

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 3(10)' 2009

входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук и доктора наук. Рекомендован экспертным советом по педагогике и психологии для публикации основных результатов диссертации на соискание учёной степени кандидата и доктора наук (в Перечне имеет звёздочку).

РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР

ЛОСЕВ Юрий Иванович

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ДАНИЛОВ Александр Анатольевич – Председатель Совета, Профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории факультета социологии, экономики и права ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

БОРИСОВ Валерий Михайлович – Зам. Председателя Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»

ЛОСЕВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, проректор, зав. кафедрой всеобщей истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АКУЛЬШИН Пётр Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой отечественной истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, директор Историко-социологического института ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. П. П. Огарёва»

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой истории науки и техники ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ»

ЮРКИН Игорь Николаевич – член Совета, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории естествознания и техники С. И. Вавилова РАН, г. Москва

РЕЕНТ Юрий Арсенович – член Совета, доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Академии Федеральной службы исполнения наказаний РФ

РЯНСКИЙ Феликс Николаевич – член Совета, профессор, доктор географических наук, зав. кафедрой географии и безопасности жизнедеятельности ГОУ ВПО «Нижегородский государственный гуманитарный университет»

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ПАНОВ Виктор Иванович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), зав. лабораторией экпсихологии развития Психологического института РАО

СТРЕЛКОВ Юрий Константинович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой труда и инженерной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва

ВОЛОДАРСКАЯ Инна Андреевна – член Совета, доцент факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования, Председатель Учебно-методического совета факультета психологии МГУ, г. Москва

НАГОРОВ Павел Сергеевич – член Совета, профессор, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник НИИ психологии и развития способностей

УХОВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова» Федерального агентства по здравоохранению и социальной работе

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – член Совета, доктор медицинских наук, заслуженный врач Российской Федерации, заведующий отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»

РЫСКИН Николай Николаевич – член Совета, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Института общей физики РАН, г. Москва

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Алексеева Л. Ф., Слизовская Г. В. Психологические факторы зависимого поведения личности.....	3
Амельченко Т. В. Тенденции социально-педагогического образования.....	8
Васильева И. А. Гендерные и возрастные различия в качестве жизни больных, получающих заместительную почечную терапию методом гемодиализа.....	14
Герова Н. В. Современное состояние обучения информатике и ИКТ студентов гуманитарных специальностей в педагогических вузах и Болонский процесс.....	22
Герова Н. В., Андреев В. В., Тебенькова Е. В. Анализ содержательного компонента ГОС ВПО профессиональной подготовки учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин в области владения средствами информатики и ИКТ.....	27
Ефремов А. Ю. Корпоративно-образовательная модель формирования профессиональных компетенций личности специалиста.....	34
Исаева Е. Р. Защитно-совладающий стиль личности: анализ взаимоотношений копинга и психологической защиты.....	40
Корниенко А. Ф. Зачем живому организму нужна психика и что это такое.....	47
Кулик А. Д. Понятийное содержание обучения языку специальности иностранных студентов на этапе довузовской подготовки. Гуманитарный профиль. Профессиональные модули «Политология», «Международные отношения».....	61
Лиферов А. П. Корпоративные университеты в системе непрерывного профессионального образования.....	66
Муртазов А. К. Организация деятельности детей в объединении интегрированного дополнительного образования в области астрофизики и экологии космоса.....	79
Панков И. Г., Ермаков А. А. Христианская православная культура – базисная ценность стратегии развития высшего образования в современной России (социально-философский анализ и опыт практической работы РИ(ф) МГОУ).....	88
Пучков Н. П., Попов А. И., Авдеева А. В. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста.....	100

II. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

Бонкало С. В. Развитие нравственного потенциала учащихся средствами космологического образования.....	112
Борисова Н. Е. Актуальные проблемы формирования традиций в системе школьного образования.....	117
Бочкарева С. М. История тьюторства.....	124
Бушуева Т. С. Разработка проблемы педагогического стимулирования в отечественной и зарубежной науке.....	130
Дурнева Е. Е. Педагогическая технология конструирования учебного процесса по геометрии в средней школе.....	136
Иванова О. В. Особенности ценностного аспекта профессионального становления студентов-менеджеров в вузе.....	143
Ивкина Е. А. Характеристика критериев отбора текстов для подготовки старшеклассников к написанию сочинения в рамках выполнения части «С» ЕГЭ по русскому языку.....	154
Ковалева Е. А. Проблема преподавания классических языков в современной отечественной гимназии.....	158
Косино О. А. Методические особенности алгебраической подготовки школьников по средствам интеграции педагогических и информационных технологий.....	164
Лукшина В. В. Гендерные различия направленности активности личности «на себя», «на других» и «на дело».....	170
Максимова Л. И. Интегративность как базовый компонент современной системы образования.....	177
Молчанова Л. В. Коммуникативные универсалии как средство обучения многоязычию студентов языковых вузов (на примере английского и японского языков).....	185
Печатнова О. М. Современные подходы к пониманию сущности непрерывного педагогического образования.....	193
Поддубная О. Ю. Образовательно-воспитательное пространство Интернета.....	199
Ушакова Т. А. Формирование гражданского сознания и самосознания старших школьников в условиях модернизации образования.....	205
Финикова Ю. Б. Генезис межкультурной коммуникации как социокультурного феномена.....	211
Яковлева М. Б. Особенности когнитивной сферы детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	220
Ярославцева О. Я. Исторические особенности развития систем образования стран Латинской Америки.....	226

III. ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Дурнов А. С. Предпосылки возникновения института участия в долевом строительстве жилья.....	237
Summary.....	243
Authors.....	252



УДК 159.923
ББК 88.37

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Доктор психологических наук Л. Ф. Алексеева
Г. В. Слизовская

В статье представлены результаты психодиагностического обследования подростков с целью выявления направлений профилактической работы по преодолению формирования зависимости от компьютерных игр. Выявлены психологические факторы, влияющие на формирование склонности к игрозависимому поведению подростков. Приведены результаты работы по коррекции личностных черт, проведённой в соответствии с системой комплексных мероприятий по отвлечению подростков от компьютерной зависимости, подтверждающие ослабление игровой зависимости подростков.

Ключевые слова

Зависимое поведение, личностные черты, ценностные ориентации

Исследование проблемы зависимого поведения является актуальным и своевременным в связи с тем, что зависимость от азартных игр в последние годы стала одной из серьёзных социальных, психологических и медицинских проблем в российском обществе. Особенно тревожной для общества становится патологическая увлечённость детей компьютерными играми, которая провоцирует их к другим азартным играм для добывания денег, необходимых для участия в компьютерных играх.

Зависимое поведение приводит к деструктивным изменениям в структуре личности. По данным японских психологов, пятьдесят из ста детей, увлекающихся компьютерными играми, страдают эмоциональными расстройствами. У одних это

проявляется в повышенной агрессивности, а у других – в глубокой апатии, утрате способности эмоционально реагировать на реальные события. Патологическая страсть к азартным играм часто приводит игроков к противоправным действиям (воровству, грабежу), так как у игроков возникают серьёзные социальные и финансовые проблемы. Зависимость от азартных игр нередко приводит к расстройству сознания и к суициду.

С целью определения содержания системы профилактической работы по преодолению формирования игровой зависимости подростков и способов реализации её нами проведено психодиагностическое обследование личностных черт с использованием разных опросников. (Диагностированием было охвачено 36 подростков,

обучающихся в разных школах г. Томска). При выборе методик мы предположили, что склонность человека к неоправданным рискам в зависимом поведении детерминруется личностными чертами, определяющими его эмоциональную, ценностно-потребностную, мотивационную, когнитивную сферы, а также, что психологические средства коррекции личностных черт способны снизить склонность к неоправданному риску в поведении человека.

Диагностированием подростков с помощью Фрайбургского личностного опросника (FPI) выявлены характерные психологические особенности личности, влияющие на их склонность к зависимости от компьютерных игр до и после коррекционной работы. Результаты психодиагностики представлены на Рис. 1, которые указывают на определённые позитивные сдвиги в личностных чертах испытуемых.

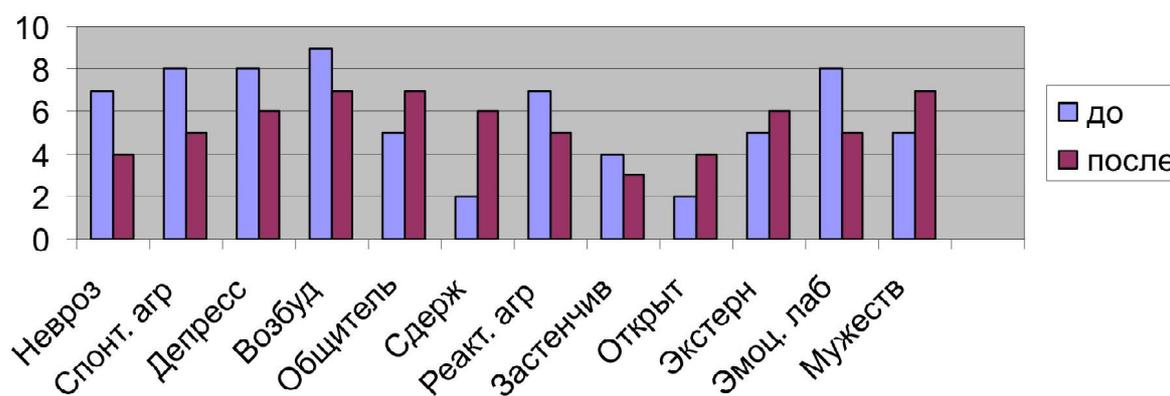


Рис. 1. Показатели личностных черт подростков до и после коррекционной работы

Гистограмма Рис.1 показывает, что у школьников, имеющих признаки зависимости от компьютерных игр, при первоначальном измерении оказались на высоком уровне такие личностные качества, как возбудимость, эмоциональная лабильность, нервозность, спонтанная и реактивная агрессивность, депрессивность; неуверенность в себе, доминантность, эгоцентричность; на низком уровне – сдержанность, открытость; на умеренном уровне – общительность, экстравертированность, мужественность, застенчивость. Проведённая коррекционная работа выразилась на снижении нервозности, спонтанной агрессивности, эмоциональной лабильности, депрессивности, возбудимости, реактивной агрессии, застенчивости и на повышении общительности, сдержанности, открытости, экстравертированности, проявлении качеств мужественности.

Достоверность изменения показателей личностных черт проверена по показате-

лям застенчивости (так как в соответствии с Рис. 1 по этому признаку обнаружено наименьшее изменение) до и после коррекционной работы с помощью U-критерия Манна-Уитни. При $n_1 = n_2$ (число показателей признака до и после):

$$U_{кр} = \begin{cases} 247 (p \leq 0.05) \\ 210 (p \leq 0.01). \end{cases}$$

Экспериментальное значение $U_{эксп} = 201$, т. е. $U_{эксп} < U_{кр}$. Следовательно, различия показателей достоверны, так как, в соответствии с рисунком, показатели изменения по другим личностным чертам ещё больше.

В дальнейшем с целью тщательного изучения психологических особенностей лиц, склонных к в зависимому поведению, а также определения психологических средств коррекции личностных черт, направленных на снижение склонности к неоправданному риску в зависимом поведении, мы обследовали 68 подростков, имеющих пристрастие к компьютерным играм. Эти испытуемые

составили экспериментальную группу (группа 1). 60 подростков, свободных от приверженности к компьютерным играм составили контрольную группу испытуемых (группа 2).

Обследование психических состояний

(по методике Айзенка) до и после коррекционной работы дополнили информацию о психологических особенностях подростков, склонных к зависимости от компьютерных игр. Результаты обследования представлены на Рис. 2.

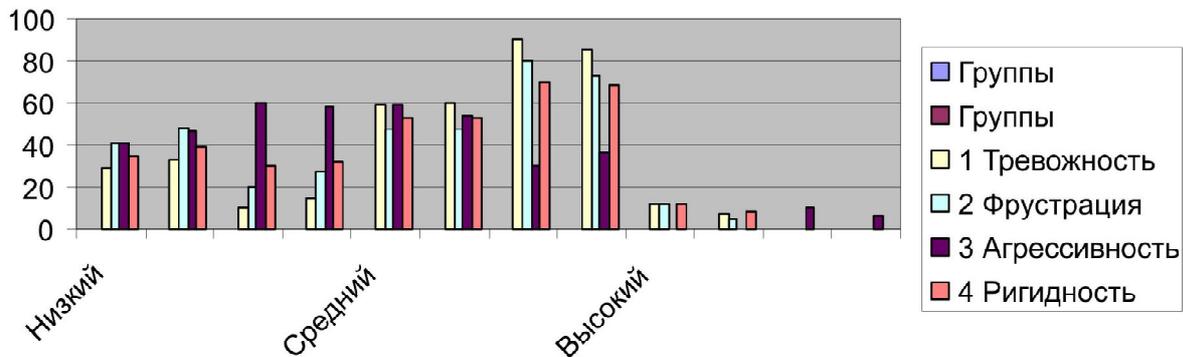


Рис. 2. Сравнительные показатели распределения испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням проявления психических состояний в до и после коррекционной работы (в % от общего количества)

Гистограмма на Рис. 2 показывает, что число испытуемых, проявляющих тревожность, фрустрацию и ригидность на низком уровне в обеих группах увеличилось. В экспериментальной группе уменьшилось и число проявляющих агрессивность на низком уровне, а в контрольной группе достоверных изменений агрессивности не обнаружено. В группе 1 обнаружилось заметное уменьшение числа лиц, проявляющих агрессивность на среднем уровне. В группе 2 произошло уменьше-

ние числа лиц, проявляющих тревожность, фрустрацию на среднем уровне, увеличилось число лиц, проявляющих агрессивность. В группе 1 сохранилось определенное число лиц, проявляющих тревожность, фрустрацию и ригидность на высоком уровне, в группе 2 – несколько снизилось проявление агрессивности на высоком уровне.

Сравнительные показатели психических состояний в группах, выраженные в баллах, представлены на Рис. 3.

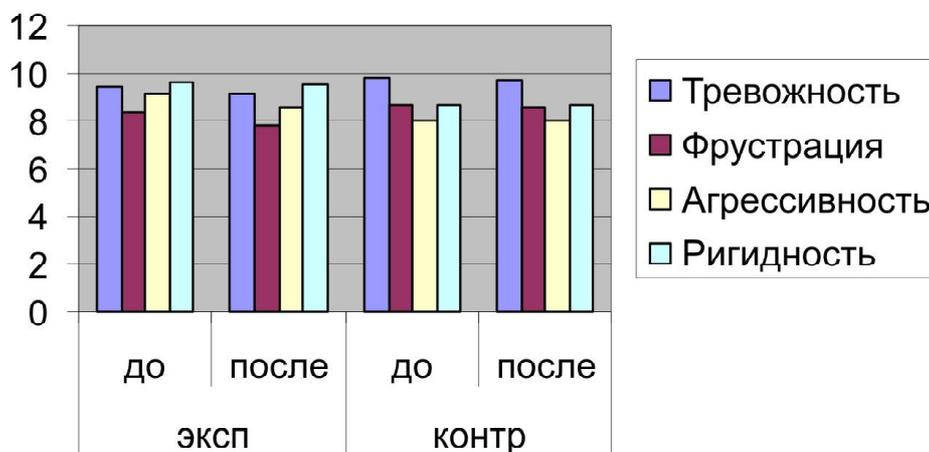


Рис. 3. Сравнительные показатели психических состояний испытуемых в экспериментальной и контрольной группах

В соответствии с показателями, представленными на Рис. 3, можно отметить, что лица, склонные к игровой зависимости (группа 1), при первоначальном обследовании оказались менее тревожными и менее подверженными фрустрации, чем испытуемые из контрольной группы. Это может свидетельствовать о том, что для них характерен механизм вытеснения, вследствие чего слабо осознаётся возможная опасность и плохо просчитываются последствия собственных действий. Таким образом, человек живёт как бы не задумываясь, безответственно, беспечно, полагаясь «на авось» и, как следствие, исчезает фактор сдерживания от продолжения игры.

В то же время испытуемые экспериментальной группы оказались более агрессивными и ригидными по сравнению с испытуемыми из контрольной группы. Этот факт может быть объяснён тем, что в процессе вовлечения в игру, человек становится одержимым желанием «сорвать банк», обладать лёгкой наживой, и в этом проявляется его агрессивность. Всё больше вовлекаясь в процесс игры, человеку трудно перестроится на другие виды дея-

тельности, трудно оторваться от бесконечно повторяющихся однотипных операций, что, в конце концов, влияет на развитие ригидности. Данные результаты достоверно различаются при $p \leq 0,01$.

По результатам исследования уровня субъективного контроля личности с помощью методики «Исследование уровня субъективного контроля» (УСК), представленным на Рис. 4, можно отметить, что при предварительном обследовании средние показатели по всем семи шкалам в экспериментальной группе оказались ниже, чем в контрольной группе, а по шкале общей интернальности – 4,3 и 5,0 баллов соответственно. Наибольшая разница в показателях наблюдается по шкалам: интернальности в области неудач (4,1 и 6,1) и интернальности в области производственных отношений (3,5 и 5,1). Это может говорить о том, что подросткам, склонным к игровой зависимости, в большей степени свойственно приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации внешним обстоятельствам, – другим людям, руководителям, товарищам по работе, – или считать их результатом невезения.

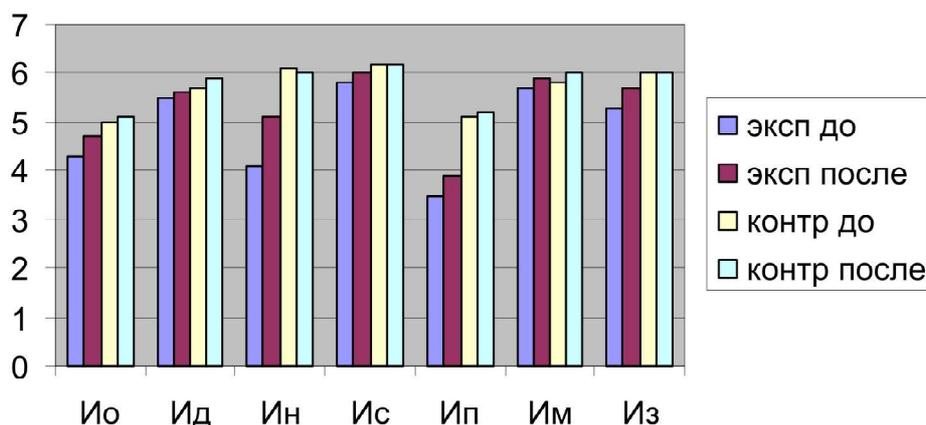


Рис. 4. Сравнение показателей интернальности по тесту УСК в группах 1 и 2 до коррекционной работы

После реализации коррекционных мероприятий в экспериментальной группе средние показатели по всем семи шкалам повысились: по шкале общей интернальности (Ио) – с 4,3 с до 4,7; по шкале ин-

тернальности в области достижений (Ид) – с 5,5 до 5,6; по шкале интернальности в области неудач (Ин) – с 4,1 до 5,1; по шкале интернальности в семейных отношениях (Ис) – с 5,8 до 6,0; по шкале интер-

нальности в области производственных отношений (Ип) – с 3,5 до 3,9; по шкале интернальности в области межличностных отношений (Им) – с 5,7 до 5,9; по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) – с 5,3 до 5,7.

На достоверность *изменения* показателей интернальности показывают результаты анализа по критериям Манна-Уитни. При $n_1 = n_2 = 60$ $U_{кр} = 1486$ (при $p \leq 0.05$) и $U_{кр} = 1356$ (при $p \leq 0.01$). $U_{экс} = 1372 < U_{кр}$ (при $p \leq 0.05$). Таким образом, изменения показателей интернальности подтверждают эффективность системы коррекционной работы в экспериментальной группе. Результаты тестирования по личностному опроснику «Ценностные ориентации» показали, что неизменными ценностями всех подростков являются здоровье, семья, друзья, любовь, свобода, материальная обеспеченность, независимость. Кроме того, в группе 1 к наиболее предпочтительным ценностям отнесены: общественное признание, развлечения, уверенность в себе, высокие запросы, эффективность в делах, а в группе 2 – активность, развитие, познание, воспитанность, образованность, самоконтроль.

На основе проведённого исследования можно сделать вывод, что склонность личности к игрозависимому поведению определяется следующей совокупностью личностных черт, составляющих:

- когнитивную сферу – низкий уровень развития интернальности, самоконтроля, саморегуляции, ответственности, рационализма, критического отношения к себе и другим, широты взглядов, уверенности в себе, честности;
- потребностно-мотивационную сферу – низкий уровень развития интернальности, активности и эффективности в делах, твёрдой воли, честности, неспособность найти способы удовлетворения потребностей в позитивных ощущениях вне игры;
- эмоциональную сферу – низкий уро-

вень развития терпимости (толерантности), уверенности в себе, безразличие к благополучию и переживаниям окружающих людей, высокий уровень ригидности, тревожности, агрессивности, импульсивности, склонность к фрустрации.

Система мероприятий в соответствии с программой психокоррекции личностных черт подростков, склонных к игровой зависимости привела к ослаблению игровой зависимости испытуемых экспериментальной группы, что выразилось:

- в снижении показателей агрессивности, тревожности, фрустрации, ригидности;
- в заметном повышении всех показателей интернальности (общей интернальности, интернальности в достижении, неудачах, семейных отношениях, совместной деятельности, межличностных отношениях, в отношении здоровья и болезни), что отразилось в повышении уровня контроля за событиями, происходящими в жизни индивида;
- в повышении общительности, эмоциональной устойчивости, ответственности;
- в позитивном изменении отношения к познанию, развитию и продуктивной жизни.

Система (комплекс) мероприятий по коррекции личностных черт, способствующих игрозависимому поведению, включала в себя:

- психодиагностическое обследование и выявление личностных черт испытуемых с помощью личностных опросников (FPI, Айзенка, УСК, ценностных ориентаций М. Рокича);
- отвлечение от компьютерной зависимости организацией свободного времени подростков вовлечением в общественно-полезную работу, в спортивные секции, в работу кружков художественной самодеятельности, моделирования и ряда других направлений при содействии городских департаментов образования и по делам молодёжи.

УДК 37.013

ББК 74.00



ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук Т. В. Амельченко

В статье рассматриваются вопросы сущности социально-педагогического образования, выделяются основные тенденции его развития: гуманистическая направленность, антропологическая обоснованность, реализация культурологического подхода и возрастание значимости общечеловеческих ценностей, усиление интеграционных и междисциплинарных связей в социально-педагогическом образовании, нарастанием кризисных явлений в социуме и высокой динамикой социальных процессов в микросреде.

Ключевые слова

Социально-педагогическое образование, гуманистическая направленность, антропологическая обоснованность, культурологический подход, общечеловеческие ценности, интеграция

Осмысление проблем глобализации и цивилизационных кризисов, взаимоотношений Человека с развивающимся социумом, его культурой и поиск путей развития постиндустриального образования требует сознательного перехода к новой парадигме развития социума и его образовательной подсистемы, к планомерному созданию образовательного общества, концепция которого заслуживает более основательного научного исследования и развития.

Все эти выделенные проблемы связаны, прежде всего, с социальной проблематикой преобразующей человеческой деятельности, способствуют актуализации социального знания во всех областях человеческой жизни.

Й. Вайс рассматривает механизмы взаимоотношений социальной теории и практики с учетом того, что практическое применение теории опосредуется жизненным миром людей. Исследователь ставит вопросы: Можно ли рассматривать социальные науки в качестве жизненно-практической ориентации? Способно ли социально-научное знание содействовать успеху в общественной деятельности? При исследовании этой проблематики Й. Вайс считает, что теории, пригодные для обоснования данной практики, должны опосредоваться самосознанием и смыслами самого жизненного мира. Именно в этом постулате Й. Вайс видит коренную проблему практического использования общественнознания вообще [1, с. 99].

Анализируя взаимодействие человека и общества в современном мире, Дж. Равен отмечает: «... компетентность в современном обществе касается, прежде всего, способности понимать социальные процессы и оказывать на них влияние» [5, с. 111].

По мысли В.И. Жукова социальная наука ориентирована на изучение комплексных явлений и процессов, непосредственно связанных с человеком и его деятельностью, что обуславливает появление качественно новых, интегративных по своему существу исследовательских направлений [4].

Наличие понятий: «социальное знание», «социальное действие», «жизненный мир», «социальная наука» с необходимостью выделяет понятие «социальное образование».

Социальное образование стремится ответить на фундаментальные вопросы современности: что значит быть Человеком? В чем предназначение Человека? Каким должно быть взаимодействие человека с человеком, на чем должен выстраиваться их социальный диалог? Каков смысл социальной активности личности?

Социальное образование направлено на то, чтобы помочь каждому человеку определить свое место в жизни общества, осознать, создать и освоить себя как социокультурную реальность. Исходя из этого, правомерно рассматривать его как особую систему, исследующую фундаментальный образ жизни человека, его социальный, природный и деятельный потенциалы, его жизненный мир.

Однако в связи с выше сказанным возникают следующие вопросы: Как стать Человеком? Как добиться выполнения своего предназначения? Как выстраивать взаимоотношения с Другим? Как вступать с ним в диалог? Каким образом выстроить свой жизненный мир? Ответы на эти вопросы требуют обоснования и использования конкретного инструментария, возможно конкретного сопровождения в современном социальном мире. А это уже спектр

тех проблем, на которые направлено педагогическое образование. Очевидно, теперь оно должно выйти на первый план и помочь Человеку овладеть ценностными, жизненносмысловыми ориентациями.

Сегодня именно сфера культуры и взаимосвязанных социального и педагогического образования является наиболее продуктивным полем для социального взаимодействия, развития диалога и взаимопонимания, выступая мощным фактором развития самосознания, самоутверждения человеческой общности. Роль современного образования в развитии и укреплении этой системы ценностей является стратегической.

С этой точки зрения становится логичным весь ход теоретического анализа литературных источников, определяющих и раскрывающих смысл исследуемого нами феномена – социально-педагогическое образование: от выявления наиболее общего его значения и смысла в жизни современного человека к определению его частной дифференцированной сущности.

Феномен социально-педагогического образования заключается в том что «размываются» грани между педагогическим и другими подходами к развитию личностных отношений в социуме и педагогический статус получают оценки различных форм социальной жизни:

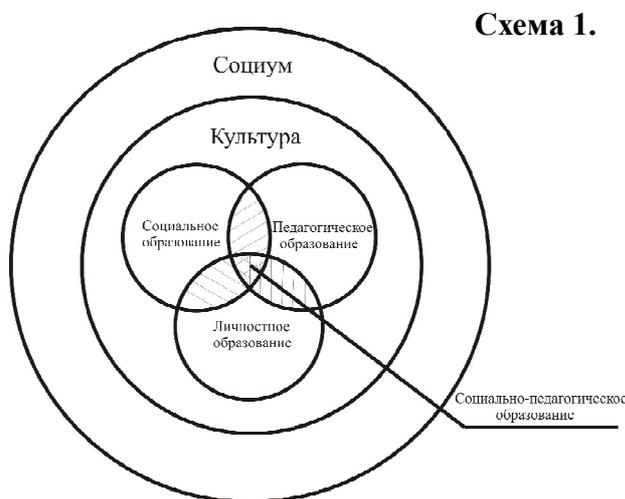
– абстрактное тождество социально-педагогических знаний основывается на системе ценностно-культурных и личностных смыслов и поддерживается всей системой педагогического образования;

– личность как субъект социально-педагогического образования развивается в результате гармонизации социокультурного и индивидуально-бытийного пространств существования;

– социально-педагогические знания (смыслы) охватывают всю совокупность видов деятельности и отношений людей. Востребованность и понимание индивидом социально-педагогических знаний, охват их социально-педагогических смыс-

лов, воспроизведение социально-педагогических компетенций становится необходимостью развития человеческого общества (схема 1). Таким образом, социально-педагогическое образование возникает в результате интеграции социального, педагогического и собственно личностного образования, как трех основных содержательных компонентов.

Понятие социально-педагогического образования трактуется современными российскими учеными неоднозначно, что связано со сложностью проблемы и тем, что сам объект исследования находится в стадии становления.



«Сущность социально-педагогического образования, – отмечает Н.Ю. Клименко, – может рассматриваться как универсальная компонента профессиональной подготовки любого специалиста, которая предполагает приоритет духовно-нравственных ценностей, овладение знаниями и умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в социуме своей профессиональной деятельности [6, с. 232].»

Проводимые исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют о социально-педагогической направленности в формировании системы профессионального образования (И. В. Бестужев-Лада, В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, М. А. Галагузова, В. И. Жуков, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, В. А. Никитин, В.

А. Сластенин, Г. Н. Филонов, Г. Бернгард, Р. Рамзей, Д. Кокс, Д. Я. Каргер, Э. Норланд и др.).

Таким образом, социально-педагогическое образование может рассматриваться в двух основных аспектах:

– образование, связанное с овладением каждым человеком основными правилами жизнедеятельности в обществе, освоением социальной культуры, социального мышления, культуры социальных чувств и культуры межличностного взаимодействия, культуры влияния на жизнь социума;

– профессиональное образование, направленное на подготовку специалистов социальной сферы.

Социально-педагогическое образование воздействует не только на тех, кто непосредственно погружен в него (социальный педагог, социальный работник и др.), но в силу многочисленных связей и отношений, взаимодействий между людьми – практически на всех остальных членов социума. По мере развития человеческого общества все более широкие массы людей окажутся втянутыми в сферу притяжения социально-педагогического образовательного пространства. С этих позиций можно утверждать, что социально-педагогическое образование все более втягивает всю социокультурную среду, определяя поле жизненных интересов, предпочтений и выборов, смыслов и ценностей личности.

Итак, возрастание востребованности социально-педагогического профессионального образования имеет объективный характер и, в первую очередь оно распространяется на подготовку социальных педагогов и социальных работников.

Социально-педагогическое профессиональное образование становится предметом специального исследования в связи со становлением и развитием социальной педагогики как науки. Основоположники социальной педагогики выступали за всеобщую педагогизацию общества. П. Наторп отстаивал идею, согласно которой

социальная педагогика должна способствовать интеграции воспитательных сил общества, различных учреждений и организаций с целью распространения культуры и просвещения в народе, повышения его культурного уровня.

Методологические подходы к развитию социальной педагогики формируются в различных теоретических работах современных ученых-исследователей. Б.З. Вульф исследует социальную педагогику с позиций системного анализа, определяя ее как реально существующий фактор процесса формирования личности через ее взаимосвязи, взаимоотношения с обществом, с отдаленным и ближайшим окружением (социумом и микросоциумом) [9].

Интерпретация содержания объекта социальной педагогики находит отражение в работах В. Г. Бочаровой: «... социальная педагогика (как составная часть общей педагогики)... раскрывает значение и влияние на педагогический процесс оргаконкретных социально-культурных условий среды (макро, мезо, микро) и выполняет роль посредника между социальной средой и отдельными отраслями педагогической науки [7, с. 35].

Приведенный ряд цитат свидетельствует: концепция социально-профессиональной деятельности должна быть ориентирована на анализ жизненного поля клиента, определение субъективной позиции клиента, его видение жизни, окружающего его мира.

Социально-педагогическое образование как самоорганизующаяся система испытывает на себе влияние законов, функционирующих в обществе и определяющих свое собственное внутрисистемное развитие. Исследование путей эффективного управления процессом развития социально-педагогического образования и квазипрофессиональной деятельности будущего социального педагога должно быть, таким образом, направлено на выявление основных тенденций этого развития. Тенденция выражает определенный порядок причинной, устой-

чивой связи между структурно-содержательными и функциональными компонентами социально-педагогического образования, отражает многообразие их взаимодействия и отношений. Степень приближения тенденции к закономерностям и законам определяется ее устойчивостью, систематичностью, повторяемостью [2, с. 17].

Среди ведущих тенденций развития социально-педагогического образования необходимо выделить, во-первых, тенденцию его гуманистической направленности. Решая проблемы образования подрастающего поколения, проблемы профессионального образования молодых специалистов, ученые всего мирового сообщества обращаются, прежде всего, к гуманистической направленности образования, выбирая основным приоритетом Человека, его духовное развитие, систему ценностей. Гуманистический подход направлен на развитие самосознания субъекта, определяющего его способность к предвидению, к целеполаганию, к идеальному проектированию своей деятельности, к самоопределению, самореализации в деятельности. Доминирующие позиции гуманистической парадигмы образования определяют качественно новые характеристики и параметры профессионально-педагогической деятельности, которая становится вариативной, более восприимчивой к инновациям, не ограничивается единой универсальной теорией, адекватной индивидуальным особенностям каждого студента.

Вторая тенденция связана с антропологической обоснованностью социально-педагогического образования. Бочарова В. Г. отмечает, что антропологический подход к анализу социального развития чрезвычайно важен: он обеспечивает серьезный анализ жизненного мира человека, совокупности его действий и планов [6, с.11].

Философская антропология подчеркивает, что сущностное свойство человека в том, что он открыт миру, что у него есть мир, что он есть духовное существо, трансцендирующее себя за пределы наличного бы-

тия. Человек сам делает свой выбор в той или иной ситуации своего бытия, обусловленный определенными ценностными ориентациями. Модель человека, где сущностными параметрами выступает дух, становление личности, развитие, требует и определенного протравивания образовательного процесса, процесса приобщения к знанию. Этот процесс невозможно заменить простой трансляцией знаний и контролем за их усвоением, здесь необходим индивидуальный подход в обучении и воспитании личности, способствующий личностному саморазвитию. Таким образом, можно сделать вывод, что «образованным» является не тот, кто «много» знает, или тот, кто может в соответствии с законами максимально предвидеть и управлять процессами. «Образованным является тот, кто *овладел структурой своей личности*» [8, с. 46].

В тесной связи с предыдущими тенденциями можно выделить третью – реализация культурологического подхода и возрастание значимости общечеловеческих ценностей в социально-педагогическом образовании. Освоение базовых основ общечеловеческой культуры в процессе социализации происходит как в спонтанных процессах, так и в системе целенаправленного воспитания, которое невозможно осуществить без теоретического анализа концепций культурологического направления, сторонники которого под социализацией понимают «процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных социальных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой» [3, с. 7].

Педагогически осмысленные ориентиры социализации человека культуры содержатся в соответствующих теоретических концепциях: аксиологическая концепция личностного воспитания (И. Б. Котова, А. В. Петровский, Е. Н. Шиянов), культурологическая концепция личностно-ориентированного образования и воспитания (Е. В. Бондаревская), педагогической концепции свобод и педагогической

поддержки (О. С. Газман) и развития личности в воспитательно-образовательном пространстве культуры (Н. Б. Крылова, Н. Е. Щуркова) и др.

Четвертая тенденция характеризует усиление интеграционных и междисциплинарных связей в социально-педагогическом образовании.

Понятие интеграции исходит из основных положений системного подхода, признанным ведущим направлением методологии научного познания. Методологическая специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину.

Осознание мира как целостности относительно новая ментальная парадигма, определяющая наше миропонимание, наши ценностные ориентации и наше мышление. Она связана с методологией целостного подхода к миру – холизмом (Дж. Холдейн).

В имеющихся на сегодняшний день публикациях отмечается, что межпредметная интеграция может быть реализована через интегрирующие учебные программы, которые являются междисциплинарными учебными формами, укорененными в идеях объединения и синтеза на базе общей теории конвергенции (Дж. Клейн).

Интегрирующие программы базируются, главным образом, на теории познания и понимания того, что поиск знаний является лучшим способом междисциплинарного исследования, который (1) позволяет установить связи между традиционно разделенными дисциплинами; (2) переструктурирует установленные дисциплины; (3) вносит коррективы в проблемы дальнейшей специализации, в целом изменяя устоявшуюся систему дисциплин и профессий.

В интегрирующих программах находят выражение различные модели мышления, исследовательской тематики и проблемно-

го обучения. Свободное образование в своих основаниях акцентирует внимание на интегративных возможностях и обучающих технологиях, таких как синтез отдельных дисциплин и их предметного содержания, движение сквозь дисциплинарные границы и отрицание противопоставления общего и специального образования.

Интегрирующие учебные курсы также формируют черты характера и общечеловеческие ценности: гибкость (адаптивность), толерантность, восприимчивость к другим, готовность к риску, к решению проблем и нахождению выхода в многозначной ситуации.

Современный уровень социально-педагогического образования предполагает наряду с формированием системы профессиональных знаний, умений и навыков социальной работы, интеграцию процессов развития и саморазвития личностного, интеллектуального и социального потенциала специалиста, гармоничное развитие его личности.

Пятая тенденция связана с нарастанием кризисных явлений в социуме и высокой динамикой социальных процессов в микросреде.

