и 9–10-е – для мальчиков.

В числе многих и разных по характеру и степени воздействия причин, которые требуют от нас не просто понимания, но и объяснения, – повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет «айкю» ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. Конечно, это не означает, что при наличии эволюции интеллекта, а также морфологических и психологических характеристик человека, наряду с продвинутыми филогенетически индивидами, не имеется менее продвинутых или отстающих в темпах эволюции растущих людей.

И все же, согласно имеющимся данным, от 50 до 55% детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что, кстати, чревато «переко-

сом», опасным переносом акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию.

В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное, развитие растущего человека, выступает интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернет.

Современный человек сотворил этот инструмент, открывший границы нового социокультурного пространства. Но он должен научиться пользоваться им во благо, разумеется, при активном участии психолого-педагогической науки. Ибо отрицательное действие массмедиа мы уже ощущаем. Оно выражается в *социальной аномии*, т. е. разрушении одной ценностно-нормативной системы при несформированности другой, а также культурной депривации, т. е. ограничении, лишении доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей, для полноценного формирования личности, источники развития которой находятся в области культурного опыта человечества.

И здесь перед педагогами и психологами стоит задача поиска путей, вариантов и способов использования Интернет и телевидения, насущная проблема формирования культуры отношения к ним. Ведь Интернет – это не что иное, как новое культурное пространство со своими особыми языком и содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения. Не менее важным представляется изучение и телевизионного пространства детей, а главное – психолого-педагогических методов, форм его использования в процессе образования. Бессмысленно лишь клеймить шоуменов, продюсеров, телевидение в целом, следует находить возможности построения системы взаимодействия с этим мощным средством. Ведь общепонятно, что современный ребенок немыслим без виртуальной плоскости экрана – телевизионного, видео, компьютерного, сотового телефона и Интернет. Экран, внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов и образов, не просто конструирует новые ценности и потребности, но и трансформирует их.

В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда». Возникает проблема изучения не только содержания программ, особенностей их присвоения детьми, но и воздействия скоростей, ритмов телевидения на психическое, психофизиологическое развитие ребенка.

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства. Однако нам, педагогам и психологам-исследователям, важно не только констати-

ровать, фиксировать эти перемены, а и выявлять их причины, объем, характер, имеющиеся противоречия, ведя поиск корней не просто в объективной обусловленности, но и в саморазвитии детей в процессе онтогенеза, раскрывая сущностные особенности онтогенеза в современном мире.

Перед учеными Российской академии образования, перед всем педагогическим научным сообществом остро встает вопрос о состоянии современного детства и перспективах его развития. Важно понять, как оно изменилось в своих системных характеристиках, установив особенности его возрастных этапов и межвозрастных переходов.

Мы обязаны выявить, что именно меняется в ребенке под действием социокультурных изменений, а что остается инвариантным в норме его развития. Уже имеющиеся данные фиксируют неровность изученности, противоречия в полученных характеристиках. Это требует углубления методологических подходов, расширения и углубления психолого-педагогических, психофизиологических, нейропсихологических, в том числе и сравнительных исследований, уточняющих, в частности, новообразования в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных).

Чрезвычайно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющейся работы мозга.

Необходимо проследить, уловить тенденции, направленность происходящих перемен в развитии ребенка. В первую очередь следует разработать и провести апробацию методов диагностики – психологических и педагогических. Нельзя далее, в другой социокультурной ситуации пользоваться методами, созданными 50–80 лет назад. Исследования, направленные на построение новых инструментов диагностики, должны стать приоритетными.

От научного сообщества ждут определения перспектив развития ребенка в современном мире, установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы.

Известно, что роль школы в создавшихся условиях как никогда ранее не просто возрастает, но и меняется, должна меняться, определяя, в том числе, и ответственность науки, обязанной вести поиск во всех ее системно образующих направлениях при определении целей, задач, принципов организации обучения, типов подачи знаний, ориентируясь не только на объем, но и на раскрытие умений, способов, способностей детей мыслить. Еще Фридрих Ницше замечал, что «школа не имеет более важной задачи, как обучить строгому мышлению, осторожности в суждениях и последовательности в умозаключениях» [3].

Сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки ***система знаний*** дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность.

Научные работники институтов Академии, преподаватели вузов, соискатели ученых психолого-педагогических степеней должны четко ориентировать свои исследования на выявление путей реализации новых возможностей детей, на определение особенностей овладения ими мыслительными операциями, действиями, раскрытие резервов перестройки учебного процесса, моделирование в нем творческих ситуаций, не зацикливаясь только на классно-уровневой системе, ведя поиск новых индивидуальных и коллективных форм обучения, мобилизующих возможности, ставящих ребенка в ответственную позицию, определяя траекторию развития для *каждого* растущего человека, его и логического, и понятийного мышления, способности воспринимать мир во всех его проявлениях, стимулируя сотворчество педагогов и учащихся.

Особого внимания требует разработка научно-психологических, психофизиологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг качественно нового поколения, установления их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет.

Важно определить возможности сочетания существующего информационного прессинга и организованной системы образования детей, обозначить психологические, методические основания организации процесса обучения в современных условиях, раскрыть механизмы выработки у детей, подростков, юношества избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

Существует острая необходимость в проведении фундаментальных исследований не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, имеющих целью раскрытие внутреннего мира растущего человека, его переживаний, стремлений, сомнений, общих и специальных, в том числе и творческих способностей, специфики заданного формирования системы духовных потребностей, нравственных установок. При этом важно четко определить – к чему мы стремимся готовить ребенка – к конкуренции, достижению власти, зарабатыванию денег? Или к осознанию ответственности за себя и других людей, за безопасность жизни на Земле, к способности совершать поступки, достойные человека?

Ученым советам вузов и НИИ необходимо определить приоритетные направления междисциплинарных исследований, включив в совместную работу педагогов и психологов, возрастных физиологов и социологов, психогенетиков и антропологов, этнографов и экологов, демографов и экономистов.

Преподаватели, аспиранты, докторанты, соискатели кафедр и сотрудники лабораторий должны быть ориентированы:

- на изучение общих закономерностей познавательных процессов растущего человека на всех этапах детства;
- выявление сензитивных возможностей психического развития в каждом возрастном периоде;

• установление предельных возрастных возможностей в усвоении знаний, формировании навыков, умений;

• выявление педагогических, методических принципов подачи знаний, выработки у детей личного отношения к ним;

• определение условий развития творческих способностей, т. е. потенциальных возможностей растущего человека, что позволит обоснованно решить проблемы инновационного образования, нацеленного на повышение, углубление культуры каждого ребенка;

• выявление «резервов» психического развития современных детей, путей их накопления, в том числе и возможностей ускорения психического развития посредством компьютерной техники и введения информатики в учебно-воспитательный процесс школы;

• выяснение условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности;

• определение психологических факторов, влияющих на формирование убеждений и социальных ценностей у подростков и юношей;

• установление психологических условий их социализации и самоидентификации при преодолении негативных явлений, имеющих место у части молодежи.

В коротком материале мы коснулись лишь небольшого числа актуальных проблем, решение которых невозможно без активизации общих усилий.

К сожалению, многие современные педагогические и психологические исследования, в том числе диссертационные, пока выполняются не на основе глубокого проникновения в сущность явления, тонких и длительных экспериментов и кропотливой, пролонгированной работы. Простите за высокий «штиль», но если не мы, то кто исправит создавшееся положение? Это не просто наша с вами задача – это наша ответственность.

Литература

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. С. 235.

3. Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1995. Т. 1. С. 654.

4. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Акад., 2005. 384 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.2:372.8

Л. А. Никитина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье дана характеристика образовательных ситуаций в методической подготовке педагога, позволяющих обучающимся открывать методическое знание, овладевая при этом исследовательскими компетентностями. Представлены разные типы образовательных ситуаций, определены их признаки и влияние на качество методической подготовки будущего педагога.

Ключевые слова: методическая подготовка, исследовательская компетентность, образовательная деятельность, образовательные ситуации, педагогическая деятельность, качество подготовки будущего педагога.

Abstract. The paper shows how teachers-to-be can study teaching methods and acquire research competences; different types of educational situations, their characteristics and influence on the quality of teacher training given.

Index terms: methods training, research competence, educational activities, educational situations, pedagogical activities, quality of teacher-to-be training.

Цели современного педагогического образования связаны с развитием у студентов потребности в педагогическом творчестве, непрерывном самосовершенствовании. Это предусматривает подготовку учителей, способных осуществлять исследовательскую педагогическую деятельность. Ее необходимость обусловлена еще и тем, что у образовательных учреждений появилась новая функция – «поисково-исследовательская» (В. И. Загвязинский), осуществление которой предполагает включение в исследовательский поиск не только ученых, но и педагогов-практиков. Овладение педагогами и психологами технологией педагогического исследования позволит лучше осознать новые цели и задачи образования и воспитания, освоить прогрессивные технологии, гибкие организационные формы, найти способы органического сочетания педагогических, психологических и иных методов, пересмотреть некоторые принципы образования и воспитания [6, с. 3].

Современной школе требуется педагог-исследователь, которой готов «уметь находить новое в педагогических явлениях, *выявлять* в них скрытые связи и закономерности. Для этого необходимы и общая культура,

и профессиональные умения, и определенный опыт учебно-воспитательной работы, и некоторые специальные знания, умения. Требуется, в частности, умение наблюдать, анализировать и обобщать явления, выделять главное, умение по немногим признакам предвидеть развитие явления, видеть альтернативу очевидному, напрашивающемуся решению, соединять точный расчет с фантазией и догадкой и многое другое» [5, с. 15–16]. Эти качества педагога-исследователя не появятся сами по себе, они «формируются в деятельности, включающей исследовательские компоненты» [Там же], их необходимо вырабатывать у студентов еще в процессе профессиональной педагогической подготовки в вузе.

Организации исследовательской деятельности студентов в вузе посвящен целый ряд работ (Н. С. Амелиной, В. В. Афанасьева, Г. Б. Баировой, С. И. Брызгаловой, А. А. Глущенко, Т. Б. Гребенюк, З. А. Исаевой, И. Б. Карнауховой, Л. П. Козловой, Г. Н. Лобовой, О. Н. Лукашевич, И. И. Николаевой, Д. Г. Петровой, П. Ю. Романова, П. В. Середенко, И. А. Сейтековой, Н. Н. Ставриновой, Н. В. Сычковой, Т. И. Торгашиной, Е. А. Шашенковой, С. В. Шмачилиной, В. Г. Ярцева и др.). Авторы рассматривают значимость и специфику исследовательской деятельности, необходимость формирования у студентов исследовательских умений, готовности к исследовательской деятельности, раскрывают средства формирования названной деятельности (исследовательские задачи, выполнение исследовательских работ). Ученые исходят из того, что в период обучения в вузе обучающиеся должны овладеть методологией науки и научиться использовать методы познания явлений на практике.

Основным компонентом содержания методической подготовки выступает изучение студентами специального курса методики. В ходе его освоения происходит знакомство будущих учителей с особенностями организации изучения детьми конкретного предмета на уроке, рассматривается специфика формирования у учащихся предметных и общеучебных умений и др. В процессе изучения будущими учителями начальных классов курса «Методика обучения русскому языку» особую актуальность приобретает «формирование основных исследовательских умений: определять проблему, предмет и задачи исследования применительно к обучению русскому языку, проводить эксперимент, выявлять, анализировать и оценивать полученные результаты, пользоваться другими методами педагогического исследования» [4, с. 171–172]. Эта задача, по мнению М. С. Соловейчик, решается в связи с написанием курсовых и дипломных работ. Таким образом, обнаруживается параллельность методической подготовки и исследовательской работы. Обычно студенты выполняют курсовые (дипломные) работы у разных преподавателей и в соответствии с разными методиками, следовательно, по-разному складываются процессы как изучения методики, так и выполнения курсовой (диплома), даже при наличии общих подходов к организации исследовательской деятельности студентов. Рядоположенность методической и исследовательской составляющих профессиональной деятельности не позволят, на наш взгляд, будущему

педагогу впоследствии осуществлять педагогическое исследование самостоятельно, без «посылок» со стороны (изменение статуса школы, заявки со стороны администрации). Исследовательская активность появляется и осуществляется в реальной педагогической деятельности как ответ на необходимость педагога изменить, усовершенствовать существующую практику обучения и воспитания. Центром внимания этой активности становится появление и проявление методического знания в реальной практике, формирование которого, как отмечает Б. С. Гершунский, «требует высочайшей научной квалификации, поскольку подлинный методист – это не только специалист, знающий истинные и постоянно развивающиеся потребности практики, но и способный оценить истинные же возможности науки, способный "состыковать" научные предложения с практическим спросом, сделать их взаимодополняющими и взаимообогащающими» [2, с. 354]. Ученый говорит о сложности появления методического знания, которое зарождается в практике, затем находит теоретическое обоснование и вновь входит в практическую деятельность педагога. В силу сложности возникновения этого знания овладение им требует вовлечения студентов в исследование как способ его открытия и построения. Проявление методического знания предполагает анализ условий обучения, определение способа организации и отбор содержания обучения, изучение способов вовлечения детей в деятельность с изучаемым материалом, избрание собственной позиции, что возможно при условии сформированности у будущего педагога исследовательской компетентности.

В педагогической литературе существует ряд работ, посвященных исследовательской компетентности педагога (Е. В. Набиева, С. И. Брызгалова, Т. Б. Гребенюк, С. В. Шмачилина и др.), в которых раскрыты ее составляющие и признаки проявления.

Большинство авторов выделяют два компонента исследовательской компетентности:

- *научно-теоретический* (методологический), включающий знания, осведомленность о педагогическом исследовании, исследовательской деятельности;
- *практический* (деятельностный), предусматривающий формирование конкретных умений и способностей, связанных с педагогическим исследованием. Признаками исследовательской компетентности служат мотивация и готовность к педагогическому исследованию, конкретное выполнение исследовательских процедур в решении педагогических задач.

Авторы отмечают, что исследовательская компетентность формируется и проявляется в специально организованной квазипрофессиональной деятельности будущего педагога: изучении спецкурсов по единой проблеме «Современный учитель – учитель-исследователь» (Е. В. Набиева) [8], а также соответствующих дисциплин психолого-педагогического цикла (С. И. Брызгалова) [1], анализе и решении исследовательских задач (Т. Б. Гребенюк) [3], выполнении курсовых и дипломных работ. В этой связи актуализируется интерес к процессуальной стороне исследовательской компетентности: она устанавливается,

формируется, пополняется в ходе реализации деятельности, при этом важной и значимой является позиция, которую занимает человек в осуществляемой им деятельности (педагогической).

Построение методического знания происходит в тот момент, когда будущий педагог начинает исследовать педагогический процесс:

- формулирует вопрос (проявляет исследовательское любопытство);
- подвергает анализу ситуацию (деятельность, прием, метод);
- устанавливает разрывы, несоответствия в деятельности;
- сравнивает существующие подходы в организации обучения с тем, что обнаруживает в реальности;
- осуществляет отбор необходимого для данной ситуации учебного материала, методического сопровождения;
- корректирует, изменяет, создает способ работы;
- устанавливает взаимодействие с участниками образовательного процесса (детьми);
- преобразует, переформирует свою деятельность.

Указанные признаки и действия характеризуют исследовательскую компетентность, которая необходима будущему педагогу для понимания, проявления, определения условий профессиональной деятельности.

Компетентность не может быть заданной и присвоенной человеком как нечто готовое, застывшее. Участие и вовлеченность в исследование позволяет решать ситуации неопределенности, преобразовывать, менять свою профессиональную деятельность. Возникает вопрос: каким способом обеспечить это участие и вовлеченность, какую роль в этом может сыграть методическая подготовка?

Понимание компетентности как характеристики профессионального становления педагога предполагает создание таких условий, которые позволят будущему педагогу построить *свои смыслы* в образовании, начать строить *свое образовательное пространство*, создавать *свою позицию* в профессиональной деятельности.

Обращение к исследованию в методической подготовке позволяет поставить студентов в позицию создающего собственное методическое знание, свою методическую деятельность. Процесс становления исследовательской компетентности является *образовательным процессом*, поскольку, участвуя в исследовании, педагог образует смыслы свой деятельности, изменяется сам и вовлекает в это изменение детей, преобразует собственную деятельность.

Спектр характера ситуаций, в которых начинают действовать будущие педагоги в профессиональной подготовке, разнообразен: от ситуации неопределенности к образовательной ситуации.

Ситуации неопределенности возникают в методической подготовке как отклик студентов на вхождение в новую область профессиональных знаний – методическое знание, на своего рода «примерку» этого знания в деятельности.

По мнению В. П. Зинченко, «понятие “знание” остается неопределимым». Главным вопросом в подготовке профессионала является вопрос о его взаимодействии со знанием: «нужно научиться и рассматривать свое знание изнутри, а не только снаружи. Речь идет не о присвоении чужого опыта, а о построении своего, что намного труднее» [7, с. 83]. Рассмотрение знания «изнутри» помещает человека в образовательную деятельность, поскольку он начинает искать смыслы как в образовании самого знания, так и собственной деятельности в процессе открытия этого знания.

Методическое знание специфично, так как строится на стыке педагогических, психологических, предметных (лингвистических, математических и др.) и собственно знаний методики, открывающих организацию познавательной, учебной, исследовательской деятельности в процессе обучения. Оно обусловлено

- характеристикой предметного знания и его обоснованием с позиции теории предмета;
- готовностью и возможностью учащихся работать с этим (предметным) знанием;
- спецификой организации деятельности учителя и учащихся в изучении предметного знания;
- готовностью педагога к использованию этого знания.

Образовательные ситуации являются «местом пересечения уже сложившихся типов нормативности и рождающихся форм субъектности». Поэтому образовательная ситуация, как отмечает Г. Н. Прозументова, выступает, «с одной стороны, как место преодоления нормативности и осознания своих отношений с системой и как пространство появления человека в своем образовании, а с другой – как одна из форм создаваемой им же самим образовательной реальности» [9, с. 75].

Решение образовательных ситуаций в методической подготовке происходит посредством исследования, где *продуктом* выступает *методическое знание*, а *результатом – личностные изменения* образующегося (изменение отношения к педагогической деятельности, исчезновение эмоциональной напряженности, поиск «других» способов и пр.).

Образовательная ситуация, в отличие от учебного задания, характеризуется «незаданностью, незавершенностью, непредсказуемостью, непривычностью», так как она вытекает из сложившихся в образовательной реальности условий [10]. Учебные задания направлены на узнавание (изучение) методического знания, формирование практических умений в его использовании. Образовательная ситуация ставит субъекта в позицию незнания, неполного знания по отношению к деятельности, в нашем случае – методической. При возникновении подобной ситуации ее разрешает сам субъект, в процессе разрешения происходят как изменения деятельности, которую он совершает, так и личностные изменения. При этом методические знания не предлагаются в готовом виде, они выстраиваются по воле образующегося, появляются благодаря разрешению образовательной ситуации.

Образовательные ситуации в процессе методической подготовки становятся для будущих педагогов «местом встреч» с методической деятельностью как непосредственно на занятиях по методике преподавания, так и в период педагогической практики. На практических занятиях по курсу методики они могут выстраиваться преподавателем *специально* или появляться в ходе непосредственного решения образовательных задач, в этом случае составляя *технологию* включения студентов в методическую деятельность. В ходе педагогической практики сами студенты сталкиваются с образовательными ситуациями, возникающими при подготовке к уроку, его проведении, организации деятельности учащихся. Ситуации станут для студента *образовательными* в том случае, когда у него появится вопрос к происходящему, когда он не пройдет мимо сложившейся в процессе подготовки или на самом уроке проблемы, начнет искать выход, применяя *исследовательские шаги* (анализ, сопоставление, сравнение, обоснование) по отношению к осуществляемой им деятельности. Выход из создавшейся ситуации станет для будущего педагога *образовательным действием*, поскольку он сам пытался найти этот выход путем проверки или открытия своего знания и способа работы с ним, проявил заинтересованность, ответственность, инициативу.

Взаимодействие преподавателя и студентов предполагает совместный поиск разрешения возникающей ситуации, установление коммуникации, включение рефлексии как со стороны студента, так и преподавателя. Возможность обнаружить свое незнание, понять, что именно оно становится отправным в построении знания, отнестись к своему знанию о незнании, другими словами, «осознать и держать в сознании» (В. П. Зинченко), позволяет студентам построить деятельность по открытию нового знания, в методической подготовке – знания о методической деятельности.

Рассмотрим типичные для методической подготовки образовательные ситуации.

«**Вхождение**» **в новый вид деятельности** (методическую деятельность).

Подход к методической деятельности как деятельности, направленной на *выбор средств и способов* организации деятельности детей в процессе изучения определенного предмета, *проведение рефлексии* воплощенного на практике методического знания, *изменение и преобразование* педагогом, требует, на наш взгляд, особого способа введения студентов в эту деятельность. Особость заключается в том, что необходимо изменить позицию студента от воспринимающего к действующему и открывающему как саму методическую деятельность, так и ее видение. Для таких ситуаций характерно

- нарушение привычного (академического) хода введения студентов в новый прием (от рассказа-объяснения (рассуждения) к практическому действию студентов с методическим приемом, о котором им еще ничего не известно);
- воображаемый перенос студентов в другую реальность: из аудитории в школьный класс;

• принятие студентами позиций учителя и детей, предполагающих соответственно организацию деятельности и включение в деятельность;

• появление неопределенности в выполнении предложенной работы (пассивное созерцание, ожидание интересного рассказа со стороны преподавателя и возникновение ощущения необходимости включиться в практическое действие в новой, образовательной реальности);

• коллективное обсуждение и выстраивание методического приема (способа): создание приема в паре позволяет студентам актуализировать свой «учительский» опыт, обсудить вопросы, выбрать способ работы и пр.;

• фиксирование студентами собственных затруднений в разрешении ситуации (появление вопросов, разных мнений);

• проигрывание созданного приема перед аудиторией и его обсуждение: студенты занимают различные «другие» позиции: аналитиков, экспертов;

• фиксация (в форме вопросов к себе, сокурсникам, преподавателю) основных затруднений в реализации приема (способа);

• выстраивание возможных (необходимых) исследовательских шагов, позволяющих преодолеть затруднения (постановка цели, обращение к учительскому опыту, анализ литературы, сравнение шагов в разных источниках, выбор и обоснование своего видения приема и др.);

• преобразование созданного ранее приема с учетом открытых новых признаков и условий – построение целей в собственной образовательной деятельности.

«Проба наработанных схем» (приема, формы, способов, урока) в собственной деятельности

В процессе методической подготовки будущие педагоги начинают овладевать методической деятельностью с пробы имеющихся в методике схем и форм организации обучения предмету. Познакомившись со схемой, студенты начинают наполнять ее содержанием. Это наполнение становится для них *новым образовательным действием*, так как им приходится не просто включать материал, но и выражать собственное отношение к методической деятельности, тем действиям, которые им помогают ее осуществить. Схема урока (или приема) является своего рода остовом, который наполняется и оживает в реальности (практической деятельности). Работа со схемой предполагает такие действия, как ее *анализ* (построение, установление зависимостей элементов схемы), *выбор* своего видения этой схемы на своем практическом материале, *наполнение* и *анализ* реализованной схемы. Включившись в пробу схемы, студенты начинают вырабатывать свою стратегию поведения со схемой и в самой схеме. Выбранная стратегия может быть разной:

• *исполнительской* (действую по схеме, соответственно схеме, не выхожу за рамки схемы);

• «*думающей*» (использую схему, при этом понимаю, *зачем* делаю, *что* делаю, *как* делаю);

• *деятельной* (восстанавливаю схему, но пробую ее на практике, проигрываю);

• *исследовательской* (использую схему, но при этом решаю, *зачем и почему* именно так построена схема, *зачем и почему* необходима такая *последовательность* в схеме и применение таких видов работы с ней);

• *преобразовательной* (использую схему, но вношу коррективы с учетом сложившейся ситуации на практике, своего видения возможностей реальной жизни схемы).

Выбор стратегии поведения в образовательной ситуации «пробы со схемой» характеризует способ методической подготовки, в котором возникает эта ситуация. Так, в *поведенческо-ориентированном способе* проба схемы решается в исполнительском варианте поведения студента: он держится за схему, работает по ней и не выходит за ее рамки. Применяя *деятельностно-ориентированный способ*, студент занимает и вырабатывает думающую и деятельную стратегии поведения. Для него важно организовать совместную деятельность, и он не может работать со схемой как алгоритмом, ему необходимо «увидеть» и задействовать детей, учитывая их реакции, их участие. В соответствии с исследовательско-ориентированным способом схема приема (урока, способа, формы) рождается в процессе выстраивания взаимодействия участников образовательного процесса, их коммуникации. Тогда студент начинает приобретать, вырабатывать исследовательскую и преобразовательную стратегии поведения. Подобные ситуации имеют свои особенности:

• студенты включаются в практическую деятельность на основе предложенной (закрепленной в методике) схемы: нужно на конкретном учебном материале «применить» только что представленный преподавателем методический прием;

• в деятельности обнаруживают противоречия между «пробуемой» схемой урока (или приема) и реальным воплощением ее в практике: не хватает собственных знаний (фактических, предметных) об изучаемом с детьми предмете; не все действия в схеме можно наполнить конкретным содержанием;

• формулируют вопросы к собственным действиям и действиям сокурсников: зачем нужна схема? что произошло со схемой, когда ее пытались реализовать? что необходимо предпринять, чтобы схема «заработала»?

• представляют и анализируют «пробы» в реальной деятельности («проигрывание»): действование в схеме и со схемой;

• разрабатывают позиционный взгляд на реализованную пробу схемы, занимая деятельностные, исследовательские, аналитические позиции;

• выстраивают собственные суждения о проведенных пробных действиях со схемой: что удалось (не удалось), какие трудности возникали, что необходимо изменить в собственной подготовке, как преодолевать возникающие затруднения;

• преобразуют (изменяют) самостоятельно созданную «пробу»;

• корректируют самостоятельную образовательную деятельность в области освоения профессиональной деятельности.

«Ответ на запрос» практики

В период педагогической практики студенты постоянно находятся в ситуациях неопределенности, которые возникают в ходе организации ими самостоятельной педагогической деятельности при подготовке, проведении, анализе уроков (запланировал одно, а на практике происходит совершенно другое), организации деятельности на уроке (дети не включаются в работу с учителем, выдвигают свои идеи и мысли), отборе учебного материала, установлении отношений с учителем и преподавателем вуза, сокурсниками, родителями детей. Разрешая такого рода ситуации, будущий педагог исследует образовательную реальность, начинает выстраивать взаимоотношения с участниками образовательного процесса, «проверяет» присвоенный методический арсенал в реальных условиях школьной практики. Для таких ситуаций характерно следующее:

- нарушение замысла (нарушается запланированный в конспекте ход урока: дети не дают нужного учителю ответа; учитель требует, чтобы в уроке было одно, а преподаватель методики – другое);
- необходимость анализа ситуации, выбора стратегии поведения;
- изменение плана, выбор «другого» действия (приема, вопроса, материала);
- принятие ответственности за свои действия (слова);
- преобразование деятельности;
- изменение способа подготовки, способов общения, установление взаимодействия с участниками образовательной деятельности.

Поиск «открытия» методического знания в ответ на разрешение собственных затруднений

Подобные ситуации позволяют инициировать исследовательский поиск самими студентами новых приемов, способов работы в практической деятельности. Они возникают как на практических занятиях в вузе (выполнение исследовательских заданий, разработка фрагментов и конспектов уроков), так и в ходе педагогической практики. Их особенность состоит в том, что студенты, готовясь самостоятельно к уроку (на практике) или занятию (в вузе), испытывают трудности в выборе методических средств (или их реализации) в деятельности. Ощутив неполноту собственных методических знаний, они задаются вопросами о смысле осуществляемой ими деятельности (Зачем это необходимо? Как это можно сделать? Что поможет разрешить трудность?) и выходят на новое, востребованное ими в данный момент знание методических средств, осуществляя при этом исследовательские действия. *Понимание трудностей – это возможность построения образовательного действия.* В этих ситуациях студенты обращаются к собственному, пусть небольшому опыту (рефлексия), к другим участникам образовательного процесса (коммуникация), начинают использовать исследовательские шаги (анализ, выбор, обоснование, проба), включают их в деятельность. Разрешение ситуаций такого типа

позволяет им накапливать образовательной опыт в осуществлении методической подготовки (как относиться к собственной деятельности, как организовать поиск, как открыть для себя методическое знание).

Шаги, предпринимаемые студентами в ходе решения образовательных ситуаций, включают их в исследование методики и позволяют осмыслить осваиваемую профессиональную деятельность педагога, овладеть исследовательской компетентностью.

Литература

1. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. Калининград, 2004. 342 с.

2. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 1998. 432 с.

3. Гребенюк Т. Б., Брызгалова С. И. Научно-исследовательская компетентность соискателя ученой степени кандидата педагогических наук: постановка проблемы // Проблемы профессиональной подготовки будущего учителя в системе университетского образования. Вып. 3. Калининград, 2004. С. 4–14.

4. Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж – университет»: сб. програм.-метод. материалов. Вып. 2. Сер. «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». М.: Шк. кн., 2002. С. 272.

5. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. М.: Знание, 1980. 95 с.

6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.

7. Зинченко В. П. Distant, content … и образование // Высш. образование в России. 2005. № 7. С. 76–87.

8. Набиева Е. В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой программе: дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 1999. 174 с.

9. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: коллектив. моногр. / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2005. 485 с.

10. Поздеева С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072.43

Л. Б. Полосова

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПЕДАГОГОМ И РЕБЕНКОМ

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования конструктивных взаимоотношений между педагогами и детьми в образовательном процессе, а также изучению факторов, влияющих на эти взаимоотношения. К таким факторам относятся феномены общения – ингибиция и фасилитация.

Ключевые слова: взаимоотношения между педагогом и детьми, факторы, феномены общения, ингибиция, фасилитация.

Abstract. The paper deals with the problems of forming constructive relationships between teachers and children during the educational process, as well as studying the factors influencing these relationships, i.e. inhibition/ facilitation.

Index terms: relationships between the teacher and the children, communication factors and phenomena, inhibition, facilitation.

Сегодня проблемы, связанные с гуманизацией образования, труда и личности педагога, привлекают повышенное внимание исследователей, занимающихся различными аспектами образования. К вопросам, касающимся психологических особенностей развития педагога, ученые обращались на различных этапах развития философской, психологической и педагогической мысли, так как не подлежит сомнению, что личность учителя оказывала и оказывает огромное влияние на образование и развитие детей.

Социальная потребность в педагогах-профессионалах в последнее время усилила интерес к изучению структуры и закономерностей развития профессионального сознания учителя (Е. М. Бобров, С. В. Васильковская, В. П. Саврасов и др.), профессионально значимых качеств его личности (Ф. Н. Гоноболин, Э. А. Гришин, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). Освещаются проблемы профессионализма педагога в области философии, социологии образования (В. И. Загвязинский, В. Д. Семенов, Я. С. Турбовский и др.), разрабатывается теория профессиональной компетентности (О. С. Анисимов, А. А. Воротников, Н. В. Кузьмина и др.), ведутся исследования психологических аспектов педагогической деятельности, личнос-

тных качеств, определяющих развитие профессиональных способностей учителя [4, с. 124].

Современный педагог должен обладать целым комплексом качеств, без которых реализация конструктивных отношений с ребенком в условиях образовательного процесса становится практически невозможной [3, с. 97].

В настоящее время в сфере образования происходит постепенная переориентации профессионального сознания учителя: приоритетом в профессиональной деятельности становится способность уважать личность ученика, ребенка, его право на ценностное самоопределение [1, с. 24]. Однако часто, декларируя приверженность гуманистической парадигме, большинство педагогов остается на технократических позициях, отличительным признаком которых является манипулятивный подход к детям. На этот факт указывают, в частности, В. П. Зинченко и К. А. Шварцман [2, с. 49].

При всем многообразии работ, посвященных профессионализму педагога, недостаточно исследованным остается один из ключевых элементов, являющийся необходимым условием становления профессионала – развитие педагогической фасилитации.

Фасилитация как феномен в образовании стала формироваться с середины прошлого века под воздействием гуманистической психологии К. А. Маслоу и Роджерса [5, 7]. В переводе с английского данное понятие означает «облегчать, содействовать, способствовать, продвигать, оказывать помощь». В социальном смысле фасилитация предполагает стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность и общение других. В присутствии фасилитатора человеку легче действовать активно, раскованно и эффективно. Очевидно, что эффект фасилитации возникает при положительном отношении людей друг к другу. Фасилитация рассматривается как необходимое условие всех процессов обучения и воспитания, поскольку основной формой развития выступает взаимодействие, в котором центральным компонентом является установление особых отношений субъектов образования при передаче и освоении знаний [6, с. 87].

К. Роджерс определил пути фасилитации в разных формах межличностного общения учащихся и учителей. Фасилитировать – значит облегчить групповой процесс обучения, поэтому основная задача фасилитатора – стимулирование и инициирование осмысленного учения [7, с. 61]. Педагогическая фасилитация – усиление продуктивности образования (обучения и воспитания) и развитие субъектов педагогического процесса за счет особого стиля межличностного взаимодействия и качеств личности педагога. Согласно подходу К. Роджерса, основными установками педагога-фасилитатора становятся

- открытость, способность прямо, откровенно и искренне выражать и транслировать собственные мысли и переживания в межличностном общении с учащимися;
- «принятие» и «доверие», подразумевающие внутреннюю уверенность педагога в возможностях и способностях каждого воспитанника;

• «эмпатическое понимание», выражающееся в видении педагогом поведения учащегося, оценке его реакций, действий, поступков с точки зрения самого учащегося.

Фасилитация рассматривается так же, как процесс и профессиональное новообразование личности педагога [7, с. 12], интегрирующее индивидуально-психологические особенности.

Противоположное фасилитации явление – ингибиция, которая проявляется в ухудшении продуктивности выполняемой деятельности, снижении ее скорости и качества в присутствии посторонних людей или наблюдателей, как реальных, так и воображаемых [8, с. 146].

В образовании феномен ингибиции проявляется в жестком управлении и всеобъемлющем контроле: педагог прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. В педагогическом взаимодействии присутствуют нетактичные высказывания в адрес одних учеников и неаргументированное восхваление других. Такой преподаватель определяет общие цели работы, указывает способы выполнения задания, определяет, кто с кем будет работать, при этом не обращает внимания на индивидуальность учащихся и их познавательные интересы. Подобный подход снижает деятельностную мотивацию учащихся, поскольку они не знают, какова цель выполняемой ими работы в целом, в чем состоит функция данного этапа и что их ждет впереди. Следует также заметить, что поэтапная регламентация деятельности учеников и ее строгий контроль свидетельствует о неверии преподавателя в позитивные возможности учащихся, которые, по его мнению, характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается как проявление нежелательного самоволия [9, с. 67].

Психологическими характеристиками ингибиции в образовательной среде являются выраженная негативная коммуникативная установка у педагогов, низкий уровень коммуникативной толерантности, высокий уровень агрессии и низкий уровень эмпатии.

Занимаясь изучением процессов фасилитации и ингибиции, в мае 2008 г. мы провели исследование личностных психологических характеристик педагогов и взаимоотношений между педагогами и детьми в образовательном процессе. В эксперименте приняли участие воспитатели и дети старших дошкольных групп МДОУ № 144 г. Екатеринбурга, а также учителя и дети начальных классов (выпускники МДОУ № 144) МОУ СОШ № 151 г. Екатеринбурга. Нами были использованы методики исследования коммуникативной установки и толерантности педагогов (В. В. Бойко), агрессивности (А. Ассингер) и эмпатии (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн). Отношение детей к педагогам изучалось с помощью проективных методик (рисуночный тест А. Л. Венгера) [10]

Результаты исследования коммуникативных установок педагогов представлены в табл. 1.