В начале XXI в., когда мир вступил в

стадию неустойчивости, кардинальных перемен во всех сферах и областях жизнедеятельности людей, возникла необходимость выделить новые ориентиры для становления и развития человека, его воспитания и образования в условиях нестабильности и постоянных изменений. Современное общество характеризуется потерей веры, определенности своей судьбы и может рассматриваться как «общество риска»: изменение жизненных стратегий, потеря или ослабление регулирующей роли традиции, религии, идеологии, других культурных кодов ставит перед воспитанием совершенно новые вопросы, на которые часто нет удовлетворительных ответов. «Человек создает «полностью индивидуальный жизненный проект», чтобы оставаться самим собой в изменчивой реальности» (Ю. Хабермас).

Анализируя тенденции развития социально-педагогического образования, можно сделать вывод о том, что происходит постепенное расширение его функционального поля в сторону ориентации на формирование профессиональной компетентности специалиста социальной сферы к реализации социально-педагогической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вайс, Й. Проблема «онаучивания» социального мира / Й. Вайс // *Общественные науки и современность*. – 1992. – №6. – С. 94–100.
2. Голубев, Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
3. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. – М.: УВЦ «Инноватор», 1995.
4. Жуков, В. И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы / В. И. Жуков. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2001.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002.
6. Социальная педагогика / под ред. В. Г. Бочаровой. – М., 2004.
7. Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт / Под ред. В. Г. Бочаровой, Т. Ф. Ярковой. – Москва-Тула, 1993.
8. Шелер М. Формы знания и образование // М. Шелер. Избранное. – М., 1994.
9. Штинова Г. Н. Образование в контексте понятийно-терминологических проблем педагогики / Г. Н. Штинова. – Екатеринбург, 1999.

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология



психология

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В КАЧЕСТВЕ ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ, ПОЛУЧАЮЩИХ ЗАМЕСТИТЕЛЬНУЮ ПОЧЕЧНУЮ ТЕРАПИЮ МЕТОДОМ ГЕМОДИАЛИЗА

Кандидат психологических наук И. А. Васильева

В статье анализируются вопросы гендерной и возрастной специфики качества жизни больных с хронической болезнью почек, получающих заместительную почечную терапию методом гемодиализа. Показано, что мужчин отличают более высокие показатели качества жизни в условиях лечения гемодиализом. Возрастная динамика качества жизни этих больных характеризуется отчетливым ухудшением всех показателей физического здоровья. Снижение с возрастом удовлетворенности больных своим психическим здоровьем и социальной активностью выражено в меньшей степени. По результатам множественного пошагового регрессионного анализа, факторы пола и возраста оказывают значимое независимое влияние на показатели качества жизни больных.

Ключевые слова

Качество жизни, терминальная почечная недостаточность, заместительная почечная терапия, гемодиализ, гендерные различия, возраст

Терминальная почечная недостаточность является заключительной стадией хронической болезни почек. На этом этапе заболевания только применение методов заместительной почечной терапии – гемодиализа (ГД), перитонеального диализа, трансплантации почки – позволяет сохранить жизнь больному. Применение современных методов диализной терапии, суть которых состоит в очищении крови пациента от токсических продуктов обмена веществ во время сеансов ГД, либо процедуры перитонеального диализа позволяет увеличить продолжительность жизни некогда обреченных больных в среднем на 10–12 лет

[1]. Однако наряду с задачей продления жизни возникает вопрос и о качественном содержании жизни в весьма специфических условиях. Терминальная почечная недостаточность и диализная терапия создают хроническую стрессогенную ситуацию для больного. Имеется угроза жизни, неопределенны перспективы в отношении дальнейшего самочувствия, эффективности лечения, трудоспособности. Резко меняется уклад жизни. Необходимо постоянно соблюдать диету, ограничивать потребление жидкости. При лечении ГД ограничена свобода передвижения: приходится проводить много времени на сеансах ГД. Возникает дефицит общения,

остается неудовлетворенной потребность в социальных достижениях, ухудшается материальное положение. При проведении лечебно-реабилитационной работы с такого рода пациентами необходимо учитывать специфику их качества жизни (КЖ). Показатели КЖ позволяют составить представление о том, насколько полноценной считает больной свою жизнь, и оценить степень его неудовлетворенности. Наличие сведений о КЖ пациента позволяет получить информацию о наиболее проблемных сферах жизни, что в дальнейшем может послужить основой для построения программы психологического сопровождения больного.

Хотя имеется немало зарубежных публикаций, в которых анализируется КЖ больных, находящихся на лечении ГД [2–5], ряд вопросов остается нерешенным. Так, например, противоречивы данные о факторах, влияющих на удовлетворенность жизнью этой категории больных [6–8].

Целью настоящего исследования было проанализировать гендерные и возрастные различия по КЖ ГД больных и установить, оказывают ли факторы пола и возраста независимое влияние на показатели КЖ.

В целом было обследовано 753 больных, находившихся на лечении ГД, в возрасте от 16 до 73 лет. Среди обследованных было 425 мужчин и 328 женщин. Распределение больных по возрасту и длительности лечения ГД было нормальным.

Для оценки связанного со здоровьем КЖ использована русскоязычная версия опросника SF-36 Health Survey [9, 10]. Эта методика относится к группе общих опросников для изучения КЖ, применимых как к пациентам с различными заболеваниями, так и здоровым лицам. Результаты оцениваются по восьми основным шкалам. Разброс баллов по каждой шкале – от 0 до 100. Чем выше балл, тем лучше КЖ. Опросник включает следующие шкалы: Physical Functioning – физическое функционирование (ФФ), Role-Physical – ролевое физическое функцио-

нирование (РФФ) (характеризует влияние физического состояния на повседневную деятельность), Bodily Pain – интенсивность боли и влияние боли на повседневную деятельность (Б), General Health – общее состояние здоровья (ОЗ), Vitality – общая активность/энергичность (Э), Social Functioning – социальное функционирование (СФ), Role-Emotional – ролевое эмоциональное функционирование (РЭФ) (характеризует влияние эмоционального состояния на повседневную деятельность) и Mental Health – психическое здоровье (ПЗ). Кроме того, рассчитываются два интегральных показателя КЖ, которые складываются из отдельных показателей опросника SF-36: Physical Component Summary – суммарный показатель физического здоровья (СФЗ) и Mental Component Summary – суммарный показатель психического здоровья (СПЗ). Суммарный показатель физического здоровья (СФЗ) интегрирует оценки шкал физического состояния, и в дальнейшем мы будем называть его также физической составляющей КЖ. Суммарный показатель психического здоровья (СПЗ), складывающийся из оценок общей активности, социального функционирования, влияния эмоционального состояния на повседневную деятельность и психического здоровья, будем также именовать психосоциальной составляющей КЖ.

В исследовании также применялись шкала самооценки депрессии В. Зунга [11], шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Спилбергера [12], методика «Уровень невротической астении» (УНА) [13].

При статистическом анализе для оценки межгрупповых различий применяли: при сравнении двух групп – t-критерий Стьюдента, U-тест Манна–Уитни, а в случаях множественных сопоставлений групп – однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), H-тест Краскала–Уоллиса. Характеристики выборок представлены в виде средних величин, стандартных отклонений, медианы, минимума и

максимума. Для оценки степени влияния факторов пола и возраста на показатели КЖ применяли множественный линейный пошаговый регрессионный анализ.

На вопрос о существовании и характере гендерных различий в КЖ ГД пациентов имеющиеся в литературе экспериментальные данные однозначного ответа не дают. Ряд исследователей приводит данные о том, что в условиях тяжелого заболевания почек и заместительной терапии мужчин отличает более высокая удовлетворенность жизнью [14, 15]. При этом, однако, имеются разночтения, в отношении каких параметров КЖ гендерные различия наиболее значительны [16–19]. Наряду с этим есть работы, в которых в которых такие различия не установлены вообще [20–21].

Сравнительный анализ показателей КЖ больных мужчин и женщин, прове-

денный в нашем исследовании, показал, что мужчин отличают более высокие оценки по большинству параметров КЖ (Табл. 1). Так, мужчинам свойственна более высокая удовлетворенность своей физической активностью (показатель ФФ). Физическое и эмоциональное состояние в меньшей степени лимитирует их повседневную деятельность (показатели РФФ и РЭФ соответственно). Мужчины высказывают более высокую удовлетворенность своей социальной активностью (СФ), психическим здоровьем (ПЗ), общим уровнем энергичности (Э). Различного рода боли в меньшей степени сказываются на их повседневной активности (Б). Единственным исключением явился показатель общего здоровья (ОЗ), различия по которому не достигли статистической значимости.

Таблица 1.

Показатели качества жизни мужчин и женщин, получающих ГД терапию

M±SD

Медиана (min-max)

Показатель качества жизни	Мужчины, n=425	Женщины, n=328	Значимость различий
ФФ	66,2 ± 24,0	54,7 ± 26,6	p'<0,0001
РФФ	37,8 ± 43,8	27,7 ± 39,7	p'=0,001
Б	59,8 ± 29,0	50,3 ± 27,6	p'<0,0001
ОЗ	37,7 ± 16,8	36,6 ± 17,1	p'=0,354
Э	50,9 ± 20,2	47,3 ± 19,2	p'=0,014
СФ	67,9 ± 26,0	60,3 ± 27,2	p'<0,001
РЭФ	57,8 ± 45,5	47,3 ± 44,6	p'=0,002
ПЗ	64,0 ± 18,0	57,8 ± 17,3	p'<0,0001
СФЗ	38,3 ± 9,1 38,0 (12,8-63,6)	35,0 ± 10,1 33,5 (11,7-62,4)	p ^x <0,0001
СПЗ	45,3 ± 10,5	42,8 ± 10,2	p'=0,002

Примечания.

1. Здесь и в таблице 2: ФФ – способность выдерживать физические нагрузки; РФФ – влияние физического состояния на повседневную деятельность; Б – чувствительность к боли; ОЗ – общее состояние здоровья; Э – общая активность, энергичность; СФ – социальное функцио-

нирование; РЭФ – влияние эмоционального состояния на повседневную деятельность; ПЗ – психическое здоровье; СФЗ – интегральный показатель физического здоровья; СПЗ – интегральный показатель психического здоровья.

2. p' – оценка значимости различий в двух независимых выборках при нормальном распределении параметров по t-критерию, p^x – оценка значимости различий в двух независимых выборках при отличии распределения от нормального при помощи критерия U Манна–Уитни.

Для того, чтобы ответить на вопрос, обладает ли пол значимым независимым влиянием на показатели КЖ ГД больных, был проведен множественный пошаговый регрессионный анализ. Зависимыми переменными в регрессионных моделях были показатели КЖ, независимыми – длительность ГД, пол, уровни альбумина и гемоглобина. Результаты множественного регрессионного анализа свидетельствуют о том, что фактор пола оказывает значимое независимое влияние на ряд показателей КЖ ГД пациентов: физическое и социальное функционирование ($\beta=0,21$, $p<0,001$ и $\beta=0,15$, $p=0,01$ соответственно), свободу от боли ($\beta=0,20$, $p<0,001$), психическое здоровье ($\beta=0,13$, $p<0,05$) и суммарный показатель физического здоровья ($\beta=0,18$, $p<0,002$). Все эти показатели КЖ выше у лиц мужского пола.

Успехи современной нефрологии привели к изменению возрастного состава пациентов ГД: вырос удельный вес больных старших возрастных групп [22]. В то же время доля пациентов молодого и зрелого возраста остается по-прежнему достаточно высокой. Таким образом, контингент больных, получающих лечение ГД, в настоящее время представлен лицами всех возрастных групп и охватывает диапазон от 16 до 90 лет.

С целью изучения специфики КЖ данной категории больных в зависимости от возраста были выделены три возрастные группы. В первую группу вошли пациенты в возрасте от 16 до 44 лет, во вторую – от 45 до 59 лет, в третью – от 60 до 72 лет. Проведен сравнительный анализ показателей КЖ в трех возрастных группах. Выявлены достоверные тенденции в возрастной динамике большинства параметров (Табл. 2). Отмечено существенное

снижение с возрастом субъективной оценки способности выдерживать физические нагрузки (ФФ) и общего состояния здоровья (ОЗ). С увеличением возраста больных более заметным становится негативное влияние физического состояния на повседневную деятельность (РФФ). В группе больных молодого возраста степень выраженности болевого синдрома и ограничивающего влияния боли на повседневную деятельность (Б) ниже, чем у пациентов старших возрастных групп. Все эти показатели имеют отношение к физической составляющей КЖ. Таким образом, по всем четырем парциальным показателям физической компоненты КЖ наблюдалось достоверное ухудшение с возрастом. Соответственно и суммарный индекс физического здоровья (СФЗ) был наиболее высоким в группе лиц молодого возраста, затем имея отчетливую тенденцию к снижению. Как следует из Табл. 2, наиболее значительное возрастное снижение отмечалось по способности справляться с физическими нагрузками (ФФ). Удовлетворенность ГД больных своим психическим состоянием и социальной активностью также подвержена возрастным изменениям. Так, зарегистрировано значительное ухудшение с возрастом показателя общей активности (Э). Что касается возрастных различий по самооценке психического здоровья (ПЗ), социального функционирования (СФ) и влияния эмоционального состояния на быденную жизнь (РЭФ), то они хоть и являются значимыми в связи с большим объемом выборки обследованных больных, но уровень значимости несколько ниже, чем по другим параметрам КЖ (Табл. 2). Это относится и к суммарному показателю психического здоровья (СПЗ).

Таблица 2.

**Показатели КЖ в разных возрастных группах больных на ГД
(M±SD)
Медиана (min-max)**

Показатели качества жизни	Возрастные группы			Значимость различий
	16–44 лет n=371	45–59 лет n=277	60–72 лет n=86	
ФФ	65,9±25,1	58,8±24,9	49,6±27,2	F=17,096; p<0,0001
РФФ	40,2±43,7	27,3±40,3	23,8±38,9	F=10,622; p<0,0001
Б	58,1±28,7	51,6±28,5	57,7±29,1	F=5,254; p=0,005
ОЗ	39,0±17,4	35,8±16,5	32,7±14,0	F=5,963; p=0,003
Э	52,6±20,1	47,4±18,8	42,3±18,9	F=13,236; p<0,0001
СФ	67,7±26,2	62,2±25,5	59,2±30,9	F=6,097; p=0,003
РЭФ	58,7±44,6	48,1±45,7	47,0±45,4	F=5,571; p=0,004
ПЗ	62,9±18,2 64,0 (0,0-100,0)	60,7±17,2 60,0 (16,0-100,0)	57,4±18,5 56,0 (12,0-100,0)	H=9,499; p=0,009
СФЗ	38,5±9,7 37,8 (11,7-63,6)	35,5±9,3 35,0 (12,6-56,6)	34,2±9,5 35,4 (12,8-52,7)	H=20,679; p<0,0001
СПЗ	45,3±10,6	43,5±10,0	42,4±10,8	F=4,283; p=0,014

Примечание. Для сравнения трех возрастных групп при нормальном распределении переменных использован однофакторный дисперсионный анализ (в этом случае приведены значения F и p). При отличии распределения от нормального применялся H-тест Краскала–Уоллиса (приведены значения H и p).

По результатам множественного регрессионного анализа, возраст является значимым независимым предиктором большинства показателей КЖ. В качестве

примера приведем регрессионные модели, зависимыми переменными в которых служили интегральные показатели КЖ (Табл. 3 и 4).

Таблица 3.

Результаты множественного линейного пошагового регрессионного анализа переменных, влияющих на суммарный показатель физического здоровья (СФЗ)
R² модели=0,207 F(5,748)=40,23 p<0,00001

Переменные	БЕТА	SE(БЕТА)	B	SE(B)	t	p
Уровень депрессии (по В. Зунгу) (баллы)	-0,230	0,033	-0,310	0,045	-6,936	<0,0001
Возраст (годы)	-0,221	0,036	-0,176	0,027	-6,567	<0,0001
Длительность гемодиализа (месяцы)	-0,181	0,034	-0,038	0,007	-5,350	<0,0001
Уровень альбумина (г/л)	0,162	0,033	0,496	0,100	4,965	<0,0001

Таблица 4.

Результаты множественного линейного пошагового регрессионного анализа переменных, влияющих на суммарный показатель психического здоровья (СПЗ)R² модели=0,214 F(6,747)=33,99 p<0,00001

Переменные	BETA	SE(BETA)	B	SE(B)	t	p
Ситуативная тревожность (по Ч. Спилбергеру) (баллы)	-0,180	0,043	-0,297	0,071	-4,211	<0,0001
Уровень депрессии (по В. Зунгу) (баллы)	-0,169	0,046	-0,246	0,066	-3,703	0,0002
Уровень гемоглобина (г/л)	0,089	0,033	0,065	0,024	2,708	0,0069
Личностная тревожность (по Ч. Спилбергеру) (баллы)	-0,110	0,045	-0,192	0,079	-2,440	0,0149
Возраст (годы)	-0,072	0,033	-0,063	0,028	-2,214	0,0271
Шкальная оценка астении (по УНА) (баллы)	0,079	0,036	0,028	0,013	2,161	0,0310

Примечание. Чем выше шкальная оценка астении, тем меньше выраженность астении.

Как видно из Табл. 3 и 4, степень влияния возраста на показатели психосоциальной составляющей КЖ несколько ниже, чем на оценки удовлетворенности физическим здоровьем. В числе других независимых предикторов интегральных показателей КЖ рассматриваемой категории больных – степень выраженности депрессии, тревоги, личностной тревожности и астении, уровни альбумина и гемоглобина сыворотки крови. Увеличение возраста, длительности лечения ГД, уровней депрессии, тревоги, личностной тревожности и астении отрицательно сказывается на КЖ больных. Повышение уровня альбумина и гемоглобина – положительно.

Итак, полученные данные свидетельствуют, что у больных, находящихся на лечении ГД, наблюдается выраженное снижение с возрастом всех показателей физической составляющей КЖ, как парциальных, так и суммарного. Ряд зарубежных исследователей также фиксируют эту тенденцию [15, 20]. Для психосоциальной составляющей КЖ характерно более плавное возрастное снижение. Интерес-

но, что показатель психического здоровья ГД больных (ПЗ), зарегистрированный в нашем исследовании, совпадает с нормативными данными, полученными на здоровых жителях Санкт-Петербурга соответствующих возрастных групп [23]. Таким образом, возрастное снижение в большей степени касается физической составляющей связанного со здоровьем КЖ. Несмотря на прогрессирование с возрастом сопутствующих заболеваний и витальной угрозы в условиях заместительной почечной терапии, возрастная динамика психического здоровья не столь отчетливая, как физического.

Связь с возрастом показателя физического функционирования (ФФ) и суммарного субъективного показателя физического здоровья (СФЗ) существенна также и в том аспекте, что, как нами было установлено, эти показатели КЖ являются независимыми предикторами выживаемости больных на ГД [22]. Получается так, что самооценка физического состояния не только снижается с возрастом, но и позволяет предсказать относительный риск смерти.

Обращает на себя внимание высокая, не отличающаяся от здоровых лиц соответствующего возраста самооценка психического здоровья больными на ГД. В проведенном нами ранее исследовании типов отношения к болезни по методике ТОБОЛ была выявлена аналогичная тенденция [24]. Варианты отношения к болезни, свойственные ГД пациентам, сопоставлялись с характеристиками больных, страдающих другими соматическими заболеваниями, сопряженными с угрозой жизни (злокачественные новообразования) и с менее тяжелыми психосоматическими заболеваниями. Показано, что, хотя по тяжести соматического состояния, степени психотравмирующего влияния болезни на психику, больные на ГД близки к пациентам с онкопатологией, выраженность и характер их личностного реагирования на заболевание соответствуют скорее реакциям больных с ишемической болезнью сердца, инфарктом миокарда, язвенной болезнью, бронхиальной астмой. Несоответствие выраженности и характера реагирования на болезнь тяжести соматического состояния больных связано с преобладанием

у ГД пациентов механизмов психологической защиты по типу вытеснения отрицательных переживаний и переключения на доступные сферы деятельности, с наличием у них конструктивных способов совладания с трудностями. Это создает основу для достаточно успешной психической адаптации больных к заболеванию и лечению.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что мужчинам свойственна более высокая удовлетворенность жизнью в условиях лечения ГД, и фактор пола оказывает существенное независимое влияние на показатели КЖ рассматриваемой категории больных. КЖ пациентов ГД подвержено возрастным изменениям. Наблюдается значительное ухудшение с возрастом всех показателей самооценки физического здоровья. Снижение с возрастом субъективной оценки психического здоровья и социальной активности выражено в меньшей степени. Знание гендерных и возрастных различий по удовлетворенности жизнью может способствовать повышению результативности психокоррекционных и лечебно-реабилитационных мероприятий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Спиридонов В. Н., Борисов Ю. А., Лебедева Е. Н. и др. Годы и жизнь (как объективная реальность) на регулярном гемодиализе // Нефрология. – 2005. – Т. 9. – № 3. – С. 35–47.
2. Evans R. V., Manninen D. L., Garrison L. P. et al. The quality of life of patients with end-stage renal disease // N. Engl. J. Med. – 1985. – Vol. 312, № 9. – P. 553–559.
3. Fukuhara S., Lopes A. A., Bragg-Gresham J. L., et al. Health-related quality of life among dialysis patients on three continents: The Dialysis Outcomes and Practice Patterns Study // Kidney Int. – 2003. – Vol. 64. – № 5. – P. 1903–1910.
4. Mapes D. L., Bragg-Gresham J. L., Bommer J. et al. Health-related of life in the Dialysis Outcomes and Practice Patterns Study // Am. J. Kidney Dis. – 2004. – Vol. 44, Suppl. 2. – P. 54–60.
5. Kimmel P. L., Patel S. S. Quality of life in patients with chronic kidney disease: focus on end-stage renal disease treated with hemodialysis // Semin. Nephrol. – 2006. – Vol. 26. – № 1. – P. 68–79.
6. Unruh M., Benz R., Greene T., et al. Effects of hemodialysis dose and membrane flux on health-related quality of life in the HEMO Study // Kidney Int. – 2004. – V. 66. – № 1. – P. 355–366.
7. Mittal S. K., Ahern L., Flaster E., et al. Self-assessed physical and mental function of

- haemodialysis patients // *Nephrol. Dial. Transplant.* – 2001. – V. 16. – № 7. – P. 1387-1394.
8. Turk S., Guney I., Altintepe L., et al. Quality of life in male hemodialysis patients // *Nephron Clin. Pract.* – 2004. – V. 96. – № 1. – P. 21-27.
9. Ware J. E., Snow K. K., Kosinski M., Gandek B. SF-36 Health Survey: Manual and Interpretation Guide. – Boston, MA: The Health Institute, New England Medical Center, 1993. – 320 p.
10. Ware J. E., Kosinski M. The SF-36 Physical and Mental Health Summary Scales: A Manual for Users of Version 1, Second Edition. – Lincoln, RI: QualityMetric, Incorporated, 2001. – 237 p.
11. Zung W. W. K. A Self-rating Depression Scale // *Arch. Gen. Psychiat.* – 1965. – № 12. – P. 63-70.
12. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга. – Л., 1976.
13. Вассерман Л. И., Вукс А. Я., Иовлев Б. В. и др. Шкала для психологической диагностики уровня невротической астении (УНА): Методические рекомендации. – СПб, 1998.
14. Lindqvist R., Carlsson M., Sjoden P. O. Coping strategies and quality of life among patients on hemodialysis and continuous ambulatory peritoneal dialysis // *Scand. J. Caring Sci.* – 1998. – Vol. 12. – № 4. – P. 223–230.
15. Blake C., Codd M. B., Cassidy A., O'Meara Y. M. Physical function, employment and quality of life in end-stage renal disease // *J. Nephrol.* – 2000. – Vol. 13. – № 2. – P. 142–149.
16. Mittal S. K., Ahern L., Flaster E. et al. Self-assessed physical and mental function of haemodialysis patients // *Nephrol. Dial. Transplant.* – 2001a. – Vol. 16. – № 7. – P. 1387–1394.
17. Iacovides A., Fountoulakis K. N., Balaskas E. et al. Relationship of age and psychosocial factors with biological ratings in patients with end-stage renal disease undergoing dialysis // *Aging Clin. Exp. Res.* – 2002. – Vol. 15. – № 5. – P. 354–360.
18. Molsted S., Aadahl M., Schou L., Eidemak I. Self-rated health and employment status in chronic haemodialysis patients // *Scand. J. Urol. Nephrol.* – 2004c. – Vol. 38. – № 2. – P. 174–178.
19. Rosenberger J., van Dijk J. P., Nagyova I. et al. Do dialysis- and transplantation-related medical factors affect perceived health status? // *Nephrol. Dial. Transplant.* – 2005. – Vol. 20. – № 10. – P. 2153–2158.
20. Niechzial M., Hampel E., Grobe T. et al. Determinanten der Lebensqualität bei chronischer Niereninsuffizienz // *Soz. Präventivmed.* – 1997. – Bd. 42. – № 3. – S. 162–174.
21. Chiang C. K., Peng Y. S., Chiang S. S. et al. Other health-related quality of life in hemodialysis patients in Taiwan // *Hemodial. Int.* – 2004. – Vol. 8. – № 1. – P. 106.
22. Бабарыкина Е. В., Васильева И. А., Смирнова Л. М. и др. Качество жизни и выживаемость больных молодого возраста, находящихся на лечении хроническим гемодиализом // *Нефрология.* – 2003. – Т. 7. – № 2. – С. 41–45.
23. Новик А. А., Ионова Т. И. Популяционное исследование качества жизни населения Санкт-Петербурга // Новик А. А., Ионова Т. И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. – СПб., 2002. – Гл. 3. – С. 113–124.
24. Васильева И. А. Психическая адаптация больных с хронической почечной недостаточностью к лечению гемодиализом: Дис... канд. психол. наук. – СПб, 1992. – 191 с.

УДК 378.141.4

ББК 74.58



СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ И ИКТ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

Статья посвящена анализу современного состояния обучения информатике и ИКТ при подготовке учителей гуманитарных дисциплин. Рассматриваются проблемы разработки курса информатики и ИКТ при переходе на двухуровневое образование высшей школы.

Ключевые слова

ИКТ (информационные и коммуникационные технологии), информатика, болонский процесс, учебный план, информатизация

Развитие системы высшего профессионального образования России как социального института в условиях информатизации, глобальной массовой коммуникации обусловлено влиянием стремительного внедрения средств вычислительной техники и ИКТ в образовательный процесс. Последовательное совершенствование методической системы информационной подготовки студентов гуманитарных специальностей педагогического вуза в области использования методов информатики и средств ИКТ очевидным образом связано с пересмотром: целей информационной подготовки будущих учителей гуманитарных общеобразовательных дисциплин; структуры и содержания дисциплин курса информатики;

методов и форм организации образовательного процесса в вузе с использованием современной вычислительной техники и средств ИКТ.

В течение последних десятилетий наблюдается возрастание интереса и активности педагогических вузов в сфере организационно-методического обеспечения информатизации образования, в том числе и гуманитарного педагогического образования. Это обусловлено, прежде всего, необходимостью подготовки учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин, отвечающей современным требованиям социального заказа в условиях информатизации общества.

В последние годы в Российском образовании большое развитие получило на-

Публикуется в рамках выполнения проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

правление по специализации в области прикладной информатики по областям научных знаний, открылись сдвоенные специальности по профилю «Информатика», «Информационные системы», «Информационная безопасность» и др. К настоящему времени в Российских вузах накоплен многолетний опыт преподавания информатики и ИКТ в гуманитарных вузах, на гуманитарных факультетах и специальностях гуманитарного цикла в педагогических вузах. Многие исследователи создают учебные программы и курсы, ориентированные на преподавание дисциплины «Информатика» в какой-либо области науки или специальности.

Анализ содержания существующих программ ГОС ВПО подготовки специалистов в области прикладной информатики по областям показал, что в высших учебных заведениях России широко представлены возможные специализации в различных областях профессиональной деятельности с использованием современных средств информатики и ИКТ; предлагаемые вузами курсы дисциплин по выбору отражают специфику специализации, однако в различных учебных заведениях имеется большая дифференциация по содержанию дисциплин и по общему количеству часов, отводимых на изучение дисциплин в области информатики и ИКТ (150 – 500 часов).

В настоящее время изучение предметной области «Информатика» является составной частью Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования при подготовке дипломированных специалистов в области гуманитарного педагогического образования. Специальности гуманитарного цикла («032600 – История», «03290000 – Русский язык и литература с дополнительной специальностью», «033200.00 – Иностранный язык с дополнительной специальностью») представлены во многих педагогических вузах России. Подготовка учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин производит-

ся в соответствии с ГОС ВПО. В рамках федерального компонента предусматривается изучение курсов «Математика и информатика» и «Технические и аудиовизуальные средства обучения». В современных научных исследованиях рассматриваются различные подходы к организации образовательного процесса при изучении курса информатики и ИКТ: системно-структурный подход к проблеме содержания образования; деятельностный подход к организации образовательного процесса; компетентностный подход в обучении информатике (для студентов по специальности «Информатика»). При отборе содержания и выборе методов обучения на специальностях гуманитарного цикла в педагогическом вузе в курсе изучения информатики и ИКТ необходимо учитывать принцип антропоцентризма и акцентировать внимание на отражении вопросов этого курса в деятельности человека и роли человека в этой деятельности.

Рассматривая обучение информатике на специальностях гуманитарного цикла в педагогическом вузе, принцип антропоцентризма в общем виде может быть сформулирован следующим образом: при организации образовательного процесса на гуманитарных специальностях в педагогическом вузе, необходимо, чтобы содержание курса информатики отражало современные возможности, методы информатики и средства ИКТ в деятельности человека и роль человека в этой деятельности, перспективные направления развития гуманитарных наук с использованием средств информатики и ИКТ; особое внимание необходимо уделить фундаментальным вопросам информатики: информационному моделированию, формализации, алгоритмизации, программированию, работе с программным обеспечением ПК, работе с информационными системами и т.д. Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что современный учитель гуманитарных общеобразовательных дисциплин должен владеть

знаниями, умениями и навыками в использовании современных методов информатики и средств ИКТ в своей профессиональной деятельности.

Информационная компетентность будущего преподавателя гуманитарных общеобразовательных дисциплин может быть сформирована в рамках прикладного курса информатики, включающего в себя следующие блоки: блок теоретической информатики, направленный на формирование информационной культуры; прикладной пользовательский блок, формирующий знания об информатике как прикладной науке и интеграции учебных предметов; технологический блок, который предусматривает подготовку будущего учителя к творческой и самостоятельной разработке педагогических программных средств; коммуникативный блок, ориентированный на использование современных средств коммуникаций в учебном процессе. В стандартах второго поколения согласно учебному плану первый и второй блоки являются частями обязательного курса «Информатика и информационные технологии». Третий блок составляет специальный курс «Педагогические программные средства», который является дисциплиной по выбору, определяя тем самым альтернативный выбор степени изучения курса информатики на факультете. В первом блоке студент получает необходимый минимум знаний по следующим дидактическим единицам: основы информатики; основные узлы ЭВМ и их взаимодействие во время работы; архитектура ЭВМ; современные периферийные устройства; операционная оболочка типа Norton Commander; стандартные прикладные пакеты (текстовым и графическим редактором, табличным процессором, базой данных). Во втором блоке изучаются прикладные программные средства, связанные со специальностями факультета, например, информационные базы данных по книжному рынку, медиарынку, программы-переводчики, програм-

мы-словари, обучающие и контролируемые программы. Однако на преподавание вопросов методики применения элементов ИКТ в обучении, использования информационных технологий в психолого-педагогических исследованиях и управлении учебным процессом в учебных планах практически не остается времени. В третьем блоке студенты учатся разрабатывать сценарии уроков с использованием доступных прикладных программ и простейших инструментальных сред.

За последние несколько десятилетий информатика из небольшой узкоспециализированной отрасли превратилась в науку, необходимую во всех сферах человеческой деятельности. Действительно, даже студентам гуманитарных педагогических специальностей необходимо знать основы информатики и ИКТ для того, чтобы представлять себе основные тенденции развития информационных технологий, оптимизировать процесс обучения, а также соответствовать современному уровню подготовки учителей. В каждом вузе разрабатываются программы по курсу информатики и ИКТ для студентов гуманитарных педагогических специальностей, но все они основаны на государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

В 2003 году Россия официально подтвердила свое намерение следовать основным принципам Болонского договора, в связи с чем происходит внедрение двухуровневой системы, также называемой «болонской». Суть Болонской декларации состоит в сближении европейских стран в процессе формирования единого европейского образовательного пространства, в основе которого лежат три основных принципа:

- введение двухступенчатого высшего образования;
- введение системы зачетных единиц (ECTS);
- обеспечение сопоставимого качества образования.

Как показал анализ современного со-

стояния обучения информатике и ИКТ, преподавание курса информатики на гуманитарных педагогических специальностях имеет свои особенности. Основной из них является достаточно низкий уровень школьной подготовки студентов. В связи с этим основными задачами курса информатики и ИКТ для студентов гуманитарных педагогических специальностей являются: выравнивание знаний, полученных в рамках среднего образования, необходимых для подготовки к изучению специальных предметов; формирование готовности к использованию методов информатики и средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности; повышение общего уровня информационной культуры студентов, формирование у них современных представлений об информационной картине мира.

Таким образом, проблема разработки курса информатики и ИКТ для студентов гуманитарных педагогических специальностей при двухуровневом образовании является актуальной, поскольку отсутствуют учебные планы для обучения студентов по программам бакалавриата и магистратуры. Необходимо привести содержание высшего образования в соответствие с его уровнями и ступенями профессиональной подготовки, с принципами и задачами высшей школы в условиях реформирования системы образования. В этих обстоятельствах информатизация образования является основой для реализации программ модернизации, предполагающая широкое и непрерывное внедрение и использование средств ИКТ, обеспечивая интеграцию в единую информационную образовательную среду. Так, например, преподавание информатики на историческом факультете может быть обеспечено интегративными курсами в области информатики и ИКТ: информатика и информационные технологии; методика преподавания истории с использованием средств информатики, применение информационных технологий в обучении и научных исследованиях; информацион-

ное моделирование; историческая информатика; курсы по выбору в области информатики и информационных технологий. Основой для изучения дисциплины «Методика преподавания истории с использованием средств информатики» являются курсы информатики, психологии, педагогики и частные методики. В этом курсе рассматриваются следующие вопросы: компьютерная дидактика; информатизация педагогического труда; применение информационных сред для обучения общеобразовательным предметам; мультимедиа-технологии (мультимедийные компьютерные программы учебного назначения различных типологий, например, Художественная энциклопедия классического зарубежного искусства, Всемирная история, Всемирная история в персонажах и т.д.); обучающие системы на основе мультимедиа-подхода, методика применения электронных учебников в обучении; инструментальные средства преподавателя.

Анализ учебных планов на гуманитарных специальностях в педагогических вузах России показал, что преподавание информатики ведется на первом и втором курсах. Объем часов изменяется в зависимости от факультета и специальности от 36 до 84 часов, в среднем 18 часов (лекции) и 36 (лабораторные занятия). Варьируются также названия курсов: «Основы информатики и информационных технологий», «Основы информатики и вычислительной техники», «Вычислительная техника и современные компьютерные технологии».

На современном этапе информатизации образования неоспоримо, что предметы информатика и ИКТ являются образовательными, профессиональными, учебными и научными дисциплинами для гуманитарных (непрофильных по отношению к информатике) направлений и специальностей, следовательно, эти предметы должны входить не только в блок ЕСН, но и в блок предметной подготовки специалиста, причем, содержание этой

дисциплины должно быть предметно ориентированным. Кроме того, в настоящее время особенно острой является проблема формирования информационной компетенции современного учителя гуманитарных общеобразовательных дисциплин. Необходимость изучения основ информатики и ИКТ будущими педагогами, прежде всего, связана с огромным общеобразовательным потенциалом данного курса и его методологической значимостью. При этом придание целям изучения основ данной науки профессиональной ориентации способно значительно повысить уровень общепедагогической подготовки выпускников педагогических учебных заведений. Таким образом, информационная подготовка студентов гуманитарных специальностей должна обеспечивать: формирование уровня их информационной культуры; использование IT-технологий и коммуникационных средств при организации аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы студентов; развитие инновационных и творческих видов деятельности в процессе овладения средствами ИКТ; современный уровень знаний в научной области информатики; формирование умений и навыков, получаемых студентами, при решении личностных и учебных задач.

Разработка курса информатики и ИКТ на основе информационно-компетентного подхода для студентов гуманитарных педагогических специальностей в условиях перехода на двухуровневую систему образования позволит: создать условия для формирования у таких студентов ценностного отношения к профессиональной деятельности с использованием методов информатики и средств ИКТ; повысить уровень информационной подготовки и формирование информационной компетентности; реализовать творческие способности будущих учителей гуманитарной сферы с помощью использования ими средств вычислительной техники и ИКТ. Повышение уровня информационной подготовки учи-

теля гуманитарных дисциплин может быть достигнуто только при освоении общих методов информатики (алгоритмизация, информационный анализ и моделирование), при этом формируются аналитические, гностические, проективные, ориентационные, рефлексивные и информационные умения, которые определяются не только коммуникативными навыками, но и возможностями использования средств информатики и ИКТ как объекта изучения, так и объекта обучения, а также в качестве источника информации.

Проведенный анализ современного состояния обучения информатике и ИКТ на специальностях гуманитарного цикла в педагогических вузах позволяет сделать вывод о том, что к настоящему времени профессорско-преподавательским составом вузов России накоплен богатый теоретический и практический опыт преподавания курса информатики и ИКТ студентам различных специальностей. При преподавании курсов информатики на гуманитарных педагогических специальностях многие преподаватели разрабатывают специализированные курсы, ориентированные на конкретную гуманитарную предметную область. В научно-педагогических исследованиях теоретически обоснована целесообразность построения курса информатики и ИКТ по принципу блочно-модульной структуры. Кроме того, переход на двухуровневую систему образования требует напряженной работы по совершенствованию методической системы при подготовке бакалавров и магистров в вузах России. При разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования необходимо учитывать исключительную роль информатики и ИКТ как прикладной научной дисциплины, а, следовательно, только при организации непрерывной информационной подготовке студентов гуманитарных педагогических специальностей, можно обеспечить качество и повышение конкурентноспособности российского высшего образования.



УДК 378.141.4

ББК 74.58

АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОС ВПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБЛАСТИ ВЛАДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова
В. В. Андреев
Т. В. Тебенькова

В статье рассматриваются существующие государственные образовательные стандарты для гуманитарных педагогических специальностей. Обосновываются перспективы использования различных средств информатики и ИКТ в их профессиональной деятельности. Предлагается расширение учебного плана для данного направления. Обоснована организация непрерывного курса информатики и ИКТ для бакалавров и магистров в сфере образования.

Ключевые слова

Содержательный компонент, мультимедиа технологии, Internet, оценка качества знаний, дисциплины предметной подготовки

Учебный процесс в педагогическом вузе, ориентированный на организацию активной деятельности студентов, обеспечивает более эффективную подготовку специалиста. Исходя из этого условия, необходимо использовать активные формы обучения на лабораторных занятиях в компьютерном классе. Деятельностный подход в обучении студентов позволяет создать условия для дальнейшего самообразования и саморазвития личности.

Процессы информатизации гуманитарного педагогического образования, препода-

вание основ информационной культуры берет начало в школьном курсе информатики, продолжаясь затем в средних специальных и высших учебных заведениях и других образовательных учреждениях. Это означает, что выпускник вуза, учитель гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин, должен обладать определенным, достаточно высоким уровнем информационной культуры, что предполагает наличие достаточных знаний и умений, приобретаемых им в процессе изучения курса информатики в вузе.

Разработка и эффективное использова-

Публикуется в рамках выполнения проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

ние методов и средств оценки качества знаний образовательного процесса являются актуальными для всех учителей-предметников, в том числе и для учителей гуманитарных общеобразовательных дисциплин. В центре внимания специалистов, работающих в области образования, проблема результативности педагогического процесса занимает одно из центральных мест. Студенты гуманитарных специальностей педагогических вузов за время обучения должны: овладеть технологией составления компьютерных тестов в своей предметной области (литература, история, русский язык, иностранный язык и т.д.) при изучении курса информатики, постепенно создавая базу данных тестовых заданий по предмету; уметь использовать информационные технологии на уроках. Ученики, систематически проходящие компьютерное тестирование на уроках по различным предметам, будут морально и практически готовы к тестированию при поступлении в высшее учебное заведение, что играет немаловажную роль с точки зрения психологии.

Общие требования к основной образовательной программе подготовки выпускника по специальностям учитель иностранного языка с дополнительной специальностью, учитель истории и учитель русского языка и литературы содержат следующие положения:

«...3.1. Основная образовательная программа подготовки учителя ... разрабатывается на основании настоящего государственного образовательного стандарта и включает в себя учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик.

3.2. Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки учителя ..., к условиям ее реализации и срокам ее освоения определяются настоящим государственным образовательным стандартом.

3.3. Основная образовательная программа подготовки учителя ... состоит из

дисциплин федерального компонента, дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору студента, а также факультативных дисциплин. Дисциплины и курсы по выбору студента в каждом цикле должны содержательно дополнять дисциплины, указанные в федеральном компоненте цикла...

3.4. Содержание национально-регионального компонента основной образовательной программы подготовки учителя ... должно обеспечивать подготовку выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной настоящим государственным образовательным стандартом» [1,2,3,4,5].

Согласно ГОС ВПО основная образовательная программа подготовки учителя иностранного языка с дополнительной специальностью предусматривает изучение студентом следующих циклов дисциплин и итоговую государственную аттестацию:

цикл ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;

цикл ЕН – общие математические и естественно-научные дисциплины;

цикл ОПД – общепрофессиональные дисциплины;

цикл ДПП – дисциплины предметной подготовки;

цикл ДДС – дисциплины дополнительной специальности,

ФТД – факультативы.

Обязательный минимум содержания профессиональной подготовки преподавателей (учителей) филологического образования по специальности «032900 – Русский язык и литература», определенный ГОС ВПО, значительную роль отводит самостоятельной работе студентов. Профессионально организованная самостоятельная работа, способствует совершенствованию общей лингвистической грамотности студентов, то есть более полному овладению ими орфографическими, пунктуационными, орфоэпическими,

грамматико-стилистическими и лексико-стилистическими нормами изучаемого языка (русского, иностранного). Работа студентов – будущих учителей может быть дополнена мультимедийными технологиями преподавания, компонентом Интернет, например, проведение занятий по литературоведению: изучение, анализ и обработка литературных произведений страны изучаемого языка, литературной критики, зарубежной литературы; произведений устного народного творчества (русская фразеология, русская народная песня, фольклор); их реферирование, аннотирование, рецензирование и т. д. Создание: сетевых энциклопедий, представляющих собой совокупность учебных модулей по творчеству литературных деятелей и хрестоматий, содержащих литературоведческие и методические статьи к изучаемому курсу, снабженных системой гиперссылок и с возможностью дополнения учебного материала; задания и методические рекомендации к практикуму, контрольным и опросным работам с перечнем рекомендуемой литературы, тестирующие задания; планы-конспекты уроков, внеклассных мероприятий и т.д.; электронных словарей терминов и понятий по предмету.

Подготовка специалиста по специальностям «033200.00 – Иностранный язык с дополнительной специальностью» и «033200 – Иностранный язык» с использованием средств информатики и ИКТ имеет большие перспективы и удовлетворяет требованиям коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. При изучении иностранного языка учащиеся должны усвоить определенный объем теоретической информации о языке и приобрести умения практического владения иностранным языком в различных видах речевой деятельности (официальная, деловая, разговорная и т.д.), то есть приобрести коммуникативные умения.

Инструментальные средства Мультимедиа-технологии позволяют реализовать

комплексный подход к обучению иностранным языкам и интегрировано использовать в образовательном процессе различные носители информации: текст, графические изображения, звук, анимацию, видеофрагменты. Использование мультимедийных технологий позволяет: моделировать разнообразные речевые ситуации; способствует формированию речевых навыков; интегрировать страноведческие аспекты в процесс обучения и позволяет получить более полную информацию о стране изучаемого языка. Эффективность обучения увеличивается за счет нелинейного принципа обучения при использовании ИКТ, то есть иностранный язык можно изучать в индивидуальном темпе и последовательности, учитывая психологические особенности каждого ученика, тем самым обеспечивая индивидуальный подход. Учащиеся на любом этапе обучения могут получить информацию, когда она потребуется, вернуться и повторить ранее пройденный материал, обратиться к подсказке (осуществляется обратная связь). Заинтересованность учащихся в предмете изучения оказывает положительное влияние на мотивацию к изучению иностранного языка.

Изучение своеобразия произношения и правильности восприятия звуков речи, присущих какой-либо местности, области, стране, является одной из особенностей лингвистического образования. Изучение диалектов и говоров является актуальным при изучении иностранных языков в школе. Необходимо учитывать, что в школе постановкой артикуляции и ее контролем занимается учитель, который, как правило, не имеет языковой практики и регулярного общения с носителями языка страны. Артикуляционные ошибки – характерное явление особенно для сельских и провинциальных школ. Также ограниченные возможности языкового общения сказываются и при изучении иностранного языка в вузе, где, как правило, изучается «классический» (официальный,

литературный) вариант языка без учета особенностей произношения, принятых в социальных группах и отдельных местностях. Поэтому для овладения разговорной речью обучаемым необходим некоторый временной интервал. В аналогичной ситуации находятся и люди, хорошо знающие язык на бумажном носителе (например, люди, имеющие письменный контакт с зарубежными партнерами, родственниками, друзьями и т. д.), но имеющие ограниченные возможности.

Развитие сети Internet позволяет организовать оперативную связь между многими пользователями в разных странах, областях, принадлежащих разным этническим группам. Передача звуковых файлов позволяет восстанавливать (преобразование информации «аналоговый – цифровой – аналоговый сигналы») первоначальное акустическое сообщение от источника и воспроизводить присущие только ему (источнику) особенности. В этом случае появляется возможность самостоятельного артикуляционного контроля, то есть контролировать свое произношение при воспроизведении вслух полученного текста. Осуществляя диалог, адресат и корреспондент могут обмениваться звуковыми сообщениями в течение времени каждый на изучаемом языке, пока проходит электронное письмо. В этом случае артикуляционный контроль произношения производит носитель языка, что ведет к повышению степени объективности проводимой проверки. Такие же возможности имеют и звуковые приложения к учебникам, но они имеют ограничение: как правило, они содержат определенный круг тем и определенную диалектическую языковую группу. При изучении говоров и диалектов возможно получить звуковое воспроизведение любых интересующих слов, оборотов, предложений, живой речи с помощью пересылки из местностей записанных там звуковых файлов. Здесь большую роль играет оптимизация объема звукового файла, выбор каналов пере-

дачи.

Электронная почта позволяет организовать электронное общение российским студентам со сверстниками из других стран; допускает работу в нескольких режимах – индивидуальное общение, по списку, в группе и т.д. Общение по электронной почте позволяет получить представление о культуре неформальной письменной коммуникации, отражает ценности общества, дает возможность для исследования других культур и познание собственной через реакцию сверстников других стран в ответ на сообщение из нашей страны.

Перспективное использование Internet-ресурсов и мультимедиа-технологий – для организации работы в классе, домашних заданий, самостоятельной работы для развития навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

Лингвострановедческая информация представлена на различных сайтах правительственных и неправительственных учреждений и организаций различных стран, туристических компаний. Сайты содержат карты, графики, планы, фотографии и др. наглядные изображения, которые могут использоваться в дальнейшем как наглядное пособие.

Мультимедийные справочные комплекты и энциклопедии помогают лучше освоению иностранных языков в лингвистической области, которая может включать следующие тематики: теорию перевода, научно-технический и конференц-перевод, социолингвистику и т. д.; аннотирование и реферирование, системы электронного перевода и базы данных; позволяют обучить специфике двустороннего письменного и устного перевода, сформировать понимание лингвистической теории перевода и т. д.

Использование музыкальных произведений популярных исполнителей позволяют разнообразить процесс обучения иностранным языкам, песни являются дополнением языкового материала в обуче-

нии аудированию; тексты песен наиболее доступны на специальных музыкальных страничках. Источниками для детального лингвистического анализа языкового материала в развитии навыков чтения являются языковые базы данных и тексты в электронном формате, которые могут использоваться как изучающими иностранный язык, так и специалистами в области языкознания. Эти материалы могут быть использованы для создания уроков, организации факультативных занятий, внеклассных мероприятий и т.д. Например, Банк английского языка Бирмингемского университета (Великобритания) содержит более 320 млн. слов, различного типа текстов из учебников, газет, журналов, записей разговорной речи, путеводителей, эвфемизмы и т.д.

На многих страницах Internet помещены биографии артистов, киносценарии, статьи кинокритиков, вопросы для дальнейшего обсуждения, использование звуковой и видеoinформации на уроках дают возможность наиболее полно воспринимать аутентичный языковой материал. Создание видеотеки и использование ее в учебных целях позволяют сделать просмотр художественных фильмов эффективным учебным заданием, активизировать познавательную деятельность учащихся.

Поисковые системы Internet позволяют осуществить поиск разнообразной информации: научные исследования по вопросам преподавания иностранных языков, методические и практические рекомендации, задания и конкретные проекты. Общение коллег в форме дискуссионных клубов и конференций, с помощью информационных рассылок, позволяет обогатить профессиональную деятельность учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин.

Умение грамотно использовать приобретенные знания для решения задач в профессиональной области для достижения высокого профессионального уровня, приобретение навыков самообразования

и расширения круга знаний; получение навыков и умений для работы с большими массивами информации в современных условиях необходимо для выпускников по специальностям «032600 – История» и «032600.00 – История с дополнительной специальностью».

На сегодняшний день остается актуальной качественная подготовка студентов исторического факультета в педагогическом вузе, способных активно использовать в своей профессиональной и исследовательской деятельности современные информационные и коммуникационные технологии. Информационное образование будущего учителя истории, должно учитывать особую направленность профессиональной деятельности историка-педагога.

Учитывая специфику профессиональной деятельности учителя – исследователя в области истории, приведем несколько обоснований использования Internet-технологий в образовательном процессе в вузе на историческом факультете: использование глобальной информационной сети в качестве всемирной библиотеки, в настоящее время известно более двадцати поисковых машин, которые позволяют строить запросы с учетом морфологии русского языка, имеются около 40 миллиардов документов сети, которые позволяют получить ответ практически на любой вопрос; обычно, заметные мероприятия находят отражение в серверах сети, что дает возможность получать историческую, статистическую и иную информацию «из первых рук»; в сети функционируют множество виртуальных телевизионных камер, установленных по всему миру, что позволяет виртуально присутствовать практически в любом месте планеты и наблюдать прямые трансляции всех важнейших событий; крупнейшие радио- и теле-станции мира имеют дублирующие каналы вещания в Internet, что дает шанс быть в курсе всех последних новостей; благодаря сети Internet стали возможны совместные проекты ученых в

различных областях науки; такие возможности Internet, как электронная почта и chat, позволяют общаться людям независимо от их местонахождения. Это позволяет получать советы и консультации от ученых, специалистов, известных людей, недоступных в реальности; Internet дает возможность эффективно сотрудничать с зарубежными научными организациями, что дает неоценимый выигрыш в плане обучения и повышения квалификации специалистов юридического направления.

Российская земля имеет богатую историю, славится знаменательными событиями и именами людей, известных далеко за ее пределами: писатели, поэты, ученые, художники, герои страны, спортсмены и т.д. В глубинках энтузиасты имеют уникальный исторический материал (подлинные документы, фотографии и т.д.), продолжают традиции музейных работников и хранят исторические ценности, передавая свое наследие последующим поколениям. Многие выпускники вуза работают на селе и занимаются исследовательской и научной деятельностью, пытаясь систематизировать и обрабатывать информацию, которую они получают от местного населения. Однако, к сожалению, уникальные с исторической точки зрения материалы так и остаются невостребованными.

В последние годы создано большое количество мультимедийных курсов по истории России. В рамках национально-регионального компонента в школьном курсе введен предмет «Краеведение», то есть учащиеся должны изучать и знать историю своего родного края (история населения, хозяйственной деятельности, культуры).

Мультимедийные приложения по краеведению, включающие в себя основные исторические события, жизнь знаменитых людей (писатели, поэты, художники, герои и т.д.), архитектурные памятники могут быть использованы учителями истории как наглядное пособие в рамках

предмета. Очень важно в ходе процесса обучения создать комфортную психологическую атмосферу для учащихся, раскрепостить их, помочь им преодолеть страх перед компьютером, если таковой существует, или предотвратить его формирование в ходе общения с компьютерной техникой. Для этого необходимо: на начальных этапах работы привитие учащимся основных элементов компьютерной грамотности; для преподавания в специализированных гуманитарных классах большее внимание следует уделять работе с современным прикладным программным обеспечением, с которым придется столкнуться учащимся – системами управления базами данных, текстовыми процессорами, электронными таблицами, коммуникационными программами; при возможности использовать современное программное обеспечение, например, или MS Office-2000.

В условиях информатизации образование меняется технология самостоятельной работы студентов и школьников в области гуманитарных предметов, в том числе и истории. Обучение истории направлено в основном на приобретение теоретических знаний, объектом которых являются закономерности и отношения. Организация базы данных типологических систем (смоделированный ряд личностей, типичных для данной эпохи, для данной ситуации развития), которые являются информационной моделью, может значительно разнообразить уроки истории в школе, например, сравнительный анализ построенных типологических систем позволяет ученикам и учителю выступать на занятиях, отстаивая собственную позицию, что приводит к повышению эффективности познавательной деятельности учащихся.

Издание ряда программ и учебных пособий по курсу «Историческая информатика» в ряде вузов нашей страны и СНГ дает стимул для развития этого направления, способствует организации учебного

процесса на качественно новом уровне для учителей истории, расширению исследовательского инструментария будущих историков-профессионалов и повышению конкурентоспособности наших выпускников на современном рынке интеллектуального труда. Это означает, что с учетом новейших тенденций развития информационных и коммуникационных технологий структуру и содержание курсов данной дисциплины необходимо совершенствовать.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что при организации образовательного процесса учителям гуманитарных общеобразовательных предметов необходимо активно использовать современные средства информатики и ИКТ в дополнение к традиционным методам обучения, только в том случае, когда это является целесообразным. При подготовке в вузе у студентов гуманитарных общеобразовательных дисциплин необходимо сформировать высокую информационную культуру; практические навыки использования компьютеров и различных компьютерных программ в профессиональной деятельности;

научить их планировать и проводить занятия с использованием средств информатики и ИКТ; ознакомить с опытом отечественных и зарубежных преподавателей, с методикой использования средств информатики и ИКТ; сформировать умение критически оценивать электронные учебники, обучающие программы и другие электронные продукты, сайты Internet с точки зрения их соответствия целям и эффективности обучения; рассмотреть вопросы влияния компьютеров на здоровье и соблюдать требования безопасности работы учеников с компьютером.

Таким образом, в современных условиях информатизации образования и развития средств информатики и ИКТ изменяются требования к профессиональной подготовке учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин, которые в своей профессиональной деятельности должны быть и практикующими преподавателями, и учеными-исследователями, обладающими способностью максимально учитывать индивидуальные особенности учащихся и осуществлять управление учебным процессом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 032600.00 История с дополнительной специальностью от 31 января 2005 г.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 033200.00 Иностранный язык с дополнительной специальностью от 29 мая 2000 г.

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 033200 Иностранный язык от 31 января 2005 г.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 032600 История от 31 января 2005 г.

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 032900 Русский язык и литература от 31 января 2005 г.

УДК 37.013
ББК 74.00



КОРПОРАТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Кандидат педагогических наук А. Ю. Ефремов

Социальная актуальность образовательных инноваций в современных условиях. Научная проблематика интеграции профессиональной подготовки специалиста в системе непрерывного образования. Эффективность процесса формирования профессиональных компетенций личности специалиста в условиях интеграции образовательных систем. Профессионально-личностные особенности формирование профессиональных компетенций личности специалиста в системе непрерывного образования. Культуросообразность профессионально-личностных аспектов формирования компетенций. Корпоративно-ориентированная обучающая среда в условиях интеграции образовательных систем.

Ключевые слова

Специалист, профессиональная подготовка, личность, высшая школа, интеграция образования, профессиональные компетенции, корпоративно-образовательная модель, непрерывное образование

Социально-экономические преобразования в обществе закономерно вызвали инновации в профессиональном образовании, которые нашли отражение в различных государственных документах (Законы РФ «Об образовании», «О высшем профессиональном образовании», Постановлениях Правительства, других нормативных актах). Законодательно объявленные перспективы развития отечественного образования, тем не менее, не решают проблему совершенствования деятельности многоуровневых профессиональных учебных заведений, а также учебных заведений образовательных систем различного уровня (начальное

профессиональное образование – НПО, среднее профессиональное образование – СПО, высшее профессиональное образование – ВПО). Вместе с тем, предпринимаемое реформирование современного российского образования в сторону европейских стандартов предполагает создание условий для формирования и запуска механизмов развития и саморазвития существующих систем образования, превращение его в действенный фактор развития общества.

Научная проблематика интеграции профессиональной подготовки специалиста в системе «колледж – вуз» сегодня – наиболее не разработанная область в пси-

холого-педагогических исследованиях. Это определяется рядом факторов, среди которых, на наш взгляд, наиболее важными являются: слабая правовая и психолого-педагогическая проработка практических возможностей интегративных моделей образования, в части специфики подготовки специалиста в условиях рыночных отношений. Вместе с тем, сегодня возрастает потребность общества в специалистах, обладающих современным мышлением, желающих и умеющих трудиться в новых условиях.

Преимуществом, многопрофильность, взаимосвязь среднего профессионального и высшего образования [1] предполагают создание такой образовательной среды, где осуществляется многоуровневое непрерывное профессиональное образование, призванное обеспечить интересы личности и кадровые потребности экономики. Именно это условие является важнейшим в повышении конкурентоспособности выпускников, как правило, владеющих несколькими профессиями, расширяя возможности карьерного роста, в частности, за счет наличия нескольких вариантов трудоустройства на различных этапах жизненного пути.

Очевидно, что специалист нового типа должен быть творческой интеллектуально развитой личностью, стремящейся к высокой культуре, самосовершенствованию и саморазвитию, умеющей использовать полученные знания в практической деятельности. Исходя из этого, для подготовки современного специалиста достаточно перспективной, на наш взгляд, является модель, когда среднее профессиональное образование сопрягается с вузовской подготовкой (имея в виду перспективу двухуровневой подготовки специалиста в вузе «бакалавриат-магистратура»). Объективная непрерывность образования здесь выступает как новый способ образовательной стратегии государства, ориентированной на обогащение творческого потенциала, профессиональное разви-

тие личности в динамике социального развития. Поэтому, непрерывное образование рассматривается нами как фундаментальный принцип построения различных образовательных моделей, в том числе и модели двухуровневой подготовки специалиста высшего звена, в условиях системной интеграции СПО и ВПО.

Концептуальные подходы к такой подготовке специалиста (в условиях системной интеграции СПО и ВПО) предполагают уточнение психолого-педагогических основ проектирования соответствующих образовательных технологий. Например, развитие индивидуальности студента – своеобразного процесса проявления самосознания на основе внутренней (смысловой) активности личности – с присущими ей качествами критичности, рефлексии, коллизийности и т. д. реализует феномен «быть личностью» и определяет ценностно-смысловую основу методологического поиска. Ведь достаточно интересна с научной точки зрения мотивационная сторона отношения студентов к сознательному, рефлексивному отношению к профессии, а также личностная основа (со стороны субъектов образовательного процесса) реализации педагогической технологии. Вместе с тем, эффективность процесса формирования профессиональных компетенций личности специалиста в значительной степени зависит от того содержания образовательного процесса, которое учитывает психолого-педагогические особенности формирования профессионально-личностных качеств.

Отечественная психология, представляя вопросы понимания человеческой психики через деятельность, определили ее (психики) социальную природу, в единстве с деятельностью внешней, практической [2]. Справедлив вывод, в соответствии с которым, формирование профессиональных компетенций личности специалиста в системе непрерывного образования «СПО – ВУЗ» имеет специфические профессионально-личностные особенности.

Личностный компонент предполагает рассмотрение психических процессов, свойств и состояний обучаемого в контексте востребованности в учебно-воспитательном процессе структур (функций) профессионального сознания. При этом, важной является позиция, в соответствии с которой, в психологическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные ее функции, но и при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве самой личности. В центре обучения находится личность студента, его мотивы, цели, его неповторимый психологический портрет. Профессионально-личностное обучение в системе «СПО – ВУЗ» предполагает, что все профессиональные действия преподавателя, например, организация учебного материала, использование тех или иных приемов, способов упражнений и т. д. в специфике будущей профессии, преломляются через призму личности студента – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Деятельностный компонент включает психолого-педагогические условия профессионализации выпускника. По мнению ряда исследователей, личностный опыт приобретает тогда, когда человек лично вовлечен в деятельность, ощущая ее внутреннюю (для себя) смысловую значимость. Обращение к деятельностному компоненту в данной позиции предполагает субъектную (самоорганизуемую) основу, т. к. «смысловая значимость» обеспечивается психологически обоснованными процессами переживания, осмысления, отождествления, осознания и т. д.

Другими словами, педагогическая деятельность, направленная на формирование профессионально-личностных ка-

честв, является технологией межличностного взаимодействия, преобразуя личностный опыт на уровне функционирования личностных структур сознания: критичности, самостоятельности (автономности), самореализации, рефлексии и т. д.

В этой связи, интеграция среднего профессионального и высшего профессионального образования в современных условиях – это реально существующая совокупность факторов, специально созданных для реализации социальных функций образования. Такая интеграция характеризуется ориентацией на определенные социальные функции, которые могут иметь отличия не только в различных общественных условиях, различных регионах России, но и в условиях города и села, сверхкрупного и многопрофильного города, а так же и в образовательных учреждениях различного типа.

Для системной интеграции в образовании характерным является положение, когда совокупность организационно-педагогических условий, специально создаваемых для реализации социальных функций образования на определенном этапе обучения, включает кооперацию, стыковку образовательных стандартов. С другой стороны, это предполагает психолого-педагогические аспекты – управленческое, кадровое, научное, методическое, материальное, финансовое обеспечение, а также взаимодействие с другими социальными и образовательными системами (учреждениями культуры, здравоохранения, творческими организациями и т.д.), что предполагает учет системных компонентов интеграции систем СПО и ВПО в вопросах подготовки конкурентоспособного специалиста.

В этой связи подготовка будущего специалиста, начинающаяся на этапе (уровне) среднего профессионального образования, сегодня является наиболее проблемной областью образовательной практики. Так, формирование профессиональных компетенций личности специалиста,

начинающаяся уже на ступени среднего профессионального образования, предполагает преемственность образовательных программ при переходе студента в вузовскую среду и, соответственно, может обеспечить подготовку универсального специалиста с достаточно широким кругозором, обладающего высокой степенью мобильности, способного к адаптации в быстро изменяющихся условиях социальной жизни и профессиональной деятельности. Поэтому методологический поиск, определяющий общее направление темы заявленной статьи, его цели и границы, предполагает рассмотрение определенной системы принципов, проектирования способов организации, теоретического построения и практической реализации системы формирования профессиональных компетенций личности специалиста в модели непрерывного профессионального образования «колледж-вуз».

Отметим, что методологические ориентиры, позволяющие рассматривать перспективы подготовки современного конкурентоспособного специалиста, применительно к российской специфике, предполагают культуросообразность, т. е. культурную составляющую этой подготовки в контексте профессионально-личностных аспектов формирования компетенций. Научные ориентиры проектирования соответствующего образовательного пространства широко известны. Это самоорганизация методологической культуры преподавателя как основа профессиональной культуры и педагогического творчества; педагогическая поддержка самоорганизуемой деятельности воспитания и обучения; технологическая культура преподавания; прогностическое планирование образовательных проектов и многое другое.

Перечисленное не имеет в основе своей жестко установленных ориентиров построения системы обучения «по образцу», предполагает «субъект-субъектное» пространство взаимоотношений преподавателя и студента и, при этом, основывается на

совместном творчестве участников образовательного процесса. И здесь имеется противоречие, которое можно сформулировать следующим образом. В современной образовательной ситуации обострены несоответствия между нормативно – формирующим подходом к подготовке специалиста, по инерции, предпочитаемые преподавателями, и необходимостью реализации ценностно-смысловых подходов, требующих развивающие, смыслотворческие резервы профессионального образования. Именно последняя позиция предполагает рост профессионального уровня посредством самостоятельного выбора способов поведения, форм общения, источников мировоззрения. Но социальный заказ на воспитание личности, как субъекта профессиональной деятельности, критериями компетенции которой является самореализация, самоопределение и т. д. продолжает оставаться невыполненным. Позволим, в этой связи, сделать одно аксиоматическое утверждение: ключевая фраза «совместное творчество преподавателя и студента» помимо компетентностного, т. е. профессионально ориентированного, имеет и еще одну характерологическую доминанту – культуросообразную. Этим подчеркивается личностно-культурологический аспект любой профессии, которой овладевает будущий специалист, а, значит, особенности корпоративной культуры выбранной специальности. При этом, очевидно, что совместное творчество, как таковое, представляет собой коммуникативный процесс, основывающийся на тех ценностях, которые обеспечивают (или отвергают) определенные смыслы и, построенные на их основе, способы поведения и взаимоотношения различных людей.

Ну, а если различные личности объединены в определенное сообщество? И если это сообщество – профессиональное, т. е. функционирует в пространстве корпоративной культуры. Не означает ли это, что существенные характеристики профессионально-личностных ценностей приоб-

ретают смыслы социализации, развития, саморазвития, самореализации, самоактуализации человека применительно к предстоящей профессиональной деятельности? Ответы на эти вопросы лежат в плоскости социально-психологических и педагогических особенностей корпоративной культуры, как таковой.

Элементами корпоративной культуры в психолого-педагогических смыслах можно считать личностные качества специалиста, формирующие его профессиональные компетенции: креативность, коммуникативность, мотивирование, рефлексивность.

Например, креативность будущего специалиста может быть реализована в специфически-корпоративной деятельности, связанной с выбранной профессией: сохранением позитивной репутации своей организации в заинтересованных кругах; продвижением целей своей организации в массово-информационное пространство, созданием общественного имиджа; поддержанием корпоративных стратегий развития и т. д.

Коммуникативные качества современного специалиста – краеугольный камень профессиональной подготовки и в психолого-педагогических смыслах всегда имеет свою специфику, применительно к конкретной профессии. Так, для специалистов профессий социокультурного комплекса – это регулирование процессов изменения позиции, восприятия и, в конечном счете, поведения партнеров (коммуникаторов, реципиентов); убеждение потенциальных сотрудников (работников) в том, что организация является оптимальной для удовлетворения творческих, материальных и др. запросов личности; умения управлять дебатами и дискуссиями, затрагивающими организацию и ее социально значимый сектор и т. д.

Мотивационная сторона любой профессиональной деятельности, в корпоративной специфике, касается вопросов престижа своей организации и собственного вклада в успех общей стратегии раз-

вития, создания позитивного фона во взаимоотношениях сотрудников и т. д.

И, наконец, профессиональная рефлексия будущего специалиста в корпоративных смыслах, наравне с мотивационной сферой, является ведущим качеством. При этом рефлексия способствует определению тех сторон социальной жизни, в которых функционирование своей организации – результативно, или, напротив, неэффективно.

«Включение» в образовательные ситуации элементов корпоративной культуры создает условия для построения корпоративно-ориентированных образовательных систем и технологий. Проектирование таких условий должно быть направлено на востребование личностного потенциала профессионально-корпоративной самоорганизации будущего специалиста, ненасильственно иницирующие деятельность сознания на поиски смысла, построения собственной педагогической проблемы и своих действий по ее разрешению.

В качестве системообразующих принципов перечисленных процессов можно назвать событийную (корпоративную) общность участников образовательного процесса; самоформирование проблемного мышления; переживание содержания корпоративных ценностей; личностное функционирование и субъективный контроль; учет социально-профессионального опыта, открытость учебной информации и коммуникативной среды; самоидентификацию и др. Все перечисленное представляет собой не столько ориентиры, сколько локальные самоорганизуемые программы постановки задач и достижения поставленной цели в ситуациях, когда личностно-средовые взаимоотношения предполагают коммуникативное пространство личности в **корпоративно-ориентированной обучающей среде**.

Профессионально-личностные функции нигде и никогда не проявляются до и вне коммуникативного пространства. Поэтому личность профессионала всегда су-

ществует и развивается в профессиональном (корпоративном) сообществе и через это сообщество. Наличие и сам характер этих связей (физических, физиологических, социальных, психолого-педагогических и, обязательно, межличностных) в образовательном процессе, динамика их преобразования в профессионально-личностную сферу и обуславливает подлинную ситуацию корпоративно-ориентированного обучения.

Исходя из этого, корпоративно-ориентированное обучение с «прицелом» на профессиональные компетенции, следует рассматривать как педагогический процесс, в основе которого лежит актуализация профессионально-личностных функций субъектов образовательного процесса. Проектирование соответствующих условий и выбор средств заключается в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента, целью которого является актуализация искомым профессионально-личностных функций будущего специалиста.

- В условиях непрерывной системы корпоративно-ориентированного обучения ценностные особенности, например, профессиональной компетенции и корпоративной репутации воспринимаются будущим специалистом как определенные ориентиры, личностно-значимые (нравственные) феномены. Это достигается переживанием смыслов ценностей корпоративной культуры выбранной профессии. При всей «научообразности» данных положений, с психологической точки зрения, все объясняется достаточно просто:

человеку свойственно переживать окружающую действительность. При этом в процессах субъективации объективным становится и процесс отождествления своего «Я» с корпоративной культурой, т. е. процесс субъективации корпоративной принадлежности к выбранной профессии. Такой процесс обеспечивается профессионально-личностными функциями переживания смыслов ценностей корпоративной культуры: критичностью – умением осмысливать и анализировать результаты мыслительной деятельности, подвергать их критической оценке с преимущественными ориентациями на смысл, а не на эмоциональную сферу; коллизийностью – умением обнаруживать и анализировать скрытые противоречия, противоположные стремления, взгляды, интересы в столкновениях профессиональных компетенций; автономностью – корпоративным самоопределением на основе собственного (личностного) восприятия; определенной независимостью в профессиональной деятельности от воздействий внешней среды и обстоятельств; рефлексивностью – способностью к самоанализу, умением удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемого события, в качестве установки в профессиональном (с точки зрения компетенции и корпоративной репутации) отношении к самому себе; мотивированием – умением и навыками выстраивания системы внутренних факторов, направляющих на достижение поставленных целей в профессиональной деятельности и т. д.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 564 с.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – М, 1983. – 392 с.

УДК 159.923

ББК 88.37



ПСИХОЛОГИЯ

ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩИЙ СТИЛЬ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КОПИНГА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Кандидат психологических наук **Е. Р. Исаева**

Статья посвящена исследованию взаимосвязи копинг-стратегий и механизмов психологической защиты личности. Утверждается, что доминирование защитных форм поведения приводит к слабости и неразвитости репертуара совладающего поведения, росту уровня психической напряженности. Выявлены устойчивые сочетания между определенным типом психологической защиты и копингом, образующие несколько стилей защитно-совладающего поведения. В зависимости от доминирования в нем защитных форм или копинговых стратегий он может быть гибким и адекватным ситуации, а может быть незрелым и стереотипным. Преобладание защитных механизмов может рассматриваться как психическая уязвимость личности.

Ключевые слова

Психологическая защита, копинг-поведение, защитно-совладающий стиль личности, психическая уязвимость

В современной научной психологической литературе достаточно длительное время обсуждается взаимосвязь копинг-механизмов и механизмов психологической защиты, которые рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов индивида (Наан N., 1965, 1974; Lazarus R., 1966; Карвасарский Б.Д. 1990; Ташлыков В.А., 1984, 1990, 1992; Сирота Н.А., 1994; Parker J.D.A., 1996; Вассерман Л.И. и др., 1998; Абабков В.А., 1998; 2004). Исследователи пытаются разграничить такие понятия, как «копинг» и «защита» по разным критериям: уровень осознания, уровень произвольности, время появления в онто-

генезе, направление действия. По мнению Р.Плутчика (1980), механизмы психологической защиты организуются как важнейшие новообразования на ранних этапах онтогенеза. Накладываясь на динамические особенности психики индивида, они определяют основные черты его характера и в какой-то степени становление всей системы отношений с окружающим миром [4;8]. По мнению Романовой Е. С.(1990), на фоне действующих механизмов защиты, поддерживающих целостность и психический гомеостаз, личность более или менее адекватно оценивает события реальности и осуществляет осознанное, последовательное и целенаправ-

ленное приспособительное поведение (копинг-поведение), позволяющее сохранять баланс между требованиями внешней среды и внутренними потребностями [8]. Ещё Березин Ф.Б. указывал, что в напряженных ситуациях в результате включения психологических защит интенсивность переживания уменьшается, происходит усиление поисковой активности. Эффективность поисковой активности (т.е. адаптивность поведения) будет зависеть от характера и выраженности защит [3]. Если психологические защиты, обеспечивающие реориентацию личности по отношению к среде, способствуют адекватной ориентации поиска, то возрастает роль поисковой активности. Если же внутрипсихическая реорганизация оказывается неадекватной, она может способствовать нарушению психической адаптации (Березин Ф.Б., 1988, с.124-128). По нашему мнению, психологическая защита задает направление и диапазон копингу, формирующемуся в более поздние сроки онтогенетического развития и закрепляющемуся в процессе накопления жизненного опыта. Диапазон используемых человеком в процессе жизни стратегий по разрешению ситуаций и преодолению требований среды зависит от сложившейся в раннем детстве структуры психологической защиты. При этом ведущая в структуре личности психологическая защита будет влиять как на когнитивную оценку стрессового события, так и на выработку соответствующих ей стратегий поведения по преодолению данного события. Она как бы «задает коридор» для формирования последующего копинг-поведения (Исаева Е.Р., 1999) [6]. Исходя из вышесказанного, объединение защитных механизмов и копинг-механизмов в целостную систему адаптивных реакций личности представляется вполне естественным и целесообразным, а взаимодействие этих процессов отражается в понятии «защитно-совладающий стиль личности».