Энергетику негативной коммуникативной установки невозможно скрыть от сенсорных систем партнеров по общению, т. к. она неблагопри-

ятно сказывается на их самочувствии, а в данном случае партнерами по общению являются дети. Проблемы появляются даже тогда, когда педагог тщательно маскирует свой негативный настрой по отношению к окружающим и с точки зрения этики все обстоит безукоризненно – расплачиваться за это приходится высокой ценой.

Таблица 1

Коммуникативные установки педагогов, %

Специальность	Выраженная негативная коммуникативная установка	Низкий уровень коммуникативной толерантности	Высокий уровень агрессии	Низкий уровень эмпатии
Педагоги дошкольного образования	80	20	34	62
Педагоги начальных классов школы	50	37	38	88

Исследование показало, что среди принявших в нем участие 80% педагогов дошкольного воспитания и 50% педагогов начальных классов имеют выраженную негативную коммуникативную установку.

Низкий уровень коммуникативной толерантности показывают 20% воспитателей детского сада и 37% учителей школы. Это проявляется в следующих особенностях поведения:

- неумении или нежелании понимать и принимать индивидуальность других людей;
- неуправляемых отрицательных реакциях в ответ на некоммуникабельные качества партнера.

В свою очередь, такие особенности поведения педагога по отношению к ребенку могут спровоцировать снижение самооценки, познавательного интереса и способностей учащихся, ухудшение их физического и психического здоровья. У школьников падает успеваемость, растет количество пропусков занятий [5].

Агрессия педагога, безусловно, также негативно воздействует на познавательные процессы детей, на их эмоциональную сферу и, как следствие, на личностное развитие. Выяснилось, что, к сожалению, 34% педагогов дошкольных учреждений и 38% педагогов начальных классов обладают высоким уровнем агрессии.

Эмпатия характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности другого человека, на его состояние, проблемы и поведение, фиксирует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость является средством понимания внутреннего мира другого человека. Человек, обладающий достаточным

уровнем эмпатии, способен прогнозировать поведение другого человека и эффективно воздействовать на него, действовать в условиях дефицита исходной информации о партнере. Соучастие и сопереживание исполняют роль связующего звена между людьми. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное качество педагога, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности и понимания. Среди обследованных нами педагогов дошкольного образования низким уровнем эмпатии обладают 62%, а среди педагогов начальных классов – 88%.

Полученные результаты исследования отношения детей к педагогам представлены в табл. 2.

Таблица 2

Отношение детей к педагогам, %

Категории обучающихся	Депрессивное, угнетенное состояние, %	Психологический дискомфорт ребенка в отношениях с педагогом	Нарушение эмоциональных контактов с педагогом, негативное отношение	Нарушение эмоционального благополучия ребенка, дискомфорт
Воспитанники детского сада	20	67	80	40
Учащиеся начальных классов	0	60	60	10

Взаимоотношения между педагогами и детьми во многом зависят от самой личности педагога, его способностей и умения взаимодействовать.

Любые личностные проблемы, психологические затруднения педагога приводят к нарушению взаимодействия с детьми, а далее они могут стать источником психологического неблагополучия детей, причиной неврозов и отклонений в их личностном развитии. Данные, представленные в табл. 2, свидетельствуют об этом: 80% воспитанников детского сада и 60% учащихся начальных классов испытывают психологический дискомфорт и негативное отношение к своим педагогам. Сопоставительный анализ результатов позволяет предположить, что педагоги, имеющие личностные психологические проблемы в общении, являются ингибиторами для своих учеников. Данные проведенного исследования подтверждают это предположение: в среднем 36% педагогов обладают высоким уровнем агрессии, 75% – низким уровнем эмпатии, 65% имеют выраженную негативную коммуникативную установку. Такие педагоги не понимают и не принимают внутреннего мира своих учеников, ведут себя неискренне, могут демонстрировать неуважение или холодность по отношению к детям. Педагог-фасилитатор, напротив, понимает и принимает внутренний мир своих учащихся без каких-либо оценок, ведет себя естественно, в соответствии со своими

внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относится к учащимся, создавая тем самым необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом [5].

Основной эффект фасилитации в дошкольном образовании и в начальной школе – создание ситуации безопасности и комфорта, доверия и открытости, успеха и достижений. Увы, но наше исследование процесса взаимодействия педагогов дошкольного образования и педагогов начальных классов с детьми показало, что число фасилитаторов среди педагогов, участвовавших в эксперименте, составляет приблизительно 10%.

Сопоставление учителей по уровню педагогического мастерства свидетельствует о том, что чем этот уровень выше, тем шире зона осмысления педагогом своих поступков и суждений как актов педагогического воздействия и тем шире и богаче их многообразие.

В ходе разнообразных сравнительных исследований, в которых в общей сложности были обследованы тысячи учителей и десятки тысяч учащихся, измерялись различные показатели эффективности работы педагогов, обладающих разными уровнями развития способности к фасилитации [11]. Анализ работ показал, что чем выше эти способности у учителя, тем более индивидуализированным, дифференцированным и творческим является его подход к учащимся, тем больше внимания он уделяет переживаниям детей, чаще вступает с ними в диалог, сотрудничает с ними при планировании учебного процесса, использует их предложения в работе.

Большинство учителей могут повысить уровень фасилитаторских способностей, используя специальные тренинговые программы. Переход традиционно работающего учителя к такому, новому для него стилю должен быть постепенным, поскольку он связан с глубокими и, следовательно, достаточно медленными личностными перестройками не только его самого, но и учащихся. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный рост педагога-фасилитатора. Главный инструмент учителя, по мнению К. Роджерса, его собственное «Я». Поэтому новый подход к подготовке учителей заключается, прежде всего, в работе с их «Я» [5]. Эту тенденцию следует учитывать при разработке программ по подготовке будущих учителей к педагогической практике, в программах педагогического самообразования.

Литература

1. Гордин А. Ю. Исследование процесса формирования товарищеских отношений педагога и воспитанников. М., 1970.

2. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Самара, 1988.

3. Орлов А. Б., Роджерс К. Современный гуманизм // Вестн. МГУ. 1995. № 2. С. 55–58.

4. Коломинский Я. Л. Социально-педагогическая психология. СПб., 1999.

5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

6. Ляудис В. А. Структура продуктивного учебного взаимодействия. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося. М., 1980.

7. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10. С. 22–24.

8. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

9. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. М., 1984.

10. Столяренко Л. Основы психологии. Ростов н/Д., 2006.

11. Матвеев В. Реальность педагогического сотрудничества // Учит. газ. 1998. 20 авг.

УДК 159.955

А. Г. Продовикова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ И ОБЫДЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЗНАНИИ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОМ[1]

Аннотация. В статье представлены результаты исследования обыденных представлений о сознании и бессознательном. Выявлен определенный диапазон идей в научном и обыденном сознании, образующий соответствующие представления о сознании и бессознательном. Проведен сравнительный анализ состава научных и обыденных представлений о рассматриваемых феноменах, обнаруживший как их сходство, так и различие.

Ключевые слова: социальные представления, сознание, бессознательное.

Abstract. The paper presents findings of studying social views on consciousness and unconsciousness. The author exposes a range of ideas in science and society forming views on the above phenomena; similarities and differences of these views discovered on the basis of their comparative analysis.

Index terms: social views, consciousness, unconsciousness.

В последние десятилетия в психологической литературе значительно увеличилось количество исследований, посвященных познанию психики и психических явлений непсихологами (7, 8, 35, 38, 50] и др.). Целью подобных исследований стала реконструкция отображения психической реальности в целом или отдельных ее феноменов в разных теоретических моделях (ментальные репрезентации, социальные представления, социальное мышление [1], психологическое мышление [21], имплицитные те-

[1] В основу статьи положен доклад, сделанный на III Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», проходившей в Институте психологии РАН 5–7 ноября 2009 г.

ории и др.). Так, изучались представления детей об эмоциях [14], имплицитные теории интеллекта [33], социальные представления о душе [38], представленность в мышлении психики и явлений психики [46].

Несмотря на то, что сознание и бессознательное принадлежат к числу базовых категорий психологии, обыденные представления о них еще не выступали предметом самостоятельного научного поиска. Актуальность подобного исследования заключается, по нашему мнению, в том, что социальные представления, согласно идеям С. Московичи, образуются в ходе коммуникации и необходимы для облегчения процесса общения, взаимопонимания людей 10]. Поэтому реконструкция представлений о явлениях психики может быть использована в профессиональной деятельности педагогов, психологов и других специалистов для эффективной коммуникации с людьми. В частности, А. Э. Штейнмец говорит о том, что житейские, донаучные представления существенно влияют на ход усвоения научных знаний [47, с. 124]. Так, при изучении курса психологии можно ожидать лучшего усвоения теорий, соответствующих донаучным представлениям студентов, и трудностей в понимании теоретических положений, не согласующихся с обыденным знанием.

Необходимость реконструкции обыденных представлений о явлениях психики обусловлена еще рядом факторов. Во-первых, это возрастающая дистанция между научным психологическим знанием и обыденным познанием. Эта дистанция является обратной стороной повышения уровня осведомленности населения в области психологии, которое приводит к поверхностному и нередко неточному пониманию и использованию психологической терминов и теорий. Однако данная проблема эмпирически исследована недостаточно.

Во-вторых, картины психического у психолога и наивного субъекта различаются подобно тому, как различаются картины мира у ребенка и взрослого. Ж. Пиаже утверждает, что взрослый не может видеть мир глазами ребенка, потому что его мышление претерпело качественное изменение: он достиг уровня понятийного мышления и не может произвольно вернуться на допонятийный уровень. Эта возможность для него безвозвратно утеряна. Нечто подобное происходит и с психологом: он безвозвратно утрачивает способность видеть, понимать, воспринимать психическое так, как это делал наивный субъект. Чтобы воссоздать субъективную картину психического, формирующуюся у наивного субъекта (рядового человека, непсихолога), необходимо специальное исследование [27]. Таким образом, знание обыденных представлений о психических феноменах облегчит взаимодействие психолога с непсихологом и в сфере образования, и в сфере практической психологии.

Объектом нашего исследования являются представления о психических явлениях, предметом – социальные представления о сознании и бессознательном. Обзор литературных источников показал, что представления о сознании выступали как частный предмет исследования в работах М. С. Шевелевой [46] и А. Э. Штейнмеца [47]. Авторами было показано, что сознание «наивными субъектами» описывается главным образом через фе-

номены когнитивной сферы и оказывается направленным преимущественно на внешний мир. Мы изучали обыденные представления о сознании и бессознательном путем проведения исследования среди студентов.

Целью нашего исследования является сравнительный анализ состава обыденных и научных представлений о сознании и бессознательном. Подчеркнем, что нас интересовали те представления о сознании и бессознательном, которые есть в науке и обыденном сознании, все их многообразие. Мы не ставили перед собой цели классифицировать эти представления, оценить их истинность или ложность. Для нас интерес представляла феноменология обыденных и научных представлений, их сопоставление, анализ трансформации научных представлений в обыденные.

В исследовании приняли участие студенты 1–3-го курсов разных факультетов Пермского государственного университета: 240 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Средний возраст составил 18,67 лет. Выборка уравновешена по полу: 120 юношей и 120 девушек. В выборку не вошли студенты специальностей «Психология» и «Философия». Исследование проводилось до изучения студентами дисциплины «Общая психология». Данные ограничения были связаны с намерением минимизировать влияние систематического изучения психологии на исследуемые представления о сознании и бессознательном. Конечно, студенты могли прослушать курс психологии до обучения в университете (школа, колледж и др.), однако наличие временной дистанции между изучением психологии и участием в исследовании приводит к тому, что усвоенные знания переплавились в представления. С точки зрения С. Московичи, социальные представления являются «гибридом» собственного жизненного опыта и разнообразных знаний, убеждений, верований (научных, религиозных и др.) [31, с. 7–8]. Кроме того, представления в своеобразной сжатой форме отражают некоторые наиболее популяризированные научные идеи о психологических феноменах. Поэтому мы предполагали, что у студентов есть определенные представления о сознании и бессознательном, которые могут являться результатом трансформации соответствующих научных идей.

В качестве методов исследования были выбраны свободный ассоциативный эксперимент, метод рисунка и метод определений. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа. Для изучения структуры социальных представлений применялась методика прототипического анализа П. Вержеса.

Прежде всего для выявления диапазона научных идей в отношении изучаемых понятий нами были проанализированы литературные источники. Затем было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлась диагностика студенческих представлений о сознании и бессознательном. И наконец, мы осуществили сравнение содержания научных идей и студенческих представлений.

Из монографий ведущих исследователей сознания и бессознательного ([2, 4, 5, 9, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 28–30, 34, 37, 39, 42–44, 48, 49]

и др.), а также психологических словарей ([11–13, 36] и др.) мы выбрали определения феноменов. Критериями отбора текстов, содержащих определения были следующие:

1) предложение (или несколько предложений) должно включать фразы типа «под сознанием (бессознательным) мы понимаем…», «сознание (бессознательное) – это…», «сознание (бессознательное) рассматривается нами как…» и т. д.;

2) фрагмент текста должен представлять собой законченную мысль автора;

3) если автору принадлежали несколько определений сознания (бессознательного), мы исходили из того, какое из них является принятым в литературе (на основании работ, в которых дается обзор определений сознания (бессознательного)).

Затем мы провели контент-анализ определений каждого феномена. Использовался сегментарный, тематический подсчет упоминания категорий, при котором регистрируется лишь первое появление данной категории в единице контекста, а повторные упоминания этой категории в данной единице контекста не учитываются. Категориальная сетка не была задана изначально и разрабатывалась исходя из содержания отобранных определений. Индикатором категории выступало слово или синтаксически неделимое словосочетание. Распределение эмпирических индикаторов по категориям контролировалось методом экспертных оценок.

Обзор научной литературы выявил традиционную для психологического знания многозначность понятия сознания. На первом этапе, проанализировав ряд монографий исследователей сознания ([2, 4, 9, 15, 16, 18, 22, 25, 28–30, 34, 37, 42, 49] и др.) и несколько психологических словарей ([13, 36] и др.), мы пришли к выводу, что одни авторы отчетливо артикулируют определение сознания, другие же всячески избегают его. Так, в работах А. Р. Лурии [30], Ф. Е. Василюка [15], Е. В. Субботского [42] и др. не обнаружено авторских определений. Например, А. Р. Лурия содержательно описывает сознание следующим образом: «Такая особенность и характеризует сознание человека, отличая его от психики животных. Эта черта – способность человека переходить за пределы наглядного, непосредственного опыта – и есть фундаментальная особенность его сознания» [30, с. 13–14]. Другими словами, сознание отождествляется с отвлеченным мышлением. Приведем также пример текста, который мы рассматриваем как определение. Так, В. М. Бехтерев пишет: «Под сознанием мы понимаем ту субъективную окраску или то субъективное, т. е. внутреннее, непосредственно нами воспринимаемое состояние, которой или которым сопровождаются многие из наших психических процессов» [9, с. 204]. Таким образом, для второго этапа анализа был отобран 41 текст, из них 37 авторских определений ([2, 3, 9, 16, 18, 22, 25, 28, 29, 34, 37, 49] и др.) и 4 словарные статьи ([11, 13, 36] и др.). В результате выделены следующие интерпретации сознания: 1) отражение, познание

([11, 17, 25, 29, 34, 39, 41, 49, 51] и др.); 2) отношение и переживание ([9, 25, 32, 51] и др.); 3) регуляция ([19, 41, 45] и др.); 4) осознание (в том числе и самосознание) ([2, 3, 4, 16, 22, 37, 45, 49] и др.); 5) интеграция внутренней психической жизни ([1, 18, 34, 41] и др.); 6) высший уровень развития психики, имеющий культурно-историческое происхождение и связанный с речью ([18, 32, 34, 41] и др.); 7) функция чего-либо ([36, 41] и др.); 8) часть психики ([13, 48] и др.).

Кроме того, был выявлен и ряд толкований с низкой частотой встречаемости («философская категория» [11], «сопровождение многих из наших психических процессов» [9], «после того как прекращаются умственные или практические действия, сразу же исчезает и сознание» (Ю. М. Орлов, цит. по [3, с. 32]), «со-бытие, сопровождение, обеспечение сознанием бытия личности» [1], «те аспекты психической жизни, на которые обращается внимание субъекта» [12], «появляется утром после пробуждения от сна без сновидений и длится весь день до очередного засыпания или же до состояния, которое можно назвать “бессознательным”, например, комы или смерти» [51]).

В наиболее часто встречающихся трактовках обнаруживается, с одной стороны, классическая триада – ум, чувство, воля – в форме первых трех выделенных категорий: сознание как отражение и познание, отношение и переживание, регуляция. С другой стороны, если обратиться к функциям психики, выделенным В. А. Ганзеном, – функции отражения, регулирования, интеграции [18, с. 59–60], то оказывается, что они существуют в предложенной системе категорий: «сознание как отражение, как познание»; «сознание как регуляция»; «сознание как интеграция внутренней психической жизни». Отметим, что в обнаруженных определениях сознания помимо содержательной характеристики есть и количественное описание – сознание как высший уровень развития психики (категория «сознание как высший уровень развития психики, имеющий культурно-историческое происхождение и связанный с речью»).

На третьем этапе осуществлялся анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования. Были выделены составляющие студенческих представлений о сознании, выраженные посредством следующих категорий: 1) разум, понимание; 2) осознание; 3) контроль, управление, мотивация; 4) человек; 5) мозг; 6) жизнь; 7) адекватность; 8) эмоции и чувства. В рисунках сознания присутствуют образы Верхнего мира (солнце, облака, небо и др.).

Сравнивая на четвертом этапе научные и студенческие представления о сознании (табл. 1), мы можем сделать следующие заключения.

1. И в научных, и в студенческих представлениях количество базовых идей примерно одинаково (8–9).

2. Пять из них являются похожими: 1) сознание как отражение, как познание / разум; понимание; 2) сознание как осознание / осознание; 3) сознание как высший уровень развития психики / образы Верхнего мира в рисунках; 4) сознание как регуляция / контроль, управление; мотивация; 5) сознание как отношение и переживание / эмоции и чувства.

3. Преимущественно для научных представлений о сознании характерны такие определения, как «сознание как интеграция внутренней психической жизни»; «сознание как функция чего-либо»; «сознание как часть психики».

4. Студенческим представлениям в основном присуще включение в понятие сознания указание на мозг, человека, жизнь, адекватность.

5. Сравнение распределений рангов, которые получают идеи в научных и студенческих представлениях, с помощью λ-критерия Колмогорова – Смирнова, показало наличие достоверных различий между этими распределениями ($\lambda = 1{,}98$, $p = 0{,}00079$). Другими словами, степень разделяемости идей (термин Т. П. Емельяновой [23, с. 105]) относительно сознания в научном сообществе и в группе непрофессионалов (студенческой группе) имеет достоверные различия.

Таблица 1

Сравнение представлений о сознании

Научные представления	Частота встречаемости, %	Ранг	Студенческие представления	Ранг	Средняя по методикам частота встречаемости, %
А. Общее в представлениях					
Отражение, познание	53,06	1[1]	Разум Понимание	1[2] 5	36,94 11,39
Осознание	31,71	2	Осознание	6	8,89
Высший уровень развития психики	28,83	3	Образы Верхнего мира в рисунках	11	5
Отношение и переживание	17,07	4,5	Эмоции и чувства	7	8,19
Регуляция	12,2	7	Контроль, управление Мотивация	4 10	11,80 5,42
Б. Различия в представлениях					
Интеграция внутренней психической жизни	17,07	4,5	–		–
Функция чего-либо	14,63	6	–		–
Часть психики	7,32	8	–		–
–	–		Мозг	2	19,99
–	–		Человек	3	18,91
–	–		Жизнь	8	6,8
–	–		Адекватность	9	6,11

[1] Ранг встречаемости категории в научных определениях.
[2] Ранг встречаемости категории в результатах всех трех методик.

Существенное сходство студенческих и научных представлений объясняется С. Московичи тем, что основой и источником социальных представлений все в большей степени становятся научные по происхождению знания, усвоенные и трансформированные в ориентиры обыденного опыта [23, с. 107]. Различия в научных и обыденных представлениях являются результатом специфичности законов и логики обыденного сознания по сравнению с законами и логикой научного познания. Поэтому научным представлениям свойствен более высокий уровень обобщения и абстракции по сравнению со студенческими представлениями; кроме того, для последних характерна также размытость дисциплинарных границ, что выражается в смешении философских, общепсихологических, клинико-психологических взглядов на сознание.

Перейдем к представлениям о бессознательном. Трудность, с которой мы столкнулись в ходе анализа научной литературы, состояла в небольшом количестве найденных определений данного термина (всего 17). Все определения были разделены на две группы: негативные и позитивные. Подобное деление имеет давнюю историю в психологии. Еще Д. Н. Узнадзе говорил, что определение бессознательного в психоанализе является негативным, и предлагал понятие «установки» как позитивное определение бессознательного (цит. по [5, с. 31–32]). Сейчас возможность «негативного» и «позитивного» определения бессознательного обосновывается в работах А. Г. Асмолова [5], А. В. Карпова [26], Е. Е. Соколовой [40] и др. Негативные определения предполагали дефиницию бессознательного через отрицание признаков сознания (осознаваемости, контролируемости и др.) В эту группу попало подавляющее большинство анализируемых текстов (более 80%). Поскольку подобное исследование не дало содержательную характеристику бессознательного, мы проанализировали еще психологические концепции изучаемого феномена [2, 5, 20, 24, 39, 43, 44, 48]. Были выявлены те характеристики, которые включаются авторами в сферу бессознательного, восполняя лаконизм или отсутствие развернутых определений: сильные и не одобряемые обществом чувства и желания [5, 20, 39, 44, 48]; восприятия малой интенсивности [5, 24, 48]; хранилище памяти [2, 20, 44, 48]; примитивные потребности и инстинкты [5, 44, 48]; архетипы [5, 20, 48]; сон [44, 48]; неосознаваемые регуляторы способов выполнения деятельности [5, 39]; рефлексы [44]; неосознаваемые компоненты творчества [5, 39]; воспоминания, связанные с рождением [20]; мистические переживания [20].

Эмпирическое исследование показало, что студенты тоже определяют бессознательное через отрицание характеристик, свойственных сознанию. Так, бессознательное они представляют как «необдуманное поведение, недостаток ума», «неконтролируемое сознанием», «неосознаваемое», «непонимание», «неадекватные восприятия, мысли, поведение». В состав бессознательной сферы они включают инстинкты, эмоции и чувства, сон, рефлексы, автоматизированные навыки, интуицию, скрытые мотивы, желания, память.

Таблица 2

Сравнение представлений о бессознательном

Научные представления	Частота встречаемости, %	Ранг	Студенческие представления	Средняя по методикам частота встречаемости, %	Ранг
1	2	3	4	5	6
Определение бессознательного: общее в представлениях					
«Негативные» определения:	82,35	–	–	–	–
То, что не осознается	82,35	1[1]	Неосознаваемое	10,56	3[2]
То, что не контролируется	17,65	2,5	Неконтролируемое сознанием	15	2
Другое	17,65	2,5	Необдуманное поведение, недостаток ума	20,31	1
			Непонимание	6,8	4
			Неадекватные восприятия, мысли, поведение	3,89	5
Определение бессознательного: различное в представлениях					
Позитивные определения	17,65		–	–	–
Содержание бессознательного: общее в представлениях					
Примитивные потребности и инстинкты	33,3	4,5[3]	Инстинкты	11,8	1
Сильные и не одобряемые обществом чувства и желания	55,6	1	Скрытые мотивы, желания	1,67	7,5
			Эмоции и чувства	10,83	2
Сон	22,2	8	Сон	10,14	3
Рефлексы	11,1	12,5	Рефлексы	6,95	4
Неосознаваемые регуляторы способов выполнения деятельности	22,2	8	Автоматизированные навыки	5,56	5

[1] Ранг встречаемости категории в научных определениях.

[2] Ранг встречаемости категории в результатах всех трех методик.

[3] Ранг встречаемости данного понимания сознания в психологических теориях [2, 5, 20, 23, 38, 42, 43, 47].

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6
Неосознаваемые компоненты творческой деятельности	11,1	12,5	Интуиция	4,86	6
Восприятия малой интенсивности	44,4	2,5			
Хранилище памяти	44,4	2,5	Память	2,36	7,5
Содержание бессознательного: различное в представлениях					
Архетипы	33,3	4,5	–	–	–
Воспоминания о травмирующих событиях	22,2	8	–	–	–
Установка	22,2	8	–	–	–
Нормы и правила поведения	22,2	8	–	–	–
Воспоминания, связанные с рождением	11,1	12,5	–	–	–
Мистические переживания	11,1	12,5	–	–	–

На основании сравнения студенческих и научных представлений о бессознательном (табл. 2) можно сделать следующие выводы.

1. И в обыденном сознании, и в науке бессознательное определяется преимущественно через отрицание сознания и его характеристик, т. е. преобладают так называемые негативные определения. Отметим, что научные представления свертываются до отрицания параметра осознанности. Вместе с тем студенты в своих представлениях возвращаются к идеям, высказанным в связи с понятием «сознание», и, опираясь на них, осмысливают термин «бессознательное».

2. В состав бессознательной сферы в научных теориях включается значительно больше феноменов [14], чем в студенческих представлениях [7].

3. Все феномены, входящие в сферу бессознательного с точки зрения студентов, есть и в научных представлениях, а именно: примитивные потребности и инстинкты / инстинкты; сильные и не одобряемые обществом чувства и желания / скрытые мотивы, желания; эмоции и чувства; сон / сон; рефлексы / рефлексы; неосознаваемые регуляторы способов выполнения деятельности / автоматизированные навыки; неосознава-

емые компоненты творчества; восприятия малой интенсивности / интуиция; хранилище памяти / память.

4. Вместе с тем следует отметить разный удельный вес этих феноменов в научных и студенческих представлениях. Так, студенты значительно больше внимания уделяют рефлексам, что мы связываем с влиянием идей И. П. Павлова на российскую культуру. Ученые склонны чаще рассматривать бессознательное как хранилище памяти.

5. Согласно научным представлениям, в сферу бессознательного включаются также следующие феномены: «архетипы», «воспоминания о травмирующих событиях», «установка», «нормы и правила поведения», «воспоминания, связанные с рождением», «мистические переживания».

6. Сравнение распределений рангов, которые получают идеи в научных и студенческих представлениях, с помощью λ-критерия Колмогорова – Смирнова показало наличие достоверных различий между этими распределениями ($\lambda = 2{,}86$, $p < 0{,}00001$). Другими словами, степень разделяемости идей (термин Т. П. Емельяновой [23, с. 105]) относительно бессознательного в научном сообществе и в группе непрофессионалов (студенческой группе) имеет достоверные различия.

Полученные в нашем исследовании данные относительно представлений о сознании и бессознательном вписываются в концепцию социальных представлений С. Московичи. Так, с его точки зрения, обыденные представления, здравый смысл основываются на научных по происхождению знаниях. Поэтому С. Московичи рассматривает человека как «ученого-любителя» – «потребителя уже высказанных научных идей, усердного читателя научно-популярных книг и журналов, пристально следящего за новостями науки» (цит. по [23, с. 108]). Не обладая специальной подготовкой, всю информацию он получает посредством самообразования, бесед, наблюдений, личных размышлений, в ходе которых научные представления трансформируются в утилитарно-полезные знания здравого смысла [23, с 108]. В свете этих идей еще раз обратимся к представлениям о сознании и бессознательном.

Сравним научные представления о рассматриваемых феноменах. Так, проблема сознания имеет длительную историю изучения первоначально в рамках философской (со времен А. Августина, Р. Декарта), а затем и научно-психологической традиции (В. Вундт, У. Джемс, В. М. Бехтерев, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко и др.). Поэтому понятие «сознание», несмотря на сложность самого феномена, более компактно, структурировано. В современной науке основные трактовки сознания уже прошли испытание временем и получили устоявшиеся словесные формулировки.

Однако бессознательное становится предметом самостоятельного научного исследования сравнительно недавно. На рубеже XIX и XX вв. появляется психоанализ, который провозглашает предметом своего исследования сферу бессознательного. Поэтому сравнительно молодая идея определяется большинством исследователей негативно, прежде всего через отрицание

признака осознанности. Этим же объясняется тот факт, что явления, относимые к сфере бессознательного, достаточно многочисленны и разноплановы (имеют как собственно психологическую, так и физиологическую природу).

Возвращаясь к обыденным представлениям, заметим, что длительно существующая идея сознания имеет более долгую историю как разработки, так и трансформации, перехода в обыденное сознание. Поэтому обыденные представления достаточно лаконично передают основное содержание рассматриваемого понятия. Отметим, что общее количество идей относительно сознания как в научных, так и обыденных представлениях сходно (8 – для научных и 9 – для обыденных представлений). Пять из них являются общими: «сознание как отражение, как познание», «сознание как осознание», «сознание как высший уровень развития психики», «сознание как отношение и переживание», «сознание как регуляция». Отбор одних научных идей и исключение других связывается С. Московичи с тем, что информация избирательно оценивается группой с позиции присущих ей нормативных критериев [23, с. 112]. Отметим, что обыденное сознание направлено на решение повседневных проблем и отбирает те трактовки, которые могут быть полезны на практике.

Бессознательное как сравнительно молодое понятие не получает должной проработки в обыденном сознании, определяясь через отрицание характеристик (идей) сознания («необдуманное поведение, недостаток ума», «неконтролируемое сознанием», «неосознаваемое», «непонимание», «неадекватные восприятия, мысли, поведение»). Оно более конкретно, в то время как в научных представлениях это понятие свертывается до «неосознаваемого». Количество феноменов, включенных в сферу бессознательного, значительно больше в научных представлениях. Обыденное сознание заимствовало некоторые представления из теорий бессознательного. Степень врастания этих идей разная. Например, идея рефлекса, имеющая определенные культурные корни, легко принимается, в то время как идея коллективного бессознательного вообще не представлена в сознании непрофессионалов.

Таким образом, сознание студентов до изучения психологии не подобно «чистой доске» (*tabula rasa*), а включает идеи относительно психологических феноменов, в частности сознания и бессознательного. Эти идеи возникают в результате трансформации научных идей. Поэтому обнаруживается определенное сходство студенческих и научных представлений о сознании и бессознательном. Сходство и различие рассматриваемых представлений проявит себя при изучении курса психологии. Те научные идеи о сознании и бессознательном, которые вросли в обыденное сознание, будут лучше усвоены студентами. И наоборот, научные идеи, не трансформировавшиеся в социальные представления, будут встречать сопротивление.

Выводы:

1. Социальные представления образуются в результате трансформации научных идей. Длительно существующая идея сознания имеет более долгую историю как разработки в науке, так и трансформации, врастания в социальные представления.

2. Относительно молодая идея бессознательного не получила достаточной разработки в психологии и определяется негативно (через отрицание сознания) как в науке, так и в обыденном сознании. В научных представлениях в состав бессознательного включается большое количество неоднородных феноменов. Ряд этих феноменов проникает в социальные представления о бессознательном.

3. В обыденном сознании действуют специфические законы и логика, отличные от законов и логики научного познания. Это вызвано тем, что социальные представления, в частности о сознании и бессознательном, должны быть полезны в повседневной деятельности человека. Поэтому они носят более конкретный, наглядный характер по сравнению с научными представлениями.

Литература

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблема методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. М., 1999.

2. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб.: Речь, 2003. 296 с.

3. Акопов Г. В. Проблема сознания в российской психологии: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 232 с. (Б-ка психолога).

4. Аллахвердов В. М. Поддается ли сознание разгадке? // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 98–108.

5. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.

6. Бассин Ф. В. О некоторых современных тенденциях развития теории «бессознательного»: установка и значимость // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 241–257.

7. Бергфельд А. Ю. Восприятие эмоциональных явлений: дис. … канд. психол. наук. Пермь, 2002.

8. Березина Т. Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 319 с.

9. Бехтерев В. М. Сознание и его границы // Бехтерев В. М. Избр. тр. по психологии личности: в 2 т. Т. 1. Психика и жизнь / под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. СПб.: Алетейя, 1999. С. 203–222.

10. Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Представления студентов о науке и об ученом // Вопр. психологии. 2006. № 6. С. 73–85.

11. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).

12. Большой толковый психологический словарь / Ребер А. (Penguin). Т. 1: А–О: пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 2000. 592 с.

13. Большой толковый психологический словарь / Ребер А. (Penguin). Т. 2: П–Я: пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 2000. 592 с.

14. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопр. психологии. 2000. № 5. С. 38–47.

15. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007.

16. Вундт В. Сознание и внимание // Вундт В. Введение в психологию. СПб.: Питер, 2002. 128 с.

17. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л. Мышление и речь: сб. М.: АСТ: Хранитель, 2008. 668 с.

18. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.

19. Горбатенко А. С. Системная концепция психики и общей психологии. После теории деятельности. Ростов н/Д, 1999.

20. Гроф С. Путешествие в поисках себя. М.: Ин-т трансперсональной психологии, Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 336 с.; ил.

21. Гуськова А. В. Роль «модели психического» при решении мыслительных задач // Вопр. психологии. 2008. № 1. С. 26–35.

22. Джемс У. Поток сознания // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 8–19.

23. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2006. 400 с.

24. Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности: учеб. для студ. психол. факультетов ун-тов. Изд. третье, испр. М.: Пед. о-во России, 2002. 512 с.

25. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 149–162.

26. Карпов А. В. Проблема сознания с позиций метасистемного подхода // Психология сознания: современное состояние и перспективы: материалы I Всерос. конф. 29 июня – 1 июля 2007 г., Самара. Самара: Науч.-техн. центр, 2007. С. 48–61.

27. Левченко Е. В., Продовикова А. Г. Сравнение возможностей количественных и качественных методов в исследовании социальных представлений (на примере изучения представлений о сознании и бессознательном) // Вестн. Вятск. гос. гуманитар. ун-та. 2009. № 4 (3). С. 79–92.

28. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

29. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1984. 444 с.

30. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.

31. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 2. С. 3–13.

32. Мясищев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 56–63.

33. Пархоменко О. Г. Имплицитные теории интеллекта студентов педагогического университета: дис. … канд. психол. наук. М., 2003.

34. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. С. 84–100.

35. Подпругина В. В. Ментальные репрезентации базовых эмоций: дис. … канд. психол. наук. М., 2003.

36. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с., ил.

37. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.

38. Савина Е. А. Особенности представлений детей 5–10 лет о душе // Вопр. психологии. 1995. № 3. С. 21–28.

39. Симонов П. В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознании // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 137–148.

40. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии: учеб. пособие по курсу «Введение в психологию». 4-е изд., перераб. М.: Смысл, 2003. 687 с.

41. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Изд-во полит. лит., 1972.

42. Субботский Е. В. Индивидуальное сознание как система реальностей // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 114–145.

43. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.

44. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2006. 400 с.

45. Чуприкова Н. И. Мозг, психика, сознание // Мир психологии. 1999. № 1(17). С. 84–97.

46. Шевелева М. С. Психика и явления психики: Представленность в мышлении: дис.… канд. психол. наук. М., 2003.

47. Штейнмец Э. А. Донаучные представления студентов-психологов в контексте преподавания психологии // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 124–132.

48. Юнг К. Г. Личное и сверхличное, или Коллективное бессознательное // Юнг К. Г. Психология бессознательного. М., 1993.