Целью нашего исследования являлся

анализ соотношения и взаимовлияния копинг-механизмов и механизмов психологической защиты (МПЗ) в структуре психической адаптации личности. Нами было обследовано 493 здоровых взрослых респондентов, из них 187 мужчин (38%) и 306 женщин (62%) в возрасте от 18 до 60 лет, средний возраст выборки составил $33,8 \pm 12,1$ лет. Были использованы методики: Опросник «Способы копинга» Р.Лазаруса (WCQ, 1988, в адаптации Вассермана Л.И., Исаевой Е.Р. с соавт., 2009) и «Индекс жизненного стиля» Г.Келлермана–Р.Плутчика (LSI, 1979 в адаптации Вассермана Л.И. с соавт., 1999) [4;5].

В результате проведенного обследования было обнаружено, что если в репертуаре совладающего поведения личности мало используются активные проблемно-решающие стратегии, то уровень напряженности психологических защит оказывается значительно более выраженным. Известно, что чем выше уровень стресса (имеется в виду степень субъективно воспринимаемой угрозы), тем быстрее личность переходит на «аварийный» способ реагирования (Бассин Ф. В., 1998; Китаев-Смык Л. А., 1983; Селье Г., 1879) [2; 7; 10]. Личность прибегает к защитным формам реагирования, отказываясь от выработки сознательных стратегий по принципу «экономии времени и сил», поскольку первостепенной задачей становится выравнивание внутреннего эмоционального напряжения. Если это приводит к положительному результату, то личность в дальнейшем будет постоянно прибегать лишь к защитному поведению, вместо того, чтобы использовать более «конструктивные» и гибкие формы адаптации (копинг). В итоге индивидуальный репертуар совладающего поведения личности остается бедным и неразвитым.

В ходе математико-статистического анализа данных были выявлены устойчивые сочетания между определенным типом психологической защиты и копингом, что позволяет с уверенностью говорить о

существовании конструкта «защитно-создающий стиль личности» (см. табл.1). Так, защиты *отрицание* и *компенсация* у здоровых респондентов тесно коррелировали с копингом *планомерное решение проблемы* ($r=0,37$ и $r=0,31$; $p<0,05$). Защита *отрицание*, как известно, запускается сразу при восприятии события и направлена на игнорирование неприемлемой для личности информации или обесценивание ее значимости. Благодаря отрицанию стимулов, вызывающих тревогу и эмоциональное напряжение, данный защитный механизм обеспечивает относительную устойчивость субъекта к стрессовым воздействиям. Защита *компенсация* помогает справляться с внутренним напряжением путем выработки личностью социально-приемлемого поведения, неосознанным мотивом которого является восполнение чувства собственной недостаточности, нивелирование субъективного ощущения своей неполноценности. В результате действия этих двух защит формируется более взвешенный взгляд на стрессовое событие, что помогает человеку сосредоточиться на путях выхода из трудной ситуации. Можно предположить, что выраженность в структуре личности за-

щит *отрицание* и *компенсация* способствует активизации проблемно-решающего поведения. Примечательно, что в зарубежных исследованиях, эффективность защитных форм преодоления, выражающихся в искаженном понимании действительности, оценивается неоднозначно. Так, N. Naan (1965) считает, что эти формы поведения являются совершенно дезадаптивными, нарушающими ориентацию человека в действительности [1;12], а P. Becker и C. Carver, напротив, полагают, что «иллюзорное ослабление» воспринимаемого стресса в случае «защитного coping» позволяет субъекту лучше сконцентрироваться и мобилизовать усилия для реального преодоления жизненных сложностей [цит. по Ф. Джонс; 9].

Защитные механизмы *регрессия* и *замещение* положительно коррелировали с копинг-механизмами *бегство-избегание*, *конфронтация* (соотв.: $r=0,41$; $r=0,30$ и $r=0,31$; $r=0,30$; $p<0,05$) и отрицательно – с копингами *планомерное решение проблемы*, *положительная переоценка* и *самоконтроль* ($r=-0,29$; $r=-0,28$ и $r=-0,28$; $r=-0,30$; $p<0,05$). Т.е. преобладание в структуре личности данных защитных механизмов не только не способствует взвешенному ана-

Таблица 1.

Корреляционные взаимосвязи копинг-механизмов и механизмов психологической защиты личности (n=493 чел.)

Названия шкал	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Рационализация	Реактивные образования
Конфронтация			0,3***	0,2**	0,21**	0,31***		
Дистанцирование	0,22**						0,21**	
Самоконтроль			-0,28**	0,18*			0,18*	
Поиск соц.поддержки			0,23**	0,3***		0,21**		
Принятие ответственности			0,2*	0,21**		0,18*		
Бегство-избегание			0,41***	0,26**	0,29***	0,31***		0,21**
Планомерное решение проблем	0,37***		-0,29**	0,31**		-0,3**	0,18*	
Положительная переоценка	0,25**	-0,23**		0,18*	-0,21**	-0,28**		

Уровень достоверности: * - $p<0,05$; ** - $p<0,01$; *** - $p<0,001$.

лизу, объективной оценке ситуации и поиску путей выхода из нее, но приводит к быстрой потере самообладания и самоконтроля, к актуализации, в первую очередь, эмоциональных, незрелых и стереотипных паттернов поведения (Табл. 1).

Посредством метода факторного ана-

лиза нами было выделено 5 факторов, которые охватили 59,1% дисперсии. Выявленные факторы описывают определенные устойчивые конструкты, отражающие тесные внутренние взаимосвязи между копингом и психологической защитой (Табл. 2).

Таблица 2.

Результаты факторного анализа данных (n=493 чел.)

Переменные	Факторы				
	1 Eigenv.=2,96	2 Ev=2,19	3 Ev=1,71	4 Ev=1,45	5 Ev=1,14
Конфронтация			0,767		
Дистанцирование			0,747		
Самоконтроль		0,723			
Поиск соц. поддержки		0,494			
Принятие ответственности		0,678			
Бегство-избегание			0,790		
Планомерное решение проблемы		0,502			
Положительная переоценка		0,728			
Отрицание (А)				0,659	
Вытеснение (В)					0,712
Регрессия (С)	0,828				
Компенсация (D)	0,608			0,402	
Проекция (Е)	0,518			0,469	
Замещение (F)	0,761				
Рационализация (G)				0,500	0,613
Рсактивные образования (H)				0,670	

Первый фактор (Ev=2,96 или 18,5% дисперсии) описывает защитную форму реагирования, представляющую собой бурные эмоционально-насыщенные реакции в ответ на фрустрацию и стресс, содержащие в большинстве своем негативные эмоции (плач, злость, агрессия). В него вошли с высокими весовыми нагрузками защитные механизмы – *регрессия* (0,67), *компенсация* (0,65), *проекция* (0,64), и *замещение* (0,76). Данное сочетание представляет собой устойчивый

стиль психологической защиты личности, который в своих внешних проявлениях сопровождается поведением, провоцирующим конфликт, или наоборот, уходом от решения проблем. Наиболее тесные взаимосвязи данных психологических защит обнаруживаются, как показано выше, с копингами *бегство-избегание* и *конфронтация*. В целом, фактор отражает дефензивный вариант (паттерн), а точнее **защитный пассивно-оборонительный стиль** поведения

личности при совладании со стрессом. С одной стороны, указанные копинг-стратегии являются достаточно гибкими и ситуационными способами решения задач. С другой стороны, такая множественная связь с большим количеством защит указывает на то, что эти стратегии тесно связаны с индивидуально-личностными особенностями, а, следовательно, являются устойчивыми характеристиками поведения. Пассивно-оборонительный стиль поведения личности чаще всего соотносится с недостаточной психической зрелостью, эмоциональной нестабильностью и низкой толерантностью к стрессу. По результатам подавляющего большинства исследований предпочтение пассивных эмоционально-ориентированных форм защиты от стресса соотносится с высокой вероятностью нарушений психической адаптации, низким качеством жизни и неблагоприятным течением имеющихся заболеваний.

Второй фактор ($E_v=2,19$; 13,7% дисперсии) включал в себя основные стратегии совладающего поведения – *положительная переоценка* (0,73), *самоконтроль* (0,72), *принятие ответственности* (0,68), *планомерное решение проблемы* (0,50) и *поиск социальной поддержки* (0,49). Ни один механизм психологической защиты в данный фактор не вошел. Данное сочетание представляет активное и гибкое проблемно-ориентированное совладающее поведение, направленное на поиск информации и помощи со стороны социального окружения, на сохранение контроля над чувствами и действиями, когнитивную переработку ситуации. Этот стиль поведения имеет схожие черты с известным в литературе мониторинговым (*отслеживающим*) стилем реагирования на стресс. Копинг-стиль по типу повышенной бдительности («monitors») способствует тому, что люди обращаются за медицинской помощью при первых, еще

незначительных признаках расстройств и заболеваний, стремятся получить как можно больше информации о своем состоянии и возможностях лечения [1;9]. Таким образом, 2-й фактор по своему содержанию отражает **активный проблемно-решающий стиль преодоления трудностей** с широким спектром как поведенческих, так и когнитивных и эмоциональных копинг-стратегий.

В третий фактор ($E_v=1,71$ или 10,7% дисперсии) с высокими весовыми нагрузками вошли копинг-стратегии – *бегство* (0,79), *конфронтация* (0,77), *дистанцирование* (0,75). Данный фактор описывает, как нам представляется, **избегающий стиль поведения**, осознанное стремление личности к уклонению от решения проблем. Механизмы психологической защиты в данном факторе не имеют влияния. Следовательно, избегающее копинг-поведение – это гибкий, направленный на отвлечение и избегание стресса стиль совладания, который в отличие от устойчивых «диспозиционных» стилей личности выбирается ситуационно, как один из вариантов решения проблемы, исходя из особенностей стрессового события.

Четвертый фактор ($E_v=1,45$ или 9,04% дисперсии) представляет сочетание защитных механизмов – *реактивные образования* (0,67), *отрицание* (0,66), *рационализация* (0,50), а также *проекция* (0,47), *компенсация* (0,40). Копинг-механизмы здесь существенной роли не играют. Композиция фактора отражает защитный стиль реагирования на стресс, в **основе которого лежат процессы когнитивной переработки информации – игнорирование, искажение, обесценивание** и др. формы бессознательной трансформации поступающей негативной информации с целью сохранения психического гомеостаза и целостности личности. Фактор характеризует устойчивый паттерн реагирования на фрустрацию, названный нами

подавляющий стиль преодоления стресса, и отражает определённый склад личности (личностную диспозицию). Подавляющий стиль реагирования на стресс включается еще на стадии восприятия и, тем самым, препятствует возникновению негативных эмоций или дезорганизации поведения. В литературе данный стиль рассматривается как **блантерный стиль** личности (S. Miller, 1988) и характеризуется уклонением от восприятия, игнорированием негативной информации [13]. Замечено, что «blunters» недостаточно реагируют на ранние признаки заболевания и ждут последующих, более выраженных проявлений психологических и физических нарушений, прежде чем обращаются за медицинской помощью. В **пятый фактор** ($E_v=1,14$ или $7,15\%$ дисперсии) вошли механизмы психологической защиты *вытеснение* (0,71) и *рационализация* (0,61). Он лишь подтверждает тенденции, отраженные в предыдущих двух факторах, и в какой-то степени перекликается с обсуждаемыми в современной зарубежной литературе устойчивыми стилями совладания личности («блантеры» и «супрессоры»).

Таким образом, нами выделены несколько стилей поведения по совладанию со стрессом: 1) *пассивно-оборонительный*, эмоционально-незрелый защитный стиль; 2) *активный проблемно-фокусированный*, т.е. высокая поисковая активность, направленная в сторону решения проблем и преодоления возникших трудностей; 3) *активно-избегающее поведение*, направленное на сознательное уклонение от проблем; 4) *подавляющий когнитивный защитный* стиль, направленный на устранение или подавление из сознания неприятной травмирующей информации.

В структуре каждого стиля поведения наблюдается разное сочетание защитных механизмов и копинг-механизмов. Два стиля – *пассивно-оборонительный*

и *подавляющий* – отражают формы реагирования на стресс, в которых доминируют бессознательные защитные механизмы преодоления фрустрации и тревоги. Именно они определяют выработку дальнейшего сознательного поведения по приспособлению к требованиям среды. Если в первом случае это будут эмоциональные формы реагирования (в т. ч. агрессивные попытки изменения ситуации), то во втором – более взвешенная позиция благодаря когнитивным «фильтрам» (бессознательным механизмам переработки информации), обесценивание проблем на фоне сохранения самообладания или достаточно легкое отношение к ним. Два других стиля – *активный проблемно-фокусированный* и *активно-избегающий* – представляют собой сознательные стратегии преодоления трудностей, в них доминируют преимущественно копинг-стратегии. Мы полагаем, что данные сочетания преодолевающего поведения в большей степени характеризуются гибкостью, вариативностью поведения и ситуационной обусловленностью.

Исследование показало целесообразность рассмотрения приспособительного поведения как устойчивого сочетания бессознательных защитных механизмов психики и сознательных приемов преодоления стресса, образующего единый защитно-совладающий стиль личности. В зависимости от преимущественного доминирования в нем защитных форм или копинговых стратегий поведения в ответ на стресс, он может быть гибким и адекватным ситуации, а может быть незрелым и стереотипным. Преобладание в нем защитных механизмов может рассматриваться как психическая уязвимость личности, поскольку такой стиль поведения связан с низкой сопротивляемостью к стрессу и приводит к нарушениям психической адаптации, развитию различных психосоматических и психических расстройств.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абабков В. А. Защитные психологические механизмы и копинг: анализ взаимоотношений // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2004» / Под ред. Л. А. Цветковой. – СПб, 2004. – с.14-22.
2. Бассин Ф. В., Бурлакова М. К., Волков В. Н. Проблема психологической защиты // Психологический журнал. – 1998. – №3. – С. 30-41.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.
4. Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. и соавтор. Методическое пособие «Индекс жизненного стиля» // Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева. – СПб, 1999. – 48 с.
5. Вассерман Л. И., Исаева Е. Р. Иовлев Б.В., Трифонова Е. А. и др. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми ситуациями. Пособие для врачей и медицинских психологов / Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева. – СПб., 2009. – 40 с.
6. Исаева Е. Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией: Дисс. ...канд. психол. наук. – СПб., 1999. – 147 с.
7. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
8. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи: Талант, 1990. – 144 с.
9. Джонс Ф., Брайт Дж. Стресс. Теории, исследования, мифы – СПб.: Прайм – Ев-рознак, 2003. – 352с.
10. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979. – 126 с.
11. Folkman S., Lazarus R. Manual for Ways of Coping Questionnaire. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
12. Naan N. Coping and defense mechanisms related to personality inventories // J. Cons. Psychol. 1965. Vol.29.
13. Miller S.M. Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information-seeking under threat // Journal of Personality and Social Psychology, 1987. Vol.52. N2. p.345-353.

УДК 159.9.015.7
ББК 88.2
Психология, биология



ПСИХОЛОГИЯ

ЗАЧЕМ ЖИВОМУ ОРГАНИЗМУ НУЖНА ПСИХИКА И ЧТО ЭТО ТАКОЕ

Кандидат психологических наук А. Ф. Корниенко

В статье предлагается вариант ответа на основной для психологии вопрос о том, что такое «психика» и в чем состоит ее биологическое значение. При определении сущности и природы психики в качестве исходного принимается положение о необходимости достижения организмом адекватности поведения в условиях непрерывно изменяющейся окружающей среды. Показано, что механизмов чувствительности для этого недостаточно и чувствительность следует рассматривать как физиологическую, а не психическую форму отражения. Дается новое определение психики как субъективного отражения не непосредственно объективной действительности, а ее ближайшего будущего. Уточняется общее понятие психического процесса и на его основе формулируются частные определения познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов.

Ключевые слова

Возникновение психики, живой организм, познавательная активность, адекватность отражения и регуляции поведения, психический процесс, виды психических процессов

В своё время Л. С. Выготский писал: «Как известно, две основные проблемы до сих пор ещё не разрешены для старой психологии: проблема биологического значения психики и выяснения условий, при которых мозговая деятельность начинает сопровождаться психологическими явлениями» [2. С. 139]. Сегодня, несмотря на значительные достижения в исследовании мозга и протекающих в нем нейрофизиологических процессов, мы не можем сказать, что решения этих проблем уже найдены. Как

отмечает Н. И. Чуприкова, «в настоящее время вряд ли кто-нибудь сомневается в том, что психика животных и человека является функцией их мозга. Вопрос, однако, состоит в том, какова природа этой функции» [15. С. 104].

Вместе с тем, вопрос о природе психики, несмотря на всю его сложность, не является самым главным. Прежде чем говорить о природе психики, необходимо дать ответ на вопрос о том, что такое психика. И вот тут-то и возникает самая большая проблема, на что указывает, в частности,

и Н. И. Чуприкова. Считая, что психология всегда испытывала немалые трудности в определении своего предмета, она отмечает: «все трудности начинаются тогда, когда поднимается вопрос о том, что же такое психика» [15. С. 104].

То, что психика существует, а точнее то, что существует нечто, обозначаемое понятием «психика», особых сомнений не вызывает. Иначе, как отмечает Д. А. Теплых, «... нет смысла дальнейшего разговора о психологии: ведь не может же наука изучать нечто-не-сущее (ничто)» [14. С. 87]. Вопрос в том, что это за «нечто».

Обращение к истории психологии показывает, что изначально понятие о «psyche» (трагуемое как «душа») было введено в связи с необходимостью объяснения явлений жизни и смерти. Как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтор [4. С. 23], согласно учению Аристотеля душа есть сущность живого тела. Главная функция души - реализация биологического существования организма. Соответствующие учения о душе, получили название общее название «анимизм». В различных вариантах анимизма психика (душа) рассматривалась как некоторая субстанция, наличие которой в теле обуславливало возможность проявления у данного тела признаков жизни. В качестве же признаков жизни принималось способность тела реагировать на внешние воздействия либо в двигательной форме (в форме движения), либо в форме ощущения, которое интроспективно фиксировалось человеком. Поскольку движение тела принималось за проявление жизни, которая, в свою очередь, считалась обусловленной наличием в теле психики, понятие «психика» напрямую оказывалось связанным с такими понятиями, как «реакция» и «движение».

Возможно, в связи с этим в начале XIX века Ж. Б. Ламарк [9] предложил классифицировать уровни психической организации живых существ в зависимости от формы их поведения. Самой простой формой поведения и, соответственно, про-

стейшим психическим актом он считал раздражимость, более сложным – чувствительность и самым совершенным – сознательность. Аналогичный подход к классификации типов психической деятельности животных на основе форм поведения мы находим у А. Н. Северцева. «Мы знаем, – указывает А. Н. Северцев, – три основных типа психической деятельности у животных, а именно, рефлекторную деятельность, инстинктивную и деятельность, которую мы условно обозначим как «деятельность разумного типа» [13. С. 151]. Рассматривая рефлексы и инстинкты как наследственные, разные по уровню сложности приспособительные реакции организма на специфические воздействия, он все их относит к «психическим типам деятельности». В качестве критерия «психического» выступает для А. Н. Северцева наличие в реакции организма приспособительного эффекта.

Вместе с тем, по мнению А. Н. Леонтьева [10], допущение о том, что любые живые существа могут обладать хоть какой-то формой психики, является противоречащим современным научным знаниям. Признавая простейшей формой реагирования на внешние воздействия, присущей всем живым существам, раздражимость (которая соотносится с понятием безусловного рефлекса), А. Н. Леонтьев не склонен был рассматривать её как психический акт. Он считал, что психика и психические формы регуляции поведения организма возникают на более поздних стадиях развития живой материи. Появление психики он связывал с появлением у организмов способности к «чувствительности» – способности реагировать на абиотические воздействия. При этом он напрямую соотносил понятие чувствительности с простейшей формой психики – ощущением. «Мы будем считать, – пишет А. Н. Леонтьев, – элементарной формой психики ощущение, отражающее внешнюю объективную действительность, и будем рассматривать вопрос о возникновении психики в этой кон-

кретной форме как вопрос о возникновении «способности ощущения», или, что то же самое, собственно чувствительности» [10. С. 146]. Однако под чувствительностью А. Н. Леонтьев понимал не только особую, более сложную чем раздражимость форму отражения действительности, но и как особую форму раздражимости. «Чувствительность (способность к ощущению), – отмечает А. Н. Леонтьев, – есть генетически не что иное, как раздражимость по отношению к такого рода воздействиям среды, которые соотносят организм с другими воздействиями» [10. С. 173]. Но если принимается, что раздражимость не является психической формой отражения, то и любая форма раздражимости простая или сложная также должна рассматриваться как непсихическая форма отражения.

Аналогичная логическая и терминологическая ошибка в определении психики и психического процесса допускается Н. И. Чуприковой. Полагая, что психика есть отражательная и регулирующая деятельность мозга, она утверждает: «к процессам психическим, согласно определению, должны быть отнесены только нервные процессы одного определенного класса...» [15. С. 104]. В этом утверждении психический процесс фактически приравнивается к нервному процессу. Но какой бы класс нервных процессов мы не рассматривали, нервный процесс остается нервным процессом. Представление Н. И. Чуприковой о сущности психического процесса мало чем отличается от соответствующих представлений И. П. Павлова. Полагая, что психические явления – это всего лишь более сложные процессы высшей нервной деятельности, И. П. Павлов отмечал: «Какая важность в том, как называть их: психическими или сложно-нервными, в отличие от простых физиологических...» [12. С. 346].

Необычную позицию в отношении функций психики занимает В. М. Аллахвердов, полагая, что «как отражение, так и регуляция деятельности осуществляют-

ся организмом автоматически, и психика для этого вовсе не нужна» [1. С. 5]. При этом он обычно добавляет, что на самом деле мы не знаем, что такое психика.

Так что же такое «психика» и для чего она возникает?

Поскольку существование и возникновение психики обычно признается лишь у живых организмов, причем достигших достаточно высокого уровня эволюционного развития, имеет смысл начать поиск ответа на вопрос о сущности психики с рассмотрения специфических особенностей «живого организма» и механизмов, определяющих динамику его эволюционного развития. Как появление простейших биохимических и физиологических форм отражения, так и появление более сложных психических форм отражения у живого организма должны иметь веские биологические основания.

Понятие «живого организма»

Как уже было отмечено выше, первые представления о «живом» были самым непосредственным образом связаны с понятием «психика», а точнее с его житейским эквивалентом в виде понятия «душа». «Живое» рассматривалось как некоторое материальное образование (тело), в котором находится нечто, именуемое «псюхе» или «душа». Это «нечто» по представлениям древних мыслителей представляло собой некую «субстанцию» материальной или нематериальной природы, способную проникать в тело и тем самым давать ему жизнь. Не трудно убедиться, что определение «живого» через понятие о душе, которая сама определяется как причина «живого», представляют собой тавтологическую конструкцию. Чтобы устранить тавтологию, необходимо развести понятия о «живом» и о «душе», и дать им независимые определения.

Самое общее научное определение «живого» дается в известном утверждении Ф. Энгельса о том, что жизнь – это «фор-

ма существования белковых тел, существенным моментом которого является постоянный обмен веществ с окружающей их внешней природой» [16. С. 29]. В данном определении можно выделить два центральных момента: во-первых, что живое – это тело или некоторое целостное образование, состоящее из белковых соединений, и, во-вторых, что оно имеет определенный механизм существования, благодаря которому, собственно, и сохраняется его целостность.

Несколько иное определение жизни даётся в работе одного из современных представителей биологической науки Б. М. Медникова: «Жизнь – это активное, идущее с затратой энергии, поддержание и воспроизведение специфической структуры» [11. С. 8]. Сравнивая два определения нетрудно заметить, что формально в силу отсутствия ссылки на класс объектов, которые «поддерживают и воспроизводят свою специфическую структуру», определение Б. М. Медникова является более широким. Вместе с тем, раскрывая суть своего определения, Б. М. Медников рассматривает не что иное, как именно белковые соединения. Что же касается самого словосочетания «поддержание и воспроизведение специфической структуры», то его можно рассматривать как уточняющее форму или способ существования белковых тел. Если объединить два рассмотренных определения, то получится примерно следующее: жизнь – это форма (способ) существования белковых тел путем активного поддержания и воспроизведения своей специфической структуры с затратой энергии, получаемой за счет постоянного обмена веществ с окружающей их внешней средой. К этому определению можно было бы добавить, что возникновение жизни, как способа существования белковых тел, составляет одно из звеньев общего процесса эволюционного изменения материи. Как психика возникает на определенной стадии эволюцион-

ного развития живого организма, так и сам живой организм должен возникать в процессе эволюции, в частности, в процессе эволюции органической материи. Только в этом случае будет соблюдено единство естественнонаучной парадигмы в исследовании физического (среды), биологического (тела) и психического (души).

Анализ механизмов возникновения живого организма в рамках общего эволюционного подхода к изучению материальных явлений дается в работе академика Э. М. Галимова. «Эволюция материи по тому пути, который мы называем эволюцией живого, – пишет Э. М. Галимов, – не замкнута в пределах органического мира... Когда мы говорим об эволюции живого, речь идет об очень общем свойстве материи, а не свойстве собственно биологических систем» [3. С. 17].

Согласно точке зрения Э. М. Галимова, возникновение «живого» в процессе эволюции связано, с одной стороны, с возникновением биосинтеза особых белковых соединений, называемых полипептидами, которые выполняют функцию катализаторов, фиксирующих определенный характер или «путь прохождения» биохимических реакций, и, с другой стороны, с возникновением других белковых соединений – полинуклеотидов, способных к репликации (воспроизведению) соответствующих полипептидов. «Производство структур, обладающих каталитическими свойствами, есть способ достижения условия устойчивости стационарных систем и, следовательно, эволюции жизни» – пишет Э. М. Галимов [3. С. 109].

Очевидно, что между полипептидами и воспроизводящими их полинуклеотидами существует самая тесная связь – они взаимно дополняют друг друга, выступая как две стороны единой биологической структуры. Соответствие между элементами полипептидов и полинуклеотидов известно в биологии как генетический код. По мнению Э. М. Галимова, сложная биоло-

гическая структура, обладающая определенным генетическим кодом, в которой протекают каталитические и репликационные процессы, и есть тот самый организм, который можно назвать живым. Вид организма, специфика его структуры и характер функционирования определяется тем генетическим кодом, который складывается в нем в процессе и в результате его взаимодействия с окружающей средой.

Не вызывает сомнения и тот факт, что возникновение генетического кода и самого организма как некоторого устойчивого многокомпонентного белкового образования непосредственно связано с процессами сохранения изменений, происходящих в развивающемся организме. Любые изменения в организме, которые повышают его жизнестойкость, его адаптивные способности, должны быть сохранены. Сохранение же или фиксация каких-либо изменений есть не что иное, как проявление механизма памяти. Следовательно, условием эволюционного развития живого организма является не только наличие органических соединений и особых форм их взаимодействия, но и наличие особых механизмов памяти, обеспечивающих сохранение полезных для организма структурных и функциональных изменений. Поскольку изменения происходят в организме на уровне биохимических процессов речь, очевидно, должна идти о биохимических формах памяти. У простейших организмов соответствующие биохимические формы памяти проявляются в наличии каталитических (связанных с фиксацией) и репликационных (связанных с воспроизведением) биохимических процессов.

Соотношение каталитических и репликационных биохимических процессов в организме как основа его жизнедеятельности

Между биохимическими процессами, которые в живом организме приобретают

каталитический характер, и условиями окружающей среды, в которых осуществляется жизнедеятельность организма, существует прямая зависимость. Каталитическими становятся те биохимические процессы, которые являются реакцией на многократно и регулярно повторяющиеся внешние воздействия, имеющие для организма жизненное значение или, по-другому, биологическую значимость. Можно сказать, что информация о значимых для организма воздействиях окружающей среды определенным образом отражается в характере протекающих в нем каталитических процессов. Появление каталитических процессов в организме можно рассматривать как возникновение у организма специфических механизмов получения знаний об особенностях окружающей его среды.

Однако прямая связь существует не только между каталитическими процессами и внешними воздействиями. Она, как уже отмечалось выше, наблюдается и между каталитическими и репликационными процессами, протекающими в организме. Репликации подлежат те белковые соединения, которые способствуют возникновению необходимых для организма каталитических процессов. В данном случае можно сказать, что информация о каталитических процессах, формирующихся в организме, определенным образом отражается в характере протекающих в нем репликационных процессов. Если каталитические процессы мы связывали с процессами получения знаний о внешних воздействиях, имеющих существенное значение для жизнедеятельности организма, то репликационные процессы можно рассматривать как процессы использования этих знаний.

Схематично механизм формирования реакции простейшего живого организма на внешнее воздействие посредством каталитических и репликационных биохимических процессов может быть представлен следующим образом (см. Рис. 1)

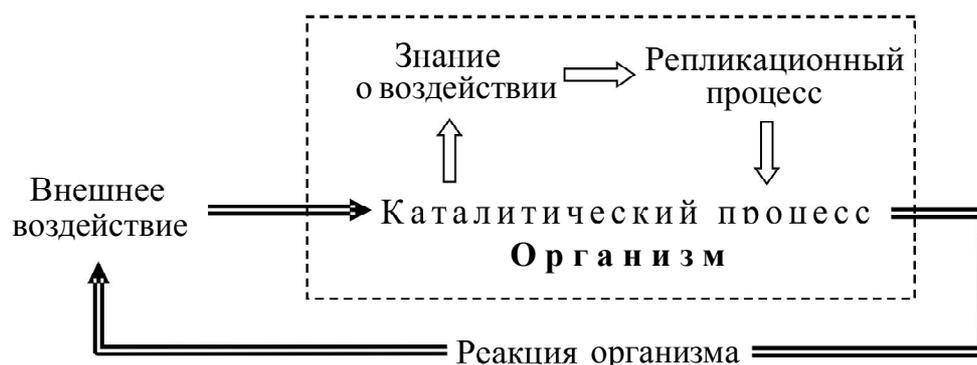


Рис. 1. Механизм формирования реакции простейшего организма на внешнее воздействие

Взаимосвязь и согласованность каталитических и репликационных процессов, протекающих в организме, обеспечивают ему возможность более или менее адекватного взаимодействия с окружающей средой и адаптации (приспособления) к условиям существования. И вот здесь важно отметить следующее. Уже на уровне простейшего организма для анализа особенностей его структуры и механизмов функционирования в качестве своеобразной «единицы анализа» выделяется единый акт взаимодействия организма с внешней средой, в котором в качестве его отдельных составляющих рассматриваются два разных процесса: каталитический и репликационный. Каждый из процессов имеет свою специфику, но в рамках акта взаимодействия организма с внешней средой они выступают вместе, образуя своеобразный «тандем» и взаимно дополняя друг друга.

Формы активности живого организма

Поведение живого организма при его взаимодействии с окружающей средой детерминируются или иницируются не только внешними воздействиями, но и внутренними потребностями организма, прежде всего, потребностью в существовании (сохранении своей биологической структуры и возможности ее функционирования и дальнейшего развития). Соб-

ственно именно этим живой организм и отличается от неживых объектов. Наличие внутренних факторов, детерминирующих поведение живого организма, характеризует его как активного объекта действительности. Активность живого организма во взаимодействии со средой противопоставляется пассивному или реактивному типу взаимодействия, существующему между объектами неживой природы.

Вследствие наличия у организма механизмов активности, позволяющих ему вступать в особые взаимодействия с другими объектами среды, в организме с течением времени происходят определенные структурные и функциональные изменения, необходимые для приспособления к условиям внешней среды. Способность к такого рода изменениям, которые могут фиксироваться и затем передаваться последующим поколениям организмов, А. Н. Северцев предложил обозначить термином «пластичность организма». Очевидно, что «пластичность» в понимании А. Н. Северцева и необходимость в приспособлении к условиям внешней среды характерно для любого живого организма, находящегося на любом уровне эволюционного развития. В связи с этим становится очевидным, что наличие приспособительного эффекта в поведении живого организма не может служить критерием «психического». Это общий принцип, одно из основных условий эволюции

живых организмов.

Приспособление организма к условиям внешней среды или соответствие его поведения имеющимся условиям среды может достигаться лишь при наличии у организма:

- а) способности к получению знаний об особенностях воздействий, источником которых является внешняя среда и которые представляют для организма определенную биологическую значимость (то есть являются, по терминологии А. Н. Леонтьева, «биотическими» или связанными с ними «абиотическими»);
- б) способности к осуществлению определенных реакций на воздействия с уче-

том полученных знаний. (В качестве реакций могут выступать приспособительные структурные и функциональные изменения в организме, а также внешне проявляемые двигательные реакции).

Способность организма к получению знаний есть не что иное, как способности к проявлению познавательной активности, а возможность регулировать поведение в соответствии с получаемыми знаниями есть проявление двигательной активности. Несомненно, что обе формы активности при взаимодействии организма с внешней средой, также как и ранее рассмотренные каталитические и репликационные процессы, взаимосвязаны и

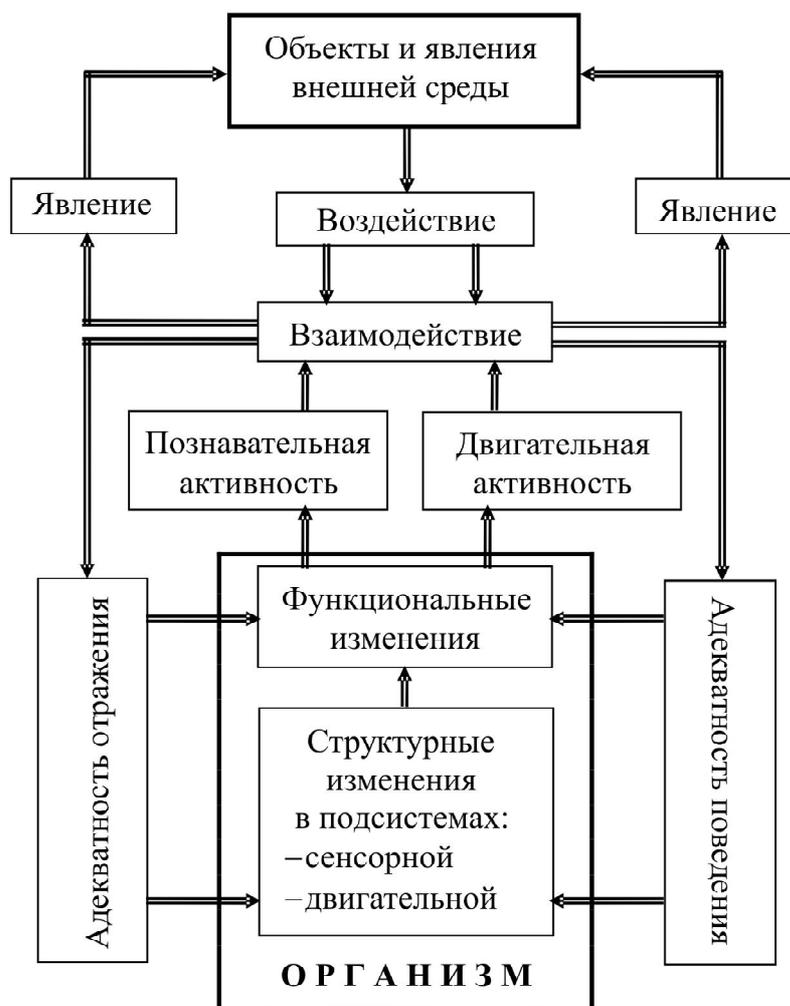


Рис. 2. Механизм взаимодействия организма с внешней средой посредством двигательной и познавательной форм активности

взаимно дополняют друг друга.

Поскольку знания, получаемые организмом, используются им в регуляции поведения, существенное значение приобретает степень адекватности знаний, их соответствие тем особенностям воздействий и тем реальным свойствам объектов действительности, отражением которых они являются. От степени адекватности получаемых знаний во многом зависит и степень адекватности поведения или двигательной активности организма.

Несмотря на согласованность и взаимодополняемость, познавательная и двигательная формы активности существенным образом отличаются по своим внутренним механизмам функционирования. Для реализации познавательной активности в структуре организма формируется необходимые виды органов чувств и специализированная сенсорная система, а для реализации двигательной активности – необходимые органы движения и особая двигательная система. Общая структурно-функциональная схема, иллюстрирующая механизм взаимодействия организма с внешней средой посредством познавательной и двигательной форм активности, представлена на Рис. 2.

Понятие о «психике» и необходимости её возникновения

Как было отмечено выше, основным принципом и необходимым условием эволюционного развития живых организмов является достижение в поведении организмов при их взаимодействии с внешней средой приспособительного эффекта (адаптации). Процесс адаптации организмов к условиям внешней среды осложняется, если эти условия не являются стабильными и изменяются с течением времени. Как отмечает А. Н. Северцев, «совершенно очевидно, что скорость изменения самих животных, которые в каждом отдельном случае приспособляются к биологически важному для них изменению среды, должна быть ни в коем случае не меньше, чем скорость изменений среды: если животное при своей эволюции отстает от изменений среды, то получается дисгармония между организацией животного и средой (или определенными сторонами среды), т. е. животное очутится в длительно неблагоприятных условиях существования, и данный вид начнет вымирать» [13. С. 151]. Данное обстоятельство чрезвычайно важно для понимания био-

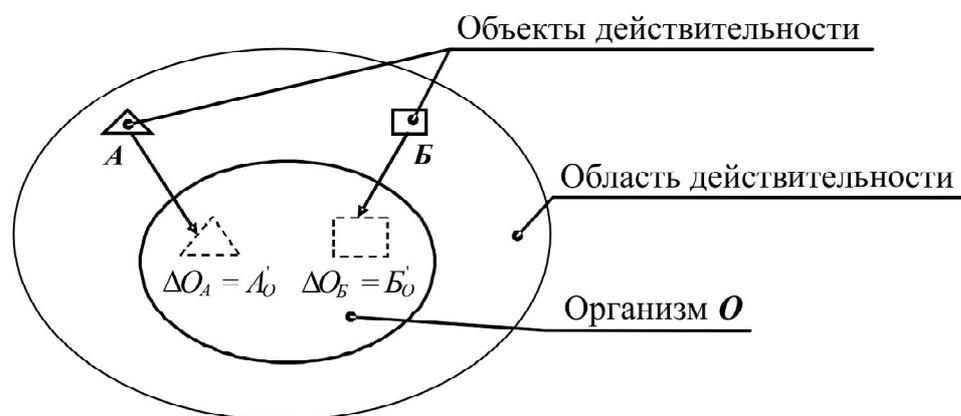


Рис. 3. Образование в организме O изменений ΔO_A и ΔO_B и соответствующих им знаний A'_O и B'_O об объектах A и B , образуемых в результате воздействий этих объектов на организм.

логического значения появления у организмов психики. Несомненно, усложнение форм отражения действительности и регуляции поведения организма обусловлено необходимостью в обеспечении его приспособительных возможностей. Однако важно не просто добиться приспособительного эффекта в поведении – важно обеспечить своевременность и адекватность поведения, причем по отношению к тем условиям, в которых это поведение должно быть реализовано. Рассмотрим в связи с этим адаптационные возможности простейших форм познавательной и двигательной активности организмов.

Допустим, что в некоторой области действительности имеется организм O , и другие объекты A и B , с которыми он как-то взаимодействует (см. Рис. 3).

Воздействия объектов A и B на организм O приводят к тому, что в организме начинают происходить соответствующие этим воздействиям изменения, которые условно можно обозначить как ΔO_A и ΔO_B . Поскольку изменения ΔO_A и ΔO_B различны и вызваны воздействием разных объектов A и B , их можно рассматривать как знания организма O об объектах A и B . В символической форме это можно выразить следующим образом: $\Delta O_A = A'_O$ и $\Delta O_B = B'_O$.

Для того чтобы организм мог использовать получаемые знания, одновременно с развитием познавательной формы активности в организме должны развиваться соответствующие механизмы регуляции двигательной активности. Причем, чтобы двигательная активность организма в определенных условиях окружающей среды была адекватной этим условиям, у организма должна быть возможность, во-первых, как можно более быстро получать достаточно адекватные знания об особенностях этих условий и, во-вторых, как можно более быстро и более точно использовать получаемые знания в процессах регуляции двигательной активности. Собственно в совершенствовании скоро-

сти и точности (адекватности) познавательных и двигательных форм активности и выражается динамика эволюционного развития живых организмов.

Однако, как было отмечено выше, проблема построения быстрого и адекватного поведения живого организма усугубляется тем, что условия, в которых он находится, постоянно изменяются. Получив знания об особенностях ситуации C_1 на момент времени t_1 , организм к моменту их использования в соответствующей двигательной реакции (то есть к моменту времени t_2) оказывается в условиях новой ситуации C_2 . Поскольку двигательная реакция организмом строилась на основе знаний о ситуации C_1 по отношению к этим новым условиям его реакция оказывается неадекватной. Изменения в сенсорных процессах и уж тем более изменения в процессах, протекающих в двигательной системе, пусть в небольшой степени, но все же запаздывают относительно изменений во внешней среде.

Допустим, что в некоторый момент времени t_1 в объективной действительности создается ситуация C_1 , в которой оказывается организм и в которой должно осуществляться его поведение или его двигательная реакция R . Воздействие ситуации C_1 на организм приводит к возникновению в физиологических процессах V сенсорной системы организма соответствующих изменений ΔV_{C_1} и к образованию соответствующих знаний $(C_1)'_V$ о ситуации C_1 . Однако знание о ситуации – это ещё не двигательная реакция на неё. Для осуществления двигательной реакции на ситуацию в организме должны быть сформированы и инициированы определённые физиологические процессы непосредственно в двигательной системе. Но на это требуется определённое время.

В результате получается, что двигательная реакция организма, построенная на основе знания $(C_1)'_V$ о ситуации C_1 , будет реализовываться лишь по истечении времени Δt после возникновения ситуации

C_1 . Однако за это время исходная ситуация C_1 может существенным образом измениться, и организм может оказаться уже в другой ситуации $C_2 = C_1 + \Delta C$, где ΔC – степень изменения ситуации C_1 . Чем сильнее в течение времени Δt будет изменяться ситуация C_1 , тем больше будет степень неадекватности поведения организма в новой ситуации C_2 , в которой он будет постоянно оказываться.

Адекватность поведения организма в новой ситуации C_2 будет обеспечена лишь в том случае, если организм будет строить своё поведение не на основе знаний о ситуации C_1 , а на основе знаний о ситуации C_2 . Однако, когда организм находится в ситуации C_1 , ситуации C_2 ещё нет, и она не может оказывать на организм какого-либо воздействия. Значит, получить о ней знания благодаря процессам, протекающим в сенсорной системе, невозможно. Отсюда следует, что у организмов в процессе их эволюционного развития для получения знаний о ситуации ближайшего будущего и обеспечения адекватности поведения в условиях изменяющейся действительности с необходимостью должна была появиться более сложная по сравнению с сенсорной системой центральная нервная система (мозг).

Способность мозга обеспечивать получение знаний о ближайшем будущем объективной действительности и регулировать на основе этих знаний поведение организма – это и есть то, что можно сопоставить с понятием «психика». Психика, таким образом, это не какой-то материальный субстрат, появляющийся и находящийся в какой-то части организма, и не какие-то более сложные физиологические процессы, протекающие в мозге. Психика – это свойство мозга и протекающих в нем физиологических процессов, благодаря которому в организме (в частности, в мозге) образуются знания о ближайшем будущем объективной действительности (то есть о ситуации C_2).

Как было показано нами ранее [6], эти

знания получаются на основе знаний о «настоящем» и «ближайшем прошлом» в соответствии с алгоритмом, описываемым соотношением

$$C'_{буд} = C'_{наст} + (C'_{наст} - C'_{пр}) \quad (1)$$

где $C'_{буд}$, $C'_{наст}$, $C'_{пр}$ – знания или субъективные образы ситуаций, соответственно, ближайшего будущего, настоящего и ближайшего прошлого.

Виды и специфика психических процессов

Для осуществления адекватного поведения в ситуации ближайшего будущего получение знаний лишь о содержании этой ситуации недостаточно. Для этого организм должен иметь возможность получать три типа знаний [8]:

1) знания об объектах, которые будут в этой ситуации, их свойствах и взаимосвязях, то есть знания о содержании ситуации;

2) знания о степени значимости для субъекта отражаемого содержания ситуации, то есть содержания того, что отражено в знаниях первого типа;

3) знания о действиях, которые субъект может осуществить в этой ситуации по отношению к тому, что для него является значимым.

Очевидно, что все типы знаний, связанные с отражением ближайшего будущего объективной действительности, могут быть представлены в субъекте лишь в форме соответствующих физиологических процессов. К тому же они должны быть достаточно хорошо согласованными и синхронизированными как между собой, так и с физиологическими процессами, протекающими в сенсорной системе, в которых отражаются особенности самой объективной действительности. Такая согласованная и синхронизированная совокупность физиологических процессов, обеспечивающих получение зна-

ний о ближайшем будущем действительности, представляет собой своеобразную «функциональную систему». Каждый из процессов, входящих в систему, выполняя свою специфическую функцию, вносит свой вклад в достижение общего результата функционирования системы. С другой стороны, поскольку речь идет о получении знаний о ближайшем будущем объективной действительности, каждый из процессов, составляющих функциональную систему, имеют прямое отношение к понятию «психика». Конечно, сами по себе эти процессы являются физиологическими, но они обладают особым свойством – обеспечивать получение знаний об определенных аспектах ближайшего будущего отражаемой действительности. Фактически каждый физиологический процесс в рамках указанной функциональной системы содержит две составляющие: материальную (собственно, физиологическую) и информационную. И вот эту информационную составляющую физиологического процесса, в которой представлены знания о ближайшем будущем объективной действительности, имеет смысл назвать психическим процессом. Таким образом, физиологический процесс, протекающий в мозге и выполняющий функцию отражения определенных особенностей ближайшего будущего объективной действительности, представит в единстве «физиологического» и «психического».

Психический процесс, как и психика в целом, представляет собой определенное свойство мозга, благодаря которому обеспечивается получение знаний о тех или иных особенностях ситуации ближайшего будущего объективной действительности. Очевидно, что специфика отражаемых особенностей ситуации и тип получаемых при этом знаний определяет специфику соответствующего психического процесса. Учитывая традиционное деление психических процессов на познавательные, эмоциональные и волевые, при-

ведем их частные определения, согласованные с новым пониманием психики и психического процесса.

Познавательные психические процессы – это психические процессы, обеспечивающие получение знаний об особенностях ситуации ближайшего будущего объективной действительности, присущих ей объективно (то есть независимо от особенностей психики субъекта). Как указывалось нами ранее [7], к ним относятся четыре процесса, отличающиеся по уровню сложности и, соответственно, по уровню эволюционного развития: ощущение, восприятие, мышление и сознание, а также два процесса, которые, пользуясь терминологией Л. М. Веккера, можно назвать «сквозными» – это память и воображение.

Познавательный психический процесс как процесс субъективного отражения в психике ψ субъекта A определенного свойства x_i некоторой ситуации C ближайшего будущего объективной действительности можно описать функцией отражения f

$$f : x_i \in C \rightarrow (x_i)'_A \in \Psi_A \quad (2)$$

где \in – символ принадлежности, принятый в теории множеств.

Очевидно, что соотношение (2) справедливо для случая «идеального» или абсолютно адекватного отражения. Однако в силу зависимости результатов отражения от особенностей субъекта, всегда имеет место определенное нарушение или искажение адекватности отражения. При наличии у субъекта A некоторой особенности δ_A , влияющей на адекватность отражения, можно записать

$$f(x_i, \delta_A) = [x_i + \Delta x_i(\delta_A)]'_A \quad (3)$$

где $\Delta x_i(\delta_A)$ характеризует степень искажения свойства x_i в отражении субъекта A , которое обусловлено наличием у него такой особенности, как δ_A .

Фактически в психике субъекта возникает образ другого свойства – свойства $y_i = x_i + \Delta x_i$, которое приписывается ситуации C вместо действительного свой-

ства x_i . Для описания процедуры приписывания ситуации S нового свойства y_i можно ввести понятие о функции φ объективации свойства y_i , которая является обратной по отношению к функции отражения

$$\varphi : (y_i)'_A \in \Psi_A \rightarrow y_i \in C \quad (4)$$

Эмоциональные психические процессы – это психические процессы, благодаря которым происходит отражение субъективной значимости объектов и явлений ближайшего будущего объективной действительности. К ним относятся эмоции, чувства и переживания [5]. В эмоциях отражается субъективная значимость того, что отражается в образах ощущения и восприятия; в чувствах – субъективная значимость представляемого (то есть того, что отражается в образах памяти и воображения); в переживаниях – субъективная значимость того, что осознается, что составляет область «сознательного».

Принимая во внимание, что в ходе познавательных психических процессов происходит приписывание ситуации S новых свойств, можно сказать, что в психике отражается значимость для субъекта не действительного свойства x_i ситуации S , а свойства y_i , приписываемого данной ситуации. Другими словами, в результате эмоционального психического процесса в психике образуется знание о субъективной значимости не объективной реальности, а ее субъективного образа, который в общем случае может быть и неадекватным.

Волевые психические процессы обеспечивают получение знаний о возможных или допустимых действиях субъекта в ситуации ближайшего будущего объективной действительности. Очевидно, что возможные действия R субъекта A в ситуации S определяются по отношению лишь к тем особенностям ситуации, которые являются для субъекта значимыми, то есть в нашем случае по отношению к $\varphi((y_i)'_A) = y_i$. Поскольку субъективная значимость определенного фрагмента ситуации оказывается непосредственно связанной с возмож-

ными действиями субъекта, можно говорить о том, что эмоциональные психические процессы выполняют не только функцию отражения, но и функцию побуждения – побуждения к определенному действию, к определенному поведению.

Результат волевого процесса, протекающего в психике субъекта A , можно представить как знание $(R_A(y_i))'_A$ о действии (поведении) R субъекта A по отношению к особенности y_i , приписываемой ситуации на основе ее субъективного отражения. Если субъективное отражение ситуации, в которой будет осуществляться поведение субъекта, неадекватно, то и поведение субъекта, основанное на неадекватном отражении ситуации будет, соответственно, неадекватным.

Среди волевых психических процессов можно выделить два вида: простые и сложные. Простые волевые процессы обеспечивают получение знаний о возможном продолжении действия (поведения) в ближайшем будущем в ходе его непосредственного выполнения; сложные – о возможных действиях (формах поведения) в ситуации ближайшего будущего без их непосредственного выполнения. При наличии процессов сознания и осознания сложные волевые психические процессы позволяют получать знания о возможных действиях (формах поведения) в любых мыслимых и осознаваемых ситуациях.

Итак, мы показали, что «живое» и «психическое» – это два разных понятия. Живой организм образуется в процессе эволюции органической материи и представляет собой сложную самоорганизующуюся биологическую структуру, в которой протекают процессы биосинтеза полипептидов и полинуклеотидов, выполняющих каталитические и репликационные функции, благодаря которым сохраняется целостность данной структуры, ее существование и развитие как живого организма. Более развитые живые организмы отличаются более эффективными механизмами взаимодействия с объектами окру-

жающей среды и приспособления к существующим условиям обитания за счет развития познавательных и двигательных форм активности, к которым можно отнести раздражимость и чувствительность.

Психика представляет собой особую форму познавательной активности живых организмов, которая возникает у них в силу необходимости в своевременной и адекватной реакции на жизненно важные внешние воздействия и ситуации, возникающие и протекающие достаточно быстро. Возникновение психики связано с появлением и развитием у живых организмов нервной системы и мозга. По мере эволюционного развития нервная система и мозг организма приобретают особую структуру и особое свойство, которое мы обозначаем понятием «психика» и которое обеспечивает организму возможность получения знаний о явлениях действительности и своих возможностях с некоторым упреждением. Вследствие этого, у организма появляется возможность более эффективно и более адекватно регулировать свою двигательную активность в условиях непрерывно

изменяющейся внешней среды.

Развитие психики, которое выражается в развитии познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов, существенным образом расширяет адаптационные возможности организма. Взаимодействие организма, обладающего психикой, с внешним миром приобретает более сложные формы, и сам организм, а точнее субъект как носитель психики, становится более активным в этом взаимодействии. Несомненно, что появление сознания как высшего уровня развития психики и человека, как его носителя, также было связано в процессе филогенеза с необходимостью дальнейшего совершенствования адаптационных возможностей субъекта. Однако это была необходимость не просто приспособиться к непрерывно усложняющимся условиям существования, но преобразовать их в соответствии со своими нуждами и нуждами других субъектов. Но это стало возможным, как показал А. Н. Леонтьев [10], лишь благодаря появлению у субъектов потребности в совместной трудовой деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб.: Издательство «Речь», 2003.
2. Выготский Л. С. Психика, сознание, бессознательное // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 132-148.
3. Галимов Э. М. Феномен жизни: между равновесием и нелинейностью. Происхождение и принципы эволюции. – М.: Едиториал УРСС, 2001.
4. Гиппенрейтор Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002.
5. Корниенко А. Ф. Общая теория эмоциональных психических процессов. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2005.
6. Корниенко А. Ф. Проблема возникновения «психического» // Психологические исследования на кафедре практической психологии: Сборник статей. Вып. 1 / Под ред. А. Ф. Корниенко. – Казань: ТГГПУ, 2005. – С. 16-28.
7. Корниенко А. Ф. Структура психических процессов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: В 8 т. – Т. IV. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – С. 383-387.
8. Корниенко А. Ф. Чувствительность организма и «зачаточная форма психики» // Вестник КГПУ. – 2006. – № 5. – С. 186-194.

9. Ламарк Ж. Б. Философия зоологии. Т. 1. – М.; Л.: Биомедгиз, 1935.
10. Леонтьев А. Н. Возникновение и эволюция психики // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – С. 143-279.
11. Медников Б. М. Аксиомы биологии. – М.: Знание, 1982.
12. Павлов И. П. Мозг и психика // Избранные психологические труды. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
13. Северцев А. Н. Эволюция и психика // Психологический журнал. – 1982. – № 4. – С. 149-159.
14. Теплых Д. А. Концепция предметности психологии в контексте типов научной рациональности // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 85-99.
15. Чуприкова Н. И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С.104-118.
16. Энгельс Ф. Диалектика природы. Изд. 6-е. – М.: Партиздат, 1934.



УДК 37.013

ББК 74.58

**ПОНЯТИЙНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ
ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ
ПОДГОТОВКИ. ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОФИЛЬ.
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ МОДУЛИ «ПОЛИТОЛОГИЯ»,
«МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ».**

Кандидат педагогических наук А. Д. Кулик

В статье рассматриваются характеристики и операции понятийного мышления, которые помогают в формировании умения устанавливать существенные связи и отношения, заключённые в понятии; формальная и содержательная стороны усвоения понятия.

Ключевые слова

Понятие, понятийное мышление, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, предмет понятия, объём понятия, содержание понятия, формирование понятий, показатель усвоения понятия

Содержание обучения русскому языку как иностранному отличается от содержания обучения научным дисциплинам. Содержание обучения составляет усвоение *понятий*, приобретение знаний, в то время как при обучении русскому языку как иностранному – приобретение речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность практического пользования языком [1. С. 327].

В методике хорошо известна и остаётся актуальной практическая острота педагогической задачи формирования понятий. Чтобы приблизиться к решению этой задачи, следует, как нам кажется, обратиться к психологии, рассмотреть понятия как специфическую структурную единицу мысли, воплощающую высший уровень понятийного мышления, его харак-

теристики и операции.

В экспериментальной психологии глубоко исследованы виды мышления: практическое, или предметное, образное и понятийное.

Рассмотрим характеристики и операции понятийного мышления.

Понятийное мышление – (словесно-логическое), один из видов мышления, характеризующихся использованием понятий, логических конструкций. Понятийное мышление функционирует на базе языковых средств. В структуре понятийного мышления формируются и функционируют различные виды обобщений [10. С. 334].

Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных

свойств. Оно вытесняется при помощи операций мышления – анализа и синтеза.

Анализ – это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы, с последующим их сравнением.

Синтез есть построение целого из аналитически заданных частей. Анализ и синтез обычно осуществляется вместе, способствуют более глубокому познанию действительности.

Абстракция – это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения и, как правило, на основе предварительно проведенного анализа и синтеза. Сообщение выступает как соединение существенного (абстрагирование) и связывание его с классом предметов и явлений. Понятие становится одной из форм мысленного *обобщения*.

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется, например, в том, что из общего определения – понятия – выводится суждение о принадлежности единичных вещей и явлений определённому классу [10. С. 324].

На основе сказанного можно сделать вывод, что мышление – это процесс производства умозаключений с логическими операциями над ними.

Широко распространена установка переносить источники особой специфичности понятийных структур в план лингвистической и логической семантики и пытаться вывести специфику понятия из организации значений знаков естественного языка или искусственного языка логических исчислений.

Даже в концепции Л. С. Выготского, очень глубоко проникшего в специфическую структуру понятийных обобщений и в природу иерархической системы понятий, различающихся по мере общности действует именно эта установка на выведение особенностей организации понятия

из структуры развивающихся словесных значений [4. С. 35].

Другое направление попыток выявить и обосновать специфичность организации понятия связано с разработкой основных положений диалектической логики, наиболее традиционной логической трактовки понятия как совокупности признаков и идущее ещё от Гегеля справедливое подчёркивание органической целостности понятийной структуры, в которой родовые компоненты являются принципом и основанием видовых различений. Поскольку при этом в рамках видовой общности отдельные виды оформляются через противоположение, «... всякое понятие есть единство противоположных моментов» [5. С. 55]. Эти положения верно подчёркивают специфическую сущность понятия, уже в самой эмпирической определённости которого диалектически сочетаются такие структурные и операционные характеристики, как аналитическая расчленённость и синтаксическая целостность, абстрагированность и конкретизированность, родовая общность и индивидуально-видовые особенности.

Функционирование механизма установления и актуализации отношений является одним из важнейших в понятийном мышлении. Включение объекта в определённую систему отношений означает не просто установление каких-либо отношений между отношениями, то есть вторичных отношений, превращающих неупорядоченное множество отношений в систему. Примером таких вторичных отношений является подразделение признаков на существенные и несущественные или причинно-следственные и противительные отношения. Именно установление таких вторичных отношений является, по Л. С. Выготскому, признаком научности понятия (словесного значения).

По мнению Л. С. Выготского, понятия нужны, во-первых, для осуществления действий. Понятия возникают для и в результате решения задачи. «Образование

понятия возникает всякий раз в процессе решения какой-нибудь задачи ..., только в результате решения этой задачи возникает понятие» [3. С. 182].

Понятие – одна из логических форм мышления в противоположность суждению и умозаключению, которые состоят из понятий.

Во-вторых, понятие необходимо для производства суждений. Л.С. Выготский соглашается с идеей К. Бюлера о том, что суждение является одним из генетических корней понятия [3. С. 179], суждение есть естественное логическое место понятия. «Понятие всегда существует только внутри общей структуры суждения, как его неотъемлемая часть» [3. С. 181]. Суждение, высказывание – один из способов существования понятия, «понятие есть для психологии совокупность актов суждения, апперцепции, толкования, познания. Мы должны искать психологический эквивалент понятий не в общих представлениях, ... а в системе суждений, в которых раскрывается понятие» [3. С. 75].

А. А. Потебня также видит психологическую сущность понятия в суждениях: «Понятие, рассматриваемое психологически, то есть не с одной только стороны своего содержания, как в логике, но и со стороны своего проявления в действительности, одним словом – как деятельность, есть известное количество суждений, следовательно, не один акт мысли, а целый ряд их» [9. С. 125].

Особенное содержание мышления – *понятие* – опосредованное, обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных связей и отношений [10. С. 311].

Понятие выступает как символическое отображение существенных свойств предметов окружающего мира, выделенных в результате аналитической работы. В каждом понятии свёрнуто особое предметное действие, воспроизводящее предмет познания посредством использования определённых инструментальных средств.

В свете самого акта мышления при рассмотрении понятия следует различать следующие компоненты:

- содержание мышления (то, что относится к понятию) и предмет понятия (независимый от мышления объект);
- объём понятия (совокупность вещей, которые охватываются данным понятием);
- содержание понятия (совокупность объединённых в нём признаков одного или нескольких предметов) [10. С. 324].

Диалектическое понятие берёт начало во внутренней взаимосвязи всех его сторон, в единстве внутренних противоречий, в его конкретной жизни и развитии. В изменении зависимостей между всеми понятиями, в тождестве их противоположностей, в переходах одного понятия в другое, в вечной смене понятий мышление всё глубже проникает в конкретную жизнь действительности, в её движимое внутренними противоречиями развитие. И именно понятие является специфическим *содержанием мышления*.

Понятие приобретает абстрактный характер, вскрывая связи и отношения, отталкиваясь от явления обобщённого понятия их сущности.

Объём понятия – совокупность всех представлений (менее точно – всех предметов), охватываемых данным понятием, то есть тех, для которых это понятие является ближайшим родовым понятием.

Содержание понятия нельзя наглядно себе представить, но его можно знать и осмыслить. Его объективное определение раскрывается опосредованно и выходит за рамки непосредственной наглядности. Форма его существования – слово.

Формирование понятий – включает его анализ, дефиницию и формулировку. Различаются три основных типа формирования понятий: математический, основанный на дедукции, эмпирическо-натурфилософский, пользующийся индуктивными методами, и гуманитарный, в основе которого лежит индивидуально-аналитичес-

кий подход.

В психологии процесс формирования понятий играет существенную роль в когнитивном развитии и был предметом исследования швейцарского психолога Жана Пиаже.

Формирование понятий – сложный феномен, который включает в себя две основные фазы: на первой человек замечает важные характеристики, а на второй улавливает логическую связь характеристик.

Л.С. Выготский писал о сущности понятия и мышления в понятиях. Понятие – это всегда некое обобщение, абстракция, значение, смысл, которые сами по себе изначально не содержатся в предмете, образе, слове. Значение предмета или слова, смысл правила – это нечто не тождественное их конкретному виду и звучанию, но потенциально в них содержащиеся и проявляющиеся тогда, когда они включаются в систему связей, в которой определяются их отношения к более общим, более частным и рядоположенным понятиям. Взрослые уже обычно оперируют смыслами и значениями, то есть мыслят в понятиях или, как писал Л. С. Выготский, скользят по пирамиде понятий. Их мышление закономерное, непротиворечивое, дающее возможность произвольного использования формул и правил.

Понятийным можно назвать такое мышление, при котором структурирование воспринимаемой информации осуществляется с использованием категориальных обобщений, а не функционально-ситуативных или эмоционально-образных классификаций. Осмысление происходит посредством включения новых представлений в объектные классификационные группы, основаниями которых являются внутренние сущностные, константные характеристики предметов и явлений, а не любые внешние изменчивые свойства, а также посредством установления генетических, причинно-следственных связей, а не субъективных ассоциаций.

Если человек обладает понятийным мышлением, научные знания он понимает и устанавливает без заучивания, они ложатся на его понятийные структуры.

Начинать обучение языку специальности, как нам думается, следует с терминов по общенаучным дисциплинам. Как известно, специфика термина как единицы номинации состоит в том, что с помощью терминов называют общие понятия, категории, признаки (свойства) понятий, а также операции (отношения) в различных специальных сферах человеческих знаний и деятельности: науке, производстве и т. д. [8. С. 63].

Термин – лексическая единица определённого языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определённой специальной области знаний или дисциплины. (С. 32 Лейчик)

В лексике языка специальных целей термины служат как средство обозначения специальных общих понятий – результата когнитивной деятельности в специальных сферах знаний и (или) деятельности [8. С. 32].

Термин не только называет понятие, но и выражает его. В значении термина содержатся признаки понятия. Таким образом, термин характеризуется номинативной и сигнификативной функцией. Термин служит средством передачи (коммуникации) специального знания, при этом он передаёт знание в пространстве и во времени. Следовательно, ему присуща коммуникативная функция. Помимо перечисленных функций, для термина характерна ещё одна – специфичная для него – эвристическая. Термин может выполнять функцию открытия нового знания. Он участвует в научном познании и открытии истины [8. С. 70].

Многие термины естественных, технических и *общественных наук* выполняют классифицирующую функцию. В общественно-политической сфере различают общественно-политическую терминологию и общественно-политическую лексику

ку, называющую частные и единичные понятия типа названий партий, государственных и общественных организаций [6. С. 96-101; 7. С. 50].

Следовательно, создаваемые учебные пособия по общенаучным дисциплинам для студентов-иностранцев подготовительного факультета должны отражать методику работы с терминами и понятиями.

Например, в учебном пособии по общенаучным дисциплинам, в его первой части (Базовый уровень – 4-8 недели обучения по два часа в неделю), состоящей из пяти уроков, предлагаются такие темы: «Государство. Элементы государства», «Власть», «Структура государства», «Территория», «Налоги», «Суверенитет», «Понятие государства. Признаки государства». Выбор тем взаимообусловлен. Темы называют все признаки государства, помогают студентам дать определение государства, учат работать с понятиями. Сначала анализируются признаки понятия «Государство», его дефиниция, а потом уже учащиеся сами дают формулировку.

На следующих занятиях последовательность этапов усвоения понятия будет другой:

- первый этап, с условным названием «знание», определяется умением на-

звать понятие и описать его;

- второй этап определяется умением сравнивать понятия по некоторому критерию, в частности, выделять данное понятие в ряду других (этап сравнение);

- третий, высший этап, характеризуется умением устанавливать содержательные отношения между понятиями (этап – отношение).

Таким образом, познавательная и практическая деятельность имеет формальную и содержательную стороны.

Формальная сторона представлена законами формальной логики. Содержательная сторона характеризуется последовательностью этапов освоения понятия.

Показателем усвоения понятия будет считаться осознание его содержания, выделение существенных признаков, осознание границ понятия и его место среди других понятий, и, самое главное, умение пользоваться понятием в своей познавательной и практической деятельности.

Таким образом, у учащихся формируется понятийное мышление как специфическая деятельность оперирования понятиями, умение мыслить диалектически, рефлексивно использовать научную терминологию, возрастает интеллектуальный потенциал.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. – СПб.: Златоуст, 1999. – С. 327.

2. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в шести томах. – М., 1982-1986.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2005.

5. Гегель Г. В. Сочинения. – Т. 5. – М., 1937. – С. 55.

6. Крючкова Т. Б. О некоторых новых лингвистических терминах // Лексикология. Терминоведение. Стилистика. Сб. науч. трудов. – М.: Рязань, 2003. – С. 96-101.

7. Крючкова Т. Б. Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии. – М., 1989. – 150 с.

8. Лейчик В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. – М.: Комкнига, 2006. – 256 с.

9. Потебня А. А. Мысль и язык. – Одесса, 1926. – С. 125.

10. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. – СПб, 1998. – С. 334.



УДК 37.013

ББК 74.58

КОРПОРАТИВНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Академик РАО, доктор педагогических наук А. П. Лиферов

В статье на примере развитых стран мира рассматривается роль корпоративных университетов в формировании современной системы непрерывного профессионального образования. Анализируются исторические, этнокультурные и региональные различия в деятельности корпоративных образовательных структур.

Ключевые слова

Корпоративная культура, корпоративное управление, корпоративные университеты, полицентрический менеджмент, транснациональные корпорации, этноцентрический менеджмент

Современное корпоративное образование превратилось в важный и быстро прогрессирующий сегмент системы непрерывного образования. Различные по формам, содержанию и продолжительности обучения его элементы нацелены на максимально полное и эффективное удовлетворение запросов корпораций, что существенно отличает их от традиционных типов образовательных учреждений. *Не будет преувеличением сказать, что корпоративное образование становится наиболее оперативным звеном формирующейся системы непрерывного образования, обеспечивающим его эффективную обратную связь с быстро меняющимися тенденциями на современном рынке труда.*

Корпоративные университеты – это высшая ступень бизнес-образования. В них с различной периодичностью обучаются практически все категории работников кор-

пораций, включая и топ-менеджмент. Организация и содержание учебного процесса в корпоративных университетах развитых стран мира довольно значительно разнятся и находятся в непосредственной зависимости от преобладающих моделей управления компаниями, географических, культурологических и иных условий страны размещения. Стратегия обучения в корпоративных университетах выстраивается в соответствии с едиными целями компании, разработанными в стране базирования, с учетом региональной специфики и распространяется на образовательные учреждения в принимающих странах. Так, например, система обучения в корпоративных учебных заведениях Японии пока ещё довольно существенно отличается от американской в виду различных подходов к организации производства, управлению персоналом, оценке его деятельности и т. п. Об истоках таких

Таблица. Сравнительная характеристика региональных моделей управления ТНК

<i>Элемент моделей</i>	<i>Японские ТНК</i>	<i>Европейские ТНК</i>	<i>Американские ТНК</i>
Роль государства (страны базирования)	Согласование глобальной долгосрочной стратегии ТНК со стратегией развития экономики страны	Очень тесная связь с государством: некоторые ТНК являются государственными	Партнерские отношения: взаимодействие на основе федеральной контрактной системы
Структура акционерного капитала	Значительная роль банков. Перекрестное владение акциями; в частном владении до 20% голосующих акций	В акционерном капитале участвуют частные лица, банки, финансовые структуры, профсоюзы, государство	Основной акционерный капитал в частном владении. Запрет для банков на владении акциями нефтяных компаний
Управление персоналом	Долговременные контракты; нечетко сформулированные обязанности; зарплата – функция стажа; коллективная ответственность; групповые формы принятия решения по принципу консенсуса; продвижение по службе – результат старшинства и стажа	Кратковременные контракты; четкое определение обязанностей; определенность контракта; зарплата – функция результата; решения принимаются на основе индивидуальной инициативы; формализованный контроль со стороны руководства; Жесткая должностная конкуренция на всех уровнях; продвижение по службе – результат индивидуальных достижений	
Оптимизация производства	Размытые границы между НИОКР и производством; система «точно в срок» и тотальное качество	НИОКР и производство разделяются функционально и в пространстве с целью усиления специализации	
Взаимодействие с зарубежными филиалами	Внедрение адаптированной японской системы управления; руководят менеджеры-японцы; организация профсоюзов по японскому образцу; технологический контроль над филиалами; тесное взаимодействие – зарубежные филиалы – часть производственной системы материнской компании	Руководят местные менеджеры; относительная автономность филиалов; менеджеры зарубежных филиалов хорошо информированы о стратегических решениях; тесное взаимодействие с менеджерами зарубежных филиалов, учет их мнения при принятии стратегических решений	Внедрение принципов американского менеджмента практически без модификации; руководят местные менеджеры; бегство от профсоюзов; финансовый контроль над филиалами; большой объем формального оперативного взаимодействия с филиалами; мнение местных менеджеров мало учитывается

Источник: [3. С. 11–12]

различий в общем виде можно судить по таблице, характеризующей модели управления транснациональными корпорациями (ТНК) в разных частях мира.

Американская модель управления, характерная также для Великобритании, Австралии, Новой Зеландии и Канады тесно связана с особенностями национальной акционерной собственности. Определенные отличия являются следствием различий в законодательствах каждой конкретной страны. Рынок имеет высокую степень распыленности капитала корпораций. Роль банков там сведена к аккумулярованию капитала и краткосрочному кредитованию. В такой модели большое значение придается ответственности менеджмента компании перед Советом директоров и Советом директоров перед акционерами [5. С. 128]. Естественно, что Советы директоров уделяют большое внимание организации и качеству профессиональной подготовки как менеджеров, так и работников других уровней, в том числе и через систему корпоративных университетов. При этом в процессе учебы основные усилия направляются на привитие навыков конкурентной борьбы, на достижение поставленных целей любыми доступными способами, на развитие у обучающихся необходимых качеств лидера. Фактор престижности учебного заведения, которое заканчивал менеджер, конечно, учитывается, но не является первостепенным.

В книге «Деловые культуры в международном бизнесе» Р. Д. Льюис подчеркивает: «Ориентированные на действие американские менеджеры, среди которых многие пробивали себе дорогу с нижней ступеньки корпоративной лестницы к самой ее вершине благодаря только своим способностям, энергии и агрессивным амбициям, могут не придавать значения каким бы то ни было дипломам» [10. С. 132].

Немецкая модель корпоративного управления, представленная в таких странах Центральной Европы, как Германия, Австрия, Нидерланды, государствах Сканди-

навии; отчасти также в Бельгии и Франции, основываются на принципах социального взаимодействия, когда все стороны, заинтересованные в эффективной работе корпорации, имеют право участвовать в процессе принятия решений. Это и акционеры, и трудовой коллектив, банки и различные общественные организации. Схема управления такого типа корпорациями определяется в основном банками. Управление немецкими корпорациями представляется своеобразной закрытой системой, в основе которой стоит банк.

Касаясь особенностей их деятельности, Р. Д. Льюис замечает: «Немецкие компании – это традиционные, малоподвижные организации, обремененные руководствами, системами и иерархическими ступенями» [10. С. 290].

Шведские корпорации проявляют большую гибкость и заинтересованность в ставке на интеллектуальный капитал, в том числе и на активную профессиональную подготовку и переподготовку своего персонала. В результате страна раньше других сумела осуществить структурную перестройку своей индустрии за счет сокращения традиционных, но оказавшихся низкоконкурентоспособными отраслей (судостроение, черная металлургия, текстильная промышленность) и ускоренного развития новых наукоемких производств. На мировой рынок вышли шведские фирмы по производству высококачественных автомобилей (Volvo, SAAB), электротехнической продукции (AAB), автоматизированных систем домашнего хозяйства (Elektrolux) и др. Хорошо подготовленные кадры и широкое использование новых разработок позволило некогда небольшой мастерской превратиться в крупнейшую фирму ИКЕА, которая выпускает свыше 12 тыс. видов принципиально новой, сборно-разборной мебели по цене на 20–30 % ниже цены конкурентов [14. С. 110]. В целях каждой из крупнейших шведских корпораций немалую роль играет отлаженная система профессионального

обучения и переподготовки кадров, включающая в себя корпоративные университеты и другие бизнес-образовательные структуры. В целом шведский менеджмент достаточно децентрализован и демократичен – организация типичной шведской компании определено имеет горизонтальную структуру.