49. Ясперс К. Сознание и бессознательное. Флюктуации сознания // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 225–241.

50. Dweck C. S. Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia, 2000.

51. Searle J. R. Minds, Brains, and Programs // Behavioral and Brain Sciences. 1980. № 3. P. 417–457.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 42–3

П. Г. Буланов

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРУКТУРА АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА АФРО-АМЕРИКАНСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты исследования структуры аксиологического пространства афро-американского дискурса на основании коммуникативной деятельности его участников и аксиологических концептов, формирующих ценностное ядро дискурса. Доказывается бифуркационный характер аксиологического пространства, впервые вводится понятие полярности коммуникативного акта, а также актуализируется двойная роль лингвокультурных типажей в качестве участников и «материала» дискурса в оппозиции «Мы – Они». Представленные данные могут быть использованы в процессе обучения студентов межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингвокультура, межкультурная коммуникация, аксиологическое пространство, аксиологический концепт, полярность акта коммуникации, интенциональность акта коммуникации, полюса притяжения/отталкивания, бифуркационный характер, лингвокультурный типаж, национальный дискурс.

Abstract. The paper presents theoretical aspects of studying the structure of axiology in Afro-American discourse based upon communication activities of discourse participants and axiology concepts. Thus, the bifurcation character of axiology is shown, the notion of communication act polarity is introduced, and the double role of lingua-cultural types of discourse participants and subjects of the «We – They» system is realised

Index terms: linguistic culture, cultural awareness, axiology, axiology concept, communication act polarity, intentional communication act, poles of attraction/ repulsion, bifurcation character, lingua-cultural types, national discourse.

Одной из основных задач межкультурной коммуникации в системе наук о человеке является решение проблемы понимания, которая зачастую возникает в силу использования стереотипизированных образов, появившихся на базе архетипов и прочно укоренившихся в сознании студентов как языковых личностей. Коммуникативная ситуация характеризуется механизмами аутостереотипизации и гетеростереотипизации, а следовательно, закреплением в языковом сознании лингвокультурных типажей с определенной аксиологической нагрузкой. Оценочное отношение студентов как языковых личностей к представителям «чужой» лингвокультуры часто уже предопределено подобными стереотипизированными

образами – лингвокультурными типажами, однако анализ дискурсивной реализации типажей способствует адекватному восприятию и правильному «раскодированию» ценностей и установок «чужой» культуры, формированию толерантности и коммуникативной чуткости.

При анализе любых дискурсивных практик можно выделить два аксиологических измерения в их коммуникативной структуре. С одной стороны, оценочное суждение, как и любое другое, всегда антропоцентрично и интенционально, оно направленно на «другого» и привязано к норме, эталону. Прагматический, аффективный характер высказывания образует аксиологическую надстройку, при этом оценочная сторона высказывания кроется в его иллокутивной силе и перлокутивном эффекте. Таким образом, прагматика коммуникативного задания, по сути, определяет аксиологическое содержание; интенция говорящего, а также его ожидание реакции реципиента вынуждают вкладывать в высказывание то или иное оценочное содержание. Оценочная компонента коммуникативного акта будет зависеть от принадлежности коммуникантов одной или разным группам, т. е. оценка и интенция говорящего будут зависеть от принадлежности реципиента кругу «своих» или «чужих». Диалогический характер развертывания коммуникации по схеме «Я – Ты» неминуемо предполагает диспозицию «Мы – Они». Л. Свендсен справедливо отмечает, что «разграничение “мы” и “они” очень важно для самоидентификации. Изначально в таком разграничении нет ничего предосудительного, пусть даже отдельные критерии бесспорно более условны, чем другие. Серьезная проблема заключается в склонности к неравнозначной оценке составляющих пару понятий, что является основной для разного отношения к ним» [2, с. 163].

Считаем релевантным введение термина *полярность акта коммуникации* при условии, что «+» ассоциируется с положительной интенцией и оценкой говорящего вследствие принадлежности обоих коммуникантов (Я и Ты) одной группе «Мы»: другими словами, реципиент – «свой» человек; тогда как «–» представляет отрицательную интенцию и оценку говорящего вследствие принадлежности обоих коммуникантов (Я и Ты) разным группам («Мы» и «Они»), т. е. реципиент по отношению к говорящему (и наоборот) «чужой» человек.

Рассмотрение конфликтных ситуаций в процессе межкультурной коммуникации посредством анализа национального дискурса с позиций мультикультурализма позволяет студентам выявить верную диспозицию коммуникантов по линии «Мы ↔ Они», определить образную и ценностную составляющие лингвокультурных типажей, а также их место в аксиосфере оппозиционных языковых групп.

В случае с афро-американским сообществом уместно говорить о групповом делении не только по этническому, но скорее по цивилизационному признаку. Этносы группируются в цивилизации, оппонирующие друг другу, что дает возможность с точки зрения цивилизационного подхода утверждать, что конфликт между этносами, принадлежащими к од-

ной цивилизации, – это конфликт интересов (реалистичный, инструментальный), а конфликт между этносами, принадлежащими к разным цивилизациям, – это конфликт ценностей (нереалистический и безальтернативный), отличающийся, соответственно, меньшей степенью рациональности и более высоким уровнем дегуманизации противника [3, с. 49–50].

Вариант с белым и черным американскими сообществами изначально представляет собой второй, более открытый и бескомпромиссный случай конфликта, так как африканская цивилизация развивалась параллельно, но нелинейно европейской. Североамериканская история переселения африканцев на североамериканский континент, отмены рабства, борьбы чернокожих американцев за свои права, казалось бы, представляет историю формирования единой нации, но только в одном формальном ее статусе – гражданском. Таким образом, рассмотрение аксиологической составляющей афро-американского дискурса является наиболее удачным примером, что обусловлено исторически. Семантика слова «афро-американцы» объединяет в себе два понятия: «цивилизация» и «нация». Первая часть – «афро» – свидетельствуют о прошлом африканской цивилизации (состоящей из отдельных этносов) и продолжении черной Африки в Северной Америке. Вторая часть – «американцы» – несет скорее именно «гражданскую» нагрузку, так как невозможно объединить европейских и африканских переселенцев в одну этнонацию.

Интенсивное развитие средств коммуникации и «языковая революция» в гуманитарных науках отвели центральное место изучению национального дискурса и дискурсивных особенностей его представителей для выявления определяющих характеристик взаимодействия этносов.

Таким образом, в случае с афро-американским сообществом *положительная полярность коммуникативного акта* будет определяться, прежде всего, расовой принадлежностью и сохраняться, если адресат (как и адресант) является афро-американцем, причем настоящим (*real*) черным афро-американцем, разделяющим потребности, ценности, установки и культуру черного «братства», не пытаясь инкорпорироваться в белое сообщество. В иных случаях оценочное отношение и интенция адресанта, т. е. истинного черного к инкорпорированному, ассимилированному черному, будет отрицательной, так же как к белому адресату. Таким образом, полярность каждого коммуникативного акта, интенция и оценочное отношение «Я» афро-американца к «Ты» будет зависеть от сопринадлежности «Я» и «Ты» к одной черной группе «Мы», где оба коммуниканта являются «своими» черными братьями, либо разным группам «Мы» и «Они», что и определит индивидуальную диспозицию коммуникантов.

Л. Свендсен подчеркивает растворение личностных ценностей в групповых. «Потребность объединяться в группы, по-видимому, весьма характерна для человека, однако становится опасной, когда группа уплощена настолько, что составляющие ее личности перестают мыслить как личность и, следовательно, оценивать групповые ценности, воззрения

и действия. Когда установлено различие между “мы” и “они”, личность часто подменяет собственные ценности и суждения групповыми – потребность в рефлексии атрофируется, к тому же собственное мнение может быть воспринято как проявление нелояльности по отношению к группе. Группа – это опасность, поскольку у толпы отсутствует совесть – совесть присуща индивидуальности, – и поэтому отдельный член группы как будто бы может быть освобожден от моральных обязательств» [2, с. 171].

А. В. Шипилов обращает внимание на «двойную динамику действующих изнутри и снаружи сил притяжения/отталкивания» в системе отношений между ингруппами и аутгруппами. Исследователь справедливо отмечает, что «система стабильна в случае, если силы внутреннего притяжения и внешнего отталкивания устойчиво доминируют над силами внутреннего отталкивания и внешнего притяжения, в противном же случае она может быть разорвана на отдельные элементы, которые интегрируются отдельными системами. Однако и при стабильном существовании системы в этом силовом поле взаимно отталкивающиеся друг от друга внутренние элементы находятся под действием сил притяжения, и наоборот, взаимно притягивающиеся внутренние элементы находятся под действием внешних сил отталкивания» [4, с. 157].

Двойная динамика прослеживается в аксиологическом пространстве черного сообщества, экстериоризируясь в дискурсивных практиках афро-американцев. Считаем оправданным снова прибегнуть к принципу полярности и расставить полюса притяжения и отталкивания, которые определяются нормами, стереотипами и установками, т. е. самой системой ценностей черного сообщества. Если полюса поменять местами, группа разобьется и будет притянута другими группами в соответствии с аксиологическими приоритетами.

Обращает на себя внимание нераздельность индивида и этнолингвокультурной общности, к которой он принадлежит. В механизме оценки проявляется индивидуальная и этническая детерминированность ценностей, становится транспонентной система предпочтений и установок, которой руководствуется отдельная личность, социальная группа и этнос в процессе коммуникативной деятельности, что необходимо учитывать при разработке курса межкультурной коммуникации.

Действуя как языковая личность, «Я» в то же самое время оперирует на уровне национального сознания «Мы» и той картины мира, которая в нем закреплена. Именно этнолингвокультурное сознание формирует параметры языковой личности. В. И. Карасик справедливо подчеркивает двойственность понятия языковой личности, которая прослеживается и в бифуркационном аксиологическом пространстве дискурса. «Носителем языкового сознания является языковая личность, т. е. человек, существующий в языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов» [1, с. 8].

Простым и показательным примером работы системы и изменения полярности и полюсов притяжения/отталкивания могут служить «черные джентльмены» – афро-американцы, стремящиеся к интеграции и инкорпорированию в белое сообщество, что неминуемо повлекло за собой изменение во всей системе. Для ассимиляции в белое сообщество самим афро-американцам, решившимся на это, пришлось разменивать черные ценности на белые, что привело к наращиванию сил внутреннего отталкивания в черной ингруппе «Мы». Растущее внутреннее давление разбило группу и «вытолкнуло» черных джентльменов, сформировав отрицательное оценочное отношение к ним в ингруппе; каждый из них теперь выпал из «Мы» и принадлежал к «Они». Однако черные джентльмены присоединились к белой аутгруппе «Они» только в сознании «своих» бывших братьев, перекроив целостную и устоявшуюся картину мира, так как белое сообщество не было готово к такой ассимиляции. Таким образом, для настоящих афро-американцев к «чужой» аутгруппе «Они» добавились бывшие «свои», определяя негативную полярность отталкивания в отношениях между ними. С точки зрения белого сообщества черные джентльмены по-прежнему оставались «чужими», несмотря на все попытки интеграции. В таком состоянии неоформившихся монад они потеряли индивидуальную и групповую идентификацию, зато обрели богатую языковую репрезентацию в афро-американском дискурсе.

Приведем примеры высказываний, иллюстрирующих вышесказанное.

Black bodies with white heads *I called them what they were* (Я называл их теми, кем они являлись: **черными телами с мозгами белых**) [6, с. 280];

I've felt I ought to jump down off that stand and get physical with some of those ***brainwashed white man's tools, parrots, puppets*** (Я чувствовал, что готов спрыгнуть со сцены и налететь на **этих попугаев, марионеток и пешек, которым белый человек успел промыть мозги**) [6, с. 327];

They call him ***the black white man*** (Они называли его **черный белый**) [7, с. 275];

Today's Uncle Tom *doesn't wear a handkerchief on his head.* ***This modern, twentieth-century Uncle Thomas*** *now often wears a top hat. <…> He's often* ***the personification of culture and refinement****.* ***The twentieth century Uncle Thomas*** *sometimes* ***speaks with a Yale or Harvard accent****. <…>* ***This twentieth-century Uncle Thomas*** *is* ***a professional Negro****…by which I mean* ***his profession is being a Negro for the white man*** (Сегодня **Дядя Том** уже не носит платок на голове. Этот **современный Дядя Томас двадцатого века** часто надевает цилиндр. <…> Он является **воплощением культуры и изящности**. **Дядя Томас двадцатого века говорит с йельским или гарвардским акцентом**. <…> **Дядя Томас двадцатого века – профессиональный негр**, то есть я хочу сказать, что **его профессия – быть негром для белого человека**) [6, с. 279–280].

Подобные перемещения необходимо рассматривать в ракурсе того исторического периода, в котором они происходят, так как в настоящее время мы являемся свидетелями обратного процесса смещения полярности, а именно ассимиляции белых обывателей в черную культуру и использования ими черных языковых форм. За последние годы сформировался целый ряд работ, посвященных «обратной ассимиляции», среди которых можно выделить книгу Бакари Китвана «Why White Kids Love Hip-Hop» («Почему белые дети любят хип-хоп») [5].

Другим аксиологическим измерением коммуникативного акта выступает само высказывание, а именно те ценности, которые в нем отражены в форме аксиологических концептов, эксплицированных с помощью языковых конструктов. Нейтральных аксиологических концептов не существует, каждый из них вобрал в себя определенную систему установок, предпочтений, норм и культурных формул.

Имеется ряд классификаций концептов, представляющих различные концептосферы, среди которых субъектная концептосфера наиболее ярко и образно маркирует аксиологическую компоненту дихотомии «Мы – Они». Следуя курсу научных изысканий лаборатории аксиологической лингвистики В. И. Карасика (Волгоград), мы продолжаем разработку теории лингвокультурных типажей, которые, как языковые личности, одновременно генерируют аксиологическое пространство и определяют его полярность, а также являются его «продуктом» в качестве аксиологических концептов.

Базовым критерием, определяющим взаимодействие черного и белого сообществ США со времени попадания на континент представителей обоих групп и до недавнего времени, является расовая принадлежность, иными словами, цвет кожи человека. Расовая принадлежность в различные исторические периоды принимала разные формы латентной и открытой доминанты расового превосходства, получившей развитие в идеологиях белого и черного национализма. Сама формулировка «расовое превосходство» говорит за себя, т. е. фиксирует позицию превосходства одной расово обособленной группы («Мы») над другой («Они»), в которую входят не «свои», а «чужие» своей группе индивидуумы. Даже сегодня, в эпоху мультикультурности, политкорректности и толерантности оппозиция «Мы – Они», как отличие одних от других по расовому признаку, сохраняется, так как оно явственно «видно», но одно только видимое отличие породило огромное количество неискоренимых предрассудков, стереотипов и моделей поведения, нашедших свое отражение в лингвокультурных типажах в афро-американском дискурсе.

Наличие аффективного компонента и этноцентризм механизма стереотипизации позволяют выделить оценочную компоненту, основным критерием которой является социальная и этническая категоризация по линии «Мы – Они». Это позволяет нам определить полярность коммуникативного акта, а также выделить несколько стереотипных представлений

в одном лингвокультурном типаже, а анализ дискурсивной реализации типажей может служить руководством к действию в той или иной коммуникативной среде.

Заключая рассмотрение бифуркационного характера аксиологического пространства афро-американского дискурса, следует сказать, что далеко не каждое высказывание аксиологически маркировано. Оно может не содержать аксиологических концептов либо имплицитная оценка может быть нейтральной. Таким образом, первое измерение константно и интенция субъекта как языковой личности так или иначе присутствует на сознательном или бессознательном уровне, второе – переменно, ценностное значение создается в контексте. Оба измерения тесно взаимосвязаны и представляют единое аксиологическое пространство афро-американского дискурса.

Данные, полученные в ходе воссоздания коммуникативной структуры аксиологического пространства на базе дискурсивной реализации лингвокультурных типажей, позволят смоделировать аксиологическую парадигму и отношения внутри нее, а также определить коммуникативные контуры поведения в процессе обучения межкультурной коммуникации.

Литература

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

2. Свендсен Л. Философия зла / пер. с норв. Наргис Шинкаренко. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 352 с.

3. Шемякин Я. Г. Этнические конфликты: цивилизационный ракурс // Общественные науки и современность. 1998. № 4. С. 49–60.

4. Шипилов А. В. «Свои», «чужие» и другие. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 568 с.

5. Kitwana B. Why White Kids Love Hip-Hop: Wankstas, Wiggers, Wannabes, and the New Reality of Race. N. Y.: Basic Cavitas Books, 2006. 222 p.

6. Malcolm X. The Autobiography of Malcolm X as Told to Alex Haley. N. Y.: Ballantine Books, 1992. 527 p.

7. Walker A. The Color Purple. N. Y.: Pocket Books, 1985. 296 p.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.14

М. В. Фоминых

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен опыт применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей на примере подготовки педагогов профессионального образования.

Ключевые слова: моделирование; игра; способности; педагогические способности, педагог профессионального образования.

Abstract. The paper presents the experience of using the technology of game modeling in the process of developing pedagogical abilities of specialists of professional education.

Index terms: modeling; game; abilities; pedagogical abilities; specialists of professional education.

Достижение высокого уровня педагогических способностей представляет собой стратегическую цель профессионального педагогического образования и является его перманентной проблемой. Одно из главных направлений современной дидактики – сочетание традиционных методов и приемов обучения с поиском путей и средств, активизирующих развитие педагогических способностей студентов. Роль своеобразного «синтезатора» «старого» и «нового» может сыграть игровое моделирование. Отправным пунктом нашего исследования стал анализ понятийного поля проблемы в логике: моделирование – игровое моделирование – игровое моделирование как средство развития педагогических способностей.

Моделирование – это своеобразный метод обучения, основанный на исследовании каких-либо явлений, процессов или различных систем путем построения и изучения их моделей, использования моделей для определения и характеристик реальных предметов, явлений, систем. Соответственно, понятие «игровое моделирование» мы будем трактовать как исследование каких-либо педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике, как использование моделей в игровой ситуации для определения поведения

и характеристик реальных систем и явлений в процессе игры. Американский ученый W. Littlewood определяет следующие основные правила игрового моделирования:

- поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть вне аудитории, в реальной жизни;
- адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации. В одних случаях человек может играть самого себя, в других ему придется взять на себя воображаемую роль;
- вести себя так, как если бы все происходило в реальной жизни [3].

Таким образом, если цели и задачи, содержание, нормы и критерии, предъявляемые педагогической системой, являются внешними объективными составляющими деятельности педагога и ученого, то методы, способы и средства научно-педагогической деятельности носят индивидуально-субъективный характер.

По мнению исследователей, педагогические способности – это совокупность индивидуально-психологических особенностей личности преподавателя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью [1, с. 157].

Концепция педагогических способностей, развиваемая Н. В. Кузьминой, содержит наиболее полную системную трактовку этого понятия [5, с. 43]. В названной концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы, которая включает пять структурных элементов:

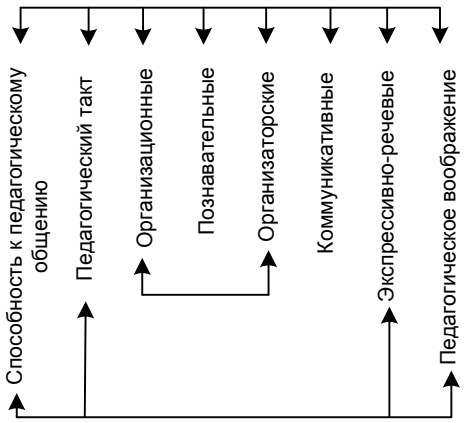
- цели;
- содержание образования (учебная информация);
- средства педагогической коммуникации;
- учащиеся;
- педагоги.

Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты. Это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обусловливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого устойчивость, жизнестойкость, выживаемость самих структурных компонентов. Н. В. Кузьмина представляет совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей она выделяет два ряда признаков:

- специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия;
- специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. само-

го учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

В качестве иллюстрации рассмотрим основанную на классификации Н. В. Кузьминой структуру педагогических способностей педагога профессионального образования (рисунок).



Структура общих педагогических способностей

Следует пояснить, что организационные способности предполагают наличие организационных умений будущего преподавателя, таких как самообладание, пунктуальность, правильное распределение времени, умение планировать, а организаторские способности рассматриваются как способности к организации эффективной деятельности обучающихся, грамотному построению учебного процесса.

Для определения эффективности развития педагогических способностей студентов посредством игрового моделирования мы поставили ряд задач, которые решались в ходе поэтапно организованного исследования.

Целью работы было изучение процесса развития педагогических способностей у студентов профессионально-педагогического вуза при помощи игрового моделирования. Средством достижения цели являлась специальная система заданий. В состав участников эксперимента вошли студенты 1–5-го курсов Института лингвистики РГППУ, обучающиеся по специальности «Английский язык». Всего к опытно-поисковой работе (ОПР) были привлечены 150 студентов, разделенные на 2 равные группы по 75 человек. Система заданий с использованием игрового моделирования применялась в обеих группах.

Сущность нашего эксперимента состояла в осуществлении учебной деятельности путем выполнения студентами заданий с использованием игрового моделирования. Построение самосогласованной, цельной системы таких заданий представляет собой серьезную дидактическую задачу

и потребовало нескольких лет целенаправленной работы. Основной проблемой опытно-поисковых действий по развитию педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета является определение уровня их сформированности.

Выводы об успешности нашей деятельности делались на основе сравнительного анализа динамики результатов сформированности педагогических способностей испытуемых в течение года. Очевидно, что учебная группа представляет собой достаточно неоднородное образование как по изначальному уровню рассматриваемых способностей, так и по качествам составляющих ее личностей. Поэтому необходимо было разработать соответствующий инструментарий для определения как начального уровня сформированности педагогических способностей, так и динамики изменения отношения студентов к педагогическому труду.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа, которые мы условно обозначили как исходно-стартовый, промежуточно-преобразующий и итогово-формирующий. По существу, названные этапы представляют собой последовательные фазы внедрения технологии заданий с использованием игрового моделирования.

Исходно-стартовый этап включал в себя анализ педагогических условий опытно-поисковой работы, объективных возможностей и ограничений, связанных со спецификой изучаемого предмета, учебным планом и программой. На этом этапе проводилось планирование исследовательской деятельности в соответствии с заявленными целями, определение опытных групп студентов.

На данном этапе осуществлялись также диагностика начального уровня сформированности педагогических способностей студентов опытных групп, анализ ее результатов и определение порядка работы с каждым членом группы с учетом его индивидуальных особенностей.

Нами был разработан состоящий из 32 методик диагностический инструментарий, определяющий реальный уровень развития педагогических способностей. В него вошли методики Р. С. Немова, И. В. Макаровской, Н. А. Аминова, Н. И. Шелиховой, В. Смекала и М. Кучера, В. Н. Куниционой, С. В. Пазухиной, Г. Г. Гореловой, С. Г. Косарецкого, В. В. Бойко, Р. В. Овчаровой, Е. И. Рогова, И. П. Фетискина, а также 16 разработанных нами методик.

Он отражает принципиально новый подход к профессиональной подготовке кадров и дает целый ряд преимуществ, так как позволяет:

1) сделать процесс развития педагогических способностей целенаправленным и, следовательно, гуманным, поскольку диагностики дают возможность учитывать индивидуальные особенности студентов в учебном процессе;

2) эффективно формировать ценностную мотивацию овладения педагогическим мастерством;

3) установить отношения сотрудничества и взаимопонимания студентов и преподавателя, что положительно влияет на учебный процесс;

4) расширить и осуществить круг образовательных и воспитательных задач предмета, направленных на изучение своей личности, целенаправленный отбор педагогических технологий в соответствии со своими возможностями, прогнозирование своей педагогической деятельности с анализом возможных трудностей и сильных моментов и др.;

5) развить природные предпосылки индивидуального педагогического стиля будущего педагога профессионального образования и тем самым способствовать более эффективному овладению педагогическим профессионализмом;

6) объективно определить студентов с невыраженными (неразвитыми) педагогическими способностями и осуществить соответствующую корректировочную работу.

Преимущества созданного нами комплекса психодиагностик позволяют утверждать, что он должен стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки как будущих педагогов профессионального образования, так и работающих преподавателей в системе повышения квалификации.

На данном этапе мы определили следующие задачи:

1) выявить характер развития педагогических способностей студентов;

2) определить уровень развития рассматриваемых способностей.

На основе первичного анализа диагностических данных были сделаны два основных вывода:

1. Участников эксперимента можно разделить на три группы: студентов с высоким, средним и низким уровнями развития педагогических способностей. Последние относятся к так называемым амбивалентным или условно профнепригодным.

2. Студенты с ярко выраженными признаками педагогического стиля составляют незначительную группу, что подтвердило наше предположение о том, что обучающиеся не могут обладать сформированным педагогическим стилем. То же касается и педагогических способностей. Показателем является тот факт, что у студентов слабо развита рефлексия, они плохо знают себя, неверно оценивают свои возможности.

Эти выводы окончательно убедили нас в необходимости проведения комплексной психодиагностики (табл. 1).

Представленные в таблице данные позволяют утверждать, что на начальном этапе у студентов обеих групп примерно одинаково выражены педагогические способности одного типа, причем доминируют экспрессивно-речевые педагогические способности. Общие педагогические способности представлены в сравнительно небольшой степени (13–15% высокого уровня развития).

После предварительного определения исходных данных проводилась целенаправленная работа по развитию педагогических способностей и установлению необходимого контакта со студентами. Хочется отметить, что необходимость развития педагогических способностей была сразу

воспринята студентами положительно, однако потребовалось некоторое время и специальные усилия, чтобы преодолеть некоторую неуверенность отдельных представителей учебных групп в собственных силах.

Таблица 1

Выраженность педагогических способностей студентов на начальном этапе исследования (2007/08 уч. г.), %

Способности	Опытная группа № 1			Опытная группа № 2		
	Уровень развития					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Общие педагогические	15	18	67	13	17	70
Способность к педагогическому общению	20	27	53	21	30	49
Коммуникативные	23	17	60	21	18	61
Экспрессивно-речевые	21	66	13	21	67	12
Педагогический такт	13	19	68	12	17	71
Познавательные	19	47	34	21	57	22
Организаторские	22	16	62	20	16	64
Организационные	13	65	22	16	68	16

Промежуточно-преобразующий этап предусматривал осуществление запланированной работы, включающей в себя сам учебный процесс, выполнение заданий с использованием игрового моделирования, контроль изменения уровня педагогических способностей студентов, анализ текущих результатов и возникающих локальных проблем. На этом этапе потребовалась дополнительная работа со специальной литературой, в основном по организации и проведению психолого-педагогических исследований, а также проводилась коррекция развития педагогических способностей.

Цель этапа заключалась в том, чтобы развить педагогические способности студентов, последовательно применяя систему заданий с использованием игрового моделирования в комплексе с приемами эмоционально-интеллектуального стимулирования. Мы поставили перед собой следующие задачи:

1) выявить влияние уровня сложности заданий с использованием игрового моделирования на уровень развития педагогических способностей;

2) определить зависимость между заданиями, построенными с использованием игрового моделирования, и ростом уровня педагогических способностей.

В течение учебного года студенты проходили через два цикла системы заданий с использованием игрового моделирования, причем эти циклы были приблизительно равны по длительности (один семестр). Каждый цикл включал стимулирующие, продуктивные и креативные задания. После каждого цикла определялся уровень развития педагогических способностей.

Трехуровневая система заданий предполагает постепенное включение студента в деятельность на основе принципа «От простого к сложному». В связи с этим мы ставили определенные цели, прежде чем приступить к тому или иному уровню их выполнения.

Основные условия выполнения заданий стимулирующего характера, самых простых, диктуются извне, т. е. полностью определяются преподавателем. Студентам предлагались задания, подталкивающие к размышлению, поиску проблемы, без сознательного поиска путей ее решения и причин. Использовалось имитационное игровое моделирование – применялись тренинговые упражнения (импровизация, драматизация) на основе несложных ситуативных игр. Приведем примеры игровых имитационных ситуаций на основе педагогических ситуаций (время подготовки: 3 минуты; показ-выполнение: 2 минуты; состав групп: 2–5 человек).

1. Поругайте ученика десятого класса за невыполненное домашнее задание.

2. Похвалите ученика средней школы за проект/доклад.

3. На Вашем столе чернила. Урок сорван. Как поступите?

4. Ученик не заходит в класс: в чем дело?

5. На первый урок явились только пять девятиклассников: как быть?

6. Ученик из пятого класса ударил первоклассника.

7. Ученик первого класса забыл дома все школьные принадлежности.

8. Группа студентов систематически не готовится к семинарским занятиям.

9. Студент пожаловался Вам на куратора группы.

10. Студент первого курса постоянно твердит о том, что не желает в будущем учить детей.

Целью выполнения продуктивных заданий являлось применение уже усвоенных знаний, умений и навыков в определенных педагогических ситуациях. Студенты получали задания, ориентированные на поиск проблемы и путей ее решения, осмысление правильности этих путей. В этом виде деятельности от студентов уже требовались воображение, смекалка, творческая педагогическая инициатива. Использовалось игровое моделирование с опорой на ролевую игру.

Предъявляя креативные задания, мы предусматривали применение уже закрепленных педагогических знаний, умений и навыков в педагогических ситуациях. В этом случае студенты сами являлись инициаторами и должны были проследить проявление педагогических способностей при решении проблемных задач. Им необходимо было не только понять причины возникшей проблемной ситуации, но и продумать, как ее предупредить и избежать в дальнейшем. Применялось игровое моделирование на основе деловых и учебно-деловых игр.

Цель *итогово-формирующего этапа* заключалась в выявлении изменений в уровне развития педагогических способностей студентов (табл. 2, 3).

Для определения эффективности работы по развитию педагогических способностей использовались:

1) анализ продуктов деятельности студентов;

2) длительное наблюдение;

3) интервьюирование и анкетирование;

4) самооценка.

Уровень сформированности педагогических способностей выявляли следующие критерии:

1) компетентность: умение грамотно строить и оформлять педагогическую мысль;

2) уровень проявления педагогического начала: стимулирующий, продуктивный, креативный.

3) удовлетворенность процессом педагогической деятельности.

Таблица 2

Развитие педагогических способностей студентов опытной группы № 1 в ходе ОПР на исходно-стартовом этапе, %

Учебный год	Уровень		
	низкий	средний	высокий
2007/08	40	25	35
2008/09	52	29	19
2009/10	49	24	27

Таблица 3

Развитие педагогических способностей студентов опытной группы № 1 в ходе ОПР на промежуточно-преобразующем этапе, %

Учебный год	Уровень		
	низкий	средний	высокий
2007/08	24	31	45
2008/09	21	30	49
2009/10	24	29	47

В середине учебного года (в феврале) мы проводили повторное анкетирование и шкалирование. Данные табл. 3 позволяют утверждать, что уже через полгода изменился уровень развития педагогических способностей.

Результаты итогово-формирующего этапа свидетельствуют, что дальнейший рост уровня развития педагогических способностей студентов несколько замедлился, но не остановился (табл. 4).

Анализ полученных в течение пяти лет исследования результатов свидетельствует о явном изменении уровня развития педагогических способностей студентов (табл. 5).

Согласно представленным данным, повысился уровень развития общих педагогических способностей (89–92% высокого уровня развития). В ре-

зультате проведенной опытно-поисковой работы выяснилась следующая динамика в изменении уровня педагогических способностей студентов: количество студентов, находящихся на низком уровне, сократилось на 65% в опытной группе № 1, на 69% – в опытной группе № 2. Значительно возросло количество студентов с высоким уровнем развития педагогических способностей (92% в группе № 1, 89% – в группе № 2). Средний уровень отмечен лишь у 6 и 10% студентов обеих групп соответственно (табл. 6).

Таблица 4

Развитие педагогических способностей студентов опытной группы № 1 в ходе ОПР на итогово-формирующем этапе, %

Учебный год	Уровень		
	низкий	средний	высокий
2007/08	13	36	51
2008/09	18	34	48
2009/10	18	33	49

Таблица 5

Педагогические способностей студентов на завершающем этапе ОПР, %

Способности	Опытная группа № 1			Опытная группа № 2		
	Уровень					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Общие педагогические	92	6	2	89	10	1
Способность к педагогическому общению	74	12	14	76	22	2
Коммуникативные	81	9	10	80	11	9
Экспрессивно-речевые	76	20	4	70	25	5
Педагогический такт	65	24	11	60	30	10
Познавательные	59	40	1	59	31	10
Организаторские	88	10	2	80	10	10
Организационные	79	9	12	81	9	10

Таблица 6

Сопоставление педагогических способностей студентов на исходно-стартовом и итогово-формирующем этапах ОПР, %

Уровень	До опытно-поисковой работы		После опытно-поисковой работы	
	опытная группа № 1	опытная группа № 2	опытная группа № 1	опытная группа № 2
Низкий	67	70	2	1
Средний	18	17	6	10
Высокий	15	13	92	89

Таким образом, нами была определена сущностная характеристика педагогических способностей студентов, подтверждена действенность методов активного обучения, разновидностью которых является игровое моделирование. Доказано, что развитие педагогических способностей студентов в учебном процессе вуза эффективно при соблюдении взаимосвязанных педагогических условий:

1) организации и осуществлении процесса обучения с учетом положений личностно-ориентированного и компетентностного подходов;

2) включении игрового моделирования в процесс изучения учебных дисциплин.

Результаты ОПР являются статистически значимыми, так как она проводилась в течение пяти лет под наблюдением экспертов по экспериментально-педагогическим исследованиям. Опытная проверка подтвердила результативность разработанной нами технологии применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета.

При организации дидактического процесса, направленного на развитие педагогических способностей студентов посредством игрового моделирования, необходимо учитывать следующие важные обстоятельства. Во-первых, дидактический процесс традиционно ориентирован на развитие личности обучаемого, прежде всего в содержательном плане: сообщение определенной суммы знаний, выработку специальных умений и формирование профессиональных навыков. В соответствии с этим строится учебный план и разрабатываются учебные программы, не предусматривающие времени на исследовательскую работу для отслеживания изменений уровня развития педагогических способностей студентов. Во-вторых, выявление истинного уровня развития педагогических способностей студентов, тем более динамики его изменения, само по себе является непростой задачей, требующей подбора специальных методик и диагностик и разработки грамотного плана их применения. В-третьих, мотивы деятельности личности, в том числе (а может быть, и в первую очередь) учебной, очень подвижны: они перетекают из одной формы в другую, часто существует и конкуренция различных мотивов, в результате которой одни из них заменяются другими. Кроме того, необходимо учитывать общепрофессиональную и организационно-методическую специфику подготовки студентов профессионально-педагогического вуза, а также особенности, связанные с индивидуально-типологическими различиями в способностях обучаемых и со спецификой изучаемого предмета.

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М.: Владос-Пресс, 2002. 208 с.

2. Аминов Н. А., Морозова Н. А., Смятских А. Л. Психодиагностика педагогических способностей: претесты. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1994. 221 с.

3. Гайфуллин В. Г. Формирование профессионально-педагогических качеств будущего учителя на основе применения квалификационной характеристики // Профессионально-педагогическая направленность при подготовке учителя: межвуз. сб. науч. тр. Ростов н/Д, 1986. С. 78–99.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2003. 384 с.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989. 233 с.

6. Литвиненко М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: метод. пособие. М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. 60 с.

7. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

8. Немов Р. С. Психология. Т. 1–3. М: Владос, 2001. С. 54–67, 267–298, 445–452.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 335

М. А. Сизьмин

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ГРАЖДАНСКИХ СМИ» WEB 2.0 В ЦЕЛЯХ ВЛИЯНИЯ НА ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ В КРИЗИСНЫЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ КОНФЛИКТА ГРУЗИЯ – ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ В АВГУСТЕ 2008 Г.)

Аннотация. В статье исследуется информационный поток формата web 2.0 в англоязычном и русскоязычном секторах Интернет в период военной агрессии Грузии против Южной Осетии в августе 2008 г. Основную массу пользователей Интернет составляет молодежная аудитория, и значение «всемирной паутины» в формировании личности молодого человека и его мировоззрения трудно переоценить. Образовательные программы, использующие Всемирную сеть как канал передачи данных – давно не ноу-хау, равно как и образовательный потенциал традиционных СМИ, но их объединение (гражданская журналистика web 2.0) – явление малоизученное, и потому его исследование представляет определенный интерес в целях медиапедагогики и работы с молодежью.

Ключевые слова: педагогический потенциал СМИ, гражданская журналистика, воспитание молодежи, СМИ формата web 2.0, общественное мнение, влияние, Южная Осетия, Грузия.

Abstract. The paper presents the research of the information streams (web 2.0) in English-speaking and Russian-speaking sectors of the Internet during Georgia's military aggression against South Ossetia in August, 2008. Youth forming the majority of Internet users, the importance of WWW is hard to be overestimated. The educational programs using the Worldnet as the data link are no longer a know-how, as well as the educational potential of traditional mass-media, but their «combination» (civil journalism- web 2.0) is a new phenomenon and its research, for the sake of media pedagogics, can be useful.

Index terms: pedagogical potential of mass-media, civil journalism, youth education, mass-media «web 2.0», public opinion, influence, South Ossetia, Georgia.

Сегодня цивилизация находится на новом витке эволюции. Главной его характеристикой является «информационный взрыв» – бурное развитие информационных технологий. Современный человек «живет» в ин-

формационном так же, как и в материальном мире. Поэтому информационная сфера может служить не менее значимым (чем очный, вербальный) образовательным каналом. Она стала своеобразным полем соперничества, целью которого является достижение односторонних преимуществ в использовании информационных ресурсов. «Воевать будут не на двухмерной поверхности (вода и суша), как встарь, – писал Месснер, – не в трехмерном пространстве, как было с момента нарождения военной авиации, а – в четырехмерном, психика воюющих народов является четвертым измерением» [3].

Глобальные трансформационные процессы перевода жизнедеятельности человечества на «информационные рельсы» оказали влияние абсолютно на все сферы жизни. Информационный взрыв, характеризующий нашу эпоху, не преминул сказаться и на образовательной сфере. С наступлением информационного века все более необходимым становится осмысление трансформационных процессов с позиций педагогики, так как все социально-коммуникативные проявления, деятельность средств массовой информации (СМИ) и реализация их педагогического потенциала в медиапедагогике требуют глубокого и всестороннего социально-педагогического анализа. Становление новой российской системы образования, ориентация на интегрирование в мировое образовательное пространство, качественное обновление общего образования определяют новые пути развития педагогической теории и практики учебно-воспитательного процесса. К ним относится формирование медиакультуры школьников и студентов [9], одним из основных инструментов которого в рамках проведения единой государственной медиаполитики являются средства массовой информации.

Постоянная востребованность СМИ в обществе основана на растущих информационных потребностях личности в познании нового, общении, эстетическом наслаждении, самосовершенствовании, психологической разгрузке, развлечении, самопознании, получении помощи, обеспечении уверенности в себе [8].

Воспитание гражданской позиции, формирование мировоззрения в целом и мнения по частным вопросам – центральные, по мнению автора, среди педагогических функций СМИ. Именно эти направления образования общества средствами массовой информации становятся наиболее актуальными во время конфликтных ситуаций.

Почему важно иметь в союзниках СМИ?

«Демократия» в современном мире – царь и бог, новая религия и вершина справедливости. «Высшая политическая воля к сосуществованию воплощена в демократии. Это первообраз “непрямого действия”, доведший до предела стремление считаться с ближним <…> повсюду аморфная масса давит на государственную власть и подминает, топчет малейшие оппозиционные ростки» [4].

В современном обществе СМИ являются одним из наиболее действенных образовательных каналов, используемых для воспитания гражданской позиции. Назидательно-дидактическая риторика пропагандистских листовок, плакатов и громких трибунов сегодня самой формой вызывает отторжение, особенно у молодежи. Вместе с тем демократия, свобода выбора, плюрализм мнений, широко представленные в СМИ, являются залогом снижения критичности восприятия информации и соответственно повышения уровня ее усвоения. Именно поэтому каждая из сторон конфликта прилагает максимум усилий к тому, чтобы заручиться поддержкой ведущих медийных каналов и редакций, особенно тех, что считаются независимыми.

Традиционные средства массовой информации (печатные, телевизионные, радийные) до появления Интернета были едва ли не единственным источником сообщений о происходящих в мире событиях. Сегодня благодаря Всемирной паутине пользователи могут получать сведения об интересующих их событиях из источников, альтернативных традиционным СМИ. Именно поэтому представляется важным оценить эти альтернативные источники и степень доверия к ним общества, что позволит дать характеристики и оценку их педагогическому потенциалу.

Общественная журналистика формата web 2.0

Интернет уже не первый год служит источником информации, но лишь сравнительно недавно он стал поистине демократичным. Во «всемирной паутине» появились информационные сайты гражданской журналистики формата web 2.0.

Сущность технологии web 2.0 заключается в возможности корректировать содержание сайта всем пользователям, а не только администраторам. Это делает web 2.0 ресурсы значительно более интерактивными, дающими пользователям свободу самовыражения. Наиболее яркими «представителями» семейства web 2.0 являются блогги, RSS[1], FOAF[2], сервисы обмена и новостные сервисы на базе web 2.0. Для данной работы интерес представляют новостные сервисы.

В качестве примера образовательной составляющей СМИ web 2.0 достаточно назвать известный энциклопедический ресурс «Википедия», активно редактируемый и посещаемый пользователями. Взаимообмен обучающей информаций между пользователями является ярчайшим примером медиапедагогики, причем с акцентом на равноправном участии обеих сторон («учителя» и «ученика»), легко меняющихся местами в зависимости от области знаний.

---

[1] Really Simple Syndication, или, дословно, «действительно простое объединение» (информации), – это простая и эффективная технология экспорта гипертекста, используемая для создания новостных лент.

[2] Friend Of A Friend дает пользователю возможность подписаться на новости и материалы тех пользователей, которые находятся в так называемом «списке друзей».

Сегодня наравне с традиционными СМИ информационное поле заполняют гражданские средства массовой информации. Термином «гражданская», «общественная» или «журналистика с активным участием общественности» исследователи обозначают журналистику, которая делается простыми гражданами [1]. Уникальность гражданской журналистики заключается в том, что содержание готовится к публикации обычными интернет-пользователями. «Социальные масс-медиа изначально основаны на диалоге между поставщиком и потребителем информационного продукта, причем в процессе этого диалога стороны часто меняются местами» [2]. По мысли одного из основоположников гражданской журналистики профессора Роузена, «идея общественной журналистики не спускается сверху вниз по профессиональной иерархической лестнице, подобно Пулицеровской премии. Она идет снизу вверх» [6].

Итак, гражданская журналистика web 2.0 – это информационные сайты, для которых сбор и публикацию материалов осуществляют все желающие. Актуальность материалов определяется путем голосования. Это то, что в русской литературной традиции называется «самиздат».

Информационная составляющая военного конфликта Грузия – Южная Осетия

Рассмотрим информационное освещение конфликта на Северном Кавказе в 2008 г., поскольку он стал, пожалуй, первым получившим столь широкое отражение в блоггосфере. Способствовали тому два фактора: во-первых, все большее распространение Интернет с увеличением пользователей и, во-вторых, активные действия хакеров как с одной, так и с другой стороны, затруднявшие работу официальных государственных сайтов и «независимых» информационных порталов. Роль ресурсов web 2.0 в этом конфликте неоднократно подчеркивалась на всех уровнях. Традиционные СМИ часто ссылались на информацию, полученную из блоггов очевидцев событий. Наибольшую активность – из числа обывателей – в интернет-пространстве проявили представители «поколения next».

На сегодняшний день имеется значительное количество работ, посвященных рассматриваемой тематике, поэтому не будем подробно останавливаться на этом вопросе. Важно отметить лишь основные моменты информационного противостояния (впоследствии это станет эмпирическим материалом для анализа информационно-педагогической деятельности сторон).

В информационном поле присутствовали две антагонистичные точки зрения – западная и российская. В западных СМИ доказывалась легитимность применения силы грузинскими войсками в отношении республики Южная Осетия. В отстаивании такой оценки журналисты использовали все возможные приемы, в том числе и «не очень честные». Важнейшим отличием западной точки зрения от российской, что подтверждает правоту российской интерпретации событий, является смещение акцентов: конфликт якобы происходил между Россией (!) и Грузией, и ини-

циатором его, естественно, является Россия. Любопытный факт – западные СМИ в первые дни конфликта (когда грузинская сторона практически уничтожила Цхинвал) просто молчали и включились в освещение ситуации лишь с вмешательством в конфликт российских вооруженных сил.

Российские СМИ организовали объективное освещение ситуации с первых часов конфликта. Благодаря оперативности журналистов, объему и качеству информационного потока, правильной организации взаимодействия военных со СМИ удалось консолидировать российское общество и минимизировать количество ложных трактовок событий. Несмотря на попытки внедрения западной версии, доминирующее положение заняла верная точка зрения – агрессором является Грузия. В молодежной среде главенствовала также лишь одна позиция: «Грузия – агрессор». И это невзирая на априорную оппозиционность молодежи и наличие активной агитации прозападных СМИ. Заполучить молодежь в союзники или, по крайней мере, не допустить зарождения оппозиции в ее рядах – одна из важнейших задач любого государства. Достаточно вспомнить, сколь важная роль отводилась молодежным движениям во время «цветных» революций в Грузии и Украине[1]. Именно поэтому формирование гражданской позиции и воспитание патриотизма у молодежи представляется одной из первостепенных задач, особенно в кризисные периоды.

Сегодня в материалах, посвященных анализу информационного противостояния, часто встречается мнение, что Россия, одержав победу в военной операции, проиграла войну информационную. Автор данной статьи категорически не согласен с этой точкой зрения. Говоря об информационной войне, необходимо помнить, что она может носить как наступательный, так и оборонительный характер. Оборонительные действия подразумевают работу с населением своей страны, целью которой является ликвидация информационного воздействия противника. И оборона ничуть не менее значима, чем нападение[2].

В ходе военной операции по принуждению Грузии к миру российскому военно-политическому руководству удалось объединить общество в положительной оценке действий своих вооруженных сил. Именно поэтому нельзя утверждать, что Россия потерпела фиаско в информационной войне. Что касается атакующих информационных действий, то приходится признать, что российская сторона оказалась не у дел. Тому есть ряд объективных причин[3], но, безусловно, это не может служить оп-

---

[1] Формат данной работы не предполагает глубокого исторического экскурса, поэтому лишь подчеркнем, что новейшая история изобилует примерами активнейшего участия молодежи в ходе народных волнений.

[2] Примером тому может служить Первая Чеченская компания, в ходе которой российское общество выступило с порицанием действий своих вооруженных сил.

[3] В первую очередь это отсутствие необходимого международного медиаресурса, утерянного с распадом СССР. В 90-е гг. произошло одностороннее информационное разоружение. К концу 90-х, например, на всем африканском континенте не осталось ни одного российского корреспондентского пункта, ни одного представительства отечественных информационных агентств. Сегодня эту информационную нишу, которую мы покинули после распада СССР, активно заполняет Китай.

равданием и Россия обязана исправить эти ошибки, если претендует на место полноценного участника международных процессов.

Освещение агрессии Грузии против Южной Осетии в англоязычных изданиях web 2.0

В ходе подготовки данной работы было проанализировано порядка 100 материалов свыше десятка наиболее популярных англоязычных ресурсов web 2.0[1], опубликованных в период с 7 по 31 августа 2008 г., а также материалы российского новостного сайта news2.ru (пока единственного сайта такого уровня).

Критерием оценки являлась «тональность» статей относительно действий России. Содержание материала расценивалось по трехбалльной шкале: негативный, позитивный или нейтральный. По мнению автора, минимальный набор критериев оценки вполне допустим и достаточен, так как целью данной работы является попытка однозначно оценить мнение аудитории ресурсов 2.0 в отношении нападения Грузии на Южную Осетию – «за» или «против» действий России. Подобная оценка представляет особый интерес в сравнении с оценкой конфликта в Рунете[2].

Итак, в ходе контент-анализа англоязычных новостных ресурсов 2.0 была произведена оценка содержания материалов по рассматриваемой проблеме (рис. 1).

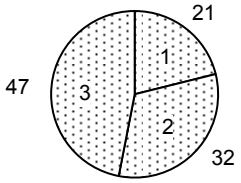


Рис. 1. Оценка содержания материалов информационного англоязычного пространства, %:
1 – позитивные; 2 – негативные; 3 - нейтральные

В первую очередь, несколько слов о нейтральных материалах. Зарубежные профессиональные СМИ в подавляющем большинстве критиковали действия России. Поэтому, с точки зрения информационно-психологического противостояния, весь информационный поток может быть разделен на два – позитивный и негативный. Исходя из этого, нейтральные материалы могут быть условно отнесены к позитивным.

[1] Digg.com, associatedcontent.com, epluribusmedia.net, globalvoicesonline.org, groundreport.com, huliq.com, munciefreepress.com, cp24.com, newstrust.net, progressiveu.org, wanabehuman.blogspot.com, wikinews.org, helium.com, newscloud.com, cjreport.com

[2] Русскоязычная область Интернет.

Теперь остановимся на негативных и позитивных материалах. Как показано на диаграмме, количество материалов, порицающих действия России, доминирует с 11% преимуществом. Необходимо отметить – в абсолютном выражении разница не столь велика, что является безусловным свидетельством положительной оценки действий России зарубежной аудиторией. Кроме того, как мы помним, англоязычная пресса публиковала в основном негативные отзывы о действиях российского военно-политического руководства. Это значит, что у общественных СМИ не было альтернативного источника информации среди традиционных СМИ, и тем не менее позитивный поток не только существует, но и занимает довольно серьезный сегмент информационного поля. Это происходит во многом благодаря тому, что ресурсы 2.0 используют не только сообщения профессиональных СМИ, но и активно цитируют блогги. Оценивая количество позитивной информации, необходимо отметить, что западными авторами публикаций, положительно оценивающих действия России в этом конфликте, были, как правило, не профессиональные журналисты, а блоггеры. Это позволяет сделать промежуточные выводы:

1. Помимо «традиционных» СМИ, интернет-пользователи имеют альтернативные источники информации и, что более важно, доверяют им не в меньшей степени. Это имеет определяющее значение, если оценивать педагогический потенциал новостей 2.0. Характеризуя эти источники, отметим, что они являются оппозиционными точке зрения западных профессиональных СМИ.

2. Западное интернет-сообщество отказалось от слепого доверия официальной пропаганде традиционных СМИ. Оно находится в поиске альтернативного (оппозиционного) источника и на сравнении сведений формирует свое мнение. Это лишний раз подчеркивает, насколько важны ресурсы web 2.0 как образовательные каналы.

3. Доминирование негативного информационного потока связано еще и с тем, что оппозиционные источники (интернет-ресурсы) большей частью находятся в другом (не английском) языковом пространстве.

Альтернативным источником явились ресурсы web 2.0. Памятуя о том, что наибольшую активность проявила молодежь, сделаем вывод, что новости 2.0 пользуются у молодежи популярностью и доверием, а следовательно, пригодны в качестве канала медиаобразования.

С целью сравнительного анализа рассмотрим русскоязычные ресурсы web 2.0, а именно материалы наиболее популярного и, пожалуй, единственного новостного ресурса, соответствующего критериям web 2.0, – сайта news2.ru[1], (рис. 2)[2].

---

[1] В ходе работы было проанализировано порядка 50 материалов, опубликованных в период с 8 по 31 августа 2008 г.

[2] Исследование контента русскоязычного ресурса news2.ru проводилось по тем же критериям и той же методике, что и англоязычных сайтов.

Обратим внимание на негативный поток, составляющий 16% от общего числа материалов. Несмотря на то, что подавляющее большинство интернет-пользователей не владеют английским языком, на сайте представлены статьи западных традиционных СМИ (как в переводе, так и на языке оригинала). Именно эти материалы и образовали негативную составляющую. Для сайта news2.ru нейтральный сектор уже нельзя расценивать иначе, чем нейтральные отзывы, и 36% нейтральных отзывов есть количественный показатель неангажированности российских традиционных СМИ[1].

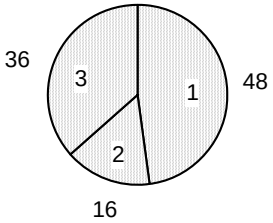


Рис. 2. Оценка содержания материалов информационного русскоязычного пространства, %:
1 – позитивные; 2 – негативные; 3 - нейтральные

Промежуточный вывод: с точки зрения доверия общественности к традиционным СМИ нейтральный, равно как и негативный, потоки являются неотъемлемой и обязательной частью информационного пространства. Практика показала, что такое количественное разделение российского информационного поля обеспечивает необходимый уровень информационно-психологической безопасности общества, сохраняя доверие к источникам информации. Доверие – основа образовательного потенциала при использовании внушающего педагогического метода. Поэтому российские традиционные СМИ в большей степени, чем англоязычные, наделены образовательным потенциалом.

Теперь обратимся к рейтингу новостных сообщений о конфликте между Южной Осетией и Georgia. Для этого проанализируем данные ресурса digg.com, пользующегося наибольшей популярностью (рис. 3). По мнению автора, этот новостной ресурс наиболее точно отражает степень заинтересованности интернет-сообщества в получении информации о событиях на Кавказе. Измерение заинтересованности выражается в количестве голосов, поданных за новостное сообщение. При построении диаграммы использованы 3 параметра: «max» – наибольшее количество голосов, поданных за одну тему; «min» – наименьшее количество голосов, поданных за одну тему; «за тему» – количество голосов, отданных за сообщение о конфликте.

[1] Материалы, представленные на сайте, взяты из российских средств массовой информации.

Как видно из диаграммы, сообщения из зоны конфликта в целом не вызывали ажиотажа, но было бы ошибкой сказать, что аудитория была не заинтересована в этих сообщениях.

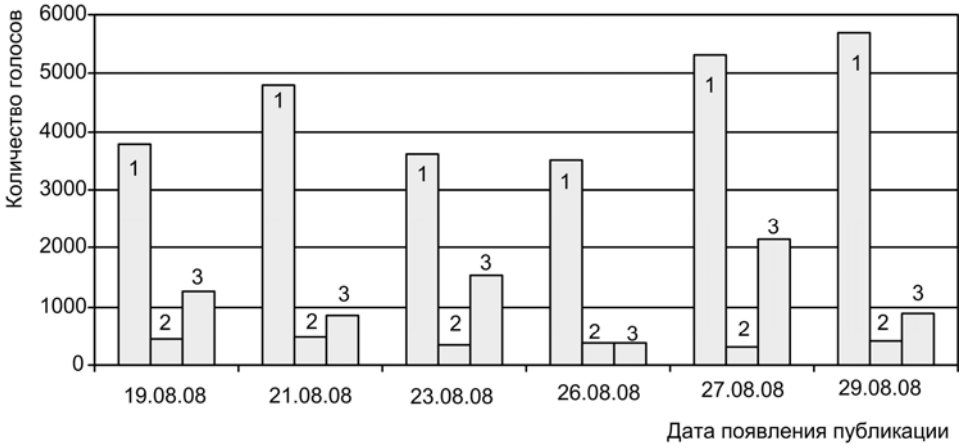


Рис. 3. Рейтинг сообщений о конфликте по данным ресурса digg.com:
1 – max; 2 – min; 3 – «за тему»

Мы провели сравнительный анализ рейтинга сообщений о конфликте в русскоязычном и англоязычным интернет-пространствах (рис. 4)[1].

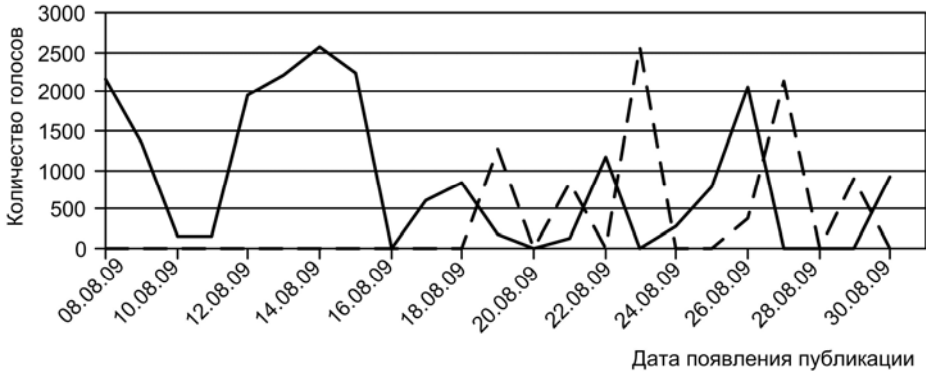


Рис. 4. Сравнение рейтинга сообщений о конфликте в русскоязычном и англоязычном интернет-пространствах:
—— русский; — — английский

[1] Анализ проводился по двум наиболее популярным сайтам: dig.comm и news2.ru. Количественные показатели news2.ru увеличены на порядок для придания диаграмме большей наглядности.

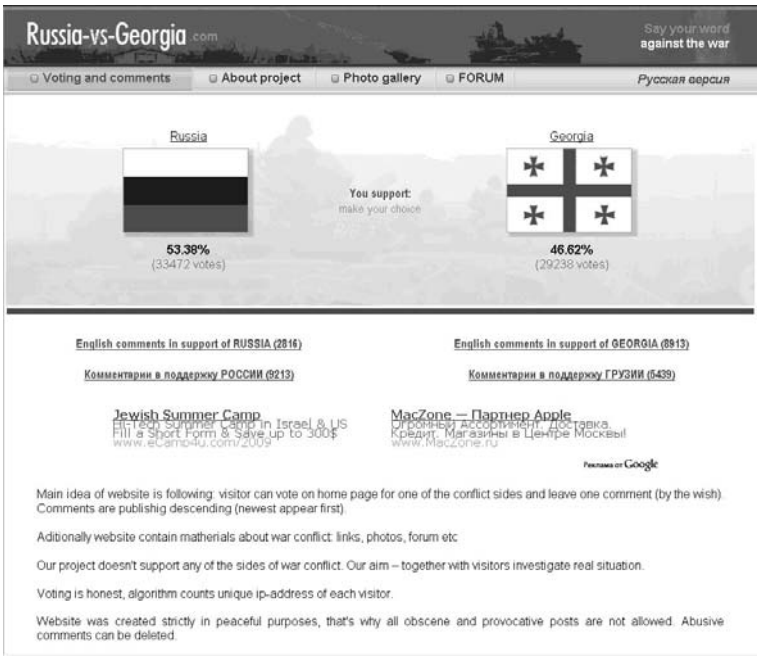
Сравнивать количество голосов, по нашему мнению, нерационально, так как digg.com является более известным и посещаемым, кроме того, английский язык относится к более универсальным и объединяет пользователей из разных стран, поэтому количество пользователей digg.com превышает количество пользователей news2.ru в несколько раз. Таким образом, приведенная диаграмма представляет интерес не количественными, а временными показателями.

1. На российском сайте новости появлялись ежедневно, в то время как американский ресурс публиковал сообщения бессистемно.

2. Всплеск пользовательской активности в Рунете приходится на начало военной операции (когда агрессивный характер действий грузинской армии был налицо). Западная аудитория (в массе) обратилась к сообщениям о конфликте в период, когда силовая часть операции была завершена (президент Медведев объявил о выводе российского контингента с территории Грузии) и появилась возможность манипулирования фактами.

Оценка российских и грузинских действий в сфере web 2.0

В одном из материалов было опубликовано интервью с «отцом-основателем» гражданской журналистики в Грузии. В нем сообщалось, что грузины изначально придавали важное значение работе блоггеров, осознавая степень их воздействия на молодежь, именно поэтому, по данным того же материала, грузинские интернет-пользователи «вчистую обыграли российских, и последние это признают». В ходе работы автором были найдены следующие результаты голосования:



Следует отметить, что эти данные представляют интерес, так как здесь голос мог быть отдан однозначно – либо «за», либо «против» действий России (как раз та однозначная оценка событий, которая является одной из целей данной работы). Очевидно, что это голосование было организовано про-российскими силами, отсюда, его результаты представляют еще больший интерес. Комментариев в поддержку Грузии на английском языке было отдано почти в три раза больше, чем в поддержку России (75 против 25%)[1]. На русском – с 26% преимуществом лидирует положительная оценка действий России. Это однозначно свидетельствует о большей активности про-грузинских сил, оказавших воздействие не только на англоязычную, но и русскоязычную сферу Интернета.

Отсюда следует несколько выводов:

1. Сфера web 2.0 (и Интернет в целом) является важным каналом влияния на общественное мнение зарубежной молодежной аудитории.

2. Российское руководство не до конца оценило возможности интернет-канала или же теоретические разработки не нашли должного отражения на практике.

3. Более активное применение web 2.0 (как в оборонительных, так и наступательных информационных операциях) в целях воспитания гражданской позиции позволит не только информационно-психологически обезопасить свою молодежь, но и подготовить плацдарм для наступления в информационном (возможно, и не только) поле противника.

Для российских специалистов по работе с информацией значение этого канала особенно велико по нескольким причинам. Во-первых, на современном этапе наша страна, как уже было сказано, не имеет необходимого набора инструментов ведения наступательных действий в информационно-психологическом пространстве. Во-вторых, современная молодежь в поисках информации обратится скорее к интернет-ресурсам, нежели к традиционным СМИ. Поэтому в целях воспитания патриотизма важно обеспечить доминирование правильной трактовки событий не только в традиционных СМИ, но и новостях 2.0. Кроме того, сфера информационных технологий интенсивно развивается, и количество пользователей Интернета постоянно растет. Западные профессиональные СМИ все больше дискредитируют себя в глазах массовой аудитории, тем самым вынуждая читателя обращаться к другим источникам информации. Именно таким альтернативным каналом должны стать ресурсы web 2.0.

Выводы

1. Помимо традиционных СМИ интернет-пользователи имеют альтернативные источники информации и, что более важно, доверяют им не в меньшей степени. Это имеет определяющее значение для оценки педа-

[1] Комментарий, по мнению авторов, является более достоверным свидетельством волеизъявления пользователя, чем простое нажатие клавиши мышки.

гогического потенциала новостей 2.0. Характеризуя эти источники, отметим, что они являются оппозиционными точке зрения западных профессиональных СМИ.

2. Западное интернет-сообщество отказалось от слепого доверия официальной пропаганде традиционных СМИ. Оно находится в поиске альтернативного (оппозиционного) источника и на сравнении данных формирует свое мнение. Это еще раз подчеркивает, насколько важны ресурсы web 2.0 как образовательные каналы.

3. Доминирование негативного информационного потока относительно рассматриваемых событий было связано в том числе и с тем, что оппозиционные источники (интернет-ресурсы) находятся большей частью в другом (не английском) языковом пространстве.

4. С точки зрения доверия общественности к традиционным СМИ нейтральный, равно как и негативный, потоки являются неотъемлемой и обязательной частью информационного пространства. Практика показала, что такое количественное разделение российского информационного поля обеспечивает необходимый уровень информационно-психологической безопасности общества, сохраняя доверие к источникам информации. Доверие – основа образовательного потенциала при использовании внушающего педагогического метода. Поэтому российские традиционные СМИ в большей степени, чем англоязычные, наделены образовательным потенциалом.

5. Сообщения из зоны конфликта вызвали у зарубежных интернет-пользователей меньший интерес, чем это пытались представить западные традиционные СМИ.

6. Сфера web 2.0 (и Интернет в целом) является важным каналом влияния на общественное мнение зарубежной молодежной аудитории.

7. Российское руководство не до конца оценило возможности интернет-канала или же теоретические разработки не нашли должного отражения в практике.

8. Новости 2.0 представляют интерес в целях медиапедагогики, так как благодаря средству передачи (Интернет) привлекают молодежь, а благодаря демократичности гражданской журналистики обеспечивают некритичность восприятия информации (доверие).

Рекомендации

1. Целесообразно пересмотреть и переоценить возможности и значение интернет-канала как способа доставки информационно-педагогических сведений широкой аудитории (то, что было сделано грузинскими специалистами). Это особенно актуально в условиях отсутствия иных каналов, перспектив развития отрасли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), утраты авторитета традиционных СМИ, активного использования Интернета молодежью.

2. Выработать методы и способы воздействия на информационное поле англоязычного Интернета с целью подготовки плацдарма для орга-

низации наступательных действий в информационном (возможно, и не только) поле противника.

3. Обеспечить выработку приемов медипедагогического влияния на молодежь в целях информационно-психологической безопасности всего общества.

4. Улучшить доступ зарубежной, в первую очередь молодежной, аудитории к своей версии событий посредством интеграции необходимых материалов в другие языковые системы (в первую очередь англоязычную).

5. Сформировать актив интернет-пользователей, который мог бы участвовать в голосовании на интернет-порталах и готовить материалы к публикации. Актив может состоять из штатных (из числа специалистов в области информационно-психологической безопасности) и нештатных (из числа российских интернет-пользователей) членов. Важно, чтобы часть нештатных членов была из молодежной среды. Будучи носителями молодежной культуры, сленга, понимания ситуации, они обеспечат более высокую степень взаимопонимания и доверия между «активом интернет-пользователей» и «конечным потребителем».

Литература

1. Боумен Ш., Виллис К. Мы и СМИ: как публика формирует будущее новостей и другой информации. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.hypergene.net/wemedia/weblog.php

2. Глумсков В. Наш век перемен. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.proguide.ru/articles/1601

3. Месснер Е. Э. Война прежде и теперь // Сегодня. 1937. № 330.

4. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / пер. А. М. Гелескула [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.philosophy.ru/library/ortega/vosst.html

5. Папандреа М.-Р., Роузен Дж. и др. Гражданская журналистика и привилегии репортеров. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://abovethelaw.com/mary-rose-papandrea/

6. Роузен Д.. Общественная журналистика. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.journalism.nyu.edu/pubzone/weblogs/pressthink/

7. Рублев С. Гражданская журналистика на службе интересов общества. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.lenta.ru/articles/2005/05/17/blogs/

8. Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца: материалы междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2009.

9. Шестакова Л. А. Педагогический потенциал средств массовой информации и научно-методические основания его реализации. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.vipdisser.com/work/work_73422.html

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376(47)

А. А. Ниязова,
М. А. Хамитова

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. Проблема интегрированного образования на современном этапе является одной из актуальных, так как существует достаточно медицинских, экологических, социальных и др. причин, ведущих к ухудшению состояния здоровья и увеличению количества детей с ограниченными возможностями. Следовательно, необходима институциализация интегрированного образования, позволяющего трансформировать позитивное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, интегрированное образование, институциализация, антропологический, экологический и гуманистический подходы.

Abstract. The paper considers the problem of the integrated education, which is one of the urgent at present, as there are different medical, ecological,social and other reasons for worsening the state of health and increasing a number of disabled children. Consequently, institutionalization of the integrated education enabling to form a positive attitude to the disabled people is necessary.

Index terms: disabled children, integrated education, institutionalization, anthropological, ecological and humanist approaches.

Глобальный экономический кризис, отразившийся на социально-политическом развитии России, негативно повлиял на качество жизни российских семей, пожилых людей, а также детей с ограниченными возможностями здоровья, которые составляют одну из наиболее уязвимых групп населения.

В современной России насчитывается более 2 млн таких детей (8% всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды [3].

По данным медико-социальной экспертизы, в Тюменской области отмечается ежегодное увеличение численности детей-инвалидов. Так, в 2007 г. зарегистрировано более 14 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья, а в 2009 – более 16 тыс. В структуре детской заболева-

емости преобладают психоневрологические заболевания (32%), заболевания внутренних органов (21%), опорно-двигательного аппарата (25%), нарушения зрения (8%) и слуха (5%). Особую тревогу вызывают нервно-психологические расстройства детей, которые приводят к инвалидности [5].

К основным причинам, ведущим к увеличению количества детей с ограниченными возможностями, относятся:

- ухудшение экологической обстановки;
- рост детского травматизма;
- неблагоприятные условия труда женщин;
- нездоровый образ жизни и высокий уровень заболеваемости будущих матерей;
- неудовлетворительное материально-техническое обеспечение медицинских учреждений, не позволяющее проводить своевременное сканирование наследственных заболеваний.

Проблемы, встающие перед детьми с ограниченными возможностями, затрудняют их процесс социализации и доступ к социально-образовательным ресурсам. В связи с этим необходимо определять на государственном уровне комплекс мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции таких детей.

Традиционно окружающая жизнь и образовательная среда безразличны, а иногда и агрессивны по отношению к таким детям, постепенно вытесняя их за пределы общей системы образования и обычных социокультурных отношений.

Государственная социальная политика России ориентирована в основном на развитие специального образования с целью поиска оптимальных условий обучения и воспитания детей с различными образовательными потребностями и учебными возможностями. Однако следует отметить, что такой подход приводит к сегрегации детей с ограниченными возможностями в специализированные стационарные учреждения интернатного типа.

Основой данного подхода выступает то, что в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения таким детям якобы можно создать оптимальную среду для развития, обучения и воспитания. До сих пор декларируется, что специальное образование, выступая видовым по отношению к образованию в целом, представляет собой устойчивый тип социальной структуры и форму социализирующей практики, посредством которой организуется социальный порядок в отношении детей с отклонениями в психофизическом развитии.

Обратимся к истории дифференцированного образования в России. За более чем 150-летний период его развития создана разветвленная сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII вида (для детей с различными нарушениями развития). Система специального школьного образования России количественно представлена почти 2000 учреждений, в которых обучается более 500 тысяч детей и подростков с особыми нуждами. Остальные дети с нарушениями развития чаще

всего находятся дома вследствие ограниченности сервисов современных систем социальной реабилитации и образования.

В итоге традиция сегрегации детей на основании уровня психофизического развития выступает мощным фактором дальнейшего углубления социальной дифференциации и неравенства, противоречит ценностям цивилизованного гражданского общества, нарушая права человека. Решение проблемы находится в ориентации массового образования на обучение толерантности, диалогу культур, осуществление совместных проектов между школами и вузами, инвалидами и не-инвалидами, различными конфессиями, культурными и этническими общинами [2, 10].

Одним из оптимальных стратегических направлений выступает интегрированное образование – процесс совместного обучения и воспитания детей с ограничениями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений, – посредством создания дополнительных специализированных условий [6].

Мировая практика интеграции показывает, что дети, с раннего возраста научившиеся доброжелательному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками, «не такими, как все», имеющими отклонения в развитии, не страдают «психологией расизма» и в подростковом, и в старшем возрасте. Результаты наблюдений Г. Алферовой, И. Гилевич, В. Гудонис, И. Тиграновой, В. Сводиной, Н. Шматко свидетельствуют, что здоровые дети принимают аномальных детей как партнеров, лишь нуждающихся в помощи, что способствует гуманизации их взаимоотношений.

В основном школьники относятся положительно к появлению такого ребенка в их школе, готовы принять его как равного (особенно это касается детей с отклонениями в развитии сенсорной и двигательной сфер). И хотя интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (например, с нарушением опорно-двигательного аппарата) не получила в настоящее время широкого распространения, однако ее эффективность уже доказана многими отечественными исследователями [1, 4].

Интеграционные процессы в нашей стране стали развиваться в 1990-е гг. благодаря осуществлению культурной и экономической глобализации, вхождению России в мировое информационное и образовательное пространство. Таким образом, хотя открытая интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в систему образования общего типа является относительно новым явлением для России, уже существует достаточно богатый опыт в этой области.

Социально-образовательная интеграция нетипичных детей реализуется как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях, но инициируется пока преимущественно частными лицами. Специфичность и сложность современного периода развития системы образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями в России обусловлена отсутствием единой государственной политики в этой сфере. Расширение интеграционных практик в системах общего, специального и дополнительного образования позволит не только дать возмож-

ность детям с отклонениями в развитии почувствовать себя полноценными членами общества, но и научит обычных детей сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему. Практики интеграции уже показали, что чаще обычные дети проявляют к детям с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата не отрицательное, а позитивное отношение или, в крайнем случае, безразличие [8].

Студенты социально-психологического факультета Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, используя методику Е. А. Поветкиной и Г. Л. Бертынь, изучили мнение учащихся 7–11-х классов о детях с ограниченными возможностями.

В результате опроса были получены следующие данные: 32% учащихся имеют знакомых детей, чьи возможности ограничены из-за болезни и травмы; у 18% возникает чувство тревоги по отношению к таким детям, у 21% – сочувствие, у 29% – переживание. Следует отметить и такой факт, что из всех опрошенных только 35% учащихся массовых школ согласны учиться совместно с детьми, имеющими отклонения в развитии.

Однако сегодня в условиях снижения уровня рождаемости в стране во многих образовательных учреждениях наблюдается нехватка школьников. Например, в 2010 г. предполагается сокращение контингента образовательных учреждений общего типа на 30% [9]. Мы полагаем, что в этих условиях можно ввести систему рационализации сети общеобразовательных учреждений, поддержки инновационных школ и других «точек роста» в образовании. Данная ситуация в ряде случаев вынуждает средние общеобразовательные школы обучать детей с неярко выраженными отклонениями в психике, поведении, эмоционально-волевой сфере, речи, не направляя их на психолого-медико-педагогическую комиссию и не способствуя помещению ребенка в специальную (коррекционную) школу. Кроме того, не так значительно число детей с ограниченными возможностями, готовыми к интеграции, как может показаться. При простом делении общего количества детей в России (36 млн) на количество детей с отклонениями в развитии (1 млн 800 тыс.) получается, что на 20 обычных детей приходится 1 нетипичный ребенок. Если же мы от общего числа детей с отклонениями в развитии отделим тех, кто пока не готов к интеграции в массовую школу, то соотношение «обычный – нетипичный» окажется еще более значительным.

Мы полагаем, что институциализации интегрированного образования нетипичных детей, расширению его пространства способствуют следующие условия (факторы):

- устойчивая государственная социальная политика, ориентированная на разработку и реализацию концепций, программ, технологий интеграции в отношении всех членов общества, независимо от уровня их психофизического развития;
- разработка законодательной базы интегрированного образования;
- формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями;

• своевременное выявление онтогенетических отклонений, реализация практик ранней интервенции и проведение коррекционно-развивающих мероприятий;

• ограничение практик помещения нетипичных детей в интернатные учреждения; при необходимости изъятия ребенка из семьи – помещение его на воспитание в альтернативную семью;

• социальная поддержка и помощь семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями.

Важным компонентом в интеграции детей с ограниченными возможностями является использование в процессе оказания помощи ведущих подходов – антропологического, экологического и гуманистического. Рассмотрим их подробнее.

Антропологический подход основывается на человекоразмерности социокультурных процессов, интерпретируемой как соотнесенность протекающих социокультурных процессов с непосредственным состоянием человека. Названный подход не только представляет человека в его видовых и индивидуальных проявлениях, но и рассматривает феномены социокультурной жизни под особым углом зрения. Он фиксирует как анализ изменений, происходящих в социальном пространстве, так и характер тех внутриличностных сдвигов, которые происходят под их влиянием, что является важным при изучении личности ребенка с ограниченными возможностями [2].

Гуманистический подход призван преодолеть отчуждение детей с ограниченными возможностями от самих себя, от своих способностей и потребностей. Современный гуманизм предлагает конструктивную этическую альтернативу, способную обеспечить высокую жизнеспособность личности и общества перед лицом все более сложных психологических, социальных и правовых проблем. Гуманизм выступает за нравственную свободу каждого отдельного человека определять смысл и образ своей жизни на основе не столько групповых, идеологических или религиозных, сколько общечеловеческих ценностей.

Образование при гуманистическом подходе призвано помочь каждому открыть самого себя, свой собственный образ. Оно не должно принуждать к «единственно правильному выбору» – выбор должен быть свободно осуществлен самой личностью. Только тогда результаты деятельности могут быть ею самой оценены как действительно верные и нужные. Индивид должен сам определить идею, наиболее полно соответствующую его истинным потребностям и наклонностям. Ему нужно лишь напоминать, что жизнь богата возможностями и наполнена значимостью. «В этом заключается смысл жизни – каждый человек имеет возможности для созидания своего собственного жизненного мира» [6].

Каждая личность, в том числе и дети с ограниченными возможностями, имеет право на уважительное отношение к себе, обладает равными с другими достоинством и ценностью, заслуживает учета уникальности и самоценности.

Вышесказанное подтверждает мнение ученых-педагогов о необходимости введения интегративного образования для детей с ограниченными возможностями.

Экологический подход имеет огромное значение в развитии теории и практики социальной работы, так как дает представление об открытых системах. Под открытой системой В. М. Зеличенко понимает такую систему, которая обменивается с окружающей средой энергией, веществом и информацией.

В сфере социальной работы с детьми с ограниченными возможностями экологический подход позволяет в широком смысле слова рассматривать гармонизацию человека и его социального и физического окружения, в узком – взаимные адаптивные процессы, необходимые для такой гармонизации. В теории социальной работы в качестве самостоятельного выделяется экосистемный подход, суть которого состоит в том, что в ходе вмешательства в проблемную ситуацию любого уровня образуется пространство взаимодействия: это саморазвивающаяся системная целостность, образованная субъект-объектными отношениями трех базовых составляющих: социальный клиент (ребенок с ограниченными возможностями), специалист социальной сферы и среда.

Цель экосистемного подхода в практической социальной работе с детьми с ограниченными возможностями – обеспечение успешного социального функционирования через развитие индивидуальности, самобытности, самоценности как активного носителя субъективного опыта. Средством деятельности в этом подходе являются взаимодействия – это связи, возникающие в процессе, с помощью которого люди продолжительно строят свое окружение и под влиянием которого изменяются сами.

Таким образом, проблема интегрированного образования сложна, дискуссионна, но главное, она является действительно социальной проблемой, так как в ходе ее решения затрагиваются интересы колоссального количества людей, представителей различных социальных групп, страт, и главное, подрастающего поколения – будущего нации. Общество должно предоставить любому человеку право выбора вида образования в зависимости от его интересов, потребностей, возможностей. От того, насколько быстро мы сможем преодолеть процессы дифференциации внутри образовательной системы и перейти к развитию интеграционных технологий, зависит будущее нации. На пути становления института интегрированного образования одной из главных задач является развитие позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Алферова Г. В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими ДЦП // Дефектология. 2001. № 3. С. 10.

2. Антропологический подход в социологии: исследование социокультурного процесса: дис. … д-ра социол. наук. М., 2004. 287 с.

3. Вестник всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. М., 2007. № 1, 2 (12, 13). С. 139.

4. Гилевич И. М., Тигранова Л. И. Если ребенок со сниженным слухом учиться в массовой школе // Дефектология. 1995. № 3. С. 39.

5. Кичерова М. Н. Социальная реабилитация инвалидов в Западно-Сибирском регионе: основные подходы, пути развития. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2009. 22 с.

6. Куртц П. Запретный плод. М.: Гнозис, 1993. С. 160.

7. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании): Проект Закона РФ // Дефектология. 1995. № 1. С. 3.

8. Сводина В. Н. Интегрированное воспитание дошкольников с нарушением слуха // Дефектология. 1998. № 6. С. 38.

9. Состояние и основные тенденции развития системы образования в 2001 г.: аналит. докл. М.: М-во образования РФ, 2002.

10. Ярская В. Н. Стратегии модернизации российского образования // Образование и молодежная политика в современной России: материалы Всерос. конф. СПб., 2002. С. 155–159.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.02

О. В. Желнович

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена воспитанию толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка. Раскрыт компонентный состав понятия «толерантность студентов», представлена критериальная основа оценки результатов соответствующего воспитания, описана методика работы с лингвострановедческим материалом на занятиях по иностранному языку, направленная на развитие толерантности.

Ключевые слова: воспитание, толерантность, субъект образования, методы воспитания толерантности.

Abstract. The paper considers forming tolerance in students when teaching a foreign language; the notion of «students' tolerance» and the criterion basis of the estimation of upbringing results shown, the methods of work with lingua/culture studies materials directed at developing the above feature described.

Index terms: upbringing, tolerance, the subject of education, educational methods used to develop tolerance.

Актуальность проблемы качества современного высшего образования наряду с другими факторами определяется его небывалым количественным ростом во всем мире, а также ценностями, идеалами и требованиями к личности современного образованного молодого человека.

Н. М. Борытко выделяет три аспекта воспитания: социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный [1].

Воспитание как социальное явление – это инструмент продолжения общества в отдельной личности, усвоение человеком социальной культуры.

Воспитание как индивидуальный процесс реализуется в педагогической помощи самостановлению человека: его смысловому самоопределению, самореализации и саморазвитию.

Воспитание как специально организованная деятельность представляет собой ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанника, при котором совершенствуется каждый.

Одной из наиболее значимых единиц содержания воспитательной компоненты образования в современных социокультурных, политических

и социально-экономических условиях является толерантность как личностное качество будущего специалиста.

Во многих исследованиях проблем современного образования воспитание толерантности молодых людей рассматривается как одна из наиболее актуальных задач. Отмечается, что на каждой образовательной ступени проблемы воспитания в таком ключе решаются специфическими методами, исходя из особенностей обучающегося.

Средствами воспитания толерантности выступают различные учебные дисциплины, в частности иностранный язык. Осваивая иноязычные язык и культуру, студенты получают возможность расширить свое социокультурное пространство и осознать себя культурно-историческими субъектами как родной культуры, так и культуры страны изучаемого языка.

Следует отметить, что важными направлениями воспитания толерантности на основе языковой подготовки студентов являются обучение языку с учетом теоретических положений межкультурной коммуникации (понимаемой как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам) и формирование студента как субъекта межкультурной коммуникации и образовательного процесса. Эти субъектные позиции студента должны быть центральным элементом методической системы обучения иностранному языку.

Опираясь на общее представление о воспитании толерантности, полученное в исследованиях Г. В. Безюлевой и Г. М. Шеламовой [2], мы определили следующие этапы процесса изучения иностранного языка, направленного на воспитание толерантности студентов:

- организационно-подготовительный;
- информационного обеспечения;
- формирования партнерских субъект-субъектных отношений;
- вырабатывания навыков толерантного взаимодействия;
- оценочно-результативный.

Многозначность понятия «толерантность» делает его довольно абстрактным и общим, малодоступным для разработки педагогических методик по воспитанию толерантности студентов, поэтому было целесообразно определить соответствующие компоненты, критерии и показатели, которые позволяют более четко фиксировать, анализировать и оценивать результаты процесса воспитания толерантности студентов.

На основе анализа определений понятия «толерантность», данных в различных языках, в декларации принципов толерантности, а также в работах Ю. А. Ищенко, В. А. Петрицкого, С. Ю. Головина, А. А. Погодиной и др., мы выделяем в качестве инвариантных компонентов толерантности как личностного качества студентов когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Каждый компонент может быть диагностирован и оценен по определенным критериям и показателям. В качестве критериев выступают сами компоненты (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели компонентов толерантности

Компонент толерантности	Критерии	Показатели
Эмоциональный	Эмоциональный	Развитая эмпатия. Эмоциональная стабильность. Доброжелательность, вежливость. Терпимость, эмоциональная отзывчивость. Высокий уровень сопереживания другому человеку. Способность к рефлексии, осознанию собственных переживаний
Когнитивный	Когнитивный	Проявление плюрализма мнений и оценок. Отсутствие стереотипов, предрассудков. Гибкость и критичность мышления, способствующие богатству, разнообразию восприятий и интерпретаций
Поведенческий	Поведенческий	Способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения. Готовность к толерантному отношению к высказываниям других. Способность к «взаимодействию разномыслящих» и умение договариваться. Толерантное поведение в напряженных и эксквизитных ситуациях

Приведем некоторые примеры проведенной в филиале Алтайского государственного университета в городе Бийске в 2006–2007 гг. работы со студентами на занятиях по иностранному языку, построенной согласно обозначенным этапам.

Организационно-подготовительный этап был направлен на определение психологического климата и эмоциональной комфортности студентов группы, а также на изучение отношения каждого студента к самому себе.

Прежде всего было проведено упражнение «мировое приветствие». Участникам группы нужно было без слов принятыми в различных странах способами поприветствовать друг друга.

Россия – объятие и троекратное лобызание поочередно в обе щеки. Китай – легкий поклон со скрещенными на груди руками. Франция – рукопожатие и поцелуй в обе щеки. Индия – легкий поклон, ладони вытянуты по бокам. Япония – легкий поклон, руки и ладони вытянуты по бокам. Испания – поцелуй в щеки, ладони лежат на предплечьях партнера. Германия – простое рукопожатие и взгляд в глаза. Малайзия – мягкое рукопожатие обеими руками, касание только кончиками пальцев. Эскимосская традиция – потереться друг о друга носами.

При изучении темы «Знакомство» студентам предлагалось подумать над фразой: «Каждый человек – уникальная личность. В чем-то он совершенно неподражаем и вне всякой конкуренции. И верить в свою исключительность необходимо каждому». Затем они должны были закончить следующее утверждение: «I'm a gift for the mankind, because I...» *(Я – подарок для общества, потому что я...)*.

Результатом обобщения полученных высказываний стал вывод о том, что все люди обладают множеством возможностей, в каждом есть то, что делает его уникальным, и то, что объединяет с остальными. Поэтому мы нужны друг другу, любой человек может добиться в жизни успеха и сделать успешными других.

Умение легко войти в контакт, поддержать разговор и так же непринужденно расстаться с собеседником свидетельствует о высоком уровне толерантности человека. Для выработки этой способности студенты, объединившись в пары, проводили серию игровых встреч друг с другом. Следовало, начиная разговор, сказать что-то приятное своему собеседнику и в завершение на столь же приятной ноте расстаться с ним. Предлагались примеры ситуаций:

- у человека, которого вы видите впервые, необходимо узнать, как проехать до нужного места в незнакомом городе;
- вас окликнули на улице: оглянувшись, вы увидели незнакомого человека, который также понял, что ошибся;
- перед вами человек, который чем-то расстроен: подойдите к нему, начните разговор, успокойте его.

Обсуждая выполненное упражнение, студенты пришли к выводу, что умение вести разговор позволяет человеку чувствовать себя более уверенно, не избегать людей и получать удовольствие от общения с ними.

Задачей *этапа информационного обеспечения* было формирование у студентов знания-представления о толерантности. Для этого использовались тексты страноведческого характера, большинство которых носит информативный характер (географическое положение, природа, климат, население, государственный строй, экономика).

Первой изучаемой страной была Россия. Особое внимание уделялось тому, что это страна многонациональная и поликультурная и на ее обширной территории соседствует огромное количество разных по своим обычаям, традициям и взглядам людей.

Одним из заданий был письменный ответ на вопрос «What is Russia for me?» *(Что представляет Россия для меня?)*, в котором студенты могли выразить свои представления о родной стране, родной культуре и родном языке.

Дома обучающимся предлагалось письменно сформулировать свое отношение к представителям делинквентных и девиантных групп: наркоманам, бродягам, физически неполноценным, психически неполноценным, молодежным группировкам. Необходимо было указать, как следует

поступить с представителями данных групп – изолировать, игнорировать, помогать или использовать другие меры.

На следующем занятии вся группа обсуждала результаты работы, выслушивая точку зрения каждого и определяя характер его высказывания – толерантный или интолерантный.

Еще одним упражнением было обсуждение в группах ряда следующих суждений.

1. Communicating with people, it is necessary to be oriented toward their personal qualities, but not their national identity *(Общаясь с людьми, нужно ориентироваться на их личные качества, а не на национальную принадлежность).*

2. Representatives of the radical majority of the population should not have any advantages compared with people of other nationalities living on the given territory *(Представители коренного большинства населения не должны иметь никаких преимуществ перед другими народами, живущими на данной территории).*

3. The reliable friend is the only representative of your nationality *(Надежный друг – только представитель своей нации).*

После того как каждый студент давал свою оценку суждениям, выстраивалось мнение всей группы. На этом же этапе выяснялось, есть ли у студентов друзья либо знакомые другой национальности или вероисповедания и как складываются их взаимоотношения.

Участники обсуждения приходили к выводу, что все люди равны, у всех есть что-то свое, особенное. Разрешить конфликт – это не значит уничтожить или заставить молчать, это значит найти компромисс, признать равными права конфликтующих сторон. Следуя принципам толерантности, необходимо учиться разрешать противоречие с помощью переговоров.

Работая над темами «The United Kingdom» и «The United States of America», студенты не только пополняли полученные в школе знания о каждой стране, но и более подробно знакомились с особенностями, традициями и обычаями двух стран.

Приведем примеры заданий с использованием страноведческих текстов.

1. Every year a lot of people visit Britain. Can you think of any reason for traveling to the UK? *(Каждый год многие люди приезжают в Британию. Подумайте и назовите причины путешествия в Соединенное Королевство.)*

2. Тема: «Russian and Britain Holidays» (*Национальные праздники России и Великобритании*). Студенты вспоминали праздники России, узнавали о праздниках и обычаях Соединенного Королевства и составляли сводную таблицу по двум странам. Во время работы осуществлялись анализ и сравнение обычаев двух культур.

3. Тема занятия: «Satellite Link “Washington – Biysk”» *(Спутниковая связь «Вашингтон – Бийск»).* Участники делились на две группы: русских и английских студентов. Вначале каждый представлялся и кратко рассказывал о своих увле-

чениях, затем следовали рассказы о родных городах, вопросы друг другу, обмен мнениями и приглашение в гости. Это занятие содействовало не только совершенствованию речевых навыков и развитию способности к групповому общению, но и воспитанию самостоятельности, инициативности, толерантности, стимулированию интереса к стране изучаемого языка и собственной культуре.

4. Тема: «Russian people in America» *(Русские люди в Америке).* Студенты отвечали на вопросы: «What the USA is? Why so many people all over the world know its history, culture and traditions? Can you easily answer how many nationalities live in the USA nowadays?» *(Что такое США? Почему так много людей со всего мира знают их историю, культуру и традиции? Можете ли вы ответить, сколько народов проживает в США на сегодняшний день?)*

Затем обучающимся предлагалось больше узнать о наших соотечественниках, которые жили и работали в США и внесли большой вклад в жизнь американского общества, а также обсудить проблему миграции в эту страну.

К этому занятию студенты заранее делали сообщения о некоторых выдающихся людях России. Обсуждая проблемы миграции в США, они высказывались «за» и «против» переезда в Америку на постоянное место жительства.

К заключительному занятию по страноведению обучающимся следовало выбрать одну из нижеперечисленных тем и на основе полученных знаний, а также при использовании дополнительных источников информации сделать сообщения.

1. The national symbols of Russia *(Государственные символы России).*
2. The national symbols of the UK *(Государственные символы Соединенного Королевства).*
3. The national symbols of the USA *(Государственные символы США).*
4. Traditions and Customs of Russia *(Традиции и обычаи России).*
5. Traditions and Customs of English-speaking countries *(Традиции и обычаи англо-говорящих стран).*
6. The Russian character *(Русский характер).*
7. The American character *(Американский характер).*
8. The English character *(Английский характер).*

На *этапе формирования партнерских субъект-субъектных отношений* происходило развитие знаний-представлений студентов в знания-умения. В ходе работы с темами «My family», «My Working Day», «My Day Off» и «My University» проводились ролевые и деловые игры, разбор проблемных ситуаций, дискуссии.

При изучении темы «My Family and Myself» (*Я и моя семья*) акцентировалось, что само название обнаруживает разницу культур двух стран: Англии и России. В английском названии темы местоимение «я» стоит на последнем месте, а в русском чаще всего произносят «я и моя семья».

Приведем пример ролевой игры. Группа студентов делилась на подгруппы – семьи, планирующие свой отпуск (усложняющим элементом яв-

лялось несовпадение времени отпусков, вкусов, интересов членов семьи и т. д.). Важно было научиться выслушать каждого участника и найти наиболее оптимальный вариант.

Работая над темой «My Working Day» *(Мой рабочий день)*, студенты участвовали в деловой игре, имитирующей ситуацию, которая может иметь место в их будущей профессии. Они делились на подгруппы: экономистов, бухгалтеров, менеджеров и иностранных журналистов. Игра проходила в форме интервью: люди разных профессий рассказывали о своей работе, отдыхе, повседневной жизни. Следовало не только сообщить о себе, но и обнаружить собственную осведомленность об условиях труда, отдыха и быта в зарубежных странах, задать вопросы журналисту.

Изучая тему «My Day Off» *(Мой выходной)*, студенты получали проблему для дискуссии: «Television: for and against» *(Телевидение: за и против).* Разделившись на подгруппы, они находили достоинства и недостатки телевидения.

Тема «My University» (*Мой университет*) позволила оценить промежуточный результат о воспитанности толерантности у студентов, об их отношении к самому себе и другим людям. Человек часто задается вопросом: «Разделяют ли другие мою точку зрения?» Для ответа на этот вопрос студентам предлагалось разделить лист бумаги на три графы по вертикали. В первой графе следовало ответить на вопрос: «Каким человеком я вижу себя?», написав десять слов-эпитетов. Во второй графе нужно было отметить, как на этот же вопрос ответили бы ваши родители. В третьей графе на вопрос отвечал кто-нибудь из членов группы.

Важно было увидеть, какими словами студенты характеризовали друг друга, начинали ли они с положительных характеристик или отрицательных и как эти характеристики соотносились между собой.

Обычно в общении мы чаще слышим Ты-высказывание, нежели Я-высказывание. Я-высказывание делает общение более непосредственным, предполагая ответственность говорящего за свои мысли и чувства: «Когда ты приходишь домой поздно, я очень волнуюсь». Ты-высказывание нацелено на обвинение другого человека: «Ты опять пришел домой поздно». Употребляя Ты-высказывание, человек, к которому мы обращаемся, испытывает негативные эмоции – гнев, раздражение, обиду. Использование Я-высказываний позволяет человеку выслушать вас и спокойно ответить.

Схема Я-высказывания: Когда _____ (действие другого) _____, я чувствую (мне) _____, я считаю _____.

На одном из занятий студентам предлагалось составить Я-высказывания для следующих ситуаций.

1. Вы решили помочь своему другу подготовиться к экзамену и не пошли на концерт, но ваш друг так и не пришел на место встречи, заставив вас ждать два часа. Что вы ему скажете?

2. Учитель поставил вам плохую оценку, считая, что вы списали ответ на данный вопрос. Что вы скажете учителю?

Студентам предлагалось также привести пример своей ситуации и составить к ней Я-высказывание.

Следующий этап формирующего эксперимента – *этап формирования навыков толерантного взаимодействия* – был связан с переводом умений толерантного взаимодействия в навыки. На данном этапе средством воспитания толерантности мы выбрали тексты по специальности (экономические тексты) [3].

Упражнения выполнялись в группах. После прочтения текста студентам нужно было обсудить ситуации. Приведем примеры заданий.

1. «Economic Development and Cultural Diversities» *(Экономическое развитие и культурное многообразие)*:

• покажите связи, существующие между культурой и экономической деятельностью;

• перечислите моральныеи принципы, котрвми недопустимо пренебрегать как работнику, так и руководителю;

• какие традиции вы бы хотели иметь в своем коллективе? Обоснуйте свой ответ.

2. «Russia in the World Economy» *(Россия в мировой экономике)*:

• изобразите взаимосвязи стран в виде схемы (страны, зависящие от России, и страны, от которых зависит сама Россия). Выберите группу стран, с которой у России могут быть наиболее благоприятные экономические отношения и почему, ответ обоснуйте;

• составьте интервью западных журналистов с президентом РФ о перспективах вхождения в Евросоюз.

И, наконец, заключительным этапом воспитания толерантности студентов был *оценочно-результативный этап*, связанный с анализом проделанной работы.

На этом этапе была выявлена заметная положительная динамика развития компонентов толерантности студентов экспериментальной группы и повышение в целом уровня их толерантности (табл. 2).

Таблица 2

Динамика уровня развития компонентов толерантности студентов экспериментальной группы до и после опытно-экспериментальной работы (ОЭР), %

Компонент толерантности	Уровень	Экспериментальная группа	
		до ОЭР	после ОЭР
Эмоциональный	высокий	11,5	23,1
	средний	34,6	46,1
	низкий	53,9	30,8
Когнитивный	высокий	23,1	34,6
	средний	42,3	50,0
	низкий	34,6	15,4
Поведенческий	высокий	19,2	34,6
	средний	42,3	53,9
	низкий	38,5	11,5

Анализируя итоги работы, мы пришли к выводу, что у студентов наблюдалась стойкая потребность в совершенствовании духовно-нравственной сферы личности. Они обнаруживали способность проникать в чувства и проблемы других людей, проявляли внимание к своим однокурсникам, повышали уровень уверенности в себе. Студенты научились понимать и принимать индивидуальность друг друга, судить о партнерах, руководствуясь своими привычками, настроениями; стремились не проявлять намерения изменить своих однокурсников, сделав их «удобными» для себя; научились строить Я-высказывания, внимательно выслушивать точки зрения других людей и достигать компромиссов.

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили эффективность предлагаемой методики формирования толерантности и целесообразность ее использования в вузовском образовательном процессе.

Литература

1. Борытко Н. М. Онтологическое понимание современного воспитания // Эйдос: интернет-журн. 2007. 1 марта. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http // www.eidos.ru/journal/2007/0301–4.htm.

2. Безюлева Г. В. Толерантность в педагогике. М: Издат. центр АПО, 2002. 92с.

3. Английский для экономистов: учеб. для вузов / Е. Н. Малюга, Н. В. Ваванова, Г. Н. Куприянова, И. В. Пушнова. СПб.: Питер, 2005. 304 с.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

УДК 371.018.523 (571.56–17)

З. С. Жиркова

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ ЗАПОЛЯРЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогического проектирования системы управления инновационной деятельностью в сельских школах Заполярья. Особое внимание уделяется моделированию, которое является одним из этапов проектирования в образовании и одновременно выступает как метод исследования, позволяющий с наибольшей степенью полноты и ясности проанализировать и описать педагогический объект. Автором представлен практический вариант реализация модели управления инновационной деятельностью сельских школ Заполярья.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, инновационная деятельность, система, управление, развитие, сельская школа, программа эксперимента, моделирование, образование, личность, проект.

Abstract. The paper considers the problem of pedagogical design of the management system of innovative activities in rural schools of the Polar region. A special attention is paid to modelling which is both one of the design stages and a method of research enabling to analyse and describe pedagogical objects. The author presents a practical model of management of innovative activities in rural schools of the Polar region.

Key words: pedagogical design, innovative activities, system, management, development, rural school, the experiment program, modelling, formation, personality, a project.

В российском обществе сельская школа всегда занимала особое место, представляла собой нечто большее, чем сугубо образовательное учреждение. Эта ее «особость» предопределялась историческими традициями народной школы, близостью к сельскохозяйственному производству и социальной жизни села, спецификой локальной, изолированной от большой жизни сельской среды, зависимостью от производственной и социальной инфраструктуры села.

Развитие сельских школ в условиях Крайнего Севера имеет свои культурно-исторические, педагогические и социально-экономические особенности. Якутия с ее огромными пространствами (по площади республика занимает одну пятую часть России) и низкой плотностью населения (в среднем 0,1 чел. на км^2, а в Заполярье – на 100 км^2) – один из немногих исторически сложившихся поликультурных регионов России, где веками жили представители разных этнических и культурных групп [13].

Современная модернизация образовательных процессов обострила проблемы развития образования в Республике Саха (Якутия). Поиск новых идеологи-

ческих установок системы обучения и воспитания актуализировал вопрос о совершенствовании национального образования в сельских школах Заполярья.

Проблемы создания, развития и распространения педагогических новшеств ученые рассматривают с различных позиций: основ теории инновационных процессов в воспитании, классификации нововведений в образовании, методов и технологий в обучении, развития инноваций в современной школе и управлении ими [19].

В этой связи полагаем, что назрела необходимость использования дифференцированной стратегии развития образования на селе, новой инновационной системы управления развитием образовательных процессов, обобщающей интегрированное содержание образования. Их составляют:

- совершенствование и повышение профессионального уровня педагогов, включающее их профессиональные и творческие возможности: отношение и готовность к инновационной деятельности, творческий потенциал каждого, уровень инновационного потенциала педагогического коллектива;
- экологическая направленность и интегрированные методы к формам обучения, связанные с изменением современного социокультурного фона, с возрождением культурно-исторических традиций;
- разработка новых образовательных моделей, с применением комплексных подходов к образовательным процессам – методов, форм и средств развития познавательной активности обучающихся с использованием элементов политехнического образования в сельских образовательных учреждениях.

Таким образом, перед педагогами и управленцами возникает новое пространственное поле анализа: многообразие существующих в практике видов и моделей школ как условие выработки собственной образовательной стратегической цели и модели развития[9, с. 94]. Стратегическая цель образования – формирование человека национальной культуры и россиянина.

Приоритетом сегодняшнего дня является внедрение новой структуры управления инновационной деятельностью сельских школ Заполярья: развитие образовательного процесса в сельской школе: методы инновационного педагогического проектирования с использованием концептуальных положений управления; выстраивание образовательного процесса на основе комплексных подходов: личностно-ориентированного, гуманистического и рефлексивного характера – как способов развития личности обучающихся [3].

Понятие «проектирование» происходит от слова «проект», известного в русском языке с начала XVIII в. Стандартное значение термина «проектирование» (*projection* – это процесс создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния.

В широком смысле слова проектом называют все, что задумывается или планируется. «Проектирование в общем виде – деятельность, синтезирующая промысливание того, что должно быть, и одновременное с этим развертывание процессов реализации» [2].

Проектирование в образовании стало активно внедряться в конце 80-х гг. XX в. и первоначально было связано с разработкой и проведением организационно-деятельностных игр в сфере образования [2; 5; 42]. В этом контексте проектирование выступает в качестве социального вида, деятельности по созданию и реализации проектов преобразования и развития образовательной среды – о проектов новых образовательных технологий, систем внутришкольного управления, моделей урока, систем воспитательной работы и т. д. [16].

Проектирование в образовании некоторые исследователи понимают как процесс развития и реализации новых форм сотрудничества педагогов, учащихся и общественности, а также как определение содержания, выбор и создание технологий педагогической деятельности [2; 42]. Другие рассматривают проектирование в качестве фактора становления образовательного учреждения гуманистической ориентации [38].

В. И. Слободчиков, например, определяет проектирование как «построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности» [26].

Таким образом, по мнению ученых-исследователей: педагогическое проектирование – творческая деятельность по конструированию образовательного пространства, которое возникает при условии сотрудничества всех субъектов образования: педагога, обучающегося, общества и культуры.

Педагогическое проектирование предполагает определение целей, задач, этапов и содержания обучения, планирование дидактических процессов. Результатом проектной деятельности является информационная модель или дидактический проект взаимодействия учителя и обучающихся, обусловленный определенным педагогический замыслом. От результатов педагогического проектирования всецело зависит качество последующих этапов педагогической деятельности, в первую очередь – деятельности преподавания, которую в данном случае можно понимать как процесс реализации дидактического проекта [6; 15; 16; 26; 35].

В настоящее время в образовании активно развивается личностно-ориентированное проектирование, которое предполагает особые цели, отражающие целостное развитие личности, а не только ее знаниевую составляющую. В данном случае источниками целеполагания являются сам ученик как субъект и личность и педагог как носитель человеческой сущности и особый социальный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созиданию другого» [34]. Постановка целей во многом определяется и такими факторами, как возрастные нормы развития обучающихся, типы их личностных проблем [1].

Проективное образование подразумевает создание и реализацию личностного проекта, имеющего жизненный смысл для обучающегося. Однако при личностном подходе проектируется не модель личности с конкретными, заранее известными установками, как это принято в традиционном образовании, а пространство развития личности. С точки зрения

личностного подхода, в проектировании системы образования на первый план выходит развивающее обучение [36].

В рамках гуманистической парадигмы образования проектирование предстает как социокультурный процесс, как процесс создания культурной питательной среды для развития личности. В отдельных исследованиях учитель представлен прежде всего не как специалист по своему предмету, а как носитель культуры, организатор встречи обучаемого с культурой, управляющий его (обучаемого) развитием и помогающий ему в создании собственного образа культуры [39].

Личностный подход отражает главный ориентир гуманистической парадигмы: в образовательном процессе центральное место занимает обучаемый, который является не просто соавтором образовательного процесса, но и автором собственного самообразования.

В педагогической психологии проектирование также в большей степени связано с личностью учащегося и ориентировано на особенности психологии его познавательной деятельности. В работах по психологии творчества есть обобщенные модели механизмов, позволяющие проектировать специфическую педагогическую среду по стимулированию самостоятельности и инициативности учащихся [1; 14; 17].

Психолого-педагогические аспекты педагогического проектирования включают возможные стили руководства проектом, методы создания психологического климата и благоприятной атмосферы в коллективе, способы взаимодействия участников педагогического процесса, которые влияют на творческую активность и работоспособность членов образовательного сообщества.

Личностно-ориентированное проектирование направлено на построение образовательной системы, антропоцентрической по цели, содержанию и формам организации. В процессе такого проектирования пересматриваются привычные трактовки обучения как преимущественно сообщения знаний, формирования умений, навыков только как организацию усвоения учебного материала. Образование, ориентированное на развитие личности, есть не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для проявления и развития личностных функций обучающихся. Данные функции понимаются как качества, обеспечивающие потребность индивида быть личностью. Это мотивирующие, опосредующие, коллизийные, критические, смыслотворческие, рефлексивные, ориентировочные, творчески-преобразующие, самореализующие, обеспечивающие автономность личности и др. качества. В зависимости от цели проектируемого воспитательного воздействия педагог может акцентировать внимание на различных личностных проявлениях воспитанника [28].

Построение конкретного проекта, выражающего цели образования, необходимо для разработки программы обучения и воспитания; программа, в свою очередь, нужна для определения числа, вида и связи тех учебных предметов, которые должны быть включены в образовательный процесс; в зависимости от характера учебных средств избираются приемы и способы обучения, в совокупности образующие определенную методическую систему [42].

Вслед за В. М. Монаховым под методической системой в педагогике мы понимаем совокупность взаимосвязанных компонентов, необходимых для проектирования целенаправленного, продуктивного и определенного педагогического воздействия на формирование личности и реализацию учебно-воспитательного процесса [23, с. 75–89].

По мнению А. Н. Дахина, компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы) [7, с. 21–26].

Средства педагогического проектирования включают педагогическую технику, образовательную технологию и технологическое проектирование. Педагогическая техника является первичным уровнем педагогического проектирования. Образовательная технология выступает его готовым образцом. К высшему уровню проектирования относится технологическое проектирование как технология разработки педагогической технологии, являющаяся своеобразным проектированием проектирования [2, с. 13].