Японские же корпорации (сюданы) являются самодостаточными полностью закрытыми, универсальными многоотраслевыми комплексами, обязательно включающими в себя и финансовые учреждения (банки, страховые, трастовые компании), торговые фирмы и т. п. Включение банков в состав сюданов во многом определяет широкое использование японскими корпорациями привлеченных средств, как одного из факторов японских экономических достижений. Корпорации страны отличаются сравнительно небольшой (2–3%) текучестью кадров. Крупнейшие же из них сохраняют систему пожизненного найма работников. «...Если и существует ключ к успеху японцев, – отмечает Р. Д. Льюис, – то это их способность вести внутренние дела компании в духе гармонии и сотрудничества» [10. С. 358]. Отечественный специалист в области культуры труда и управления Шкаратан О. определил японскую систему менеджмента как «достижительно-коллективистскую», в отличие от американской, характеризующейся как «достижительно-индивидуалистическую» [21. С. 51].

Исходя из сказанного, можно выделить несколько характерных особенностей управления японскими корпорациями, прямо влияющих на структуру и особенности подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров [15. С. 98–99]. *Первая особенность* связана с уже упоминавшейся политикой найма работников. При её реализации широко используется практика приема на работу преимущественно выпускников высших учебных заведений, которые затем проходят через четко отработанную внутрифирменную систему обу-

чения, приобретая навыки, специфически важные для определенной корпорации.

Другая особенность – эгалитарный подход к управлению кадрами. Она характерна такими формами управленческих решений как: система оплаты и продвижения по службе по старшинству, система социальных выплат работникам, создание пофирменных профсоюзов и др. Система оплаты и продвижения по старшинству базируется на том, что при определении размера заработной платы и карьерном продвижении в расчет берутся два основных показателя – возраст и стаж работы в фирме. В Японии принято, что размер заработной платы имеет тенденцию к росту до достижения возраста примерно 45 лет.

Характерно, что «японские элиты не стали уничтожать отличавшуюся высокой солидарностью общину – архаистскую коллективистскую структуру, а, напротив, использовали ее как канал реализации целей государства, способный ответить на задачу либерализации экономики лучше, чем еще не сформировавшийся индивид и еще не сложившееся гражданское общество» [21. С. 33]. И как метко заметил Емельянов Ю., соединение культурной традиции с достижениями научно-технического прогресса позволило Японии стать первой древней цивилизованной страной, осуществившей рывок в современность [6. С. 394–395].

Следует, однако, заметить, что, начиная с 90-х годов прошлого века, эта особенность управления в японских корпорациях, как, впрочем, и ряд других, все более вытесняется принятым в других развитых странах подходом – оплата в соответствии с результатом труда, без учета стажа и возраста.

Третья особенность японской модели накопления и управления человеческими ресурсами состоит в четкой системе организации труда. Долгосрочный найм работников и отсутствие серьезного внешнего движения кадров в определенной степени компенсируется их внутрифирменным

движением. В среднем японский работник перемещается между отделами и производствами практически каждые 2–3 года [6. С. 99]. Этим одновременно обеспечивается воспитание специалистов широкого профиля, способных решать проблему взаимозаменяемости, в том числе за счет различных форм переподготовки и повышения квалификации. Ежегодно в компаниях, исходя из утвержденного бизнес-плана, руководством определяются цели деятельности каждого сотрудника. Основные правила повышения квалификации и карьерного роста работников можно сгруппировать в нескольких пунктах:

1. Для каждого уровня квалификации (должности) установлены стандартные минимальные и максимальные сроки, которые требуется отработать в компании. В случае окончания максимального срока и отсутствия продвижения работника уровень заработной платы снижается.

2. Учитываются оценки деятельности сотрудника, проводившиеся в прошлом (при принятии решений о повышении в должности, присвоении более высокой квалификации).

3. Начиная с определенного уровня работник должен сдавать экзамен для получения очередного квалификационного разряда [8. С. 28].

Обучение производственных рабочих происходит в два этапа. На первом, в период трехмесячных занятий, слушатели в основном изучают технологический процесс, правила поведения, принятые в компании, получают лицензии и сертификаты на право работы на различных видах машин и оборудования. На втором этапе весь процесс обучения проходит уже непосредственно на рабочем месте без отрыва от производства.

Категория менеджеров обучается в следующем режиме: 50% времени отводится на изучение английского языка, 50% – на получение общих знаний по менеджменту и специфической информации по управлению данной компанией. Все даль-

нейшее обучение нацелено на освоение функции ответственного менеджера – обучение продолжается десять дней, а затем – функции ведущего специалиста, для чего необходимо прослушать за год восемнадцать курсов в рамках трех циклов. Освоение функций руководителя осуществляется путем изучения вопросов управления компанией, прав человека, делового этикета, психологического здоровья, управления персоналом и т.п., а также участием претендентов в двухдневной конференции «Осознание своей роли в качестве руководителя». Возможно также обучение менеджеров за границей по программе МБА. Однако в условиях глобализации и либерализации рынка труда и рынка образовательных услуг, даже таким сравнительно замкнутым структурам как японские ТНК становится все труднее сохранять такую, например, традиционную практику как пожизненный найм для 30% своей привлеченной рабочей силы. Определенным образом это ведет к расшатыванию устоев всей модели японской экономики.

Для японских корпораций важнейшей целью при ведении бизнеса является всемерное расширение рынка. Поэтому в программах обучения японских корпоративных университетов вопросы эффективного поведения на рынке занимают одно из центральных мест. В среде менеджмента различных уровней характерно активное формирование личных отношений, что положительно сказывается на обмене информацией и более продуктивном использовании совместного опыта и знаний.

Важным фактором успешной деятельности бизнес-образовательных учреждений, действующих в различных регионах мира, является преимущественная ориентация на тот или иной тип знания. В рецензии на учебное пособие «Управление знаниями в корпорациях» Тамбовцев В. Л. обращает внимание на необходимость учета того, что человеку свойственно располагать двумя видами знаний – рациональным и интуитивным. Для западных

специалистов характерно пониженное внимание к интуитивным знаниям и гипертрофированное внимание к рациональному научному знанию. С развитием научной мысли интуитивное знание было объявлено вообще не относящимся к сфере знания. В то же время на Востоке преобладающей являлась другая традиция, основывающаяся на приоритете интуитивного знания над рациональным [18. С. 178.]. Такое различие в подходах к роли отдельных видов знания, несомненно, накладывает свой отпечаток на особенности содержания, методик и организацию учебного процесса в корпоративных университетах и других образовательных бизнес-структурах разных регионов мира.

Как бы продолжая развивать идею о роли интуитивного знания, А. В. Бухвалов называет его одним из наиболее ценных ресурсов компании. В трактовке автора оно представляется как «неявная конструктивная интуиция топ-менеджеров» и оценивается как «умение без знания и проектирования технических деталей реализации предсказывать и направлять технологический прогресс, модификацию продукта и переход к новым продуктам, создание и использование ресурсов и компетенций в области деятельности компании» [2. С. 29]. Передача подобного рода знания в наиболее эффективной форме возможна в соответствующих учреждениях бизнес-образования и практически мало продуктивно обращение к нему в процессе обучения непосредственно на производстве. Впрочем, и потребность в такой передаче обнаруживается, в основном, на уровне высшего и частично среднего звена персонала корпораций.

В последнее время при выработке конкурентных стратегий и соответствующих им форм подготовки и переподготовки персонала ТНК вынуждены также более тщательно учитывать так называемые «кросс-культурные различия». Выход их деятельности далеко за национальные рамки, вовлечение в сферу своего влияния огромного числа людей с различным

культурным кругозором, с устойчивыми поведенческими стереотипами ведет к тому, что культурологический фактор начинает все сильнее воздействовать на предельную эффективность бизнеса. Из отдельных особенностей характера специалисты корпораций синтезируют обобщенные портреты «типичного работника» – японца, араба, мексиканца и т.п. Подобные прикладные, весьма упрощенные социолого-антропологические исследования этнических черт рабочей силы ложатся в основу стратегий ТНК в области оптимизации структуры производства, трудового стимулирования, в сфере планирования и организации учебного процесса в принадлежащих им образовательных бизнес-структурах. Основная цель такой работы – всемерное облегчение межнациональной передачи технологий, управленческих навыков, уменьшение «потерь», возникающих в результате различий в культуре, системах ценностей, социальных нормативах и трудовых традициях между страной базирования ТНК и страной размещения ее филиалов. Имея это в виду, Фрэнсис Фукуяма утверждал: «Непонимание того, что основы экономического поведения лежат в области сознания и культуры, приводит к распространённому заблуждению, согласно которому материальные причины приписывают тем явлениям в обществе, которые по своей природе в основном принадлежат области духа» [19. С. 129].

Отмечая неоднозначное влияние «культурного фактора» на эффективность международного бизнеса, Р. Д. Льюис очень четко формулирует его суть: «Многие совместные предприятия поначалу выглядят многообещающе, поскольку вливание нового капитала и совместная деятельность, происходящая от слияния двух пластов опыта, поддерживают некоторое время эйфорическое ощущение гармонии между партнерами. Пока бизнес идет гладко, национальным «причудам» редко придается серьезное значение. Однако как толь-

ко теряются деньги или клиенты, локальные культуры быстро возвращаются к своим глубоко укорененным убеждениям и принимаются критиковать методы и ценности других» [10. С. 132]. И далее замечает, что проблемы в этой сфере возникают «по двум причинам: из-за недостаточного профессионализма участников переговоров, а также из-за кросс-культурных предубеждений» [10. С. 171].

По мнению М. Н. Лучко [9. С. 29–30], в мировой практике сложились два основных стиля менеджмента, связанных с национально-культурными особенностями: *этноцентрический* и *полицентрический*.

Этноцентрический основан на навязывании убеждений и соответствующих принципов управления, основанный на уверенности в том, что стиль и методы работы страны базирования ТНК являются наиболее эффективными. Подобная идеология, естественно, экстраполируется и на систему профессиональной подготовки и переподготовки кадров всех уровней. Реализация такого стиля порождает определенные трудности в коммуникациях с зарубежными филиалами и может отрицательно сказываться на эффективности их работы, что и наблюдается в ведении дел, например, рядом американских корпораций.

Полицентрический исповедует менеджмент, основанный на более полном учете национально-культурных традиций в странах размещения филиалов ТНК. Введение в образовательный процесс корпоративных университетов элементов кросс-культурной грамотности способствует более «мягкому» вхождению корпораций на иностранные рынки. Однако в данном случае следует избегать резкого доминирования национальных подходов, поскольку это может привести к искажению стратегии корпорации и снижению эффективности работы ее филиалов.

Как и во многих других сложных случаях, оптимальным, вероятно, может стать вариант сочетания этих двух типов

менеджмента, «с тонкой настройкой» под этнокультурные особенности каждой отдельной принимающей страны. Вместе с тем, нельзя не замечать того, что в последние десятилетия, в ходе глобализации рынка рабочей силы, национальные особенности постепенно отступают под напором экономической выгоды. Весьма объективно на эту тенденцию отозвался Мануэль Кательс, подчеркивающий, что деятельность самих ТНК, а также принадлежащих им образовательных бизнес-структур находится под определенным влиянием национальных характеристик тех обществ, в которые они встраиваются. Конечно, пишет он, «содержание деятельности и стратегия электронных фирм в Европе сильно зависит от политики Европейского Союза в отношении сокращения технологической зависимости от Японии и США. Но союз Siemens с IBM и Toshiba в микроэлектронике продиктован технологическими императивами [12. С. 193]. В другой своей работе он обращает внимание на необходимость учета в деятельности ТНК постоянно присутствующего противостояния «глобального» и «национального»: «...складывается картина, один из компонентов которой составляет доминирующая, глобальная элита, существующая в пространстве потоков и состоящая, как правило, из индивидуумов, обладающих менее ярко выраженной самобытностью («граждане мира»); но на этой картине одновременно присутствуют и люди, сопротивляющиеся лишению своих привилегий в экономической, культурной и политической областях и тяготеющие к самобытности общества» [11. С. 299].

Немецкий психолог Р. Рюттингер, безусловно, прав, когда говорит: «Не только наблюдать и анализировать культуру, но и понимать ее означает схватиться вначале за облако. Культура и связанные с ней представления о ценностях не являются местными понятиями, как организация структуры и процесса, руководящие поли-

тические и деловые направления стратегии и бюджеты. Культура – это самый мягкий материал из всех, которые существуют. Но «мягкое» является «жестким» на преуспевающих предприятиях» [17. С. 57]. По нашему мнению, это замечание может быть отнесено и к деятельности ТНК в глобальном мире. В любом случае, упрощенное понимание и как следствие недоучет культурных особенностей и традиций отдельных стран и народов – уязвимое место в действующих системах бизнес-образования. В этой связи, как нам представляется, эффективным способом нивелировки такого недостатка могло бы стать сотрудничество корпоративных образовательных учреждений с традиционными университетами, являющимися признанными центрами исследований мировой культуры. Надо иметь в виду, что «культурологическая составляющая» будет непрременной частью межгосударственных и корпоративных отношений и в обозримой перспективе. Именно подчеркивая это ее постоянство, Самюэль Хантингтон писал: «Культура поддается изменениям, и характер их воздействия на политику и экономику в те или иные периоды времени оказываются неодинаковыми, но основополагающие различия между цивилизациями в сфере политического и экономического развития, бесспорно, уходят своими корнями именно в области отличающихся друг от друга культур» [20. С. 534].

Совершенствование кросс-культурной грамотности персонала непосредственно воздействует и на формирование корпоративной культуры компании. Специалисты в области корпоративной культуры Д. Коттер и Д. Хескет в работе «Cognitive Culture and Performance» установили, что бизнес-культура сама по себе никак не связана с рыночным успехом организации. Вместе с тем они, на основе анализа деятельности ряда корпораций, пришли к выводу о том, что наибольший успех сопутствует тем компаниям, в которых устойчивые ценности умело сочетаются со

способностью приспосабливаться к быстро меняющейся рыночной конъюнктуре. В подтверждение этого вывода ими приводятся данные, свидетельствующие о том, что компании, исповедующие в своей работе такую культуру, имеют темпы роста доходов в четыре раза выше, численность рабочих мест – в семь раз больше и рыночную стоимость акций – в двенадцать раз выше, нежели компании, не располагающие успешной корпоративной культурой [22].

Ричард Гэлэгер отмечает: «У каждой организации есть своя собственная культура. Она может быть «хорошей», «плохой» или «никакой». Зачастую ценности этой культуры никак не озвучены, тем не менее они оказывают мощное воздействие на тех, кто решил стать частью той или иной организации» [4. С. 18]. Что же может составлять культуру бизнеса, культуру корпорации? По мнению того же Ричарда Гэлэгера, это:

- ваши ценности и то, во что вы верите;
- то, о чем обычно не говорят вслух;
- ваш стиль;
- тип людей, которых вы нанимаете;
- поощряемое вами поведение.

И далее, он четко отделяет от составляющих культуру корпорации такие понятия, как: ваша продукция и особенности ее продажи, ваша политика и бизнес-процессы, ваша система подбора и найма персонала, а также особенности поведения, которого вы официально требуете [4. С. 18–19].

Отечественные специалисты (Д. Маслов, Г. Роше) выделяют понятие «культурный капитал корпорации» и таким образом определяют его содержание: «Культурный капитал – это набор разделяемых всеми ценностей, отношений, целей и методов работы, которые характеризуют компанию или корпорацию, составляют корпоративную культуру» [13. С. 110].

Для Ричарда Гэлэгера культура организации базируется на выделяемых им семи особых ключевых качествах, которые непременно должны присутствовать у ее ра-

ботников. В соответствии с ними он выделяет семь типов работников. В их числе:

«1. Стратеги, создающие системы совершенного управления.

2. Мотиваторы, достигающие успеха за счет создания позитивной рабочей атмосферы, обеспечивающей уважение, самостоятельность и личностный рост.

3. Тимбилдеры, создающие в компании сильные команды, начиная с процесса найма до построения эффективных внутренних взаимоотношений в компании.

4. Динамичные, рассматривающие все изменения с точки зрения их потенциальных возможностей и способные адаптировать свою культуру под быстрое изменение рынков, технологий, демографии и любых других факторов.

5. Лучшие в обслуживании потребителей (customer champions), ставящие интересы потребителя во главу любых принимаемых ими управленческих решений.

6. Пассионарии, относящиеся к своей работе как к высокой миссии и образу жизни и заражающие всех вокруг стремлением к идеалам.

7. Визионеры, лидеры, за которыми люди идут, потому что они умеют ставить цели, делающие каждого в их команде частью чего-то более великого, чем он сам» [4, С. 9–10.].

В той или иной мере основные элементы, формирующие культуру организации, входят в учебные планы и программы большинства корпоративных университетов. Эти университеты выступают не только в роли передающего корпоративную культуру, но и в роли ее накопителя и систематизатора. Крупные корпорации не жалеют средств для развития у своих сотрудников этой стороны их личностного потенциала. В малых и средних компаниях системная работа в этом направлении менее активна.

Вполне естественно, что задачи, ставящиеся перед корпоративными университетами, разнятся в зависимости от региона мира. Например, действующий уже на

протяжении более четверти века корпоративный университет Motorola (кстати, один из крупнейших в мире) имеет четыре больших отделения, ориентированных на четыре основных региона мира:

- Европа, Ближний Восток и Африка;
- Азия и Тихоокеанский регион;
- Канада и Латинская Америка;
- Северная Америка.

Каждое отделение имеет свои специфические приоритетные задачи. Так, в европейском отделении решающее значение придают планированию и управлению проектами. Отделение в Азии во главу угла своей деятельности ставит обучение партнерству и умению заключать полезные союзы. А в Латинской Америке отделение нацелено на обучение коммерческой экспансии и развитие бизнеса.

Как и во многих других случаях, наиболее оптимальным вариантом, вероятно, может быть синтез двух этих стилей менеджмента, выработанный для каждой отдельной страны или региона.

В докладе на IX Международной научной конференции ГУ – ВШЭ «Модернизация экономики и глобализация» Е. Г. Ясин, касаясь взаимоотношений национальных культур и глобального бизнеса, подчеркивал роль «культуры как совокупности факторов, которые определяют своеобразие развития тех или иных стран, цивилизаций и приводят к определенным последствиям для развития мировой экономики и экономики этих стран». И далее, подтверждая эту идею, он замечает, что «вся технология развития экономики, которая прежде работала в основном на Запад, сегодня работает на Восток. Надо иметь в виду, что опережающее развитие этих стран (Китай, Индия – А. Л.) во многом идет за счет того, что туда пришли западные транснациональные корпорации, которые принесли на своих плечах технологии, управленческий опыт и т. д.» [См.: 6. С. 169–170]. Нет сомнения в том, что подобные тенденции, господствующие в мировой экономике,

будут естественным образом проецироваться и на особенности развития бизнес-образования. Очевидно при этом, что преобладающей становится линия на взаимодействие и всемерное взаимное обогащение различных видов школ.

При всем различии, представленные схемы корпоративного контроля и управления, а также способы организации и содержания учебного процесса, не являются взаимоисключающими. Специалисты, напротив, отстаивают идею комбинации отдельных компонентов указанных моделей. На практике встречаются две основные формы корпоративных университетов. В первом случае корпорация учреждает университет, передавая ему роль «поворотного круга» для стратегических изменений. При этом доступ в него ограничивается целевыми группами представителей высшего менеджмента (например, корпоративный университет Daimler-Chrysler). В другом – реализуется концепция открытого университета для подготовки и развития всех уровней персонала. При этом стратегические диалоги и стратегическое обучение не рассматривается как приоритетное (например, университет компании Motorola).

В корпоративных университетах Франции, выросших из так называемой «латинской» или элитарной модели высшего образования уделяется мало внимания обучению внутрифирменного планирования кадровых управленческих ресурсов. Иными словами, их предприятия более склонны отыскивать и нанимать работников с высоким потенциалом, нежели заниматься их воспитанием. Кроме того, в корпоративных учебных заведениях этого типа значительная роль отводится совершенствованию общего формального образования, нежели конкретной квалификации и специализации. В процессе обучения традиционно повышенное внимание уделяется сугубо административным объектам управления. Вообще, во Франции задачи занятости и образования в большей мере, чем в других европейских государ-

ствах отделены друг от друга. Образование там рассматривается в основном как функция государства. Одним из проявлений подобного «разделения труда» становится факт того, что «учебные заведения не приветствуют слишком широкое участие бизнеса в разработке и осуществления учебных программ», а предприятия «не склонны участвовать в обучении молодых работников, опасаясь выгоды для конкурентов» [7. С. 106]. Все это определяло до последнего времени и сравнительно невысокий уровень корпоративного образования в стране.

Управления крупнейшими французскими компаниями длительное время строилось на всевластии генеральных директоров. Сейчас в этом отношении происходят определенные сдвиги, выражающиеся в активном распространении идей экономической демократии на производстве, партнерства в управлении, социальной ответственности предприятий и их руководства. Например, компания «Renault», в силу своего статуса играющая роль «социальной витрины», выступила с инициативой создания Центра молодых руководителей. Естественно, что озабоченность подготовкой смены высших руководителей корпораций неизбежно отразится активизацией всей системы корпоративного образования в стране.

Иное дело германская или функциональная модель. Она характеризуется преобладанием внутрифирменных процессов развития компетенций. Компании вкладывают значительные средства в подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников. «Кадровый потенциал рассматривается не как приобретенный раз и навсегда, а как постепенно развиваемый с помощью программ обучения и развития накопленного опыта» [7. С. 105]. Характерно, что в стране между работодателями нет жесткой конкуренции на рынке труда, поскольку практически каждое предприятие в той или иной степени инвестирует в подготовку своих работников, не проявляя

стремления заполучить готовых специалистов у конкурентов¹. Подготовка и переподготовка управленческих кадров в корпоративных университетах немецких ТНК нацелены в первую очередь на производственные достижения. Традиционно для менеджеров крупнейших немецких компаний знания играют значительно большую роль, чем их формальный статус. Поэтому менеджеры, поступая на работу, сразу же получают интенсивную подготовку, существенно углубляющую их профессиональные и технические знания. При внутрифирменном обучении персонала компании тесно сотрудничают с учебными заведениями, организующими различные курсы. В результате подготовка специалистов и повышение уровня занятости оказываются задачами, совместно решаемыми сферой производства и сферой образования на отраслевом уровне.

В целом в большинстве развитых европейских стран большое значение придается опыту работы, приобретаемому на рабочем месте. «Этот критерий повсеместно является основным в процессе отбора и назначения руководителей, тогда как критерий формального образования, более общего или специализированного, – обязательным, но не решающим» [7. С. 107].

Как уже отмечалось, существующие различия в способах образования и в деятельности корпоративных университетов во многом являются производными тех различий, которые характерны для менеджмента крупнейших корпораций отдельных регионов мира. Например, идеология обучения в японских корпоративных университетах будет иметь ряд отличительных особенностей по сравнению, скажем, с идеологией подобных американских образовательных учреждений. Японский менеджмент, по оценке А. Бородаевского, культивирует «...своего рода «мягкосердечный» капитализм, когда превыше всего ставится «экономическая стабильность и безопасность», сохранение социального статуса-кво – в отличие от более «жестко-

сердной» американской модели» [1. С. 22]. Что же касается американских корпораций, то они «в принятии деловых решений, как правило, не руководствуются сантиментами и считают, что доллар если даже и не Бог, то, по крайней мере, всемогущ. Такое целенаправленное стремление американцев к получению прибыли часто воспринимается как безжалостное» [12. С. 237].

Еще раз отметим, что подобные различия в системе управления корпорациями не могут не влиять на цели, формы организации учебного процесса в создаваемых ими университетах. Правда, нельзя не замечать и того, что корпорации разных стран все чаще заимствуют друг у друга отдельные элементы корпоративного управления (та же Япония у США), что позволяет специалистам говорить о формировании некой универсальной культуры менеджмента, вроде той, что выдвигается европейскими сторонниками «умеренного государственного и общественного регулирования, но применительно к частному предпринимательству» [1. С. 22]. Естественно, данная тенденция не может не сказываться на формулировке задач и способах их решения в корпоративных образовательных структурах. Так недавно созданный в Японии институт «Toyota Institute» осуществляет подготовку как японских менеджеров компании, так и руководящего персонала ее предприятий в других странах. Характерно, что институт образован по образцу подобного института «Crotonville Centre», который сыграл важную роль в успешной деятельности американской компании «General Electric».

Сближение через системы обучения корпоративных культур делает все более частыми случаи, когда перенос культуры и стиля организации работ в контекст иной культуры дает позитивный результат. В этом смысле типичен пример японской корпорации «Хонда», принявшей решение начать производство своих автомобилей в США. Об этом, в частности, пишет в уже упоминавшейся работе «Душа организа-

ции» Ричард Гэлэгер. На наш взгляд, успех проекта во многом объясняется тем, что основатель корпорации Соихиро Хонда исповедовал философию менеджмента, в определенной мере близкую американцам – например, такой ее принцип, как: «Всегда действуй амбициозно, напористо и энергично» [4. С. 300]. Кроме того, «Хонда» обучила американский персонал компании, посылая ежегодно десятки людей непосредственно в Японию, на родные заводы корпорации. В каждого человека инвестировалось не менее пяти человеко-дней для обучения концепциям японского менеджмента через кружки качества, тренинги, организуемые, в том числе, и корпоративным университетом. Японские ценности корпоративной культуры обеспечили ее американским филиалам высокие конкурентные преимущества на мировом рынке. Сегодня дочерние американские предприятия «Хонда» экспортируют автомобилей даже больше, чем «родная» японская «Хонда» [Там же. С. 301]. Надо заметить, что вышеприведенный пример как бы упреждает насущную необходимость преодоления определенной «корпоративной замкнутости» и соответственно перестройки организации и содержания обучения в корпоративных университетах Японии. Это неизбежно уже в силу того, что в стране идет серьезная переориентация путей экономического развития. Япония постепенно превращается из «бегемота экспорта» в «кредитного колосса» [1. С. 19]. Сегодня страна стала получать чистые доходы от своих заграничных инвестиций (в виде процентов, дивидендов и т. п.) большие, нежели от товарной торговли. Несомненно, это потребует подготовки нового поколения специалистов и управленцев, которые способны четко придерживаться глобальной стратегии, эффективно использовать преимущества международной производственной кооперации, ибо «в наши дни важно не где, а кто производит товары» (там же). Впрочем, это касается не только корпоративного образования Япо-

нии, а всей образовательной системы страны, основанной на принципах единообразия. В индустриальную эпоху эта система стала первоосновой многих достижений японской экономики, однако она, очевидно, перестает соответствовать условиям постиндустриального общества.

Не менее убедителен в этом отношении и пример компании McDonald's, рестораны которой представлены в крупных городах практически на всех континентах. Характерно при этом, что рестораны McDonald's, действующие за пределами США, экономически наиболее эффективны.

По мере дальнейшего развития процесса глобализации и внедрения общераспространенных бизнес-стандартов, совершенствования информационных технологий и коммуникационной инфраструктуры неизбежно будет происходить сближение форм управления ТНК. Естественно, что во все большей мере будет унифицироваться и процесс обучения в принадлежащих им корпоративных университетах и других типах внутри- и межфирменных образовательных структур, происходит вытеснение национальных особенностей и принципов и замещение их соответствующими особенностями, присущими глобальному рынку.

Что касается разработок унифицированной системы критериев оценки эффективности деятельности корпоративных университетов, то она в принципе вряд ли возможна, поскольку каждый из них решает слишком разные задачи, обладает различными ресурсами и действует в очень неоднородной среде. Вероятно, наиболее общим критерием (и это поддерживается большинством экспертов) может служить динамичное развитие компании, повышение ее капитализации и уровня конкурентоспособности. Однако в любом случае обобщение мирового опыта подготовки и переподготовки кадров через систему корпоративного обучения должно стать важной составной частью при выработке конкурентных стратегий ТНК и, в первую очередь, для отечественных компаний.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бородаевский А. Тенденции социально-экономического развития в разных регионах мира // *Мировая экономика и международные отношения*. – 2007. – № 4.
2. Бухвалов А. В. Реальные опционы в менеджменте: классификация и приложения // *Российский журнал менеджмента*. – 2004. – № 2.
3. Гречко Е. А. Географические различия моделей управления транснациональными корпорациями в условиях глобализации. Автореф. дис. ... канд. геогр. наук. – М., 2005.
4. Гэлэгер Р. Душа организации. Как создать успешную корпоративную культуру: Пер. с англ. – М.: Изд-во «Добрая книга», 2006.
5. Дементьева А. Г. Система корпоративного управления в развитых странах и России // *Менеджмент в России и за рубежом*. – 2008. – № 3.
6. Емельянов Ю. В. Рождение и гибель цивилизаций. – М., 1999.
7. Кларсфелд А., Мэби К. Национальные модели подготовки управленческого потенциала в Европе // *Экономика образования*. – 2007. – № 3 (40).
8. Коркина Т., Боковикова И. Японская система управления персоналом (обзор по итогам командировки) // *Управление персоналом*. – 2008. – № 6 (184).
9. Лучко М. Н. Конкурентные стратегии ТНК в 90-е годы XX – в начале XXI века. Автореф. дис. ... д-ра эконом. наук. – М., 2004.
10. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. – М.: Издательство «Дело», 2001.
11. Мануэль Кастельс. Могущество самобытности // *Новая индустриальная волна на Западе: Антология*. – М.: «Academia», 1999.
12. Мануэль Кательс. Информационная эпоха. Экономика, культура, общество: Пер. с англ. Под науч. ред. проф. О. Н. Шкаратана. Гос. ун-т Высш. школа экономики. – М., 2000.
13. Маслов Д., Роше Г. Культурная трансформация на основе анализа ценностных структур // *Менеджмент в России и за рубежом*. – 2008. – № 3.
14. Орлова Т. Интеллектуальный капитал: понятие, сущность, виды // *Проблемы теории и практики управления*. – 2008. – № 4.
15. Парфенова Т. В. Японская модель управления человеческими ресурсами: опыт адаптации в других странах (На примере Великобритании) // *Менеджмент в России и за рубежом*. – 2008. – № 2.
16. *Российский журнал менеджмента*. – Т. 6. – № 2. – 2008.
17. Рюттингер Р. Культура предпринимательства. – М.: ЭКОМ, 1992.
18. Тамбовцев В. Л. Управлять знаниями? Это непросто! Рецензия на учебное пособие: Мильнер Б. З. (ред.) *Управление знаниями в корпорациях*. – М.: Дело, 2006. – 304 с. // *Российский журнал менеджмента*. – Т. 5. – № 3. – 2007.
19. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и создание благосостояния // *Новая постиндустриальная волна на Западе*. – М., 1999.
20. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций и преобразование мирового порядка // *Новая индустриальная волна на Западе: Антология*. – М.: «Academia», 1999.
21. Шкаратан О. И. Русская культура труда и управления // *Общественные науки и современность*. – 2003. – № 1.
22. Kotter J., Heskett J. *Corporate Culture and Performance*. – Free Press, 1992.

¹ В известной мере это объясняется и тем, что в Германии ещё во второй половине XIX в. сложилась своя специфичная система в такой области, как техническое образование. Уникальность системы состоит в том, что помимо непосредственно педагогической деятельности через неё осуществляется переподготовка и консультирование инженеров и техников в технических академиях, музеях, на регулярных выставках технических достижений, чем обеспечивается, в известной мере, распространение среди населения современных технологий.



УДК 374.02
ББК 74.6

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ОБЪЕДИНЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ АСТРОФИЗИКИ И ЭКОЛОГИИ КОСМОСА

Кандидат технических наук А. К. Муртазов

Представлены принципы и результаты реализации дополнительного образования детей, интегрированного с деятельностью научно-исследовательских организаций.

Ключевые слова

Образование и научные исследования, дополнительное детское образование, экология, астрофизика

Интегрированная в науку система дополнительного естественнонаучного образования явилась на настоящий момент, по мнению автора, весьма прогрессивной и способствующей наиболее полному раскрытию творческих способностей детей. Эта система опирается на возможность полноценного обучения через науку с использованием профессиональных составляющих, активно внедряющихся в образование. В основе обучения здесь лежит исследовательская и творческая деятельность детей, которая ведет к активному познанию мира и овладению учащимися соответствующими профессиональными навыками.

Ряд учёных отмечает, что теоретические представления об исследовательской деятельности учащихся могут быть положены в основу принципов построения образовательных инновационных сетей, что весьма важно для современной образовательной системы (Леонтович, 2004).

Автором в течение последних 15 лет реализована подобная система образования, являющаяся, по сути дела, учебно-исследовательской школой астрономии и экологии космоса, на базе астрономической обсерватории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (Муртазов, 2008). Организацию процесса обучения, участия детей в летних школах, конференциях, олимпиадах осуществляют органы образования.

Цель – формирование у детей современной целостной естественнонаучной картины мира, места и роли техногенной цивилизации во Вселенной, её современных экологических проблем, и её привитие детям научного взгляда на устройство, происхождение и эволюцию Вселенной.

Задачи: формирование теоретических знаний и умения применять их для объяснения и интерпретации физических процессов во Вселенной, воздействия их на процессы в биосфере, обратных связей

между этими процессами.

Обучающие задачи:

- получение базовых знаний об основах экологии как фундаментальной науки о процессах взаимодействия биосферы с окружающей ее средой;

- получение знаний основ астрофизики - системы начальных, общих основных и специальных астрономических знаний, включающей в себя формирование астрономических понятий (об астрономии как науке, основных ее разделах, методах и инструментах познания, основных теориях и законах, о физической природе космических процессов, космических объектов и космических явлений);

- получение знаний основ геофизики;

- приобретение знаний основ экологии околоземного пространства как синтеза знаний экологии, астрофизики, геофизики;

- приобретение умений и навыков применения естественнонаучных знаний на практике.

Воспитательные задачи:

- воспитание нравственности и гуманитарно-эстетических начал на основе экологических и астрономических знаний;

- экологическое воспитание учащихся в свете проблемы выхода человечества в космос;

- воспитание гражданственности и патриотизма.

Развивающие задачи:

- формирование устойчивых познавательных интересов учащихся;

- развитие познавательных возможностей учащихся (овладение разнообразными логическими операциями, подведение к более сложным уровням обобщения, переход от формально-логических форм мышления к качественно более высоким, диалектическим и творческим формам и т. д.).

Педагогический процесс построен автором в форме поиска решений как отдельных (конкретных экологических, физических, астрономических), так и из-

вечных общечеловеческих проблем, весьма характерных для экологии. В результате этого поиска создается жизнотворчество, что позволяет каждому ребенку накапливать творческую энергию, осознавать возможности ее расходования на достижение жизненно важных целей.

Актуальность педагогического опыта интегрированного дополнительного образования в области астрономии, астрофизики и экологии космоса состоит в естественнонаучном воспитании и обучении детей при участии их (в рамках своего уровня знаний и развития) в работе научно-исследовательского коллектива.

Содержание дополнительного образования структурировано нами согласно общедидактической концепции образования как элемента социального опыта человечества (*Краевский, 1985*) и состоит из четырех компонентов, выступающих (особенно четвертый компонент - самостоятельная научно-исследовательская деятельность) в качестве психолого-педагогических условий, предоставляющих в распоряжение школьников широкий спектр ценностей для их личностно-ценностной ориентации (*Муртазов и др., 1999*).

Такая форма работы при её правильной организации и проведении несет в себе большой потенциал формирования общей мотивации учения, развития умения учиться, субкультуры детей.

Обучение в процессе деятельности в научном коллективе благодаря сильной мотивации значительно ускоряется.

В области естественнонаучного дополнительного образования одним из наиболее перспективных средств развития познавательной мотивации является реализованная автором учебно-научная деятельность, способствующая:

- активизации интереса детей к изучению предметов, входящих в базисные учебные планы школы (физика как основа изучения процессов в космосе, математика как средство описания и формализации этих процессов);

- развитию у детей представлений о межпредметных связях, что позволяет в итоге сочетать изучение астрономии с изучением не только естественных наук (геофизики, экологии, биологии), но и таких наук, как история, археология, литература;

- мотивации к изучению иностранных языков как средства научного общения;

- обучению новым информационным технологиям и средствам телекоммуникаций;

- созданию предпосылок для развития научного образа мышления, творческого подхода к собственной деятельности;

- возрождению в среде подростков установки на престижность занятий фундаментальными науками;

- созданию сферы предметного общения внутри детского коллектива, формированию реального авторитета преподавателя, что помогает формированию детского коллектива на принципиально другой нравственной основе, содействует предметному обучению детей из разных коллективов;

- профориентации учащихся, их профессиональному самоопределению.