Обзор литературы показывает, что у авторов нет принципиальных разногласий относительно этапов педагогического проектирования. Последовательность основных этапов может быть представлена следующим образом (рис. 1):

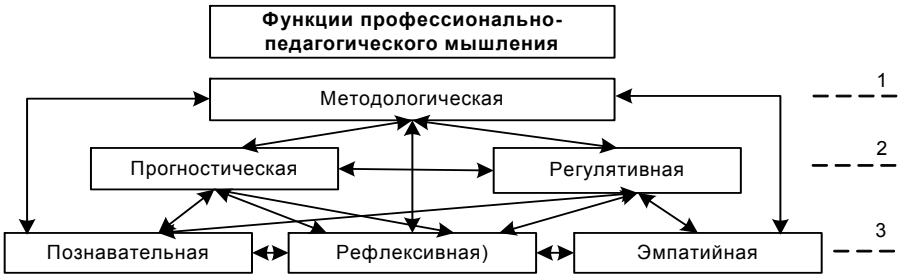


Рис. 1. Последовательность основных этапов педагогического проектирования

Каждый этап характеризуется собственными задачами, механизмом и результатом и является частью образовательного процесса, во время которого наряду с получением продукта педагогической деятельности формируется целый комплекс умений, в том числе гностических, проектировочных, коммуникативных, организаторских, и осознаются ценности, установки, инициируются творческие способности.

Педагогическое моделирование – один из центральных компонентов и одновременно метод исследования объекта педагогического проектирования: на этапе моделирования не только выстраивается образ желаемого педагогического объекта, но и появляется возможность с наибольшей степенью полноты и ясности проанализировать и описать этот объект [43].

Особо следует сказать о специфике педагогического проектирования.

В. М. Монахов считает, что существует четыре варианта объектов педагогического проектирования: 1) педагогическая система; 2) система управления образованием; 3) система методического обеспечения; 4) образовательный процесс. На первом этапе моделирования особенно важна экспертиза создаваемой модели по следующим направлениям: замысел; процесс реализации; ожидаемые результаты; перспективы развития и распространения [23, с. 75–89].

В теории педагогического проектирования выделяют прогностическую модель для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей; концептуальную модель, основанную на информационной базе данных и программе действий; инструментальную модель, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими инструментами; модель мониторинга – для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов; рефлексивную модель, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций.

Педагогическая инноватика – это относительно новая сфера науки, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования [19]. Наиболее полное определение, раскрывающее суть инноваций, дано в работе «Новые ценности образования» [37].

Термин «инновация» (англ. *innovation*) означает «нововведение», «новшество», под которым понимается новые порядок, обычай, метод, явление или изобретение. Основоположник теории инновации Й. Шумпетер обозначил инновацию как систему [41, с. 169, 298].

Инновационная деятельность заключается в постоянном системном поиске новых, рациональных, эффективных содержания, методов, технологий, технических средств обучения для формирования и развития личности каждого учащегося, его интеллектуальных и гражданских качеств. Такая деятельность должна мобилизовать весь коллектив, который в повседневной работе призван довести новаторские научно-методические идеи, технологические новшества до результата, пригодного для практического использования [10; 33].

Под управлением (сопровождением) инновационным процессом мы понимаем целеустремленную деятельность, направленную на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития образовательного учреждения. Оптимальным вариантом сопровождения инновационной деятельности является план-программа комплексных действий. Составляющие управления:

- разработка проектов, программ, положений по реализации инновационных процессов;
- организация мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности участников инновационной деятельности;
- анализ и систематизация результатов инноваций;
- обобщение опыта инновационной деятельности;

• разработка системы контроля за ходом внедрения педагогических инноваций;

• учет инновационной деятельности.

Таким образом, инновационная деятельность учебного заведения, по нашему мнению, это актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого пространства образования.

Республика Саха (Якутия) значится среди первых субъектов Российской Федерации, активно включившихся в свете современных требований в федеральную экспериментальную программу по модернизации структуры и содержания образования. В системе образовательных учреждений республики как экспериментальных площадок федерального и республиканского уровня накоплен определенный положительный опыт инновационной деятельности.

В исследовании возможностей управления инновационной деятельностью в сельских школах Заполярья мы использовали метод социокультурного подхода А. М. Цирульникова [39]. Данный метод позволил выявить внутренние и внешние факторы, в определенной мере влияющие на разработку модели управления инновационной деятельностью в средних учебных заведениях северного региона.

Исследование проводилось на базе одного из образовательных учреждений республики Саха – Казачинской средней общеобразовательной школы (далее СОШ) в селе Казачье (Казачинский национальный наслег), Усть-Янского улуса (района). Поддерживая Концепцию модернизации Российского образования на период до 2010 г., образовательное учреждение активно включилась в инновационную деятельность, направленную на повышение качества обучения и воспитания.

При этом, учитывался традиционный образ жизни циркумполярных народов, схожих во многих характеристиках и связанных единой экокультурной средой Арктики. Общим экокультурным фоном коренного населения Заполярья является прежде всего гармония с суровой природной средой, создающей психологическую основу для формирования социальных особенностей (коллективизма, преемственности поколений и т. д.).

Коллективом школы была разработана концепция «Социально-педагогические условия реализации эколого-краеведческого направления в образовательном процессе», где на первый план выдвигалась углубленное изучение социальной, культурной жизни наслега (села) Казачье, начиная с древнейших времен и в тесной связи с экологией Заполярья. В школе были организованы музейно-педагогическая деятельность, научное общество учащихся (НОУ) «Юный исследователь», созданы проекты «Имидж человека Арктики», «Экологические составляющие духовности северян». На занятиях НОУ и во время полевых походов и экспедиций школьники приобретают способность к творческому мышлению, самостоятельности при-

нятия решений, инициативности. Именно здесь закладываются основы развития думающей, самостоятельной личности [31].

Учителя школы активно распространяют свой опыт, в том числе с помощью публикаций, среди которых «Методическая работа в Казачинской школе» М. С. Окороковой, «Библиотека – справочно-информационный центр школы» В. И. Слепцовой, «По следам народной педагогики» Р. Н. Гороховой, «Красная книга Усть-Янского улуса» С. С. Слепцовой, пособие по косторезному ремеслу Е. Н. Слепцова, программа по краеведению З. М. Стручковой; несколько педагогов являются соавторами учебного пособия по краеведению «Страницы истории Устьянья».

По мере внедрения указанной выше концепции в школе заметно возросла социокультурная роль школьного музея, учителя освоили новые подходы к обучению и воспитанию, наладилось активное взаимодействие таких структур и объединений, как Попечительский совет школы, Совет отцов и Совет матерей, родительский комитет, педагогический коллектив и Детская республика «Пульс», которая представляет собой разновозрастный коллектив учащихся Казачинской сельской школы и характеризуется 100% охватом школьников: от первоклассников до выпускников – и состоит из 21 городов-классов. Название «Детская республика «Пульс» выбрано и принято при единогласном голосовании учащихся и педагогов на общешкольном собрании с приглашением родителей учащихся. При Детской Республике работает Клуб правоведов, который является детской правозащитной организацией.

В 2006 г. Казачинская СОШ участвовала в конкурсе общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы по теме «Социально-педагогическая эффективность реализации эколого-краеведческого направления в образовательном процессе», и успешно прошла конкурсный отбор на присуждение Премии – государственной поддержки, осуществляемой Министерством образования и науки РФ.

Следующим шагом развития Казачинской СОШ стала разработка проекта программы экспериментальной работы по теме «Формирование творческой саморазвивающейся личности в школе Заполярья “Ай-Хоту” (“Твори Север и самого себя!”)». Общим философским направлением проекта явился тезис: «Саморазвивающаяся личность способна творить, реализовать себя, созидать новые ценности в суровых условиях среды обитания» (рис. 2).

Результаты нашего исследования подтвердили положение о том, что инновациями можно управлять, т. е., используя различные способы и средства воздействия, влиять на ход инновационного процесса и рост эффективности инновации. Процесс управления значительно облегчается, если управляемую систему представить в виде модели. Нами была разработана модель управления инновационной деятельностью сельских школ Заполярья (рис. 3).

Во время первого (подготовительного) этапа модели управления инновационной деятельностью Казачинской СОШ обсуждались общие направления данной деятельности в России и в мире, определялись наиболее актуальные проблемы, схожие с региональной ситуацией.

Рис. 2. Проект программы экспериментальной работы в Казачинской СОШ

Далее продумывались действия по созданию социально-педагогических условий для реализации опытно-экспериментальной работы и программы исследования по теме «Формирование творческой саморазвивающейся личности в школе Заполярья “Ай-Хоту”». Необходимо было выявить функциональные возможности школы в возрождении общечеловеческих и национальных идеалов и ценностей, обогащении духовных традиций отечественной культуры и раскрыть педагогические основы их реального использования в современных условиях.

Решение данной проблемы было сопряжено с тремя обстоятельствами.

1. Школа как живой общественный организм, имея свои специфические отличительные от городских общеобразовательных учреждений черты – территориальная разобщенность, отдаленность и изолированность сельской школы от городских центров, малокомплектность (в большинстве сельских школ) – и сохраняя при этом традиции межнационального согласия и толерантности, действуя в определенном социальном окружении: разновидности этносов и народностей, разновозрастности учащихся, сосредоточения разных духовно-энергетических и культурно-образовательных потенциалов – создает социальную и культурную среду для развития и формирования творческой саморазвивающейся личности [22].

2. Новое понимание готовности учащейся молодежи к труду связано прежде всего с понятием «технологическая культура личности» и обусловлено извечной социальной проблемой – профессиональным самоопределением молодежи. При современном развитии науки и техники проблема кадров во всех отраслях народного хозяйства приобретает особую актуальность. Труд сельскохозяйственного рабочего и сферы бытового обслуживания из года в год становится все сложнее и многообразнее.

Правильный выбор профессии определяет не только жизненный путь человека. Работа по душе способствует его психофизиологическому совершенствованию, что подтверждает значимость политехнической направленности обучения в сельской школе [25; 40, с. 9].

В этой связи приведем некоторые особенности и критерии специфики политехнического обучения.

По мнению А. А. Бурыкина, образование как подготовка к социальной жизни представителя народностей Севера имело ранее незначительную долю в социализации личности и сводилось к усвоению культуры микросоциального окружения. Развитие системы образования внесло качественные изменения и в историю этносов, поскольку обучение предусматривает возможность передачи знаний такого типа, которые не являются исключительно этническими культурными ценностями. Это математика, физика, химия, астрономия, геология, техника и т. п., которые соотносятся с понятием политехнической направленности в образовательном процессе [36].

Традиционно в педагогической теории и школьной практике в качестве обязательного элемента политехнического образования школьников рассматривалось, наряду с изучением техники, экономики и организации производства, овладение технологией. Практически все ученые-политехнисты (П. Р. Атутов, Ю. К. Васильев, А. Г. Калашников, М. Н. Скаткин, С. М. Шабалов и др.) подчеркивали необходимость включения знаний о технологии в содержание политехнического образования в школе. Технологическая подготовка при таком подходе выступает важным средством адаптации выпускника сельской школы в сфере материального производства, сфере современной техники [21].

3. Школа, функционирующая в своеобразной социальной, этнокультурной среде Заполярья, помимо своих образовательных функций решает ряд социальных задач, в первую очередь сохранения циркумполярной культуры, духовной и материальной культуры коренных малочисленных народов Севера – этносов, живущих по побережью Северного Ледовитого океана. Кроме того, не следует забывать о том, что выживают и развиваются те народы, представители которых обладают творческими способностями созидать новые ценности. В целях сохранения ценностей арктического коренного населения в Республике Саха (Якутия) 16 ноября 2007 г. принят закон «О циркумполярной культуре» [13]. Предметом правового регулирования являются: сохранение, использование, популяриза-

ция и государственная охрана объектов культурного наследия коренных малочисленных народов Севера; художественная литература, театральное, музыкальное, изобразительное, цирковое искусство, и многое другое. Ст. 5 настоящего закона гласит: «Государство признает равное достоинство культур всех народов и этнических общностей, способствует созданию равных условий для сохранения и развития этих культур, обеспечивает и укрепляет целостность культуры посредством законодательного регулирования».

Ценности арктического коренного населения должны быть использованы в процессе воспитания и образования саморазвивающегося человека в суровых условиях среды обитания. Это памятники культуры и фольклор, сформировавшийся в древнейшие времена; развитая традиция ораторского искусства, т. е. песенный разговор, обрядовая поэзия, мифы и предания о происхождении народов, рода и племени [29]. Особенности и тенденции специфики образования в районах Севера – направленность образования на организацию традиционного уклада жизни и воспитание национального самосознания, а также воспроизводство национально ориентированной интеллигенции. Кроме того, развитие самосознания является источником, резервом, условием, формой, средством развития национальной культуры; процессом сохранения и передачи экологического опыта с целью сохранения жизни человека в суровых условиях системы «человек – природа», готовности к роли отца или матери [11].

Выбор экспериментальных инновационных программ проходил при участии всего коллектива.

На втором этапе реализации описываемой модели разрабатывалась новая структура управления экспериментальной деятельностью. Был проведен комплекс организационных и технических мероприятий по воплощению идеи в реальность. Под руководством школы были разработаны и утверждены необходимые документы, регламентирующие инновационную деятельность – программа управления развитием инновационной деятельностью школы, в том числе план опытно-экспериментальной деятельности, положение о заместителе директора по научной работе, должностные инструкции участников эксперимента, составлен план мероприятий по реализации новой системы управления и контроля за инновационной деятельностью в образовательном процессе, ориентированного на развитие и повышение качества образования (рис. 4).

В декабре 2007 г. Казачинская средняя общеобразовательная школа получила статус республиканской экспериментальной площадки.

Целью третьего (завершающего) этапа реализации модели стало планирование организации инновационной деятельности педагогического коллектива Казачинской средней школы. Основным принципом планирования стало следующее условие: совершенствование педагогического процесса в национальной школе должно быть ориентировано не только на развитие школы, но и на воспитание продолжателей национальных традиций север-

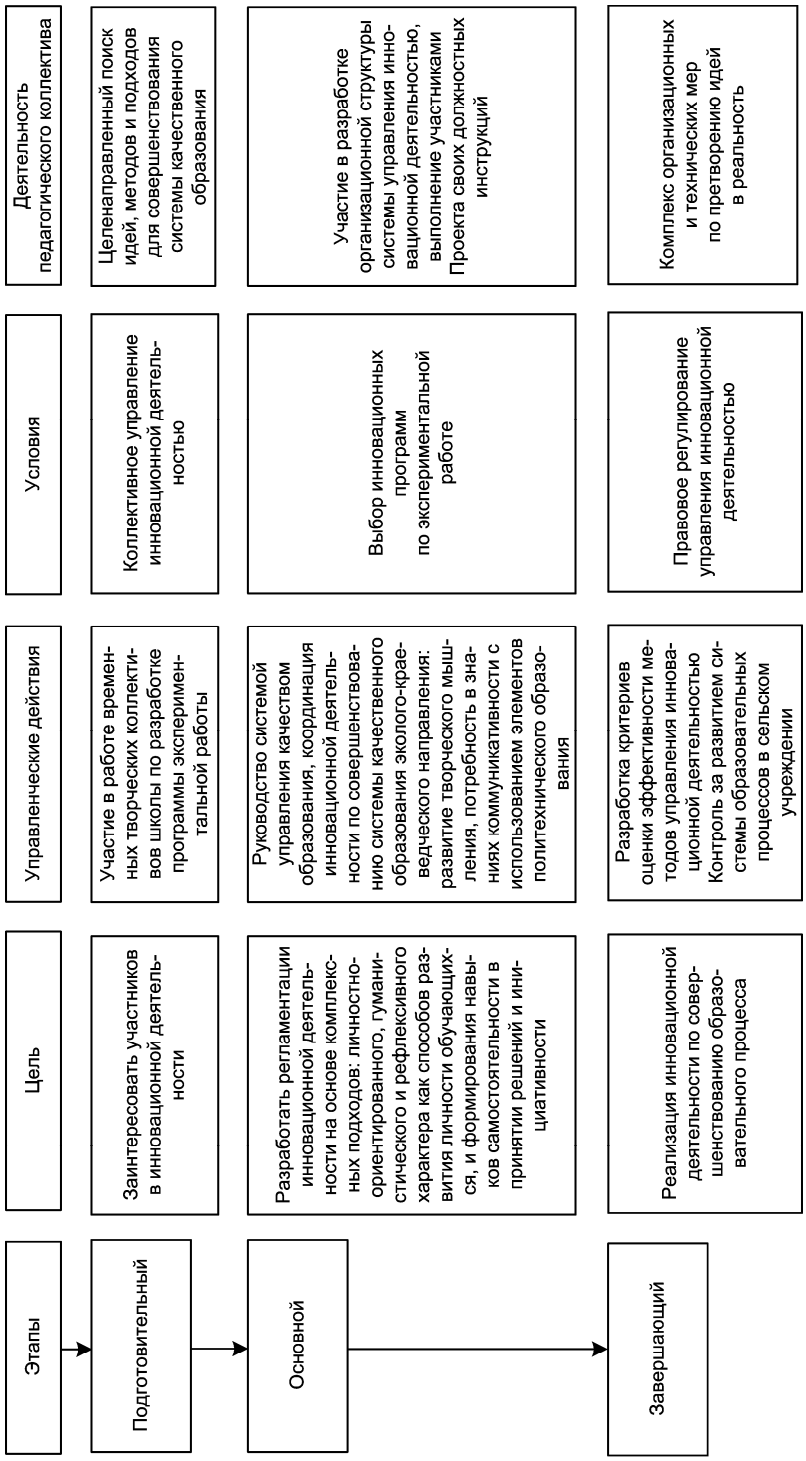


Рис. 3. Модель управлениия инновационной деятельностью в сельских школах Заполярья

ного человека, которые связаны с жизнью в суровых климатических условиях, с оленеводческим, рыболовецким и охотничьим укладом хозяйства, полностью зависящим от окружающей природы [24, с. 18–19].

Рис. 4. Документы, регламентирующие инновационную деятельность

Итоги разработки и реализации модели управления инновационной деятельностью в общем виде можно представить следующим образом:

• применение эффективного использования коллективного управления в сельской школе создаст условия по повышению уровня качества образования и учебного процесса;

• взаимосвязь «учащийся – учитель – родители» «родители – учитель – руководство» позволят обеспечить реализацию целей эксперимента по повышению уровня воспитания и обучения в сельской школе;

• повышение профессиональной активности и инициативности педагогов. С введением коллективного управления увеличиваются возможности профессионального роста педагогов, в связи с причастностью педагогического коллектива к общему делу и получением морального удовлетворения от своего труда, по мере устранения однообразия в работе и обретения большей ее содержательности [18; 27].

• совершенствование правового регулирования управленческого процесса, направленное на устранение информационной неопределенности субъекта управления, в конечном счете, увеличивает степень свободы его выбора при подготовке принятия решений. Как следствие, существенно улучшается качество решений, чему способствуют и рост возможностей творческого подхода к их разработке, и дальнейшее развитие демократизации школы;

• внедрение модели управления инновационной деятельностью позволит интегрировать деятельность структурных подразделений образовательного учреждения, создать более рациональную структуру аппарата

управления, освоить прогрессивные методы принятия управленческих решений, новые формы контроля для правового регулирования управления инновационной системой образования в сельской школе, современные критерии оценки эффективности управления инновацией, а также разработать рекомендации для дальнейшего управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении.

Литература

1. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2007. 39 с.

2. Алексеев Н. Г. Проектирование // Организация экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях г. Москвы. М., 2002.

3. Бачурина С. Н. Рефлексивное управление уроком как способ развития личности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mou142.edusite.ru/p81aa1.html.

4. Гончаров В. С. Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников: автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2006. С. 13.

5. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

6. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казан. гос. технол. ун-т. Казань, 2004. С. 49.

7. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и … неопределенность // Педагогика. 2003. № 14. С. 21–26.

8. Джонс Дж. К. Методы проектирования. М.: Мир, 1986. С. 326.

9. Ерофеева Н. И. Управление проектами в образовании // Нар. образование. 2002. № 5. С. 94.

10. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. Тюмень, 1990.

11. Зубарева С. Л. Специфика образования народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php? subaction=showfull&id=1193139952&archive=1196815207&start_from=&ucat=&

12. Иванова Г. А. Школьный библиотекарь: становление профессии / Приложение к журналу «Школьная библиотека». Сер. 1. Вып. 9–10 (2003). Ульяновск: Печатный двор, 2003.

13. Информационное агенство «Росбалт-Север» / Пресс-служба администрации Республики Саха (Якутия). 2007.

14. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 199 с.

15. Колесников И. А., Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. М.: ACADEMIA, 2005. С. 288.

16. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Новая Москва, 1926. С. 286.

17. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. М.: МЭИ, 1985. 105 с.

18. Лаздина Т. И. Технологии мотивационного управления инновационной деятельностью учителей // Начальная школа плюс: До и После. 2006. № 2.

19. Лазарев В. С. Понятие педагогической и инновационной системы школы // Сельская шк. 2003. № 1.

20. Лазарев В. С. Управление нововведениями – путь к развитию школы // Сельская шк. 2004. № 1.

21. Материалы из Библиофонда. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.baaza.ru/catv_80929.html

22. Сельское образование, Альтернативы реструктуризации: материалы конф. / Каргополов В. П., 2001; Лядов С. С., 2003; Махов А. С., 2005; Швецов В. Г., 2006 и др. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/55

23. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 75–89.

24. Новиков А. Г. Духовность – критерий мировоззрения народов Арктики // Языки, культура и будущее народов Арктики: тез. докл. междунар. конф. 17–21 июня 1993 г. Ч. 1. Якутск, 1993. С. 18–19.

25. О психологических условиях политехнического обучения в общеобразовательной школе. М., 1959. С. 19.

26. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида. СПб, 1995.

27. Пекарских Н. И. Управление инновационной деятельностью педагогов // Методическая статья. Томск, 2007.

28. Петелин А. С. Педагогическое проектирование в личностно-ориентированном образовании // Профессиональное педагогическое образование: личностный подход: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Лещинского, Е. Е. Седовой, Т. Е. Стародубцевой. Вып. 1. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2003.

29. Петров А. А. Долганы: язык, история, фольклор, культура (указатель рекомендуемой литературы): справ.-библиогр. пособие. СПб.: Образование, 1993. 26 с.

30. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Владос-пресс, 2001. 36 с.

31. Публичный доклад МОУ «Казачинская средняя общеобразовательная школа». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://uuo-ust-yana.ucoz.ru/Doklady/Kazche/DokladKazache.htm.

32. Ромишовский А. Д. Проектирование систем обучения: пер. с англ. Лондон; Нью-Йорк, 1981.

33. Санто Б. Инновация как средство экономического развития. М.: Прогресс, 1990.

34. Профессиональное педагогическое образование: личностный подход: сб. науч. тр. Воронеж. гос. пед. ун-та / под ред. В. И. Лещинского, Е. Е. Седовой, Т. Е. Стародубцевой. Вып. 1. Воронеж, 2003.

35. Сибирская М. П. Педагогические технологии: теоретические основы и проектирование. СПб., 1998.

36. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования: тез. второй Рос. конф. по экологической психологии. Москва, 12–14 апр. 2000 г. М.: Экопсицентр РОСС, 2000.

37. Содержание воспитания и задачи либерализации образования / Официальный сайт журнала «Новые ценности образования». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.values-educ.ru/readarticle.php?article_id=1

38. Ступницкая М. Учимся работать над проектами // Школьный психолог. 2007. № 23.

39. Цирульников А. М. Социокультурный подход в понимании системы образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://altere-du.ru/new/blog/archives/15

40. Шибанов А. А. Политехническое обучение в сельской школе / АПН РСФСР. М., 1958. С. 9.

41. Шумпетер Й. Теория экономического развития: исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры. М.: Прогресс, 1982. С. 169, 298.

42. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.

43. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 374.6

Е. В. Лопанова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы развития педагогического мышления в профессиональной деятельности. Предложен новый подход к организации методической подготовки педагогов, сочетающий в себе разные стратегии обучения в соответствии с этапами профессионализации педагога: когнитивно-ориентированную, деятельностно-ориентированную, личностно-ориентированную. Обосновывается использование личностно-деятельностных технологий в повышении квалификации педагогов на всех этапах обучения, позволяющее повысить уровень их компетентности.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход в профессиональном образовании, повышение квалификации педагогов, стратегии обучения (когнитивно-ориентированная, деятельностно-ориентированная, личностно-ориентированная), личностно-деятельностные технологии обучения взрослых.

Abstract. The paper considers the problems of development of pedagogical thinking of teachers in their work and presents a new approach to the organization of methods training of teachers, combining different strategies according to the stage of professional development: cognitive, activity-oriented, personality-oriented. The author shows the role of personality/activity-oriented technologies in upgrading the teacher's qualification and increasing the level of their competence.

Index terms: personality/activity-oriented approach used in vocational training, improvement of professional skills of teachers, strategy of training (cognitive, activity-oriented, personality-oriented), personality/activity-oriented technolgies of teaching adults.

Развитие новой экономики, основным ресурсом которой становится мобильный и высококвалифицированный специалист, требует достижения нового качества образования, понимаемого как соответствие запросам современной системы общественных отношений и ценностей. На рынке труда востребован владеющий определенными компетенциями специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Компетентного специалиста отличает критическое мышление: способность

среди множества решений выбрать оптимальное, аргументированно опровергнув ложные. Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях.

Если повышение уровня компетентности специалистов – выпускников педагогических вузов – предполагается обеспечить путем изменений в профессиональной подготовке, то для работающих педагогов одним из средств роста компетентности становится дополнительное профессиональное образование, и прежде всего курсы повышения квалификации.

Педагоги школы испытывают сегодня серьезные затруднения, прежде всего в сфере принятия изменившейся образовательной ситуации, организации собственной профессиональной деятельности в контексте личностно-ориентированной парадигмы. Связано это, на наш взгляд, с опытом профессиональной подготовки, полученной педагогами в рамках знаниевой парадигмы. Сложившаяся сегодня система обучения педагогов направлена на становление не специалиста-профессионала как субъекта деятельности, а исполнителя, транслирующего определенный объем знаний. Такой подход формирует и фиксирует стереотипы профессионального мышления, которые препятствуют выстраиванию новых парадигм образования. Педагог со стереотипным мышлением – перопричина неразвивающих и неразвивающихся педагогических процессов, которые губят природу человека, его экологию, противоестественны формирующейся личности. Но поскольку педагогами получен только такой учебный опыт, именно он транслируется как единственно возможный. Поэтому одна из важных задач, стоящих перед руководителями образовательных учреждений, – дать возможность педагогам получить опыт организации познавательной деятельности в русле личностно-ориентированной парадигмы.

Важный аспект проблемы перехода к личностному образованию – преодоление стремления к жесткой технологизации образовательного процесса. В знаниевой парадигме педагогический процесс традиционно выступает как связующее звено между заданным содержанием образования и обучающимися, которые «должны усвоить» содержание. Это промежуточное звено обычно задается набором технологических приемов. Из педагогического процесса устраняются, по сути, его главные звенья – личность обучаемого и личность педагога. В таком виде он (процесс) неизбежно становится безличностным и авторитарным. Между тем именно взаимодействие его участников предопределяет успешность или безуспешность той или иной методики, а также самого педагогического процесса [5]. Педагогический процесс в рамках личностно-ориентированной парадигмы образования ориентирован на развитие способностей и проявление индивидуальности обучаемых. В этом смысле он представляет собой совместное движение его участников к целям образования в соответствии с его ценностями [1].

Изменение целей и ценностей образования влечет за собой не только изменение характера образовательного процесса, но позиции и роли педагога в этом процессе. Это предусматривает изменение структуры, содержания и стиля педагогической деятельности. Особенность этих изменений заключается в том, что они должны обеспечивать переход от умений ситуативного управления учебной деятельностью к проектно-технологическому и ситуационному, рефлексивному управлению. В этой связи усиливается роль управленческих умений в структуре деятельности педагога, а также определенных функций профессионально-педагогического мышления. Следовательно, методическая подготовка педагогов, закладывающая основы профессионального творчества, должна основываться на развитии мышления, ориентированного не на достижение конкретно-практического результата, а на способы и средства собственной деятельности и действий, ведущих к получению прогнозируемых результатов.

Понятие «профессионально-педагогическое мышление» широко используется в современных исследованиях, в изучении проблемы подготовки педагогических кадров [2, 5, 7]. Необходимо подчеркнуть, что понятие «профессионально-педагогическое мышление» отражает не только особенности мыслительной деятельности учителя, но и профессиональную специфику его восприятия, внимания, воображения, памяти, а также особенности его эмоционально-волевой сферы. В нашем понимании профессионально-педагогическое мышление – это интегральное, многоуровневое отражение и преобразование в обобщенном виде объективных характеристик педагогического процесса, обусловленных его целями и задачами, личностными особенностями его участников. Механизм действия профессионально-педагогического мышления легко проследить путем выделения основных функций.

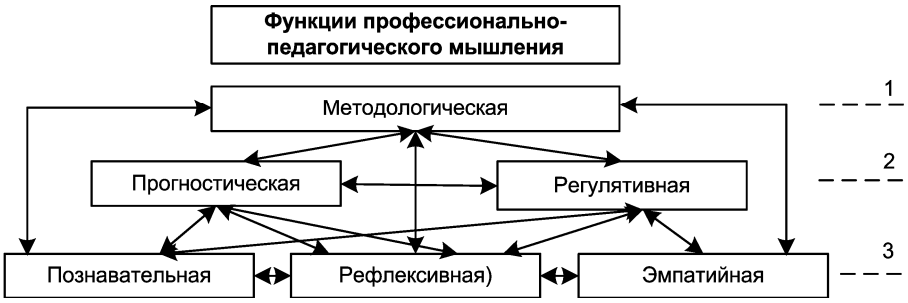
Познавательная функция обеспечивает связь между внешней средой, интеллектом, эмоциями, действиями через определение необходимости и достаточности объема информации, на основе чего строится оценка ситуации, принятие решения, самооценка, выполнение профессиональных действий. Рефлексивная функция позволяет оценить собственный уровень развития интеллекта, сформированность и адекватность эмоций, осознанность мотивации, обеспечивает постановку цели и контроль за ее достижением. Эмпатийная функция позволяет адекватно воспринимать партнеров по взаимодействию, понимать состояние другого человека. Познавательная, рефлексивная и эмпатийная функции составляют оперативный уровень профессионально-педагогического мышления, обеспечивающий сиюминутную деятельность педагога.

На втором, более высоком уровне функционирования профессионально-педагогического мышления – тактическом – решаются задачи прогнозирования, конструирования, регуляции педагогической деятельности. Прогностическая функция позволяет определить цели разного уровня, конструировать, моделировать педагогический процесс, выби-

рать и оценивать эффективность педагогических технологий, предвидеть результаты отношений с учениками, другими участниками педагогического процесса. Регулятивная функция обеспечивает внесение корректив в деятельность и поведение педагога на основе сложного анализа функций оперативного уровня в соответствии с целями разных уровней.

На стратегическом уровне функционирует методологическое мышление, которое обеспечивает целеполагание, регуляцию, конструирование педагогического процесса и отношений его участников с учетом определенной концепции построения образовательного процесса, мировоззрения педагога. Методологическая функция позволяет педагогу не только осмысливать положения теории, но и выстраивать собственную концепцию образовательного процесса, анализировать и оценивать свой опыт с позиции выбранной концепции; обеспечивает на более высоком уровне работу оперативного и тактического мышления, так как в основе выбора и анализа информации, оценки ситуации, мотивации, целеосмысления лежат концептуальные положения.

Иерархия уровней функционирования профессионально-педагогического мышления одновременно является и иерархией его развития (рисунок).



Функциональная структура профессионально-педагогического мышления:
1 – уровень стратегического мышления; 2 – уровень тактического мышления;
3 – уровень оперативного мышления

Коль скоро профессионально-педагогическое мышление через познавательную, рефлексивную и эмпатийную функции обусловливает выбор педагогической позиции (субъект-объектную или субъект-субъектную), а через методологическую функцию – формирование собственной образовательной концепции педагога, то закономерным будет утверждение, что реализация личностно-ориентированной парадигмы образования зависит от уровня сформированности профессионально-педагогического мышления.

Если рассматривать управление как взаимодействие, в котором изменение субъектов взаимообусловлено, то оказывается, что суть его состоит в создании условий для раскрытия, реализации и развития потенциала

личности [6]. Управление развитием профессионально-педагогического мышления возможно в рамках методической системы, в которой формирование названного мышления – это предполагаемый результат, задаваемый целью. В то же время через содержание педагогического мышления складывается социокультурный опыт личности, целостный образ формирования профессиональной деятельности; через рефлексию – потребность в непрерывном образовании, в личностном развитии как собственном, так и своих воспитанников. В данном случае профессионально-педагогическое мышление служит средством образовательного процесса. Следовательно, при реализации методической подготовки педагога развитие профессионально-педагогического мышления выступает как цель, средство и результат образовательного процесса.

Показателями эффективности управления развитием профессионально-педагогического мышления является уровень развития следующих умений:

- строить собственную познавательную деятельность;
- проявить педагогическую позицию в условиях выбора;
- выбрать оптимальный вариант решения педагогической ситуации;
- оперативно осуществить перенос категорий в условия решения задачи;
- проектировать педагогический процесс в соответствии с целями обучения;
- выявлять в конкретных педагогических ситуациях противоречия и обосновывать решение педагогической проблемы образовательной концепцией (таблица).

Критерии развития профессионально-педагогического мышления педагогов

Критерии	Функции мышления	Степень сформированности мышления		
		низкая	средняя	высокая
1	2	3	4	5
Умение строить познавательную деятельность	Познавательная	Нет самоуправления познавательной деятельностью, обучение осуществляется только в силу необходимости. Отсутствует система категориальных знаний	Самоуправление есть, но необходимо управление со стороны методиста. Есть знания психолого-педагогических категорий. Средний уровень сформированности качеств ума	Самоуправление познанием через средства, методы и формы. Система категориальных знаний. Высокий уровень сформированности качеств ума

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
Умение проявить педагогическую позицию в условиях выбора	Эмпатийная	Решение педагогической ситуации преимущественно авторитарным путем	Признание права ребенка на самостоятельность, но решение практических задач директивным путем	Уважение к личности ребенка, решение педагогических задач на основе субъект-субъектного подхода
Умение выбрать оптимальный вариант решения педагогической ситуации	Рефлексивная	Выбор решения аргументирован слабо, процесс принятия решения замедлен, адекватная оценка чаще всего случайна	Адекватная оценка ситуации, включение ценностных ориентаций в решение ситуации, быстрое принятие решения	Адекватная оценка собственных действий и поступков обучаемых и педагогов. Нравственные отношения к учащимся, ситуации, действия и решения логически оправданы
Умение оперативно осуществить перенос категорий в условия решения задачи	Регулятивная	Слабая опора на категориальные знания, влияние стереотипов на решение ситуации. Нерешительность или излишняя самоуверенность в действиях	Реализация предложенной модели в соответствии с имеющимися знаниями, минимальное проявление инициативы	Умение реализовать созданную модель, своевременно внести коррективы. Гибкое владение категориальными знаниями в конкретной ситуации, спокойная уверенность в собственных действиях
Умение проектировать педагогический процесс в соответствии с целями	Прогностическая	Целеосмысление отсутствует или формулируются глобальные задачи. Внешняя	Поставленные цели не имеют диагностического характера, не выстроены логически.	Потребность в целеосмыслении. Формулирование диагностичных целей разного

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
обучения		мотивация профессиональной деятельности. Неумение строить программу собственного образования	Преобладает внешняя мотивация профессиональной деятельности. Планирование образовательного процесса ситуативно, вне системного видения	уровня. Внутренняя (личностная) мотивация деятельности. Четкая стратегия собственного образования. Владение методами моделирования педагогического процесса
Умение выявлять в конкретных педагогических ситуациях противоречия и обосновывать решение педагогической проблемы образовательной концепцией	Методологическая	Владение теорией личностно-развивающего образования на уровне представлений. Затруднения в организации педагогического исследования	Знание технологий личностно-развивающего обучения. Умение выделить проблему, определить цель, задачи и средства ее решения. Умение определять результативность педагогического опыта	Владение теорией личностно-развивающего обучения на уровне действий. Владение методологией и технологией педагогического исследования. Умение осмыслить педагогический опыт. Конструирование образовательного процесса на основе собственной концепции

Первый этап управления – диагностический. Достоверная оценка результативного компонента образовательного процесса – уровня развития профессионально-педагогического мышления – возможна только как итог изучения сформированности его функций. В качестве основы такого изучения может быть использована карта диагностики профессионально-педагогического мышления педагогов, которая позволяет не только выявить общий уровень сформированности профессионально-педагогического мышления, но и определить слабые места в проявлении его отдельных фун-

кций, выстроить на этой основе индивидуально-личностную стратегию развития.

На втором – организационном – этапе управления встает задача научно-методического обеспечения развития профессионального мышления педагогов. Особенностью этого этапа при формировании профессионально-педагогического мышления является разработка программы обучения учителей и подготовка дидактического материала по развивающим технологиям, отбор разноуровневого содержания информации, что дает возможность педагогам осуществлять индивидуальную образовательную траекторию. Поэтому основная роль на этом этапе, как и на следующем, отводится научно-методической службе образовательного учреждения.

Третий этап – обучающий – имеет свои периоды. Мы предлагаем построить методическую подготовку педагогов на этом этапе по схеме, предложенной Э. Ф. Зеером и Э. Э. Сыманюк [3], в соответствии с этапами профессионализации:

- начальный период – когнитивно-ориентированное обучение;
- основной – деятельностно-ориентированное;
- заключительный – личностно-ориентированное.

Директору школы предстоит определить, кто будет проводить обучение учителей и соответствует ли уровень подготовки этого специалиста поставленной цели.

Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии, результат действия методологической функции профессионально-педагогического мышления. Владение технологиями обучения школьников, конструирование технологии, безусловно, способствует развитию мышления педагога на стратегическом уровне. Поэтому использование личностно-деятельностных технологий в практике педагогов школы позволяет обеспечить

- актуализацию профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности педагога;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Рассмотрим предлагаемое построение методической работы на примере проблемного семинара для педагогов «Личностно-деятельностные технологии обучения».

В ходе первого – информационного – этапа создается ориентировочная основа знания: определяется целесообразность психологических знаний в педагогической деятельности, вырабатываются ценностные ориентации в области психолого-педагогического знания и качеств личности, базовые понятия о цели и задачах деятельности педагога. На этом

этапе формируются познавательная, эмпатийная, рефлексивная функции профессионально-педагогического мышления (оперативный уровень). В рамках семинара организуется освоение теоретических аспектов использования личностно-деятельностных технологий в образовательном процессе: актуализация знаний о современных образовательных парадигмах, технологическом подходе в обучении, знакомство с сущностью технологий, обоснование выбора технологии для практического применения. Кроме того, обязательной становится актуализация знаний педагогов о целеполагании в образовательном процессе (в том числе уточнение понятия диагностичной постановки цели, коль скоро речь идет о технологии), формах и методах обучения, способах обратной связи и т. д.

Второй этап – процессуальный. На этом этапе важно показать зависимость поставленных задач от сформированности у личности познавательной, эмпатийной, рефлексивной функций профессионально-педагогического мышления, волевых механизмов, связанных с такими качествами, как профессиональная ответственность и профессиональный долг. Данный этап решает задачу формирования регулятивной и прогностической функций профессионально-педагогического мышления (тактический уровень). Полученные и актуализированные знания должны стать умениями, и поэтому педагоги разрабатывают технологические карты в рамках выбранной технологии, а затем проводят уроки, которые записываются для последующего анализа.

На третьем этапе – рефлексивном – идет анализ проведенных уроков, определяются стратегии действий каждого педагога по овладению, осмыслению и внедрению технологий в практику профессиональной деятельности. Превращение деятельности в личностно-образующую определяется ее смыслом – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности. А. Н. Леонтьев показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат [4]. Субъективность, пристрастность сознания проявляется в избирательном отношении к деятельности, эмоциональной ее окрашенности. Личностный смысл деятельности обусловливает ее активность, а уровень активности субъекта деятельности определяет личностно-развивающий характер. Э. Ф. Зеер назвал этот вид деятельности доминантным, в отличие от ведущего, который задается системой воспитания и обучения [3]. Становление доминантной деятельности во многом зависит от ее смысла и определяется отношением личности к ней. Это этап развития методологической функции профессионально-педагогического мышления (стратегический уровень).

Четвертый этап – итоговый. Значение его заключается в том, чтобы пробудить у педагога стремление к самоанализу, самооценке и коррекции собственной деятельности. Основные задачи: четкое описание параметров деятельности и личностных качеств, формирование инструментариев для

объективной диагностики деятельности педагога, качеств личности, уровня развития детей, а также поиск средств корректировки деятельности, позволяющих наиболее экономным путем организовать достижение поставленной цели. Итоговый этап выполняет не столько контролирующую, сколько корректирующую функцию. Активное участие в нем принимают сами учителя: сравнивая свои диагностические карты первого и последнего этапов, выявляют новые проблемы развития собственного профессионально-педагогического мышления, ставят цели, разрабатывают программу саморазвития.

Предлагаемое построение методической подготовки не даст желаемого результата, если не использовать андрагогический подход к организации методической работы.

Сегодня наблюдается лавинообразное нарастание информации; владеть ею в полной мере, даже в рамках своего предмета, оказывается нереальным. Педагог порой оказывается безоружным перед фактом недостаточной компетентности, чаще всего не понимая, что это естественная ситуация, требующая осознанного постоянного образовательного движения. Кроме того, навыки обучения и самообразования у современного педагога были сформированы в совершенно иных, нежели сегодняшние, обстоятельствах. Чем старше человек, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних преград, складывавшихся годами. Эти трудности основаны, прежде всего, на мифе о возникающем с возрастом снижении способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации. Известно, что в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если он владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению. Понимание дефицита психологических знаний приводит педагога к открытию своих возможностей, обусловленных возрастом, социальным положением, индивидуальными особенностями.

Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). В отличие от ребенка взрослый обычно не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую он стремится публично выразить свое несогласие или протест методисту и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, взрослый больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося. Именно поэтому необходим тщательный отбор содержания предлагаемой педагогам информации. Немаловажное значение имеет и способ преподнесения материала. С одной стороны, педагоги запрашивают (в силу стереотипов) готовую информацию, с другой – предпочитают обсуждение представленного материала.

Обычно педагог довольно осторожно относится к нахождению в позиции того, кого учат. Он предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой будет востребован его опыт и способность к взаимодействию. Не меньше, чем учебная информация, взрослому человеку интересны методисты и «соученики» в личностном и индивидуальном плане. Поэтому обучение педагогов предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки. Наиболее эффективной становится групповая работа педагогов, предусматривающая обсуждение разных точек зрения, разных позиций.

В любом возрасте взрослого человека сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс продуктивнее строить с ориентацией на достижения. Вместе с тем следует открывать перед педагогами развивающий потенциал «незнания» и «неумения». Презентация групповой работы основывается именно на таком подходе, когда каждая группа предлагает свой вариант решения проблемы и может быть успешной, если сумеет аргументировать свою точку зрения. И здесь важно не давать категорических оценочных суждений «правильно – неправильно». В любом случае, всегда есть возможность отметить интересные моменты в деятельности каждой группы, что стимулирует учителей к дальнейшему проявлению активности. Как правило, педагоги, внедряющие в практику обучения личностно-деятельностные технологии, становятся более успешными, востребованными. Многолетний опыт проведения семинаров показывает: участие в инновационной деятельности, конкурсах профессионального мастерства, конференциях, публикация статей, проведение мастер-классов подтверждают высокий уровень компетентности педагогов.

Таким образом, поскольку человек развивается, активно совершенствуя собственное мышление и деятельность, то именно они выполняют ключевую роль в его развитии. В мышлении «Я» включается в конкретные цели и ценности; мышление – это, в том числе, деятельность по самоопределению в ситуации. Пытаться изменить нечто внешнее, не изменив предварительно мышление, – значит только продлить прошлую деятельность, которую мы хотим преобразовать (или заменить). Иначе говоря, активность субъекта проявляется в направленности его деятельности на изменение ситуации, на самоизменение. Эта активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности.

Литература

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.

2. Давыдов В. В. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 90–103.

3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Моск. психол. ин-т, 2005. 216 с.

4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1.

5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 320 с.

6. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

7. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995. 584 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 797.5:796.015

А. М. Буркова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАЗЕМНОЙ ПОДГОТОВКИ НАЧИНАЮЩИХ ПАРАШЮТИСТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ПРЫЖКА В АЭРОКЛУБАХ РОСТО (ДОСААФ)

Аннотация. Статья посвящена одному из направлений популяризации спорта среди широких масс населения: предлагается комплекс психолого-педагогических условий, способствующих повышению эффективности процесса подготовки к выполнению прыжка с парашютом. Рассматриваются максимально реалистичное моделирование условий выполнения ознакомительного прыжка, формирование у обучаемых уверенности в надежности парашютной и самолетной техники, безопасности самого прыжка и др.

Ключевые слова: обучение, психолого-педагогические условия, наземная подготовка, ознакомительные группы, ознакомительный прыжок, уровень готовности.

Abstract. The paper provides a full complex of psychological and pedagogical conditions leading to the improvement of ground training of parachutists, with a particular emphasis on the introductory jump simulation and forming confidence in reliability of parachute and aircraft equipment, as well as in the jump safety.

Index terms: training, psychological and pedagogical conditions, ground training, introductory groups, introductory parachute jump, competence level.

Социально-демографическая статистика нашей страны свидетельствует о необходимости воспитания у широких масс потребности в занятиях физической культурой и спортом. Для этого предпринимаются определенные меры: в частности, разработана «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ до 2020 г.», успешно реализуется программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 гг.», в которых актуализируется необходимость возрождения массового спорта и массовой физической культуры.

Сегодня в России наблюдается рост популярности экстремальных видов спорта, к которым относится и прыжки с парашютом. Так, в Екатеринбургском авиационно-спортивном клубе РОСТО (самом крупном

в Уральском Федеральном округе) отмечается положительная динамика как общего числа занимающихся, так и вновь приобщившихся к этому виду спорта людей. По данным статистики, в 2004 г. общее количество совершивших прыжок в аэроклубе составило 2603 человека, ознакомительный прыжок сделали 676 человека, а к сентябрю 2009 г. занимающихся стало больше на 78% (4637 чел.), число же совершивших ознакомительный прыжок увеличилась почти в три раза (1842 чел.). Одновременно с этим «повзрослел» контингент посещающих авиационно-спортивный клуб (с 19–20 лет в 2004 г. до 25–27 лет в 2009 г.). Изменилась и основная цель занятий в аэроклубах РОСТО (ДОСААФ): если раньше это была допризывная подготовка молодежи, профессиональная подготовка спортсменов и летчиков, то сейчас к активным занятиям физической культурой и спортом все больше приобщается экономически активное население страны. Наряду с этим произошла модернизация парашютных систем для совершения ознакомительного прыжка (к примеру, изменилась каскадная схема работы – из варианта стабилизации на принудительное раскрытие).

Однако проведенное исследование учебного процесса в аэроклубах РОСТО (ДОСААФ) свидетельствует о противоречии между объективной потребностью государства в привлечении широких масс населения к занятиям физической культурой и спортом как составляющей части здорового образа жизни, ростом популярности парашютного спорта среди граждан и отсутствием эффективных методик наземной подготовки ознакомительных групп к выполнению прыжка с парашютом. Существующая теоретическая и методическая литература по парашютному спорту (А. А. Белоусов, 1957; П. М. Антонов, 1959; А. С. Гуськов, 1979; И. Н. Вербицкая, 2003 и др.) и наземной подготовке парашютистов (Р. Н. Макаров, И. Г. Кришкевич, 1981; А. В. Барабанщиков, Н. А. Белоусов, В. В. Сысоев, 1982; А. С. Гуськов, В. А. Смирнов, 1984; В. М. Куприн, 1994; Т. М. Климова, 1995; С. К. Бородин, 2007) в основном посвящена решению общих вопросов либо предназначена профессиональным спортсменам-парашютистам.

Посредством опросов и анкетирования мы выявили, что до 30% занимающихся испытывают сомнения в положительном исходе прыжка, надежности парашютных систем и в целом не готовы совершить прыжок. Большинство инструкторско-преподавательского состава признает необходимость доработки, коррекции или совершенствования используемых методик наземной подготовки новичков к выполнению прыжка с парашютом, так как их содержание не учитывает происошедшей модернизации парашютных систем, не позволяет охватить весь объем желающих совершить ознакомительный прыжок и не обеспечивает необходимого уровня готовности для безопасного его совершения. Таким образом, проблема разработки новой методики, которая будет соответствовать основным теоретическим принципам и средствам обучения, учитывать модернизацию парашютных систем, а также растущее число желающих приобщиться к данному виду спорта, приобретает особую актуальность.

Назревшую необходимость решения рассматриваемой проблемы подчеркивает наличие противоречий:

• между реально используемым в процессе совершения прыжка объемом знаний и умений, с одной стороны, и тематическим содержанием занятий, а также нерациональности отводимого на них времени – с другой;

• потребностью формирования у обучаемых уверенности в надежной работе парашютной и самолетной техники, успешном совершении прыжка с парашютом и уровнем готовности к действиям в нештатных ситуациях;

• признаваемыми многими авторами специфическими стресс-факторами, воздействующими на организм во время выполнения прыжка с парашютом, и игнорированием особенностей данного влияния применяемыми методиками.

Анализ существующих в России и за рубежом методик наземной подготовки к выполнению прыжка с парашютом, рекомендации инструкторско-преподавательского состава, отзывы и предложения обучаемых позволили нам определить условия совершенствования имеющихся методик. При разработке комплекса психолого-педагогических условий мы учитывали передовой практический опыт построения процесса подготовки спортсменов; существующие средства физической культуры; анализ статистических данных совершения ошибок обучаемыми ознакомительных групп в процессе выполнения прыжков с парашютом; перспективы развития методики в реальном процессе подготовки аэроклубов РОСТО (ДОСААФ) и т. д.

Современная дидактика трактует условия как совокупность факторов и компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения. В теории воспитания принято рассматривать условия как среду, в которой протекают те или иные педагогические процессы. Уместно, на наш взгляд, привести и определение, данное А. Г. Морозом: условие – это «не только то, что влияет на вещь, но и то, без чего не может быть вещи как таковой, что служит предпосылкой, основанием ее возникновения» [4].

Применительно к нашему исследованию под психолого-педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, способствующих успешности формирования готовности обучаемых к выполнению ознакомительного прыжка и повышающих эффективность подготовки начинающих заниматься парашютным спортом.

Ниже перечислены наиболее существенные, с нашей точки зрения, психолого-педагогические условия повышения эффективности подготовки начинающих парашютистов.

1. *Формирование у обучающихся уверенности в положительном исходе прыжка, надежности парашютной и самолетной техники.* Нам близка позиция А. В. Барабанщикова, по мнению которого, сформированное убеждение в положительном исходе прыжка есть «залог его безопасного выполнения» [1]. Данное условие обеспечивается знакомством обучаемых с количественным анализом статистических данных, свидетельствующих об эффективной работе парашютной и самолетной техни-

ки, демонстрацией при помощи наглядных натуральных и изобразительных средств надежности срабатывания парашютных систем, подробный последовательный показ взаимодействия частей парашюта.

2. *Максимально реалистичное моделирование условий выполнения ознакомительного прыжка.* В процессе совершения прыжка с парашютом на организм человека действует ряд специфических стресс-факторов, как-то: высота, скорость перемещения, дефицит времени, недопустимость ошибочных и неправильных действий и др. [3]. Моделирование в наземных условиях опасных факторов прыжка требуется для того, чтобы парашютист испытал психическое состояние напряженности, сходное с реальными условиями. Такой прием является самым эффективным средством психологической и профессиональной подготовки начинающих парашютистов [1]. Создать максимально приближенные к реальным условия выполнения прыжка можно с помощью специальных имитационных упражнений: «отделение от работающего самолета», «прыжок с раскачивающихся качелей» и «прыжок с тросовой горки».

3. *Достижение обучаемыми необходимого уровня готовности.* Данным уровнем в авиационных видах спорта, в частности, в парашютном принято считать «средний» и «высокий» с выполнением контрольных упражнений. Критерии оценки приведены в приложении № 3 к «Курсу парашютной подготовки в государственной авиации Российской Федерации» [2]. Усвоение обучаемыми знаний и умений во многом зависит от развития их двигательно-координационных способностей. Парашютисты, у которых недостаточно развиты способности к ориентированию в пространстве и равновесию, обычно с трудом осваивают программный материал, испытывают затруднения в усвоении вращательных движений и сохранении равновесия [5]. Достижение начинающими парашютистами необходимого уровня развития этих способностей осуществляется при выполнении комплекса физических упражнений, направленных на формирование специальных умений и профессионально-значимых качеств, а также на развитие психологической готовности к выполнению ознакомительного прыжка с парашютом. Основная цель данных упражнений – минимизация воздействия стресс-факторов на организм парашютиста в момент совершения прыжка; осуществление осознанных и контролируемых действий на всех этапах прыжка; выработка соответствующей изменениям воздушной обстановки реакции; снижение случаев травматизма.

4. *Сокращение количества занимающихся в ознакомительных группах* с рекомендованных традиционными методиками 25–30 до 10 человек. Достоверно известно, что сокращение количества занимающихся в группе дает возможность наиболее полно учитывать индивидуальные особенности каждого обучаемого.

5. *Сведение к минимуму перерыва между окончанием подготовки к выполнению прыжка и моментом его совершения.* По применяемым методикам подготовки ознакомительных групп данные перерывы могут составлять от не-

дели до нескольких месяцев, что нецелесообразно, так как длительный разрыв во времени между теорией и практикой требует от выполняющего прыжок большого внимания и значительных нервных напряжений [5].

Перечисленные психолого-педагогические условия легли в основу опытной работы, которая проводилась на базе Екатеринбургского и Нижнетагильского авиационно-спортивных клубов в июне 2009 г. Для проведения эксперимента были определены экспериментальная и контрольные группы общей численностью 300 человек.

Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 10 подгрупп по 10 человек, занимающихся по модифицированной методике в продолжение шести часов. Проводилось 2 занятия в течение недели: теоретическое – в понедельник, специальная тренажная подготовка – в день совершения ознакомительного прыжка (обычно – суббота, воскресенье).

Контрольная группа № 1 (КГ1) делилась на 4 подгруппы по 25 человек (традиционно рекомендуемое количество совместно обучащюихся), работающих по «объемным» методикам – по два раза в неделю на протяжении двух с половиной месяцев. Контрольную группу № 2 (КГ2) также составили 4 подгруппы по 25 человек, обучающихся по «сжатым» методикам – одно трехчасовое занятие. Учащиеся и контрольных, и экспериментальных групп не имели опыта совершения прыжков с парашютом и подготовки к ним, а также статистических различий в уровне готовности ($p > 0,05$).

В процессе исследования оценка эффективности методик наземной подготовки к выполнению прыжка с парашютом складывалась из количества всех, кто начал и окончил наземную подготовку; из успешно совершивших ознакомительный прыжок; из количества ошибок, допущенных занимающимися в контрольных и экспериментальных группах в процессе совершения ознакомительного прыжка. Ошибок при выполнении прыжка становится значительно меньше благодаря соблюдению перечисленных выше психолого-педагогических условий (табл. 1).

Таблица 1

Показатели допущенных ошибок при выполнении ознакомительного прыжка

Группа испытуемых/ количество	Количество допущенных ошибок начинающими парашютистами					
	в воздухе		при приземлении			Всего ошибок/ на каждого
	при отделении от самолета	при схождении в воздухе	постановка ног	приземление не по сносу	несвоевременное гашение купола	
ЭГ/97	51	2	61	68	95	277/ 2,9±0,07
КГ1/65	59	6	52	43	34	194/ 3,0±0,65
КГ2/93	93	46	89	92	91	411/ 4,4±0,68

Анализ количества допущенных ошибок при совершении ознакомительного прыжка в КГ1 и ЭГ не имеет достоверных различий, однако следует отметить, что период обучения ознакомительному прыжку с парашютом в группе КГ1 составил 51 час, а в ЭГ – 6 часов. Вместе с тем, количество допущенных ошибок в ЭГ достоверно меньше, чем в КГ2 ($P < 0,05$), что подтверждает рациональность и адекватность внедрения в процесс обучения специальных средств, соблюдения психолого-педагогических условий и оптимизации сроков обучения.

Наряду с регистрацией ошибок, совершенных начинающими парашютистами, экспертной комиссией была произведена оценка выполнения прыжка (табл. 2).

Таблица 2

Оценка ознакомительного прыжка, выполненного начинающими парашютистами

Группа испытуемых/ количество	Оценка (кол-во/ %)				Средний балл группы
	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»	«неудовлетворительно»	
ЭГ/97	22/23	67/69	8/8	–	4,1±0,05
КГ1/65	6/9	35/54	24/37	–	3,7±0,08
КГ2/93	6/6	49/53	21/23	17/18	3,5±0,09

Положительные оценки («хорошо» и «отлично») за выполненный ознакомительный прыжок получили 92% испытуемых в ЭГ, 63% – в КГ1, 59% – в КГ2. Таким образом, разница результатов в группах КГ1 и КГ2 не достоверна ($p > 0,05$). Однако средний балл экспериментальной группы достоверно ($p < 0,05$) выше среднего балла контрольных групп.

Нами было выявлено три уровня готовности занимающихся к выполнению ознакомительного прыжка (табл. 3). Как показывают данные, полученные в ходе формирующего эксперимента в естественных условиях, у начинающих парашютистов ЭГ и и обеих КГ преобладает средний уровень готовности к выполнению прыжка с парашютом. Высокий уровень готовности у начинающих парашютистов контрольных групп находится практически на одинаковом уровне и в три раза ниже, чем в экспериментальной группе. Притом что время, затраченное на подготовку к выполнению ознакомительного прыжка в КГ1, составляло 51 час, в ЭГ – 6 часов, а в КГ2 – 3 часа. Низкий уровень начинающих парашютистов контрольных групп составляет ±39%, что в 5 раз больше, чем в ЭГ. Следует отметить и то, что низкий уровень занимающихся в ЭГ и КГ1 состоит только из оценок «удовлетворительно», а в КГ2 имеются и неудовлетворительные оценки. Такие различия в показателях уровня готовности начинающих парашютистов к выполнению ознакомительного прыжка обусловлены временем, отведенным на подготовку, количеством занимаю-

щихся в группах, содержанием, качеством и количеством наглядного материала, техническим оснащением процесса обучения.

Таблица 3

Уровни готовности начинающих парашютистов к выполнению ознакомительного прыжка

Группа испытуемых/ количество	Низкий уровень готовности (ошибок более 3)		Средний уровень готовности (ошибок 3)		Высокий уровень готовности (ошибок 0–2)	
	число парашютистов	%	число парашютистов	%	число парашютистов	%
ЭГ/97	8	8	67	69	22	23
КГ1/65	24	37	35	54	6	9
КГ2/93	38	41	49	53	6	6

Кроме прочего, нами была проведена обработка результатов, отражающих желание продолжать занятия спортом в дальнейшем. Выявлено, что повторно совершили прыжок 66% обучаемых ЭГ, 46% – КГ1, 35% – КГ2, что еще раз показывает эффективность использования предлагаемой нами методики для решения проблемы доступности парашютного спорта.

Из всего вышеизложенного следует, что

- повышение эффективности наземной подготовки ознакомительных групп к выполнению прыжка с парашютом обеспечивается специальным образом подобранными психолого-педагогическими условиями, каждое из которых представляет собой существенный компонент педагогического процесса, непосредственно связанный с исследуемым явлением и необходимый для его функционирования;
- психолого-педагогические условия повышения эффективности наземной подготовки ознакомительных групп к выполнению прыжка с парашютом позволяют целенаправленно воздействовать на специальную, функциональную и психологическую подготовленность занимающихся, добиться снижения количества обучаемых с низким уровнем подготовленности и одновременно увеличивать численность совершивших ознакомительный прыжок с парашютом.

Литература

1. Барабанщиков А. В., Белоусов Н. А., Сысоев В. В. Готовность к прыжку с парашютом. М., 1982.

2. Курс парашютной подготовки в государственной авиации Российской Федерации. М.: Центральная типография МО РФ, 2003. 88 с.

3. Макаров Р. Н., Кришкевич И. Г. Специальная физическая подготовка парашютиста. М., 1981.

4. Мороз А. Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы: метод. рекомендации. Киев, 1985.

5. Траман В. Г. Психофизиологической отбор в парашютном спорте: метод. пособие для тренеров, инструкторов и врачей. М., 1988.

ДИСКУССИИ

УДК 330

В. И. Пачиков

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье рассматривается структура и содержание понятия «экономическая Я-концепция», аспекты обусловливающие необходимость формирования экономической Я-концепции будущего специалиста. Статья акцентирует внимание на ведущие роли профессионального образования в процессе формирования экономической Я-концепции.

Ключевые слова: Я-концепция, экономическая Я-концепция, профессиональное образование, экономическая позиция.

Abstract. The paper considers the structure and notion of economic “I-concept”, the aspects stipulating the necessity of forming the above concept in future specialists; the leading role of vocational training being stressed.

Index terms: «I-concept», economic «I-concept», vocational training, economic position.

В современных условиях экономическое развитие отождествляется с научно-техническим прогрессом и интеллектуализацией основных факторов производства. Это выражается в увеличении доли новых занятий, воплощаемых в технологиях, оборудовании и организации производства, совершенствовании рыночных отношений, принципиально новых использований негосударственных видов собственности, обострении конкуренции и выливается в огромный поток нововведений, способных в короткие сроки преобразовать мир. Все это позиционирует на первый план готовность профессионального специалиста к адекватному восприятию существующих реалий в постоянно изменяющихся экономических условиях.

Изменения в экономике затрагивают различные стороны жизни общества. Разработка и внедрение новых технологий производства ставит перед человеком задачу формирования профессиональных и личностных качеств, а также ценностных установок, которые становятся определяющими в экономическом развитии общества.

Своеобразие исторически сложившейся институциональной структуры нашего государства, определяющее специфику менталитета его населения, особую систему ценностей и интересов, не позволяет прямого переноса институциональных структур, доказавших свою эффективность в рамках иных государственных образований.

Экономические законы, в сущности, везде одинаковы, но могут совершенно по-разному проявляться и приводят к различным результатам в соот-

ветствии с требованиями времени, ориентациями общества и самоопределением отдельно взятого индивида. И опыт России неоднократно это демонстрировал: государственная власть, нажимая на свои рычаги без учета отношения к политике общества в целом, без учета категорий нравственности в ее народном понимании, никогда не добивалась необходимых перемен, лишь усиливая реакцию отторжения. Анализируя неудачи 1990-х гг., мы вновь наблюдаем, что сохраняющиеся и даже воспроизводящиеся старые институциональные явления фундаментального характера – национальная этика и национальная философия – способствовали торможению культурного и экономического развития общества. Это означает, что за последние десять лет Россия так и не приняла в качестве новой установочной парадигмы общечеловеческие ценности, то, что является базовым корпусом ценностных установок всех развитых государств современного мира.

Между тем традиционные демократии с рыночной экономикой основаны на гомогенности идейных и ценностных установок универсального общечеловеческого характера. Наличие неоднозначных точек зрения означает, что нужно учесть все факторы для получения позитивной адекватности ценностных установок. Источниками ценностных установок традиционно являются образование, религия, государство, семья, работа. Решающая роль образования в сохранении и развитии этих установок признается во всех странах мира. Отсюда можно сделать логическое умозаключение о том, что содержание и организация гуманитарного и социально-экономического образования для формирования в России новых ценностных и идейных ориентаций императивны. Однако необходимо определить, какие ценностные установки проектировать и закреплять в дисциплинах гуманитарного и социально-экономического блока. Определенно нельзя искать стратегический ответ на этот вопрос в институциональных системах ушедшей эпохи. Революционные изменения социально-экономической системы России, происшедшие в конце второго десятилетия прошлого века, были вызваны неспособностью к ответу общественной формы организации производительных сил на требования, предъявляемые индустриальной стратегией их развития. Это состояние нашего общества породило социальную катастрофу, которая по масштабам напоминает Великую депрессию 1929–1933 гг. Но и последние два десятилетия существования нашей страны в рамках рыночных отношений не способны определить направления формирования профессиональной позиции будущего специалиста, так как экономические отношения этого периода в основном складывались вокруг экспорта природных ресурсов и дилерской перепродажи импортных товаров и услуг конечного потребления. Такая зависимость от экономически более развитых стран вовлекла российское общество в экономический кризис и обусловила слом привычных представлений человека о своем месте в экономической системе, изменила самооценку, а также возможность формировать устойчивые ожидания и конструировать на их основе свое поведение.

Основную роль в освоении человеком современной экономической реальности должна играть система профессионального образования. Перемены, происходящие в хозяйственном и социальном укладе рыночной экономики, выявляют объективную необходимость принципиально нового подхода к проблемам формирования основ экономической культуры, экономического мышления и сознания, это означает необходимость изменений в подготовке будущего специалиста, что обусловлено повышением роли человеческого фактора в развитии экономики.

Человеческий фактор, с точки зрения профессионального образования, связан с осознанием человеком своих свойств и качеств личности, оценкой своей роли в экономической системе, раскрытием своих потенциальных возможностей и конструированием способов своей жизнедеятельности в объективно заданных экономических условиях.

Формирование экономической образованности должно рассматриваться как составная часть педагогического процесса, который не может быть единовременным явлением, а должен обеспечивать профессиональное развитие человека в течение всей жизни. Это порождает комплекс задач системы профессионального образования по формированию новой экономической Я-концепции будущего специалиста.

Понятие Я-концепция было введено американским психологом У. Джеймсом в конце XIX в. Эта категория является центральным моментом во многих психологических теориях. Исследованием Я-концепции и ее влиянием на поведение человека занимались такие известные психологи. как К. Роджерс, Э. Эриксон, Р. Бернс и др.

В общем виде Я-концепция представляет собой развивающуюся систему представлений человека о самом себе, включающую:

- осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и прочих свойств;
- самооценку;
- субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов.

В структуре данного понятия «Я» можно определить как дифференцированную часть поля восприятия человека, которое состоит из осознанного отражения действительности и ценностей.

У. Джеймс, сформулировавший термин Я-концепция, видел в личностном «Я» два аспекта: «Я» как сознание и «Я» как объект. Это позволило выделить в Я-концепции три структурных компонента: когнитивный, представляющий собой содержание представлений о себе; эмоционально-ценностный, который есть переживаемое отношение к себе; поведенческий компонент, характеризующий проявление конгнитивного и оценочного компонентов в поведении.

Р. Бернс в своей теории представлял Я-концепцию в виде иерархической структуры, вершиной которой является совокупность установок личности в отношении себя. Эти установки имеют разные аспекты, такие

как «реальное Я» – представление человека о том, каким он является на самом деле; «идеальное Я» – представления человека о том, каким он хотел бы стать; «зеркальное Я» – представление человека о том, каким его видят окружающие. Противоречия между «идеальным Я» и «реальным Я» являются основой для самооценки и могут служить как источником развития личности, так и источником внутриличностных конфликтов и деструктивных переживаний.

С точки зрения теории К. Роджерса, Я-концепция отражает представления человека о реализуемых им социальных ролях т. е. включает набор образов себя – родителя, студента, предпринимателя, руководителя и т. д.

В отечественной психологической науке проблемами Я-концепции занимались такие ученые, как Б. Ананьев, И. Кон, В. Столин и др. В российской научной литературе термин Я-концепция появился сравнительно недавно. Ранее в том же значении использовались понятия «самосознание» и «образ себя».

Таким образом, Я-концепция представляет собой развивающуюся систему установок человека о том, что он собой представляет, о том, каким бы он хотел себя видеть, об отношении к себе окружающих и отражении этих установок в поведении человека и его отношениях с другими людьми. Я-концепция становится активным началом, выступающим в трех функционально-ролевых аспектах:

- Я-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями человека, приводят к дегармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта. Существенным фактором восстановления внутренней согласованности является то, что человек думает о самом себе;
- Я-концепция как интерпретация опыта. Эта функция Я-концепции в поведении заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, т. к. у человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию своего опыта;
- Я-концепция как совокупность ожиданий. Я-концепция определяет также и ожидания человека, т. е. его представления о том, что должно произойти. Каждому человеку свойственны какие-то ожидания, во многом определяющие и характер его действий. Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом; считающие же, что они никому не нужны, не могут нравиться, либо ведут себя исходя из той предпосылки, либо интерпретируют соответствующим образом реакции окружающих. Многие исследователи считают эту функцию центральной, рассматривая Я-концепцию как совокупность ожиданий, а также оценок, относящихся к различным областям поведения.

Я-концепция формируется у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и уникальный продукт его развития, которому присущи относительная устойчивость и в то же время способность реагировать на изменяющиеся внешние условия и связанные с этим перемены в самом человеке. Я-концепция формируется и изменяется на протяжении всей жизни человека и в значительной степени определяет все его жизненные проявления, позволяя индивиду через осознание своей позиции и роли в обществе более эффективно адаптироваться в изменяющихся социально-политических и экономических условиях.

Стоит отметить, что экономические условия не являются абсолютно устойчивым явлением, а подвержены постоянным и довольно значительным колебаниям. Направленность и характер этих изменений могут проявляться в преобразовании всего социально-политического уклада жизни общества и становлении экономики принципиально нового типа, в основе которой лежат более динамические хозяйственные отношения, несвойственные прежней системе способы распределения и использования ресурсов, более развитая структура хозяйствующих субъектов и значительно усложнившийся характер взаимодействия между ними. Но даже в рамках относительно устойчивой экономической системы, функционирование которой не сопряжено со столь серьезными переменами в хозяйствнной деятельности, возможны колебания цикла деловой активности и связанные с этим изменения потребности рынка труда, размеров и структуры доходов населения, межотраслевое распределение ресурсов и возможная деформация социальной инфраструктуры.

В сязи с этим система профессиональной подготовки кадров, как нам кажется, должна обратить серьезное внимание на проблему реализации молодыми людьми в полном объеме возможностей экономических свобод демократического общества и на возросшую потребность в самоопределении как отдельных личностей, так и различных социальных групп. Все это обусловливает неоходимость формирования у выпускников системы высшего профессионального образования экономической Я-концепции, позволяющей иметь более широкие возможности адаптации в постоянно изменяющихся экономических условиях.

Уточняя понятие «экономическая Я-концепция» можно сказать, что это совокупность установок человека, направленных на самого себя как на элемент экономической системы с позиции субъекта экономических отношений.