Принципы исследовательского построения образовательного процесса позволили нам моделировать разноуровневые программы, предлагая услуги детям различного возраста и уровня базовых знаний (Муртазов, 2008).

В этих программах реализуются этапы формирования научных понятий:

1. Формирование чувственных образов физических тел и процессов, происходящее одновременно с актуализацией опорных знаний.

2. Демонстрация свойств и признаков исследуемых объектов или явлений для их последующего анализа и синтеза.

3. Выделение и показ количественных и качественных связей объекта или явления для их обобщения и систематизации, уточнения физической сущности явления, закона или понятия.

Наиболее продуктивно влияющими на

мотивацию деятельности детей, развитие их личностных творческих характеристик стали самостоятельные исследования, предполагающие: выбор актуального объекта или явления для исследования, создание предполагаемой их модели и на основе ее разработка научной методики исследований, проведение исследований, их обработка.

С этой точки зрения весьма важным этапом нашей системы является ежегодное проведение летней астрономо-экологической школы (Муртазов и др., 2004).

Летняя школа является базовой основой для формирования практических умений и навыков исследований, а также одновременно как итоговим этапом, в котором дети осуществляют запланированные исследования, так и этапом постановки новых научно-исследовательских работ.

Помимо этого, летняя школа представляет собой ключевой момент в досуговой программе работы с детьми, в который включены вопросы поддержания их здоровья при занятиях спортом, интереса к истории, культуре России при занятиях краеведением и археоастрономией.

Высшим этапом творческого развития личности ребенка является научная интерпретация результатов исследований, выявление законов, которыми можно описать наблюдаемое явление. По сути дела, ребенок самостоятельно совершает открытие новых (для него) явлений и законов природы.

В Табл. 1 представлены основные темы научно-исследовательских работ, выполненных в последние годы детьми – членами наших учебно-исследовательских объединений.

Такие самостоятельные научно-исследовательские работы наиболее благотворно воздействуют на развитие творческой личности, создают нравственную мотивацию, наиболее полно реализуют принцип гуманизации образования.

Этим, по сути, реализуется исследовательский метод в технологии дополнительного естественнонаучного образования как

Таблица 1.

Темы научно-исследовательских творческих работ членов объединений дополнительного образования «Астрофизика» и «Экология космоса»

1. Современные представления о структуре Вселенной и этапах ее эволюции.
2. Определение физических параметров малых тел Солнечной системы по результатам их наблюдений.
3. Кометы и вопросы происхождения тел Солнечной системы.
4. Экология околоземного космического пространства как одна из фундаментальных наук XXI столетия.
5. Проблемы физики черных дыр на современном этапе.
6. Экзопланеты.
7. Пояс Койпера и происхождение Солнечной системы.
8. Взаимодействие метеорного вещества с атмосферой Земли.
9. Поиск жизни во Вселенной. Современное состояние проблемы SETI.
10. Исследование гамма-всплесков – передовой фронт науки о Вселенной.
11. Широкоугольные ПЗС-наблюдения опасных метеороидов в метеорных потоках с целью оценки их опасности для космической техники.
12. Определение параметров орбит и физических характеристик Меркурия и Венеры по результатам наблюдений их прохождения по диску Солнца.
13. Фотометрические характеристики искусственных объектов в околоземном пространстве.
14. Проблема космической опасности для Земли.
15. Геомагнитное поле и биосфера.
16. Экологический мониторинг загрязнения околоземного пространства телами естественного и техногенного происхождения.
17. Проблемы археоастрономии Рязанской области.
18. Кратеры на поверхности планет и гипотезы происхождения Солнечной системы.
19. Метеорные кратеры на поверхности Земли и эволюция биосферы.
20. Современные методы цифровых наблюдений астрономических объектов и явлений в Солнечной системе.

способ творческой деятельности детей по решению новых для них задач. Представляя ту или иную проблему для самостоятельного исследования, мы стремимся к тому, чтобы учащиеся максимально проявили черты творческой деятельности, необходимые для решения научно-исследовательских задач: постановка проблемы исследования, выдвижение гипотез и предложений, выявление связей наблюдаемого явления с другими (изучение явлений или физических процессов в космосе и околоземном пространстве посредством наблюдений и обработки их результатов, а также теоретических исследований), формулирование решения, его проверка, практические выводы о применении полученных в результате этого процесса знаний, умение достойно представить результаты

своей работы (Муртазов, 2005).

Так как базовые курсы астрофизики и экологии космоса изучаются в наших объединениях в течение двух лет, то по их окончании можно достаточно объективно оценить изменения в развитии личности ребенка (познавательной, коммуникативной, рефлексивной и практической ее составляющих) по критериям Табл. 2.

Сравнение динамики астрономических знаний и умений показывает, что во всех возрастных группах наблюдается их значительный рост.

Результаты анкетирования детей, проводимого автором для всех детей после первого года обучения показывают, что в среднем, независимо от возрастной группы, 75% учащихся - членов объединений «Астрофизика» и «Экология космоса» счита-

Таблица 2.

**Критерии определения влияния экспериментальной технологии
на развитие составляющих личности детей**

Составляющая личности ребенка	Критерии оценки
Познавательная	полнота усвоения астрономических знаний и умений; динамика роста знаний и умений; наличие познавательного интереса
Коммуникативная	готовность к сотрудничеству; согласование своих действий с действиями окружающих; использование опыта в общении активность, инициативность
Рефлексивная	самооценка работы в группе
Практическая	способность планировать и организовывать деятельность; требовательность к качеству выполнения задания; умение работать с картой, таблицами; умения проводить реальные астрономические наблюдения и сравнивать их с результатами компьютерного моделирования

ют, что образованный человек должен иметь хотя бы элементарные астрономические знания, 80-85% - просто интересна сама наука, более 50% считают, что астрономия должна изучаться еще и в школе как самостоятельная дисциплина.

Результаты наблюдений за поведением детей в процессе исследовательской деятельности показывают, что изменяется направленность общения с преподавателем на товарища и коллегу по выполнению работы, резко повышается познавательная активность и самостоятельность, анализ результатов своей работы становится постепенно более логичным и развернутым.

Данные изменения уже в течение первого года обучения в среде интегрированного с наукой дополнительного образования по астрономии и экологии космоса подтверждают положительное влияние такого вида обучения на развитие коммуникативной, рефлексивной и практически-творческой составляющих личности ребенка.

Результаты участия детей в различных олимпиадах и конференциях, анализ их

научно-исследовательской деятельности в системе интегрированного дополнительного образования показывают, что дети достаточно полно усваивают основные знания, умения и навыки по курсам изучаемых наук.

Достаточно отметить, что за последние 15 лет дети наших учебно-исследовательских объединений приняли участие в более чем 20 олимпиадах и научных конференциях по астрономии и физике космоса Международного и Всероссийского уровня и заняли в совокупности на них более 30 призовых мест, что является абсолютно лучшим показателем результатов участия рязанских школьников в олимпиадах такого уровня по всем научным направлениям.

Результаты деятельности наших интегрированных с наукой детских объединений дополнительного образования свидетельствуют о том, что на астрономической обсерватории фактически создана учебно-исследовательская школа астрофизики и экологии космоса, опирающаяся в своей деятельности как на принципы

организации научной школы, так и на общие положения организации дополнительного образования детей.

Практика работы подобных детских

научных школ в России показывает, что они могут оказаться наиболее перспективными в плане естественнонаучного образования детей.

ЛИТЕРАТУРА

Краевский В. В. Проблемы научного образования и обучения. – М.: Просвещение, 1985. – 264 с.

Леонтович А. В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся // Наука и молодежь. – Обнинск, 2004. – С. 69-75.

Муртазов А. К., Шаранков А. Н., Воробьев Ю. Н. Некоторые аспекты астрономического образования // Земля и Вселенная. – 1999. – № 1. – С. 56-59.

Муртазов А. К., Воробьев Ю. Н., Жабин В. С. Летняя астрономическая школа как одна из форм дополнительного образования детей: Всероссийские чтения К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2004. – С. 81-84.

Муртазов А. К. Преподавание астрономии в интегрированной среде дополнительного образования // Методика преподавания астрономии. Сб. статей / Под ред. А. Ю. Румянцева. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – С. 34-39.

Муртазов А. К. Учебная программа «Экология космоса» в курсе дополнительного астрономического образования детей: IX съезд Международного астрономического общества и Международная научная конференция «Астрономия и астрофизика начала XXI века». – М.: МГУ, (1-5.07.2008).

Приложение 1

Программа курса «Экология космоса» для обучающихся в объединении дополнительного интегрированного образования

Введение. Предмет и задачи экологии околоземного космического пространства. Экология околоземного пространства как наука, исследующая взаимосвязи процессов в космосе и биосфере. основополагающие работы В.Н. Вернадского и А.Л. Чижевского. Вклад русских космистов в мировоззренческие вопросы расширения экологической ниши цивилизации. Роль СССР и России в освоении околоземного пространства

Общая характеристика взаимосвязей околоземного космического пространства и биосферы. Прямые и обратные связи, их роль в эволюции экологических систем. Принцип Ле Шателье как основа устойчивости системы «ОКП-биосфера».

Околоземное космическое пространство как глобальная составляющая окружающей среды. Границы ОКП. Поля, излучения и заряженные частицы в околоземном пространстве. Основные характеристики геомагнитного поля. Параметры нижней и верхней атмосферы. Влияние солнечного излучения на образование ионосферных слоев. Образование магнитосферы как результат взаимодействия геомагнитного поля с солнечным ветром. Движение заряженных частиц в магнитосфере под действием силы Лоренца. Радиационные пояса. Сравнительные характеристики магнитосфер планет Солнечной системы, магнитосферы комет.

Солнечный ветер, межпланетное магнитное поле, галактические космические лучи, гамма-излучение, космическая пыль, газ в ОКП.

Источники естественного загрязнения околоземного космического пространства. Законы движения тел Солнечной системы. Астероиды. Главный пояс астерои-

дов, пояса астероидов внешней части Солнечной системы. Пояс Койпера как поставщик астероидов во внутреннюю часть Солнечной системы. Опасные астероиды. Кометы. Метеорное вещество. Распределение положений радиантов метеорных потоков на небесной сфере. Взаимосвязь астероидов, комет, метеорных потоков. Влияние фотогравитационных эффектов на движение тел в Солнечной системе.

Отходы техногенного происхождения в ОКП и их источники. Выход в космическое пространство как расширение экологической ниши цивилизации. Приоритетная роль СССР в развитии космонавтики. Физика космического полета. Применение законов Кеплера к движению искусственных спутников Земли. Орбиты ИСЗ. Источники образования космического мусора: старты ракет, столкновения в космосе, взрывы и разрушения ИСЗ под действием различных причин.

Процессы в ОКП и их взаимосвязь с процессами в биосфере – физические основы экологии ОКП. Солнце как главный источник энергии, определяющий процессы в ОКП и биосфере. Определение солнечной постоянной и температур планет. Солнечно-земные связи. Связь между солнечной активностью и процессами в ОКП. Воздействие солнечной активности на климат Земли. Механизмы воздействия солнечной активности на процессы в живой природе.

Взаимодействие геомагнитного поля с межпланетным магнитным полем.

Полярные сияния как индикатор состояния верхней атмосферы и ионосферы.

Излучения и частицы высоких энергий галактического происхождения и их воздействие на состояние ОКП и процессы в биосфере.

Проблема воздействия инфразвуковых колебаний на биосферу.

Естественные тела в ОКП и проблема «космической опасности» для человечества. Условия столкновения космических объектов с Землей, определение диапазона скоростей столкновения. Уравнения движения сверхзвукового движения тел в атмосфере. Процессы, возникающие в результате движения космических объектов в ОКП и атмосфере Земли: ударные волны, ионизация, запыление и т.д. Последствия столкновения космических тел с Землей. Модель «ядерной зимы» для глобальных последствий, региональные последствия. Ударные кратеры на поверхности Земли.

Техногенная деятельность цивилизации как источник воздействия на ОКП. Процессы, возникающие в ОКП в результате воздействия техногенных электромагнитных полей и техногенных катастроф. Общая постановка проблемы техногенного воздействия на озоновый слой.

Космическая деятельность и экология ОКП. Космодромы и глобальная экология. Изменение свойств нижней и верхней атмосферы и ионосферы после запусков космических аппаратов. Столкновения и взрывы в ОКП. Радиоактивное заражение ОКП. Испытания ядерного оружия и радиационные пояса. Собственная атмосфера КА.

Техногенный мусор в ОКП и его экологические воздействия.

Мониторинг тел в околоземном пространстве. Методы околоземной астрономии. Сферическая астрономия (астрономические координаты, определение времени, звездные каталоги и атласы, в т. ч. – на CD). Практическая астрофизика (методы определения и расчета звездных величин различных астрономических объектов, методы оптических наблюдений астрономических объектов с использованием современных приемников излучения, методы цифровой обработки результатов наблюдений). Методы экологического мониторинга околоземного пространства оптическими средствами околоземной астрономии (методы наблюдения метеорных потоков и определения естественного загрязнения ОКП, оптические наблюдения искусственных объектов в ОКП и исследования его техногенного загрязнения).

Приложение 2

Труды автора по проблеме интегрированного дополнительного образования детей в области астрономии и экологии космоса

1. Муртазов А.К., Широков А.Н. Летняя астрономическая школа в Рязани // Земля и Вселенная. – 1994. – № 3. – С. 87-91.
2. Муртазов А. К. Словарь астрономических терминов. Пособие для учащихся. – Рязань: Узорочье, 1995. – 82 с.
3. Муртазов А. К., Шаранков А. Н. Духовно-нравственное воспитание в процессе преподавания астрономии (аксиологический аспект): Материалы научно-практической конференции «Культура и традиции Рязанского края». – Рязань, 1998. – С. 18-21.
4. Муртазов А. К., Шаранков А. Н. Методические особенности преподавания астрономии в научном обществе учащихся // Наблюдения и динамика небесных тел. Между-вуз. сб. научных тр. – Рязань-Ярославль, 1999. – С. 128-135.
5. Муртазов А. К., Шаранков А. Н., Воробьев Ю. Н. Некоторые аспекты астрономического образования // Земля и Вселенная. – 1999. – № 1. – С. 56-59.
6. Муртазов А. К. Перспективы развития школьного астрономического образования в России в XXI в.: Материалы Всероссийской конференции «Панорама философской мысли России в XX в.» – Рязань: РГПУ, 2001. – С. 150-152.
7. Муртазов А. К., Воробьев Ю. Н. Астрономия в системе дополнительного образования детей. Методическое пособие. – Рязань, 2002. – 51 с.
8. Муртазов А. К. Методические основы преподавания астрономии в системе дополнительного образования школьников: Материалы Международной конференции Евро-Азиатского астрономического общества. – М.: МГУ, 2002. – С. 50.
9. Муртазов А. К. Астрономические термины. Учебное пособие. – Рязань, 2002. – 192 с.
10. Муртазов А. К. Преподавание астрономии в интегрированной образовательной среде: Материалы Всероссийской конференции «Новые технологии в преподавании астрономии». – Н. Новгород, 2003. – С. 62
11. Муртазов А. К. Программа «Астрономическое образование» в системе дополнительного образования школьников: Материалы Всероссийской конференции «Современная астрономия и методика ее преподавания». – СПб, 2004. – С. 41-45.
12. Муртазов А. К., Воробьев Ю. Н., Жабин В. С. Летняя астрономическая школа как одна из форм дополнительного образования детей: Всероссийские чтения К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2004. – С. 81-84.
13. Муртазов А. К. Стратегия преподавания астрономии в системе дополнительного образования детей в XXI веке: Труды 2-й Российской научно-практ. конф. «Тенденции развития отечественной философской мысли в XXI веке и перспективы регионального обществоведения». – Рязань, 2004. – С. 221-224.
14. Муртазов А. К. Преподавание астрономии в интегрированной среде дополнительного образования // Методика преподавания астрономии. Сб. статей / Под ред. А.Ю. Румянцева. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – С. 34-39.
15. Муртазов А. К., Воробьев Ю. Н. Методические особенности преподавания астрономии в курсе «физика и астрономия» 7-9 классов: Материалы Всероссийских чтений К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2005. – С. 108-114.
16. Муртазов А. К. Астрономия в современном дополнительном образовании детей: Сб. трудов Международного симпозиума «Астрономия – 2005: современное состояние и перспективы». – М.: МГУ, 2006. – С. 68-75.

17. Муртазов А. К. Практическая работа для студентов и школьников «Мониторинг загрязнения околоземного пространства в период действия метеорных потоков»: Материалы Всероссийских чтений К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – С. 73-78.

18. Муртазов А. К. Творческое развитие личности ребенка в процессе его деятельности в объединении интегрированного дополнительного образования в области астрофизики и экологии космоса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые подходы к использованию гео-информационных технологий в науке и образовании». – Н. Новгород, 2006. – С. 10-18.

19. Муртазов А.К. Астрономическое олимпиадное движение в Рязани и II Всероссийская олимпиада по астрономии // Всероссийская олимпиада школьников в 2007 г. – М.: АПК и ППРО, 2007. - С. 79-81.

20. Муртазов А. К. Учебная программа «Экология космоса» в курсе дополнительного астрономического образования детей: IX съезд Международного астрономического общества и Международная научная конференция «Астрономия и астрофизика начала XXI века». – М.: МГУ, (1-5.07.2008).

21. Муртазов А. К., Воробьев Ю. Н. Организация работы школьников в области экологии околоземного пространства: Международная научно-практическая конференция «Современная экология – наука XXI века». (17.10.2008). Т. 2. – Рязань: РГУ, 2009. – С. 59-62.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

УДК 27+37.01
ББК 74.58



**ХРИСТИАНСКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА –
БАЗИСНАЯ ЦЕННОСТЬ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**
(социально-философский анализ
и опыт практической работы РИ (ф) МГОУ)

Кандидат технических наук И. Г. Панков
Кандидат философских наук А. А. Ермаков

В статье анализируются генезис и сущность Христианской Православной Культуры, её предназначение в судьбе России, проблемы Возрождения в современных условиях; рассматривается стратегия государства и Русской Православной Церкви в развитии высшей школы в современных социально-экономических условиях; утверждаются как базовые ценности образования личности духовность, нравственность, патриотизм; раскрывается опыт работы по духовно-нравственному воспитанию студентов в РИ(ф) МГОУ.

Ключевые слова

История Православия в России, Русская Православная Церковь, Христианская Православная Культура, образование личности, духовность, нравственность, патриотизм, высшее образование

«Человек – Человеку – Человек». **Авторы**
«Жить – Богу служить». **Мудрость русского народа**

«Умом Россию не понять.
В Россию можно только верить!» **Ф. Тютчев**

«Всё земное, затронутое или проникнутое Духом Христовым,
входит в христианскую культуру и в её историю». **И. Ильин**

Предисловие

Христианская Православная Культура (ХПК) имеет генетически глубокие корни в русском народе, в России; этими корнями она впитывала – в свой ствол и вет-

ви –, усваивая и переосмысливая, творчески синтезируя в единое целое как христианское православное отношение к Богу, миру и человечеству, к каждому человеку на принципах: «Жить – Богу служить» и «Человек – Человеку – Человек».

Нам представляется, что ныне идёт процесс Возрождения ХПК у русского народа, приобщения к ней всё большего населения России и людей за её пределами.

Базовые ценности ХПК – духовность, нравственность, патриотизм – становятся особенно притягательными в тех странах, где государство и общество все усилия направляли на формирование «Человека потребляющего» и на удовлетворение его плотских потребностей.

Ныне, когда в полной мере проявился духовно-нравственный кризис западного мира в форме экономически-финансового краха – Высшего Суда, пришло наконец понимание, что материальные ценности и плотское благополучие, комфорт не только не приносят внутреннего удовлетворения, счастья, но и крайне неустойчивы при упадке духовности и нравственности, отсутствии веры в Творца.

ХПК, как судьбоносный феномен России, которую никакие усилия внутренних и внешних противников Спасителя («Кто не со Мною, тот против Меня: и кто не собирает со Мною, тот расточает» Мф:12:30) становится ныне не только актуальной и важной, но и все более интересной и желательной разным людям: верующим и безбожникам.

Мы представляем очень краткое изложение сути ХПК и её предназначения в судьбе России, которую «умом не понять», а нужно «только верить». А задача же всей системы государственного и общественного образования России, РПЦ – это воспитание на базовых ценностях ХПК, образование духовно-нравственной личности.

Христианская православная культура (ХПК) является в настоящее время актуальным объектом различного рода исследований, трактовок и выводов. Среди них можно выделить два концептуальных подхода: во-первых, объективный, апологетический анализ ХПК как уникального – судьбоносного, как охранительно-спасительного феноме-

на России, русского и других народов во все времена истории государства российского, а, во-вторых, субъективно-критический, отрицающий или саму ХПК или опровергающий её фундаментальную роль в становлении и самом существовании России.

«Мы стали чаще сталкиваться с тем, что называется сейчас историческими фальсификациями. Причем такие попытки становятся все более жесткими, злыми, агрессивными», – сделал вывод Президент Российской Федерации Д. А. Медведев в своем видеоблоге накануне Дня Победы (Рязанские ведомости. – 2009. – № 93).

Мы осмысливаем и понимаем ХПК как фундамент, безусловную базисную ценность российской православной цивилизации, а по И. Ильину «всего земного» нашего государства, генезис которого восходит к Крещению Святой Руси, а становление и развитие в этом русле продолжалось до начала XX века. Ныне речь идет о Возрождении ХПК и перед нами встает проблема осмысления христианской православной культуры, тем более, что творческая сила и духовно-нравственная сопротивляемость русского народа подорваны советским научным атеизмом и лихольем 90-х годов XX века.

Рассмотрение заявленной темы статьи предполагает анализ следующих её аспектов: во-первых, природы, сущности и содержания ХПК и её предназначения в судьбе России, русского и других народов государства российского; во-вторых, системы ценностей современной молодежи, российского общества, в-третьих, определение и конкретизация стратегии высшей школы России в контексте ХПК.

Что же такое ХПК? В чём уникальность, универсальность и всеобщность этого общественно-государственного феномена?

Нам представляется разумным и достаточным обратиться к «предками данной мудрости народной», которую осмыслили и выразили в своих трудах русские

православные богословы, философы, ученые ... Одним из них был русский мыслитель, религиозный философ Иван Александрович Ильин (1883-1954). Мы обращаемся к его трудам, потому что они оказались – как провидца – востребованными ныне более, нежели когда были написаны. В размышлениях православного философа о христианской культуре дан глубокий анализ её сущности и предназначения и, главное, дается методология рассмотрения современного состояния России и даны ответы на актуальные вопросы нашего времени.

«Культура, – заключает свой анализ ХПК И. Ильин, – есть явление внутреннее и органическое: она захватывает самую глубину человеческой души и слагается на путях живой и таинственной целесообразности. Этим она отличается от цивилизации, которая может усваиваться внешне и поверхностно, не требует всей полноты душевного участия.

Поэтому народ ... может иметь древнюю и уточненную духовную культуру, но в вопросах внешней цивилизации (одежде, жилище, пути сообщения, промышленная техника и т. д.) являть картину относительности и первобытности. И обратно: народ может стоять на последней высоте техники и цивилизации, а в вопросах духовной культуры (нравственность и наука, искусство, политика и хозяйство) переживать эпоху упадка». (И. Ильин. Основы христианской культуры) (Санкт-Петербург. – Издательство «Шпиль». – 2004. – С. 28).

Нам представляется, что определение понятий «культура» и «цивилизация», их содержание, обобщения и выводы, сделанные И.Ильиным, представляют собой методологию понимания и раскрытия основных аспектов ХПК в современном мире.

Однако, возможно и желательно, необходимо «осовременить» – конкретизировать и уточнить некоторые идеи мыслителя.

«Культура», по определению современных ученых-материалистов – не имеет четких границ и понимается не-

однозначно, то есть произвольно, а потому, как представляется, извращено некоторыми философствующими умами. Научная корректность предполагает четкость в определении понятий, а потому, возвращаясь к И. Ильину, мы подразумеваем культуру христианскую православную духовно-нравственной сферой бытия людей, куда входят вера и знание, нравственность, право, искусство, политика и др. Но ядром, базисом истинно ХПК является глубина человеческой души, «таинственная целесообразность» – «явление внутреннее и органическое» в каждом человеке, в народе, человечестве – Дух Божий.

В России, у русского народа – это «древняя и утонченная духовная культура» как ХПК в совокупности всех её составляющих: православная вера, знания, нравственность, искусство, право и др., охватывающих всю жизнь и деятельность человека. Это подтверждено и закреплено многовековой русской народной мудростью: «Жить – Богу служить».

«Цивилизация» трактуется ныне также многозначно, но по И. Ильину, это материальная сфера бытия людей как совокупность «одежды, жилищ, путей сообщения, промышленной техники и др.» – Чтобы духовно и нравственно жить – надо есть, пить, одеваться, иметь жилище и рожать детей», – здоровое утверждение в марксизме.

Итак, цивилизации можно рассматривать как часть культур в широком – современном понимании духовной и материальной составляющих. А высокий уровень цивилизации, «последняя высота техники» – это также возможность «эпохи упадка ... в вопросах духовной культуры».

Нам представляется, что современной «цивилизованный запад» соответствует бытию этого «обратного народа» – по И. Ильину, т. е. упадку духовности и нравственности.

Н. В. Эта западная цивилизация не является объектом нашего исследования; однако, современный мировой кризис,

определяемый учеными как финансово-экономический, нам представляется по методологии И.Ильина, – это следствие, проявление, вершина «Эпохи упадка» духовности и нравственности Запада – безбожное восприятие и объяснение мира, безбожное понимание смысла жизни «человека как человека потребляющего» – жить, чтобы есть, иметь и иметь, чтобы есть-потреблять, потреблять ...

И выход из этого кризиса видится только на путях создания духовной и нравственной культуры, которая на «диком» Западе – в США – не имеет вообще по определению – «конгломерат народов» – традиций «древней и утонченной культуры», а в других западных странах культура находится в пропасти «Эпохи упадка», являясь бездуховной, безнравственной во всех своих проявлениях: науке, искусстве, правосознании, политике экономике и т. д.

Есть ли выход у человечества из этого мирового кризиса? Ответ требует глубокого анализа ...

А может быть по утверждению Серафима Роуза: «Воистину, уже позже, чем мы думаем. Апокалипсис совершается уже сейчас» – в западной цивилизации, стоящей «на последней высоте техники, а в вопросах духовной культуры переживающей «эпоху упадка», мирового кризиса как Суда Божия.

Россия, наша Отчизна, являясь частью мирового сообщества, втянута объективно в процесс естественно-исторической всемирной (насиленной «глобализации») и, естественно, подвержена влиянию мирового кризиса в финансах и экономике. Духовная «древняя и утонченная» культура её значительно подорвана десятилетиями воинствующего государственного атеизма и различными последующими реформациями, «перестройками», а также агрессивной западной цивилизацией. Но, Россия – это священная и, главное, всё таки «храняемая Богом родная земля», – как утверждает Гимн РФ.

Поэтому судьба России – это Возрождение

ХПК и, на основе и вместе с этим, возрождение находящейся в «эпохе упадка» «внешней цивилизации (одежды, жилищ, путей сообщения, промышленной техники и т. д.)». А спасение мировой цивилизации в конечном итоге от мирового кризиса – «Суда Божьего» – только в Судьбе России, в Возрождении ХПК – атрибута, сущностного феномена государства Российского.

Ныне проблема ХПК – это актуальная проблема реальной безопасности России и её выживания, уничтожения русского народа через потерю духовности и нравственности. Философская максима гласит: «Чтобы уничтожить народ, достаточно уничтожить его религию и нравственность». А для реализации этого русский народ уже «расчленили» – по партиям, движениям, сектам и т. д. и т. п.

Наше государство пытаются – начиная с середины 80-годов прошлого века – «взять в полон» через иудино предательство первых президентов (Горбачева и Ельцина), а затем с помощью самых изощренных средств воздействия на психику, духовность и нравственность народа, через осквернение, очернение старшего поколения и растление молодежи. И повторим слова нынешнего Президента РФ: «Причем такие попытки становятся все более жесткими, злыми, агрессивными».

История Православия и государственности российской представляется поучительной ныне.

Первые христиане появились на Руси не в IX-X вв., а в первый век от Рождества Христова – именно тогда проповедует на нашей земле ученик Христа Андрей Первозванный, т. е. Православие было принято по воле Божьей через Его Апостола, которую окончательно исполнил князь Владимир Таинством Крещения Руси в 988 г.

Христианская религия, как и культура в целом «творится не сознанием, не рассудком и не произволом, а целостным, длительным и вдохновенным напряжением

ем всего человеческого существа, отыскивающего прекрасную форму для глубокого содержания» (И. Ильин, с.17); она «начинается там, где духовное содержание ищет (и находит) себе верную и совершенную форму (И. Ильин, с.18) – и этой «формой» оказались славянские народы.

Русь, как государство, появилась также ранее принятого учеными времени его возникновения (IX-X вв.), о чем свидетельствуют языческие древние памятники письменности, указывающие на наличие власти и государственности в первые века от Р. Х.

Таким образом, в любом случае, можно утверждать, что христианство вошло – как базисная ценность – в жизнь восточных славян Древней Руси – не позже IX-X веков и стало определять ясно жизнь святой Руси, а на этой основе сформировалась ХПК как совокупность духовно-нравственной и материальной сфер бытия. А народная мудрость утвердила смысл жизни православного русского человека: «Жить – Богу служить».

Не «бытие определяет сознание», как утверждают материалисты, но духовность и нравственные качества человека, из чего ХПК выросла и сложилась и стала определять бытие русского и других народов, государства и общества России. В этом фундаментальная – базисная – ценность ХПК, её сущность и предназначение как судьбоносной и спасительной, охранительной для России. Поэтому призыв РПЦ: «Русь Святая, храни веру Православную. В ней же тебе утверждение!» представляет категорический духовно - нравственный императив и для современной России.

В начале XIX века три аспекта ХПК стали национальной идеей Российской империи: Православие (вера христианская) – Самодержавие (государственная власть) – Народность (нравственность, гражданственность и патриотизм народа). Представляется, что и ныне деятельность государства и Церкви вместе с народом и в интересах народа выражают нацио-

нальную идею Российской Федерации.

События XX века показали, что отход от Бога непременно ведет к возмездию, расплате, даже если в государстве благополучие, процветание материальной, как на Западе, цивилизации. Именно с начала XX века, при высоком уровне цивилизационных (материальных) форм бытия, но когда интеллектуальная так называемая элита России отошла от духовности и нравственности и в большинстве своем стала увлекаться в масонские ложи, заменяя Православную Церковь спиритизмом, медиумизмом и прочим сатанизмом, ХПК, как государственный и общественный феномен, стала деградировать, подменяться другими «ценностями». А затем, на отрицании Бога и утверждении бытия материального как основного, главного, базисного вместо духовно-нравственного к власти пришли большевики.

РПЦ оказалась на (за!) грани выживания, однако сохранился полностью не уничтоженный русский народ, его православная вера, духовность и нравственность как онтологические его качества, принявшего веру и благодать от Бога при Таинстве Крещения предков.

Итак, нам представляется, что «древняя и утонченная духовная культура», как «явление внутреннее и органическое» сохранилась в русском народе, а это вместе с Возродившейся ныне РПЦ являются основанием утверждать, что ХПК явление для России вечное, бессмертное – пока существует православный народ. В ней – Спасение России и, как представляется, всего мира.

Как возможно ныне Возрождение ХПК? Как совершать его?

«Культура начинается там, где духовное содержание ищет и находит себе верную и совершенную форму», - повторим здесь (и далее) вместе с И.Ильиным.

Земная форма – ХПК – творится не государством и не Церковью, а народом вместе с Церковью и государством: Народ – творит; Церковь – учит; Государство – управляет.

«Народ есть источник жизненной силы и созидания, Церковь есть источник благодатной мудрости, государство есть источник внешнего порядка и мира, оборона и опора независимой Церкви» (с. 54).

Ныне необходимо Возрождение основ ХПК – духовности и нравственности; на этом пути необходимо утвердиться каждому человеку как созидателю ХПК. «Дело не в том, чтобы все люди стали праведниками, а в том, чтобы нынешнее поколение молодых расчищало в себе внутренние пути, ведущие к совести ... Ибо бессовестное поколение, если оно придет когда-нибудь, погубит жизнь человека и его культуру на земле (с.182).

Только сильный, духовно и нравственно воспитанный человек может творить ХПК «во всем, чтобы он ни начал делать: в науке, в искусстве, в семейной жизни, в воспитание, в политике, в службе, в труде, в общественной жизни и в хозяйствовании» (с. 36).

Все это необходимые человечеству формы духовной и нравственной жизни, это – «формы духовного содержания» ХПК.

Возрождение ХПК, пока есть «русский народ – источник жизненной силы и созидания», естественно и необходимо; или путем каждого человека: христианина – духовно от Христа, а нравственно к миру, укореняясь и исповедуя веру Спасителя; а неверующего – путем духовно-нравственного совершенствования и самосовершенствования. Другой путь: общественно-государственный, через государственное властное духовно-нравственное совершенствование всех форм духовной и материальной сторон ХПК в обществе, государстве.

Но оба пути – это утверждение в жизнедеятельность каждого человека, гражданина пословицы – заповеди наших предков: «Жить – Богу служить». И только тогда, когда Церковь – учит духовности, а государство – нравственно правит, только тогда будет происходить Возрождение ХПК.

Таким образом, Христианская Православная Культура – это самоидентификация России, русского православного народа во всей их истории и, подчеркиваем, поныне и в будущем.

Возможно ли ныне, реально ли Возрождение ХПК – «древней и утонченной» духовно-нравственной культуры русского православного народа в современном Российском «братском союзе народов»? А если возможно, то по какому пути идти, какие действия должны предпринять государство и Церковь?

Нам представляется, что решение проблемы ХПК – реальная возможность и конкретная задача государственной власти и РПЦ, всех гражданско-патриотических организаций, объединений и т. д., каждого гражданина России.

Здесь, «к слову говоря», так как это не наша задача в статье, мы утверждаем, что национальной идеей РФ ныне и может, и должна быть сущность ХПК, например в такой формулировке: «Православие (духовность) – Россия (государственная ответственность и патриотизм) – Народ (нравственность и благополучие)», тем более, о чем мы уже писали, национальный Гимн РФ утверждает нашу Отчизну «священной», «хранимой Богом родной землей».

Итак, повторим Возрождение ХПК представляется реальным и возможным прежде всего через возрождение каждого гражданина РФ: верующего православно-го путем личного творческого создания в себе духовности и нравственности – ко Христу – Спасителю и от Него к миру – в своей жизни и деятельности укореняясь в вере Православной, исповедуя и исполняя Божьи Заповеди и утверждая мудрость русского народа: «Жить – Богу служить». Неверующему – (атеисту-безбожнику) необходимо не только знать, но и что понять и утверждать духовно-нравственные ценности ХПК как основные, базовые в определении смысла своей личной жизни, пусть сомневаясь, но помня, что «че-

ловек бессмертен», а «участь глубокой старости зависит от того, на что потрачена молодость», чтобы «не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы».

Цель и задачи государства в Возрождении ХПК, как представляется нам, определены в Послании Президента РФ Медведева Д. А. Федеральному собранию.

Глава государства высказал основные национальные государственные идеи, а мы считаем возможным и необходимым повторить их, так как Президент четко утверждает базовые ценности ХПК в качестве национального достояния, богатства народа. Вот что изложено в Послании: «О наших ценностях, об общественных идеалах и нравственных принципах хочу сказать особо. Не собираюсь никому читать мораль или пускаться в абстрактные рассуждения. Но скажу откровенно, исходя из собственного опыта: принимать решения, от которых зависит жизнь (в самом прямом смысле этого слова), благосостояние, здоровье тысяч людей, а также репутация и судьба великого народа, очень непросто.

... твердо нужно знать – есть вещи, которыми нельзя поступиться, есть вещи, ради которых нужно бороться и побеждать. Это то, что дорого вам, дорого мне, дорого нам всем. То без чего мы не можем представить нашу страну.

Наш народ духовно и нравственно богат. Нам есть, чем гордиться, есть что любить. Есть, что отстаивать и что защищать, есть к чему стремиться». Это и есть, по определению, ХПК.

Мы не будем интерпретировать слова главы государства, они четко и ясно указывают на базовые основные ценности народа и государства: духовность и нравственность. Эти ценности являются определяющими и христианскую православную культуру.

Кроме этого, прочная и целостная структура духовно-нравственного мировоззрения – ядра ХПК – по словам Президента включает в себя «справедливость,

понимаемую как политическое равноправие, свободу предпринимательства, слова, вероисповедания, выбора места жительства и рода занятий; жизнь человека, его благосостояние и достоинство, межнациональный мир, единство разнообразных культур, защита малых народов, семейные традиции ...».

Итак, как видно из Послания Президента, стратегия государства – это Возрождения ХПК во всей ее полноте: духовной и материальной культуры на основе базовых ценностей, которыми «духовно и нравственно богат народ».