Экономическая Я-концепция включает в себя:

- представление индивида о самом себе в рамках существующей экономической среды и осознания с этой точки зрения своих свойств и качеств личности;
- эффективную оценку своей роли в экономической системе, свойств и качеств, проявляемых при участии человека в экономических отношениях, их самопринятие или самоосуждение с учетом ценностных ориентаций;

• субъективное восприятие влияющих на собственную личность изменяющихся экономических условий и поведенческие реакции, вызванные этими изменениями, своим образом в экономической системе и самооценкой.

Объективной необходимостью для формирования экономической Я-концепции является то, что в обществе все без исключения обременены проблемами самоопределения в профессиональной среде, осознания и оценки своих потребностей, а также определения приемлемых способов удовлетворения этих потребностей.

«В гражданском обществе, – писал Гегель, – каждый для себя – цель, все другие суть для него ничто. Но без соотношения с другими он не может достигнуть объема своих целей, эти другие суть, потому средство для целей особенного» [3, с. 211].

Иначе говоря, чтобы осознать себя, свое место в масштабе преобразований, нужно ясно и четко представлять цели, задачи, которые стоят перед всем обществом, и способы их реализации. Индивидуализация субъектов среды, уважение личности возможны при наличии определенной нормативной базы, действенного механизма, позволяющего из материалов внешнего мира выстраивать внутренний мир. При отсутствии этого механизма при любых обстоятельствах человек будет чувствовать себя незащищенным.

Итак, экономическая Я-концепция представляет собой осознание человеком самого себя в качестве элемента экономической системы с позиции субъекта экономических отношений, сформированное на основе концептуально-обобщенного объема знаний о мироустройстве и навыков взаимодействия с различными элементами актуальной экономической среды.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.

3. Гегель Г. Соч. Т. 7. М.; Л., 1934.

4. Джеймс У. Научные основы психологии. М., 2003.

5. Кон И. В поисках себя. Личность и ее самозознание. М.: Политиздат, 1984.

6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М. 1994.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ИНФОРМАЦИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК «УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ» (УРО РАО)

21 апреля 2010 г. состоялось очередное заседание Бюро УрО РАО.

Был заслушан и обсуждался вопрос ***«Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования»***, в рамках которого было сделано сообщение об основных направлениях и результатах научно-исследовательской деятельности научной школы члена-корреспондента РАО С. Е. Матушкина.

Научная школа была создана в 1972 г., когда ее основатель проводил исследования по развитию технических навыков учащимся в процессе трудовой подготовки. Тема «Воспитание культуры технического труда в школе» была для того времени новой. Впервые в педагогике был рассмотрен генезис культуры технического труда, который заключается в развитии точности знаний как дидактического понятия.

В 1974 г. С. Е. Матушкин стал первым членом-корреспондентом РАО на Урале, активно работал совместно с такими видными учеными, как С. Я. Батышев, П. Р. Атутов, возглавлял совет по защите кандидатских диссертаций, а позднее, в 1980-х гг., – докторский совет. В 1976 г. он организовал Челябинский государственный классический университет и стал его ректором.

С. Е. Матушкин – автор учебных пособий для вузов «Содержание образования в советской школе», «Теория образования и обучения», «Педагогика школы: теория и методика воспитания», работ по проблемам высшего профессионального образования, таких как «Построение системы принципов учения как условия организации и развития процесса обучения в высшей школе», книги «Трудолюбие: содержание и воспитание», брошюр «В семье подросток» и «У вас растут дети», «Народность в воспитании гражданственности», «Социальное и природное в нравственности» и др. В 2000 г. опубликована работа ученого «Сущность и особенности патриотического воспитания в современных условиях», где рассматриваются проблемы содержания и организации воспитательной работы; издана работа «Проблема духовности в воспитании», посвященная духовности, нравственности и духовно-нравственному воспитанию. В целом за период 1975 г. по настоящее время ученым опубликовано более 50 статей и 8 монографий.

В 1998 г. приказом РАО был создан Южно-Уральский научно-образовательный центр, директором которого был назначен С. Е. Матушкин. С 1999 г. Центр усилил работу по связям с практическими работниками общеобразовательных школ и вузов, были организованы ежегодные конференции, первые из них проходили под названием «Педагогическая теория и практика». С 2003 г. после каждой конференции стали издаваться

их материалы под названием «Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения». Эта работа проводится и сейчас. Материалы двух последних сборников научно-исследовательской лаборатории РАО вышли под заголовком «Управление качеством профессионального образования».

Основной целью деятельности научной школы является исследование актуальных проблем в педагогике профессионального образования, участие в формировании политики профессионального образования в стране, содействие в подготовке педагогов профессиональной школы, активное вовлечение в мир студентов, аспирантов и соискателей, а также педагогов профессионально-образовательных учреждений.

Сейчас С. Е. Матушкин является заведующим лабораторией «Управление качеством профессионального образования» Института информатизации образования Российской академии образования. Цель деятельности лаборатории – повышение качества подготовки специалистов и научно-педагогических кадров, рост квалификации профессорско-преподавательского состава, привлечение научной общественности к активному участию в развитии и проведении научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования, а также содействие приоритетному развитию фундаментальных исследований как основы сознания новых знаний, освоения современных технологий, становления и развития научной школы.

Школа Семена Егоровича Матушкина – пример истинно научной школы. За весь период времени ее существования научной школы под руководством С. Е. Матушкина защищены более 70 кандидатских диссертаций и 12 докторских. И все его последователи, кандидаты, доктора наук – это люди, которые продолжали дело своего руководителя, развивая идею обоснования качества обучения в сфере профессионального образования.

Члены Бюро УрО РАО одобрили научно-исследовательскую и научно-организационную деятельность научной школы, возглавляемой членом-корреспондентом С. Е. Матушкиным, и постановили обратиться в Президиум РАО с предложением о награждении ученого «Золотой медалью» РАО за заслуги в развитии педагогической науки и образования.

Далее слушался вопрос «***Цели и содержание воспитания личности в современных условиях».*** С докладом о деятельности научно-исследовательской лаборатории профессионального самоопределения (Курган) выступил ее руководитель, д-р пед. наук, профессор В. Л. Савиных. Заслушав и обсудив этот доклад, Бюро отметило значительные достиженя по исследуемой проблеме: дано теоретико-методологическое обоснование проблемы профессионального самоопределения подростков группы риска (В. Л. Савиных); начато теоретико-методологическое обоснование профориентологии как научной дисциплины: выделены цели, задачи, закономерные связи, принципы, аспекты, компоненты системы профориентологии (В. Л. Савиных); разработаны в теоретическом и научно-методическом плане проблемы управления военно-профессиональной ориентации молодежи

(В. В. Усманов) и военно-профессионального самоопределения личности в системе непрерывного профессионального образования (В. А. Осипов); дано научно-методическое обоснование подготовки школьников и подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности (Г. Н. Козельчук, А. С. Рылеева); активно разрабатываются различные аспекты профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья; социально-профессионального самоопредления детей, оставшихся без попечения родителей (О. В. Лайкина); исследуются возможности подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждений начального профессионального образования (М. А. Мирошникова). Научному обоснованию профессионально-образовательного этапа самоопределения личности посвящены следующие работы: «Профессиональное воспитание студентов вуза» (Е. Н. Байдашева) и «Профессиональное самоопределение студентов вуза в процессе инженерно-графической подготовки» (Л. Н. Филонова). Усиление педагогической, развивающей направленности проблемы осуществляется благодаря исследованиям гражданского самоопределения сельских школьников (С. А. Кокорин) и нравственным основам военно-правовой ориентации школьников (Е. Л. Кузнецов).

Лаборатория активно взаимодействует с образовательными, научными учреждениями Кургана, Курганской области, Урала, Сибири, ведущими учеными страны.

В качестве перспективы развития деятельности лаборатории выделено решение следующих задач:

- дальнейшее теоретико-методологическое обоснование профориентологии как научной дисциплины;
- разработка научно-методического обеспечения решения проблемы профессионального самоопределения личности;
- совершенствование механизма внедрения результатов научных исследований в массовую образовательную практику;
- создание научной школы профориентологов.

В деятельности лаборатории необходимо отметить и существующие проблемы:

- отсутствие собственного помещения (располагается в кабинете педагогики) и офисного оснащения;
- структура не имеет штатного персонала, работа руководителя лаборатории, его помощников и сотрудников не оплачивается и носит общественный характер.

Бюро Уральского отделения РАО утвердило перспективные направления научных исследований лаборатории и поддержало деятельность по созданию научной школы профориентологов на базе Курганского государственного университета и академической лаборатории. Были вынесены решения регулярно освещать результаты исследований в журнале «Образование и наука. Известия УРО РАО» и обратиться с просьбой к ректору

Курганского государственного университета О. Н. Бухтоярову о содействии в выделении помещений, офисного оснащения, оплате директора лаборатории, старшего лаборанта и методиста.

О деятельности лаборатории педагогики православия УрО РАО (Екатеринбург) с докладом выступил ее руководитель, канд. пед. наук С. Т. Погорелов. После его выступления Бюро УрО РАО отметило, что данной структурой проделана важная работа по теоретическим и практическим вопросам духовно-нравственного воспитания учащихся.

В лаборатории ведутся теоретические разработки по таким темам, как «категории педагогики православия»; «черты человека с духовно ответственным типом самосознания»; «духовно-религиозная православная традиция культуры России, духовное культурное наследие»; «содержание духовно-нравственного образования». Проводятся методологические семинары, работы сотрудников лаборатории публикуются в научных сборниках, общественно-педагогическом журнале «Просветитель» и научном журнале «Образование и наука».

В рамках Комплексной программы научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» реализуется проект «Развитие системы духовно-нравственного воспитания в социокультурном пространстве Свердловской области на основе традиций православного мировоззрения».

Вопросы духовно-нравственного образования обсуждались в рамках секции V Всероссийской научно-практической конференции «Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций» (22–25 ноября 2009 г., Екатеринбург) и нашли отражение в материалах конференции.

Прикладные диссертационные исследования лаборатории осуществляются по следующим направлениям: по проблеме преодоления негативных зависимостей (И. В. Бачинин); по выявлению организационно-педагогических оснований взаимодействия образовательных учреждений и РПЦ в развитии системы духовно-нравственного воспитания (на материале Свердловской области) (И. В. Королькова); мониторингу духовно-нравственного развития личности обучающихся (Е. В. Глушкова); по проблеме ситуационного подхода к духовно-нравственному воспитанию школьников (Г. А. Рыбакова) и др. Результаты исследований систематически публикуются в различных, в том числе рекомендованных ВАК изданиях.

Другой формой прикладных исследований лаборатории являются конкретные социально-педагогические проекты, для реализации которых создаются творческие группы из членов лаборатории. Так, наиболее масштабным стало исследование, посвященное проблеме «Религиозная культура и светская этика в содержании общего образования». Для реализации данного исследования создана межрегиональная группа, в состав которой вошли д-р психол. наук, профессор, член-кор. РАО В. И. Слободчиков (Москва), д-р филос. наук, профессор М. В. Захарченко (С. Петербург), д-р пед. наук, профессор Г. Шестун (Самара) и ряд других ученых

и педагогов-практиков из различных регионов РФ. Результатом деятельности межрегиональной группы стали учебники «Основы православной культуры» для 1–11-х классов (часть из них прошла экспертизу и передана к изданию), «Культура России» (аналог светской этики) для 1–11-х классов.

Актуальность прикладных исследований лаборатории определяется насущным противоречием между выдвинутой законодателем задачей формирования духовно-нравственной личности (см. ст. 6, 9-я поправка в Законе «Об образовании РФ» от 01.12.2007) и недостаточной разработанностью этой проблемы в фундаментальных и прикладных исследованиях содержания, форм и методов ее реализации.

Проводимые исследования имеют практико ориентированный характер, и их результаты используются в работе образовательных учреждений Свердловской области, в системе повышения квалификации, в начальном профессиональном и среднем профессиональном педагогическом образовании. Для апробации разработок лаборатории при УрО РАО создано 12 базовых площадок, представляющих общеобразовательные учреждения из различных типов поселений от мегаполиса до сельских ОУ.

Разработана программа «Непрерывное православное образование», которая включает в совместную деятельность образовательные учреждения ДОУ, общеобразовательные школы, средние специальные профессиональные образовательные учреждения, негосударственные образовательные учреждения.

Большое внимание уделяется организации научно-методических семинаров для педагогических и руководящих работников Свердловской области. Всего проведено 17 семинаров. Общее количество участников более 500 человек.

К внедренческой деятельности лаборатории относятся также ряд социально-педагогических проектов, которые сопровождают члены лаборатории. Среди них массовым стал проект «Будь здоров!», сутью которого является ежегодное соревнование классов, свободных от курения. В этом проекте принимают участие тысячи школьников-подростков – учащихся 7–9-х классов.

Бюро Уральского отделения Российской академии образования одобрило и сочло актуальными и практически ценными проводимые лабораторией теоретические и прикладные исследования. Было рекомендовано продолжить исследования по проблеме «Развитие системы духовно-нравственного воспитания в социокультурном пространстве Свердловской области на основе традиций православного мировоззрения» в рамках Комплексной программы научно-исследовательских работ УрО РАО и предложено опубликовать результаты теоретических исследований лаборатории в коллективной монографии и в сборнике «Научно-образовательные Центры, НИИ и лаборатории УрО РАО: 2000–2010 гг.», который планируется издать к 10-летию УрО РАО.

Следующим в повестке заседания Бюро был вопрос ***«О состоянии, проблемах и перспективах деятельности редколлегии журнала «Об-***

разование и наука»». С докладом выступил главный редактор журнала, академик РАО В. И. Загвязинский. «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, в странах дальнего (Германия, Израиль) и ближнего (Белоруссия, Казахстан, Украина) зарубежья. Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области образования в Уральском регионе и РФ. В 2010 г. журнал, согласно решению Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 г. № 6/6, был вновь признан научным периодическим изданием, удовлетворяющим необходимым условиям включения в Перечень ведущих рецензируемых научных изданий. В центре внимания журнала на протяжении последних лет находятся проблемы методологии науки, профессионального образования, психологических исследований, управления образованием. Число материалов, подготовленных авторами журнала в соответствующие рубрики и принятых к публикации, за последнее время возросло примерно в 2 раза. В журнале ведется системная работа по отражению процесса обновления образования в Уральском федеральном округе (УрФО). Так, только за последние два года представлено значительное число работ по данному направлению. В последние три года в 2 раза увеличилось число работ, посвященных выявлению, анализу и обобщению инновационной деятельности в образовании. В 2009 г. в журнале прошла серия материалов, информирующих широкую научную и педагогическую общественность о деятельности научно-образовательных центров УрО РАО и научно-образовательных школ Урала. В журнале ежегодно печатается большое число работ молодых ученых (соискателей и аспирантов). В 2009–2010 гг. журнал активизировал свое участие в жизни научного педагогического сообщества УрФО, войдя в состав оргкомитетов ряда Международных научно-практических конференций. За активную информационную поддержку развития инновационных процессов в сфере образования Уральского Федерального округа журнал неоднократно становился Лауреатом Всероссийских и межрегиональных специализированных выставок.

Бюро УрО РАО решило:

1. Отметить большую и эффективную работу руководства УрО РАО и редакции журнала по обеспечению актуальности и качества публикуемых материалов, регулярности выхода в свет номеров журнала.

2. Рекомендовать Редакции и Редакционному Совету продолжить работу по освещению ведущих проблем развития общего и профессионального образования страны и, в первую очередь, Уральского региона, результатов исследований по направлениям Комплексной программы УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций»,

а именно при поддержке членов Редакционной коллегии и членов Редакционного совета журнала расширить круг

– участников дискуссий по наиболее важным проблемам развития науки и образования, организуемых на страницах журнала, за счет участия представителей академических институтов РАО и личного участия членов Президиума УрО РАО;

– привлекаемых авторов из числа ведущих ученых РФ и ученых зарубежных стран.

3. Редакционному совету журнала продолжить работу по обеспечению повышения качества научной экспертизы поступающих материалов, в том числе подготовки рецензий, которые в случае необходимости могут быть затребованы Экспертным советом ВАК, придать организации работы опережающий, планомерный характер, готовить тематические выпуски журнала, организовать учебу авторского актива и молодых авторов.

4. Руководству УрО РАО и Редакционной коллегии журнала изучить вопрос о возможности сотрудничества в сфере обмена научной информацией в целях совместного выпуска журнала «Образование и наука» с учреждениями системы профессионального образования Уральского округа на основе долевого финансирования.

Последним обсуждался вопрос о ***представлении к награждению медалью К. Д. Ушинского д-ра пед. наук, профессора, директора УНОЦ УрО РАО Г. П. Сикорской***. Председатель УрО РАО Г. М. Романцев отметил, что Галина Петровна Сикорская стояла у истоков образования Уральского отделения РАО. Она возглавила Уральский научно-образовательный центр, на базе которого затем было создано Уральское отделение. Уральский научно-образовательный центр, организованный еще в 1997 г., более чем за десять лет своего существования фактически сформировал вокруг себя кластер инновационного развития образования на основе разработки и реализации проектов экологического и ноосферного образования. Сегодня этот кластер, получив первоначальное развитие на уровне муниципальной системы образования г. Екатеринбурга, вышел далеко за пределы Свердловской области, подключив Челябинскую область, Ханты-Мансийский автономный округ, другие регионы. Центр стал системообразующим ядром кооперации научных структур Уральского федерального округа, вовлекая в свою работу и международные научные организации, которые все вместе тесно взаимодействуют по вопросам развития моделей экологического и ноосферного образования на школьном, муниципальном и региональном уровнях. С привлечением средств Администрации Екатеринбурга реализовано и реализуется более 11 крупных проектов, среди которых:

- создание сети эффективного продвижения образования для устойчивого развития России (SEPS-3 Defra) совместно с петербургской организацией «ОСЭКО»;
- «Зеленый трамвай-центр распространения информации об устойчивом развитии мегаполиса (Министерство охраны окружающей среды Великобритании, программа – SEPS-3 Defra);

• создание сенсорного сада как средства социально-экологической реабилитации детей с ограниченными возможностями (Общественная палата РФ, 2008);

• «Комплексный план мероприятий по экологическому образованию и просвещению населения Свердловской области до 2015 г.» (Договор с Правительством Свердловской области);

• реализация программы по развитию экологической культуры населения ХМАО (Договор с правительством ХМАО – ЮГРА);

• «Город внутри меня» – «пилотный проект» в программе Администрации Екатеринбурга по реализации «Стратегического плана развития города до 2015 г.» (Международный проект – RACE, Великобритания, Бирмингемский университет);

• конкурс экологических проектов «Екатеринбург – город будущего» (2001–2005 гг.)

• «Мой зеленый трамвай» (2004–2008 гг.)

• телевизионная программа на ТК «Ермак» – «Экологический десант» (2004–2005)

• экологическое просвещение и образование населения города Екатеринбурга (в Стратегическом плане развития города до 2015 г.)

• сенсорный сад для детей, в том числе для детей с ограниченными возможностями (2006–2009 гг.).

Г. П. Сикорская является крупным ученым, талантливым руководителем и всецело заслуживает быть отмеченной такой высокой наградой, как медаль К. Д. Ушинского. Список ее научных трудов составляет около двухсот наименований, большинство из них известны не только российскому, но и международному научному и образовательному сообществу. Многие работы являются результатом реализации грантовых проектов российского и международного уровня.

Члены Бюро единогласно выразили поддержку представления Г. П. Сикорской к награждению.

В заключение заседания вынесены решения:

– о принятии в ассоциированные члены УрО РАО Екатеринбургского филиала НОУ ВПО «Университет Российской академии образования» и Общества с ограниченной ответственностью «Я поступаю. ру»

– утверждении д-ра пед. наук, профессора В. Л. Савиных директором Курганского научно-образовательного центра УрО РАО.

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ

Старикова Л. Д., Стариков С. А. Методы педагогического исследования: учеб. пособие. Екатеринбург, 2010. 336 с.

В учебном пособии рассматриваются методы педагогического исследования, а также специальные процедуры, применяемые для сбора, анализа и оценки экспериментальных данных. Логика и методы педагогического исследования приводятся авторами в контексте более широких исследовательских перспектив и моделей теоретического объяснения, предопределяющих выбор конкретных методических решений.

Издание предназначается для студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов, преподавателей, аспирантов и соискателей, которые занимаются исследовательской работой в области педагогики и образования.

Бухарова Г. Д., Старикова Л. Д. Маркетинг в образовании: учеб. пособие. М.: Акад., 2010. 208 с.

В книге освещены основные вопросы теории и практики маркетинга в образовании – объекты, управление маркетинговой деятельностью, качество образовательных услуг и их цена, продвижение на рынке и внутренний маркетинг.

Изложение каждой темы сопровождается тестовыми заданиями для проверки усвоения изученного материала.

Пособие адресуется студентам и преподавателям учреждений высшего профессионального образования.

ИНФОРМАЦИЯ

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Москва

Приглашаем вас представить материалы о вашей научной школе для опубликования в третьем Юбилейном издании энциклопедии «Российские научные школы»!

Для опубликования информации о Вашей научной школе в ТРЕТЬЕМ Юбилейном ИЗДАНИИ (в 2010 году Российской Академии естествознания исполняется 15 лет), просим выслать по электронной почте edition@rae.ru ДО 15 мая 2010 года текст, фотографию, сканированную копию диплома доктора наук. Публикация в энциклопедии «РОССИЙСКИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ» осуществляется бесплатно из средств Издательства Академии Естествознания. Выход в свет третьего издания планируется в сентябре 2010 года.

В тексте просим указать следующие основные положения:

1. Полностью фамилию, имя и отчество основателя научной школы, ученую степень, звание, место работы и должность.
2. Название научной школы.
3. Перечень кандидатских диссертаций (не менее 3) утвержденных ВАК СССР или ВАК РФ, выполненных под руководством основателя научной школы.
4. Перечень докторских диссертаций (не менее 2) утвержденных ВАК СССР или ВАК РФ, при выполнении которых проводилось научное консультирование. При отсутствии докторских диссертаций количество кандидатских должно быть не менее 5.
5. Указать количество опубликованных основателем школы научных работ, указать 3-5 наиболее значимых. (Список работ не присылать).
6. Указать названия Ваших монографий.
7. Укажите год защиты и название Вашей докторской диссертации.
8. Укажите информацию о Вашей публичной, государственной, педагогической деятельности, патентах, свидетельствах на изобретения, информацию о грантах, наградах и прочее
9. Укажите Ваш точный почтовый адрес (индекс, город, улица, дом, квартира) и адрес электронной почты.
10. Текст просим выполнить шрифтом 12, объем текста – не более 3 страниц формата А4, межстрочный интервал 1,5.
11. Фотография обязательна. Формат 3×4, черно-белая.

Документы (текст для опубликования, фотография и копия диплома доктора наук) высылаются по электронной почте e-mail: edition@rae.ru. В течение 5 рабочих дней по Вашей электронной почте будет выслано подтверждение о получении Ваших документов.

С уважением, ученый секретарь РАЕ, к.м.н.,
профессор РАЕ Стукова Наталия Юрьевна

Издание сборника научных трудов

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

Россия, г. Челябинск

Сборники статей (only) – размещение на сайте по мере получения статей редакцией после оплаты, выпуск бумажной версии и рассылка в первом месяце следующего квартала.

До 30 марта 2010 года продолжается прием материалов в Выпуск 01 Сборника (выход и рассылка планируется в апреле 2010 года). Россия, г. Челябинск

***Организатор*:** Академия практической психологии и тренинга.

Гл. редактор – Валентин Дмитриевич Иванов, канд. пед. наук, доцент

Ученый секретарь – Виталий Викторович Денисенко, канд. биол. наук, доцент

Корректор – Елена Васильевна Иванова

Резензенты:

Елена Федоровна Ященко, д-р психол. наук, профессор

Александр Васильевич Васильев, д-р пед. наук, профессор

Последний день подачи заявки в текущий номер: 30 марта, 30 июня, 30 августа, 30 декабря.

Контактная информация:

Документация и дополнительные сведения о сборнике доступны в сети Интернет на web-сайте: http://www.conf-a.narod.ru/index.htm

e-mail – vdy-55@mail.ru

Интересующие вопросы можно задать по e-mail или по телефону +7 912 798 38 44 (Иванов Валентин Дмитриевич, главный редактор сборника). Для отсылки материалов, скан-копий и переписки применяется только электронная почта – vdy-55@mail.ru

Предназначение сборника научных трудов: предоставить возможность свободной публикации результатов научной работы широкому кругу авторов: от студентов и учащихся, аспирантов и докторантов до кандидатов и докторов наук.

Сборник является продолжающимся изданием. Выпуски выходят в свет 4 раз в год. Все статьи проходят рецензирование и при необходимости редактирование. Выпускам Сборника присваивается ISBN, осуществляется их обязательная рассылка по основным библиотекам страны (17 библиотек обязательного списка).

Рубрики сборника:

Направление 1: «Психологические науки»:

1.1. «Общая психология, психология личности, история психологии»;

1.2. «Психофизиология»;

1.3. «Психология труда, инженерная психология, эргономика»;

1.4. «Медицинская психология»;

1.5. «Социальная и политическая психология»;

1.6. «Юридическая психология»;

1.7. «Педагогическая психология»;

1.8. «Коррекционная психология»;

1.9. «Психология развития, акмеология»

1.10. «Психология спорта».

Направление 2: «Педагогические науки»:

2.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»;

2.2. «Теория и методика обучения и воспитания»;

2.3. «Коррекционная педагогика»;

2.4. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной физической культуры и туризма»;

2.5. «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»;

2.6. «Теория и методика дошкольного образования»;

2.7. «Теория и методика профессионального образования»:

2.8. «Адаптивная физическая культура»

2.9. «Информационные технологии в образовании».

Условия публикации статьи:

Предоставить статью, регистрационную форму, рецензию (желательно в электронном виде, но не обязательно, есть институт рецензентов) и скан-копию квитанции об оплате на электронный адрес: vdy-55@mail.ru. Реквизиты для оплаты предоставляются после одобрения и принятия статьи.

Организационный взнос составляет 350 р. (для авторов из государств СНГ – 650 р.). Публикации оплачиваются из расчета 130 р. за 1 страницу (неполная страница оплачивается как целая).

Сборники высылаются по адресу, указанному в регистрационной форме первого автора статьи. В статье допускается только три автора.

Материалы для публикации следует присылать на электронный адрес vdy-55@mail.ru. Объемом до 40 000 знаков, включая все непечатные знаки. Указание УДК, ББК и аннотация – желательно, но необязательно.

Требования к оформлению статей сборника научных трудов «Актуальные проблемы психологии и педагогики»

В статье обязательно указывается электронный адрес одного из авторов!!!

Редакция принимает в печать статьи, содержащие новые (ранее не публиковавшиеся) результаты научно-исследовательских работ.

Материалы принимаются только по электронной почте (**vdy-55@mail.ru**) в виде прикрепленного файла (в строке «тема» указать: «Статья в сборник н.трудов 2010 Актуальные проблемы психологии и педагогики» и прикрепить все необходимые файлы). При пересылке прикрепленные к письму файлы называют по фамилии первого автора с добавлением – заявка, – статья, – оплата, – рисунок 1 (Иванов-заявка, Иванов-статья, Иванов-оплата, Иванов-рисунок 1).

Внимание! Необычные символы или шрифты (т. е. то, что отсутствует на клавиатуре, напр., слова на греческом, китайском и др. языках) в тексте недопустимы. Используются только русский и английский языки.

Компьютерный набор текста выполняется в офисе 2003, редакторе Word 2003. Автоперенос и принудительный перенос при наборе текста не осуществлять, выравнивание основного текста – по ширине. Шрифт Times New Roman, размер шрифта 14, междустрочный интервал полуторный, все поля по 25 мм, отступ 1,25 (стандартный, выставляется автоматически). На первой странице печатается УДК выравнивание по ширине, на следующей строке ББК – выравнивание по ширине, на следующей строке название тезисов заглавными буквами (выравнивание по центру), ниже в одну строку обычным шрифтом инициалы и фамилии авторов (выравнивание по центру), строкой ниже – полное название организации, без сокращений (выравнивание по центру), без МУДОД СШ или ГОУ ВПО (Средняя школа № 22, г. Верхняя Пышма или Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск), город нахождения организации, строкой ниже – электронный адрес (обязательно и рабочий). В статье допускается не более 2 таблиц, выполненных в Word, 2-х рисунков (при условии, что рисунок вставляют в вордовский документ (текст статьи) и кроме того присылают в формате рисунка отдельным файлом иначе невозможно будет разместить рисунок на сайте). Ссылки на литературу оформляют в квадратных скобках – [4], [5, с. 6–57], [6; 7; 8], [1–4], [3, с. 7]. В список литературы вносятся только те источники, на которые есть сноски. Литература располагается в алфавитном порядке в конце статьи.

В сборнике размещаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи с авторской правкой. Ответственность за содержание и оформление статьи несет автор статьи.

Оргкомитет оставляет за собой право при несоответствии статьи требованиям, отклонить статью от печати.

Пример оформления статьи:

УДК (не обязательно)
ББК (не обязательно)

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ИГРОВЫМИ ВИДАМИ СПОРТА, В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. Л. Белова, Н. Н. Мелентьева, Н. В. Румянцева
Вологодский государственный педагогический университет, г. Волгоград
vdy-55@mail.ru

Актуальность. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст [4]. Текст. Текст. Текст.

Состояние в науке и практике. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст [3, с. 77–80].

Методология. Методика исследования. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст [2–5].

Организация исследования. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Результаты исследования и их обсуждение. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Выводы:

Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.Текст.

Литература
(оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа 2003 г.)

1. Калинина, Н. Ф. Основы психотерапии / Н. Ф. Калинина. – М.: Рефл-бук К, Ваклер, 2002. – 272 с.

2. Система здоровья Норбекова и сим Чон До. – СПб, 2002. – 384 с.

3. Сытин, Г. Н. метод СОЭВУС. Божественные настрои. Психолог сам себе / Г. Н. Сытин. – М.: Животворящая сила, 2005. – 304 с.

4. Знахарство и народная медицина. Сборник в 3 т. / под ред. В. В. Горнова. – М.: Б. из., 2005. – 540 с.

5. Хей, Л. Л. Исцели свою жизнь. Исцели свое тело. Сила внутри нас / Л. Л. Хей. – Каунас: Книга, 2004. – 225 с.

6. Гордеев, М. Н. НЛП в психотерапии /М. Н. Гордеев, Е. Г. Гордеева. – М.: Изд-во ун-та Психотерапии, 2002. – 264 с.

Статьи, оформленные без соблюдения указанных требований, к работе приниматься не будут.

Редакционная коллегия «Сборника» оставляет за собой право не принимать к печати статьи ненадлежащего качества. При необходимости, статьи могут быть возвращены авторам на доработку.

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных в статье данных. Сборник не включен в список ВАК.

Регистрационная форма автора сборника

	Первый автор	Второй автор	Третий автор
Источник информации о конференции Сайт конференции Поисковик по Интернету (объявление в Интернете) Рассылка Прочее			
Если есть – отметьте кто руководитель			
Фамилия, имя, отчество (полностью)			
Должность, ученая степень, ученое звание			
Студент, аспирант, докторант, ученик			
Наименование учреждения (полностью)			
Контактные телефоны (с указанием кода города)			
Адрес учреждения			
Адрес авторов с почтовым индексом			
Адрес первого автора статьи для отправки сборника с почтовым индексом			
Адрес электронной почты (не публикуется, используется для переписки с автором)			
Название статьи			
Ранее принимал участие в конференциях, был автором статьи в сборниках организованных Академией, если «да» – каких			

Сайт сборника научных трудов: http://conf-a.narod.ru/index.htm

Оргкомитет благодарит всех участников за сотрудничество

АВТОРЫ НОМЕРА

Буланов Павел Георгиевич – аспирант кафедры английской филологии факультета иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск. E-mail: esco@list.ru

Буркова Анастасия Михайловна – аспирант, преподаватель кафедры управления в сфере физической культуры и спорта Института физической культуры, кафедра социального сервиса и туризма Уральского государственного технического университета – УПИ им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: anastasia_sky@e1.ru

Желнович Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики филиала Алтайского государственного университета, Бийск. E-mail: o.v.zhelnovich@mail.ru

Жиркова Зоя Семеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием Педагогического института Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, Якутск. E-mail: ZHIRKOVA_ZOY@MAIL.RU

Лопанова Елена Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой управления развитием образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Омского государственного педагогического университета, Омск. E-mail: Lopanova_omgpu@mail.ru

Никитина Любовь Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Алтайской государственной педагогической академии, Барнаул. E-meil: nikitina.fnk@rambler.ru

Ниязова Амина Абтрахмановна – кандидат педагогических наук, доцент, декан социально-психологического факультета Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, Тобольск. E-mail: alekseev@uspu.ru

Пачиков Виталий Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории Института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: okas79@mail.ru

Полосова Людмила Борисовна – аспирант кафедры акмеологии и психологии управления Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: lbd@planet-a.ru

Продовикова Анастасия Геннадьевна – аспирант кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного университета, Пермь. E-mail: arilama@yandex.ru

Сизьмин Михаил Алексеевич – аспирант Института повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, Москва. E-mail: Mrwizard@bk.ru

Фельдштейн Давид Иосифович – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, вице-президент РАО, Москва. E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Фоминых Мария Вячеславовна – аспирант кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного професиионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: 7maria12@olympus.ru

Хамитова Миляуша Адиповна – преподаватель кафедры социальной педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, Тобольск. E-mail: alekseev@uspu.ru

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Feldstein D. E. Psychological and Pedagogical Problems of a New School in the Changed World of Present-Day Children
3

VOCATIONAL EDUCATION

Nikitin L. A. Educational Situations Used to Teach Methods as a Means of Development of Research Competence of Teachers
15

PsYCHOLOGICAL RESEARCH

Polosova L. B. Factors Influencing Formation of Constructive Relationships between Teachers and Children
25

Prodovikova A. G. Comparative Analysis of Scientific and Social Views on Consciousness and Unconsciousness
31

CULTURE STUDIES

Bulanov P. G. Communication Structure of Axiology in Afro-American Discourse
45

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Fominikh M. V. Game Modelling Used for Developing Pedagogical Abilities of Students
52

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Sizmin M.A. Using web 2.0 to Form the Youth Opinion during the Conflict between Georgia and South Ossetia in August 2008
63

SPECIAL PEDAGOGICS

Niyazova A. A., Khamitova M.A. Peculiarities of Integrated Education of Disabled Children
76

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Zhelnovich O.V. Forming Tolerance in Students at the Lessons of Foreign Languages
83

ETHNOPEDAGOGICS

Zhirkova Z. S. Management of Innovative Activities in Rural Schools in the Polar Region

92

FURTHER EDUCATION

Lopanova E. V. Developing Professional Thinking of Teachers in the Present System of Further Education

108

HEALTH PRESERVING TECNOLOGIES

Burkova A. M. Psychological and Pedagogical Conditions of Improving Parachutist Ground Training

120

DISCUSSION

Pachikov V. I. Economic «I-concept» as an Important Element of Vocational Training

127

SCIENCE LIFE

133

ISSUE AUTHORS

148

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.urorao.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~~ журнал							**20462**				
	«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.				
				ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА									
				на	~~газету~~ журнал				**20462**				
	ПВ	место	пи-тер										
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»												
	(наименование издания)												
	Стоимость	подписки						Кол-во комплектов					
		переадресовки											
	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 (кегль) – 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.urorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urorao.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 № 5 (73)

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@urorao.ru*

Подписано в печать 20.05.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ___.

Цена свободная