Философская максима утверждает: «Умному достаточно»; а утверждения главы государства требуют исполнения. Да будет так.

Изложенное выше утверждает и требует сохранения и возрождения ХПК как необходимой, не желательной и важной, а именно необходимой основы жизнедеятельности и жизнеспособности нашего государства. Поэтому, естественно и безусловно, – каждый, считающий себя гражданином РФ, обязан и должен стремиться соблюдать принципы и нормы ХПК, вытекающие из духовности и нравственности, в политике, праве, хозяйствовании, государственной службе и, естественно, в образовании, обучении и воспитании. Этого требует и «строительство гражданского общества».

А теперь о стратегии государства и РПЦ в развитии высшей школы в современных условиях.

19-21 марта 2009 г., в МГУ им. М. В. Ломоносова состоялся IX съезд Российского Союза Ректоров (РСР), содержанием которого была «стратегия развития высшей школы в новых социально-экономических условиях».

Президент Российской Федерации Д. А. Медведев, выступая на Съезде РСР, рассказал о шагах государства в материальной поддержке всей системы образования в условиях кризиса – льготное кредитование на учебные цели, перевод с

платного обучения на бюджетное финансирование, увеличение числа и размеров Президентских грантов, увеличение количества мест в магистратуре и аспирантуре, а также создание сети национальных исследовательских университетов, содействие вузам в коммерциализации интеллектуального потенциала.

Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, выступая перед участниками съезда, рассмотрел и проанализировал современные проблемы духовности и нравственности в жизни российского общества и государства, роль религиозного мировоззрения в воспитании молодежи, поставил проблему соотношения научного и религиозного знания и др. Но как видно из доклада-напутствия Святейшего ректорам вузов, главное – это проблема духовного и нравственного воспитания в вузах России, образование личности студента на базовых ценностях Христианской Православной Культуры.

Нам Представляется, что выступления Президента государства и Патриарха Церкви являются не только определением цели и задач высшей школы в образовании духовно-нравственной, гражданской и патриотической личности, но и методологией определения стратегии и тактики, учебно-воспитательного процесса всей системы образования в современной России.

Святейший Патриарх Кирилл в своем выступлении отметил, что сегодня в области науки и образования существует много проблем.

«И не все они связаны с недостатком финансирования. Все с большей очевидностью встает необходимость не только наращивания научного знания, но и его осмысления и применения в реальной жизни. Этот тезис выводит нас на тему присутствия мощного воспитательного измерения в процессе обучения личности и организации её научного творчества. Сегодня – подчеркнул Предстоятель РПЦ – невозможно говорить полно о воспитании, не упомянув о его религиозной со-

ставляющей».

По словам Его Святейшества, недавняя история дала нам горький опыт, что имея высокий уровень науки и колоссальные ресурсы, – цивилизацию – мы как великая страна не справились с поставленной исторической задачей – построить экономически развитое и справедливое общество – «...не была осуществлена вековая мечта людей: жить в процветающем и справедливом обществе».

Затем Святейший Владыка сделал вывод: «Существует глобальная проблема потери нравственного начала в жизни людей».

«Если мы воспринимаем нравственность как условие выживания современной человеческой цивилизации, то важно понять, что нравственное воспитание – это не то, что следует обращать внимание по остаточному принципу. Это то, что должно быть в центре нашей жизни».

«Мы с вами должны заниматься воспитанием, и нет никакого оправдания у высшей школы, если она отказывается от своего величайшего предназначения: воспитывать нравственную, высокоинтеллектуальную личность».

Для этого необходимо создать «нравственную атмосферу в вузах, высоко поднимать планку культурных, интеллектуальных и духовно-нравственных требований ... Нельзя мириться и с людьми, которые разрушают основы нравственности», – заявил Патриарх.

Предстоятель Русской Православной Церкви отметил огромное значение личного примера: «Ни профессор, ни преподаватель не могут снять с себя ответственности быть нравственным и интеллектуальным примером для молодежи. Молодежь больше учится на примерах, чем на лекциях».

Святейший Владыка также сердечно поблагодарил ректора МГУ В. А. Садовниченко за его усилия по открытию храма при Московском университете и отметил: «Я знаю, как иногда в провинции люди

бояться идти по такому пути. Глубоко убежден в том, что наличие храма, вне зависимости от отношения к религии педагогического состава и студенчества, является дополнительным очень добрым и важным фактором, содействующим воспитанию молодежи».

В заключение Его Святейшество подчеркнул, что партнерство науки и религии, светской и духовной систем образования является сегодня чрезвычайно востребованным и необходимым для воспитания творческих, высоконравственных и ответственных граждан нашей студенческой молодежи.

Завершая пленарное заседание, Президент России Д. А. Медведев поддержал Святейшего Патриарха Кирилла и подчеркнул что сегодня следует думать не только о путях преодоления финансово-экономического кризиса, но и о формировании системы ценностей, на основе которых будет развиваться российское общество – это духовность и нравственность, гражданственность и патриотизм.

Нам представляется, что выступления Президента и Патриарха – это стратегия государства и церкви в Возрождении ХПК, изложенная достаточно убедительно, четко и логично, как необходимое условие развития высшей школы России в современных условиях.

Кратко о нашем опыте духовно-нравственного образования личности студентов.

Анализируя и обобщая учебно-воспитательный процесс в нашем институте – РИ (ф) МГОУ – как образование личности студента в контексте «стратегии развития высшей школы в новых социально-экономических условиях», мы пришли к следующему выводу: последние 10 лет нашей работы уже соответствовали по своему содержанию методологии, изложенной Президентом РФ и Предстоятелем РПЦ на IX Съезде Российского союза ректоров.

Опыт нашей работы в течении этих лет многократно освещался в различных СМИ: на телевидении и радио, в журнальных и газетных публикациях, а также на региональных и вузовских научно-практических конференциях (см. библиографический список).

Ныне, подводя итоги, мы считаем необходимым поделиться накопленным опытом по некоторым основным аспектам.

Содержание современного университетского образования, регулируемого федеральными стандартами, имеет в основном профессиональную направленность в подготовке инженерно-технических кадров. Признавая важность профессиональной подготовки, отметим, что содержание высшего образования личности должно включать в себя понимание каждым студентом, на основе знаний, сущности человеческой личности, предназначения человека в мире, необходимости реализации способностей и, главное, раскрытие и развитие духовных и нравственных задатков как онтологических качеств человека.

Комплекс федеральных гуманитарно-общественных дисциплин позволяет нам не только обучить, научить, дать необходимые знания, но, используя различные методы и формы обучения, привести к пониманию полученных, выученных знаний, а на основе этого сделать собственные выводы, определить личные духовно-нравственные ценности как стратегические, образующие смысл жизни.

Обучение студентов в соответствии с госстандартами ведется в нашем институте, как правило, нашими преподавателями авторскими курсами с включением традиционных национальных компонентов ХПК: духовности и нравственности, гражданственности и патриотизма.

Например, «История Отечества» и «Культурология» являются базисными в знании генезиса Российского государства, его становления и развития на основе ценностей ХПК. «Философия» и «История религии» направлены на формирование

мировоззрения на основе знания и понимая двух альтернатив: материалистической и Богославской и свободы выбора каждым студентом смыслообразующих ценностей жизни. «Правоведение» и «Политология» акцентируют внимание на необходимость духовности и нравственности в общественно-политической сфере жизни общества, а «Этика делового общения» дает понимание сущности этических и нравственных составляющих как важнейших в деловой деятельности – хозяйственной, коммерческой, чиновничьей, спортивной и т. д.

Особое внимание мы обращаем на практические занятия, проводимые в виде традиционных семинаров, «Круглых столов», олимпиад и др., но, отметим, что наибольшую результативность в понимании, осмыслении, в развитии мышления дают письменные коллоквиумы по анализу духовно-нравственных афоризмов и объяснению своего отношения, своей позиции к их содержанию. Например, таких: «Познай самого себя»; «Человек – Человеку – Человек»; «Жить – Богу служить»; «Береги честь с молодю»; «Честь превыше прибыли»; «Благородство – это не родословная, а дела Отечеству и своему народу»; «Родину любят не за величие»; «Чужбина Отечеством не станет»; «Умом Россию не понять»; «В Россию можно и нужно верить»; «Лучшая политика – Честность»; «Справедливые законы – нравственные» и т. п.

Научно-исследовательская работа по гуманитарно-общественным дисциплинам также направлена на формирование духовности и нравственности как подведение итогов по полученным знаниям, их пониманию как концептуальное изложение личной позиции по базовым ценностям ХПК, повторим, духовности и нравственности, гражданственности и патриотизма: это доклады, рефераты, аудиторные контрольные работы, которые выполняют практически все студенты.

По результатам нашей работы со студентами, мы убеждаемся, вопреки утвер-

ждениям СМИ и заявлениям многих различного ранга ученых и политиков, что наши студенты, как мы их знаем и понимаем, – имеют духовно-нравственные задатки, гражданственны и патриотичны, а не злы, не жестоки, не лицемерны ...

Им не хватает элементарных знаний об истинных общечеловеческих ценностях, которые они не получают в общеобразовательной школе. Но это не вина их, а беда, так как без знаний невозможно осмыслить современные проблемы, дать правильные ответы на жизненно важные вопросы.

Духовно-нравственная психологическая диагностика наших студентов (тестирование, анкетирование, опросы, беседы и т. п.) позволяет сделать базовые выводы по теме нашей статьи:

во-первых, духовность и нравственность – это базисные онтологические качества русского православного народа, проявляющие себя ныне присущими изначально нашей молодежи;

во-вторых, главная задача всей системы образования в современной России и тем более «стратегия развития высшей школы в новых социально-экономических условиях» – это воспитание детей и подростков, молодежи на базовых ценностях ХПК: духовности, нравственности, патриотизма;

в-третьих, молодое поколение в современной России – это не «потерянное поколение», как нас убеждают многие СМИ – средства массовых извращений», ХПК, а также вольные и невольные западники. Наша молодежь – достойна великого спасительного будущего нашего Отечества, а задача «отцов и дедов» быть достойными учителями и воспитателями подрастающего поколения. Будущее определяется настоящим, а «нам силу даёт наша верность Отчизне» – по утверждению Гимна Российской Федерации.

Поэтому задача высшего образования – повторим – это реализация очень своевременно определенной IX Съездом Российского союза ректоров стратегии: на основе материальной поддержки государства

системы высшего образования и студентов в нынешних условиях (см.: выступление Президента РФ Д. А. Медведева) необходимо решать проблемы, по словам Предстоятеля РПЦ, «не только наращивания научного знания и углубления технического развития, но их осмысления и путей применения в реальной жизни». Кроме этого, и то крайне важно, вопрос о духовности и нравственности, о необходимости органического соединения науки и нравственности ныне связан «с самим выживанием человеческой цивилизации». (см.: выступление Святейшего Патриарха Кирилла). Современный мировой финансово-экономический кризис – убедительное подтверждение этому.

«Мы с вами должны заниматься воспитанием, и нет никакого оправдания у высшей школы, если она отказывается от своего величайшего предназначения: воспитывать нравственную, высокоинтеллектуальную личность», – повторяем и подчеркиваем слова Патриарха РПЦ.

«Партнерство науки и религии, светской и духовной систем образования является сегодня чрезвычайно востребованным и необходимым для воспитания творческих, высоконравственных и ответственных граждан» – это и стратегия, и задачи высшего образования в современной России.

Послесловие

Заканчиваем статью опять же словами 30-х годов XX в. мыслителя-провидца И. Ильина: «Не следует закрывать глаза на людскую вражду, да ещё в исторически-мировом масштабе. Неумно ждать от неприятелей – доброжелательства. Им нужна слабая Россия, изнемогающая в смутах, в революциях, в гражданских войнах и в расчленении. Им нужна Россия с убывающим народонаселением ... Им нужна Россия безвольная ... неспособная ни оздоровить свои финансы, ни провести военный бюджет, ни создать свою армию,

ни примирить рабочего с крестьянином, ни построить необходимый флот. Им нужна Россия расчлененная, по наивному «свободолюбия» согласная на расчленение и воображающая, что ее «благо» – в распадении. (И. Ильин «О расчленении России, с. 8).

А кому «им»? Ныне это – западные «благотетели» и «миротворцы», «свои» славянофобы и общественные деятели, так называемые олигархи и подобные им чиновники. Ныне они злобно, но «демократическим» путем – бездуховным и безнравственным беспредельным растлением людей – делают всё для уничтожения России, Христианской Православной Культуры. А СМИ – средства массовых извращений духовности и нравственности базовых ценностей, ХПК – главное оружие «их». «Русь Святая. Храни веру Православную! В ней же тебе утверждение!» «И Спасение! И Возрождение!» – добавляем мы. Действительно: «У России нет друзей, кроме армии и флота».

Постскриптум. Пространное цитирование – изложение мыслей «от авторов» – И. А. Ильина, Президента РФ и Предстоятеля РПЦ – сделано нами сознательно для вящей убедительности сомневающимся и утверждения верующих; что смысл существования человека: «Жить – Богу служить». Это «предками данная мудрость народная», как утверждает Гимн Российской Федерации.

И никакие могучие усилия человеческого ума и воли не решат проблемы мирового кризиса – суда Божьего – над цивилизованным, но безбожным, бездуховным и безнравственным материальным, потребительским западным миром.

Только духовная и нравственная культура – в России ХПК, – находящаяся в основе жизнедеятельности народа, общества, государства, как базис всех сфер общественной жизни, человечества является и обязательным и необходимым фундаментом спасения современного мира. Иного не дано. Да будет так.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Заветов. Юбилейное издание к 2000-летию Рождества Христова. – М., 2000.
2. Святитель Феофан Затворник. Наставления в духовной жизни. – Издательский отдел Московского Патриархата, 1994.
3. Ильин И.А. Собрание сочинений в десяти томах. – М.: «Русская книга», 1998.
4. Ильин Иван. Основы христианской культуры. – СПб: Издательство «Шпиль», 2004. – 352 с.
5. Тростников В. Н. Православная цивилизация. – М.: Издательский дом Никиты Михалкова «Сибирский цирюльник», 2004.
6. Митрополит Суражский Антоний. Человек перед Богом. – Изд. «Паломник», 2000.
7. Осипов А. И. Пусть разума в поисках истины. – М.: Издание Сретенского монастыря, 2004.
8. Ермаков А. А. Религия и наука: «область истины одна» // Российский научный журнал. – 2008. – № 2 (3).
9. Ермаков А. А. Кризис в душе, а не в экономике и праве // Духовно- нравственные проблемы национального хозяйствования. Материалы научно-практической конференции (18 февраля 2005 г.) / Отв. ред. Г. А. Борткина. Рязанский филиал МЭП. – Рязань, 2005. – 78 с.
10. Ермаков А. А., Виликотская Л. А. Формирование духовности и нравственности студента – основа образования личности современного специалиста; Виликотская Л. А., Ермаков А. А. Ценностные основы образования личности студентов и и социально-философские дисциплины в вузе // Подготовка специалистов высшей квалификации в современных условиях развития образования. Материалы региональной научно-практической конференции, 25 ноября 2008 г. / Отв. ред. И. А. Алексеева. – Рязань, 2008. – 100 с.
11. Ермаков А. А., Виликотская Л. А. Основа патриотизма – духовность и нравственность; Виликотская Л. А. Ермаков А. А. Образование личности студента – ценностный аспект // Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи. Материалы научно-практической конференции / Под ред. А. М. Нелидкина. – Рязань: Изд. РИН-ФО, 2008. – С. 172.
12. Панков И. Г., Ермаков А. А. Образование личности студента – главная задача вуза. С. 33-35. // Методы обучения и организация учебного процесса в вузе. Материалы всероссийской научно-методической конференции. – Рязань: Ряз. гос. радиотехн. ун-т, 2009. – 384 с.

УДК 37.013
ББК 74.58



ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Доктор педагогических наук Н. П. Пучков
Кандидат педагогических наук А. И. Попов
А. В. Авдеева

Рассмотрена роль креативности личности и лидерских компетенций в процессе удовлетворения требований к выпускнику вуза в современных условиях. Исследованы возможности олимпиадного движения как формы организации обучения по формированию лидерских качеств, предложена технология педагогического сопровождения формирования лидерских компетенций в условиях вуза и представлены результаты мониторинга лидерских компетенций в процессе профессионального становления.

Ключевые слова

Лидерские компетенции, конкурентоспособный специалист, креативность, олимпиадное движение

1. Требования инновационной экономики к конкурентоспособному специалисту

Развитие инновационной экономики России предопределяет в качестве основных задач учебного заведения обеспечение кадрами инновационных предприятий и организаций, а также создание условий для более адекватного осознания молодым человеком путей своего личного и профессионального развития в период обучения в вузе, повышения собственной психологической устойчивости, саморегуляции, самоорганизации и творческого саморазвития.

Конкурентоспособная личность, формируемая в процессе профессионального становления в вузе, характеризуется стрем-

лением и способностью к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы с конкурентами (В. И. Андреев). При этом конкурентоспособная личность должна обладать набором профессиональных компетенций, т.е. способностью применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, что обеспечит ее успешную адаптацию в профессиональной среде.

На основе анализа проектов ФГОС третьего поколения, мы установили, что наличие высокого уровня креативности и способности стать подлинным лидером творческого коллектива, является неотъемлемым атрибутом выпускника вуза. Например,

к профессиональным компетенциям относятся способность организовывать работу творческого коллектива для достижения поставленной научной цели (ПК-2 – проект ФГОС на подготовку магистров по направлению 220600), способность проявлять инициативу, в том числе в ситуации риска, брать на себя всю полноту ответственности, учитывая цену ошибки, вести обучение и оказывать помощь сотрудникам (ОК-10 – проект ФГОС на подготовку магистров по направлению 150400), умение организовывать развитие творческой инициативы, рационализации, изобретательства, внедрение достижений отечественной и зарубежной науки, техники, использование передового опыта, обеспечивающих эффективную работу подразделения, предприятия (ПК-18 – проект ФГОС на подготовку магистров по направлению 150400).

Инновационное образование, основой которого является педагогические инновации, выступает одним из условий формирования профессиональных компетенций специалиста на основе развития его креативности и лидерских качеств. Указанные компетенции специалиста, активность его жизненной позиции являются интегральным результатом не, сколько содержания образования, столько той формы, в которой этот процесс происходил.

Инновационные формы организации обучения и воспитания являются способом реализации новой парадигмы образования, где оно рассматривается как основной механизм обеспечения развития общества, как культурного, так и экономического, через творческую деятельность отдельной личности и коллективов, возглавляемых лидером, обладающим высоким уровнем креативности. Основные черты этой парадигмы:

1. Ориентация на максимальное развитие способностей лидеров для выхода на креативный уровень интеллектуальной активности с учетом неповторимого характера каждой личности.

2. Формирование нравственного обли-

ка личности лидера с нацеленностью на интеграцию личностной и общественной ценности творческой деятельности.

3. Личностно-ориентированное образование через стимулирование творческого саморазвития.

4. Создание единого информационно-образовательного пространства, обеспечивающего не только единство уровня образовательных программ и содержания учебных дисциплин, но и реализацию совместных образовательных проектов по развитию креативности личности и лидерских качеств.

5. Использование новых образовательных технологий на основе самоорганизующейся деятельности в группах и виртуальных группах.

Нами выделены следующие психолого-педагогические условия воспитания конкурентоспособной личности, готовой к занятию лидерских позиций в реализации инновационной политики:

- создание системы выявления творческих личностей, обладающих лидерскими качествами, и стимулирование развития их креативности и формирования профессиональных компетенций;

- формирование внешней среды в университете, способствующей развитию креативности, через пропаганду творческих достижений обучающихся и преподавателей вуза;

- разработка методологии творческого саморазвития посредством включения в образовательный процесс инновационных форм организации обучения;

- формирование личностной заинтересованности в получении конкурентоспособного образования через актуализацию потребностей региональной экономики;

- использование сотрудничества в комбинации с внутригрупповой и межгрупповой конкуренцией студентов в познавательной деятельности.

Кроме того, на основе анализа литературы, ГОС ВПО, квалификационных требований к выпускникам и специальных

ведомственных положений позволил нам выделить четыре группы лидерских компетенций: интеллектуальные компетенции, проявляющиеся в готовности к выполнению профессиональных задач, в способности генерировать идеи и уйти от стандартных решений, в умениях практически оценивать ситуацию, обоснованно и целесообразно использовать информацию, обращать внимание на главное; организаторские компетенции, выражающиеся в способностях самостоятельно принимать решения, добровольно брать ответственность на себя за решение групповой задачи, управлять собой (умение организовать продуктивные личностные контакты, внутриколлективное общение), психологическая готовность к работе в команде, умения нахождения индивидуального подхода к людям (учитывая индивидуальные особенности); исполнительские компетенции, включающие готовность к длительному выполнению работ с высокой эффективностью, способности находить нестандартное решение и адекватно оценивать достигнутые результаты, навыки рациональных действий в обращении с информацией; способность действовать целенаправленно, по четкому алгоритму действий с упорным стремлением достичь поставленной цели; умение выдвигать идеи и намечать пути их воплощения; социально-коммуникативные компетенции, включающие способность вести людей за собой, умение гасить конфликты при разрешении групповой задачи и находить общий язык с разными людьми, чувствовать и понимать эмоции других; способность подмечать характерные и малозаметные особенности предметов и явлений.

Не смотря на свои различия перечисленные компетенции, рассматриваемые в системе, имеют системообразующий элемент; на наш взгляд – это креативность личности лидера.

2. Роль креативности в развитии лидерских качеств

Как было подчеркнуто ранее, одними из основных черт конкурентоспособной личности является высокий уровень креативности и наличие лидерских качеств. Если рассматривать взаимосвязь этих качеств, то креативность выступает необходимым условием для лидерства.

В нашем исследовании мы принимаем, точку зрения Т. А. Барышевой, что «креативность – творческий потенциал, творческие возможности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или отдельные ее стороны, продукты деятельности и процесс их создания»; креативность - способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта. При этом нам близка так же позиция Д. Б. Богоявленской, которая рассматривает креативность не только как способность использовать данную в задачах информацию разными способами и в быстром темпе, но и приносит в указанное понятие еще одно значение – инициативность, понимаемая как способность испытуемого при создании экспериментальных условий кроме выполнения предъявляемых экспериментатором задач, активное включение в эксперимент, самостоятельная постановка проблем.

Для организации эффективного производства необходимо, чтобы специалист, проявляющий креативный уровень интеллектуальной активности, был бы эффективным лидером. Лидеры нужны для определения целей и задач, для организации, координации, обеспечения межличностных контактов с подчиненными и выбора оптимальных, эффективных путей решения тех или иных проблем. Очевидно, что организации, где наличествуют креативные лидеры, могут достичь всего этого гораздо быстрее.

Проявление креативного лидерства можно рассматривать как процесс социального влияния, при котором лидер ищет

добровольного участия подчиненных в деятельности по достижению организационных целей (Шрисхайн); или как процесс оказания влияния на групповую активность, которое направлено на достижение целей (Стогдилл). Лидерство – это и конкретные действия (лидера) по координации и управлению деятельностью группы (Фридлер), поэтому может рассматриваться как компетенция специалиста по организации деятельности творческого коллектива. При этом лидерство можно определить как тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей в инновационной деятельности. Из этого определения следует, что лидерство является функцией лидера, последователей и ситуационных переменных.

Как социально-психологический феномен, лидерство выступает в качестве элемента организации совместной деятельности и управления в системе межличностных отношений. Феномен лидерства личности в условиях группы (коллектива) является результатом действия комплекса факторов как объективно-ситуационных (цели и задачи группы в конкретной ситуации), так и субъективных, личностных и социально-психологических (интересы и потребности, индивидуально-типологические особенности и ценностные ориентации контактной группы). Эти факторы объективно и субъективно обуславливают собой действия лидера как инициатора и организатора групповой деятельности и взаимодействия. Формирование лидерства – это процесс и результат развития структуры внутренней психологической организации личности в единстве их проявления в персональной организаторской и коммуникативной её готовности к внешнему управлению общением и деятельностью членов группы и коллектива.

Лидерство личности в студенческом коллективе формируется на основе превосходства личностных качеств отдельных субъектов деятельности и взаимодействия в группе, при психологической готовности личности решить групповую задачу в практической сфере деятельности. Лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается ею на роль неофициального руководителя в условиях определенной, специфической и, как правило, достаточно значимой ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной внутри коллективной деятельности для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели, стоящей перед группой.

Такие ситуации органически, естественно проявляются в процессе одной из форм организации обучения студентов – олимпиадном движении.

3. Олимпиадное движение как форма организации процесса обучения, нацеленного на развитие лидерских качеств

Воспитание лидера, обладающего высоким уровнем креативности и сформированности профессиональных компетенций, затруднено противоречием между необходимостью отражения соревновательности, соперничества и конкурентной борьбы, присущую дальнейшей профессиональной деятельности, в условиях освоения основной образовательной программы для формирования лидерских качеств личности, и необходимостью сохранения наиболее комфортных условий для обучающихся с точки зрения взаимодействия с образовательным коллективом.

Частично задачу воспитания лидерских качеств личности решает специально организованная воспитательная работа в вузе в виде творческих соревнований студентов (КВН, спортивные состязания и т.п.). Но зачастую организация воспитательной работы рассматривается как самостоятельная жизнь вуза, не отражающая в себе профессионального контекста.

Необходимо рассматривать воспитательную работу как составной элемент образовательного процесса, главным элементом которой является именно обучение и формирование профессиональных и лидерских компетенций и при решении задач воспитания организовать образовательный процесс таким образом, чтобы выполнялись следующие условия:

1. Образовательная деятельность должна иметь элемент состязательности, предполагающий, что победитель будет иметь и морально-психологические преимущества, и материальное вознаграждение (т.е. образовательная деятельность должна иметь очень сильную внешнюю мотивацию).

2. Содержание деятельности должно носить творческий характер, позволяющий обучающемуся реализовывать свои устремления и способности в наиболее полной мере (т.е. высший уровень потребности – в самореализации).

3. Деятельность должна происходить в условиях, наиболее благоприятных для данного человека, т.е. окружающая среда должна быть благоприятной для человека.

4. Деятельность должна содержать профессиональный контекст, и соответствовать требованиям ФГОС.

5. Деятельность должна происходить в условиях ограниченности времени и возможности использования ресурсов.

Указанные требования, на первый взгляд, несколько противоречат друг другу, но именно их сочетание позволит сформировать у обучающегося лидерские качества, необходимые ему для успешной реализации профессиональных компетенций, т.е. лидерских компетенций.

Решение данной задачи возможно при разделении составных частей образовательного процесса по времени, например, в форме олимпиадного движения. Олимпиадное движение рассматривается нами как инновационная форма организации обучения в разновидности креативной образовательной среды – креативной олимпиадной среде и включает в себя два этапа

– подготовительный и состязательный. Мы исходим из того, что, решая творческие олимпиадные задачи, студент преобразует логическую форму научного знания в деятельностьную форму, выходя на креативный уровень интеллектуальной активности, при котором «найденная закономерность при решении задачи не используется как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы и подвергается доказательству путем поиска ее исходного генетического основания» (Д. Богоявленская).

На первом этапе (подготовительном) при обучении в комфортной креативной олимпиадной среде у обучающегося формируется как бы «запас прочности» к стрессовым ситуациям. На втором этапе во время соревнования обучающийся за счет созданного «запаса прочности» действует в условиях конкуренции и жестких ограничений, неопределенности, и, с одной стороны, реализует максимум своих творческих способностей, а, с другой, вступает в жесткую конкурентную борьбу со своими недавними товарищами по первому этапу, из которой он может выйти победителем только проявив свои лидерские качества. При этом на состязательном этапе не происходит психологической деформации обучающихся, его общечеловеческие личные качества сохраняются, сохраняется возможность дальнейшей комфортной образовательной деятельности в том же коллективе, и стремление к борьбе и соперничеству остаются только в профессиональной сфере.

Олимпиадное движение способствует достижению одаренным человеком более высоких, незаурядных результатов в сфере своей профессиональной деятельности за счет использования креативного компонента личности в созданной мотивационной среде. Данная среда имеет все шансы стать для ее участников психологически безопасной, т.к. имеет личностную значимость для включенных в нее субъектов и создания по их инициативе. В тоже время психологической насилье, свойственное любой конкурентной дея-

тельности, компенсируется эмоционально-личностными и коммуникативными характеристиками ее субъектов.

Тип профессионального мышления, вырабатывающегося у участников олимпиадного движения, существенно отличается в сторону креативного уровня интеллектуальной активности, вследствие обобщения и личностной адаптации типов профессионального мышления личностей, выдержавших проверку профессиональной деятельностью.

Для выполнения поставленных задач подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего лидерскими качествами и высоким уровнем креативности, предлагается комплексная система, взаимодополняющая учебный процесс вуза, названная «учебно-воспитательный комплекс олимпиадного движения», основанная на следующих принципах:

1) взаимного увязывания всех комплектов системы олимпиадного движения с решением задач интеграции образования, науки и производства;

2) строгого следования научности при планировании работы в олимпиадной группе и самостоятельно;

3) сочетания коллективных и индивидуальных форм воздействия и выбор средств самообразования на основе учета креативных потребностей человека;

4) ориентирования на развитие готовности личности к самообразованию на основе внутренней мотивации и осознанности деятельности;

5) установления максимально рациональных соотношений между компонентами системы на основе мотивационной готовности аудитории.

Ценность учебно-познавательной творческой деятельности в условиях олимпиадного движения заключается не только в результате, в продукте творчества, сколько в самом процессе. Для студентов, включенных в это движение, важнейшим на первом этапе будет то, что они создают, творят, развивают воображение в психо-

логически комфортной среде. При этом совместный поиск творческих решений выступает как средство самовыражения, выражения эмоций и чувств, развитие духовной культуры и интеллекта, реализации креативности, полифункционального назначения, взаимопонимания между людьми.

Нами выделены основные принципы, используемые в олимпиадном движении:

- партнерства, содружества (преподаватель имеет более высокий уровень знаний, но в процессе совместной работы это преимущество хотя и уменьшается, но незначительно за счет активного самообразования педагога);

- доминирования автодидактики (преподаватель создает условия для саморазвития обучающегося, в т. ч. и дает необходимые дидактические знания);

- воспитывающего образования (основа в олимпиадном движении не знания как таковые, а высокая мобильность, ответственность, активность, что позволяет говорить о творческой компетентности специалиста);

- разноуровневости (позволяет организовать участие в олимпиадном движении на разных стадиях профессионального становления - олимпиады, конкурсы по специальности, конкурсы выпускных квалификационных работ);

- персонифицированности (учет личных устремлений конкретного участника олимпиадного движения, защита индивидуального профессионального развития).

Можно констатировать, что олимпиадное движение частично предупреждает депривацию в образовательном процессе, т. е. нейтрализует внешние факторы (социально-психологическая дезадаптация в социо-культурной среде академической группы, деструктивное влияние части студентов; неуверенность в себе, отсутствие удовлетворения от познавательной деятельности; эмоциональные проблемы на основе неуверенности в дальнейшем профессиональном пути), ограничивающие

возможность удовлетворения личностно значимых потребностей обучающегося, и, прежде всего, потребности в творчестве.

Олимпиадное движение обеспечивает также социализацию личности с целью обеспечения ее функционирования в обществе и инновационных процессах на производстве в качестве полноправного члена через определение не только системы профессиональных знаний, но и знаний, норм, ценностей, составляющих культуру современного общества.

Эффективность процесса социализации с позиций креативной деятельности обеспечивается, с одной стороны, общественными установками на признание инновационного характера развития производства, с другой - личными мотивациями обучающегося.

Олимпиадное движение создаёт, на наш взгляд, необходимые условия и для решения педагогических задач формирования лидерских компетенций.

4. Педагогическое сопровождение процесса формирования лидерских качеств у студентов вуза

Существенным в формировании лидерских компетенций и довольно сложным является измерение уровня развития и освоения компетенций. Хотя современная квалиметрия образования и располагает большим разнообразием тестовых контрольно-измерительных материалов, различных схем и классификаций, которые позволяют оценить количественные и качественные параметры профессиональной подготовки выпускников, сложность оценивания и диагностики компетенций вызвана, прежде всего, тем, что они не «улавливаются» количественными методами. Их можно наблюдать в «ситуациях включения» человека в деятельность. В условиях образовательного учреждения эти ситуации, как правило, специально проектируются.

Объективность оценивания предполагает наблюдение за деятельностью. В этом

отношении наиболее эффективным являются всевозможные творческие соревнования, организационно-деятельностные, имитационные, инновационные тренинги, методы проектов, конкретных ситуаций, позволяющие фиксировать уровни освоения компетенций обучающихся и давать качественную оценку продвижения по каждому критерию.

В условиях олимпиадного движения как инновационной формы организации обучения, олимпиада становится не просто соревнованием людей, она становится испытательным полигоном творческих подходов к деятельности. Участники олимпиады стремятся добиться победы не только над соперниками (и даже не столько над ними), сколько победить свои слабости, проявить максимум своих лидерских способностей. И поэтому удовлетворение участникам в первую очередь приносит радость нахождения оригинального способа решения задачи, во вторую - радость общения с творческими людьми, лидерами, и в третью - радость победы в соревновании.

Участвуя в олимпиадах, обучающиеся, вынуждены за ограниченное время решать ряд сложных творческих задач. Успешное выполнение подобных заданий выступает, по нашему мнению, в роли контрольно-измерительных мероприятий для диагностики лидерских компетенций, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности будущего специалиста. На многих членов олимпиадной микрогруппы, находящихся на начальной стадии подготовки, эта ситуация оказывает тормозящее, шоковое действие, они приходят в замешательство, поддаются панике и часто отказываются от решения задачи, что сказывается на итоговых результатах. Затрудняющим условием при проведении олимпиад является и моральная ответственность участников за конечные результаты перед своим учебным заведением, учебным коллективом, членами олимпиадной микрогруппы. Психологическая подготовка обучающихся к уча-

стию в олимпиадах, накопленный опыт работы в стрессовых ситуациях позволяет будущему специалисту оптимально действовать в производственных стрессовых ситуациях и находить эффективные конструкторские и организационные решения проблемных ситуаций.

Соревновательный характер олимпиад выдвигает в качестве одной из основных мотиваций стремление их участников к успеху, к победе. При этом, по классификации А. Маслоу, движущим фактором деятельности выступают мотивы высшего порядка: стремление утвердить свое положение в учебном коллективе, гордость за себя и своих коллег, ощущение престижности победы на соревнованиях регионального и всероссийского масштаба, стремление ощутить собственную значимость, и как пик мотивации - желание самовыразиться, достичь победы над действительностью, над собственными слабостями, получить удовлетворение от собственного труда. Такие мотивационные установки интенсифицируют процесс познания и формирования готовности к проявлению познавательной активности в предстоящей производственной деятельности. Не менее сильным мотивом, является сам процесс познания (через участие в олимпиаде), его привлекающая способность, вызванная интересом, предоставление участнику возможности проявить себя. Основная предпосылка успешности формирования лидерских компетенций и развития креативности посредством участия в олимпиадном движении заключается в активной позиции обучающегося, благоприятном микроклимате, предполагающем уважительное отношение к профессиональному росту каждого человека, к его потребности саморазвития и самостоятельности.

По нашему мнению лидерские качества конкурентоспособной личности возможно достаточно эффективно оценивать по результатам ее творческой деятельности в условиях олимпиады. Хотя при этом значительную сложность представляет

выделение в результатах деятельности именно составляющую лидерских качеств, а не уровень креативности, интеллекта или знаний, умений и навыков.

В условиях олимпиадного движения это можно сделать путём исследования: оценки продуктивности деятельности обучающихся с учетом ее привлекательности, времени предъявления результата на олимпиаде и оценки относительной продуктивности.

При оценке лидерских качеств необходимо также учитывать и разносторонность интересов обучающихся, чем больше направлений личностной реализации есть у студента, кроме творческой деятельности в соревновании, тем выше результат.

Организация педагогических экспериментов по формированию лидерских компетенций является весьма сложным мероприятием, т. к. в большей степени это формирование должно осуществляться в «естественных» условиях. Поэтому весьма продуктивными могут являться результаты наблюдения за развитием лидерских качеств в период обучения учащегося в старших классах школы и в вузе. Такое рассмотрение позволяет выделить несколько этапов с присущими им педагогическими задачами сопровождения процесса формирования лидерских качеств у студентов вуза и достигаемыми результатами (см. Рис. 1).

Первый этап это: последовательно – поэтапное ориентирование личности на ценностное осмысление лидерских компетенций (школа, младшие курсы в вузе). В процессе реализации этого этапа сначала делается упор на усвоение обучающимися таких тем, как: понятие о личности; социальное и биологическое в развитии личности; активность личности; мотивация как проявление потребностей личности; структура личности (темперамент (индивидуальный стиль деятельности), направленность (мировоззрение), характер (особенности управленческих решений), способности (раскрытие задатков в деятельности)).

Затем выявляются потребности и воз-

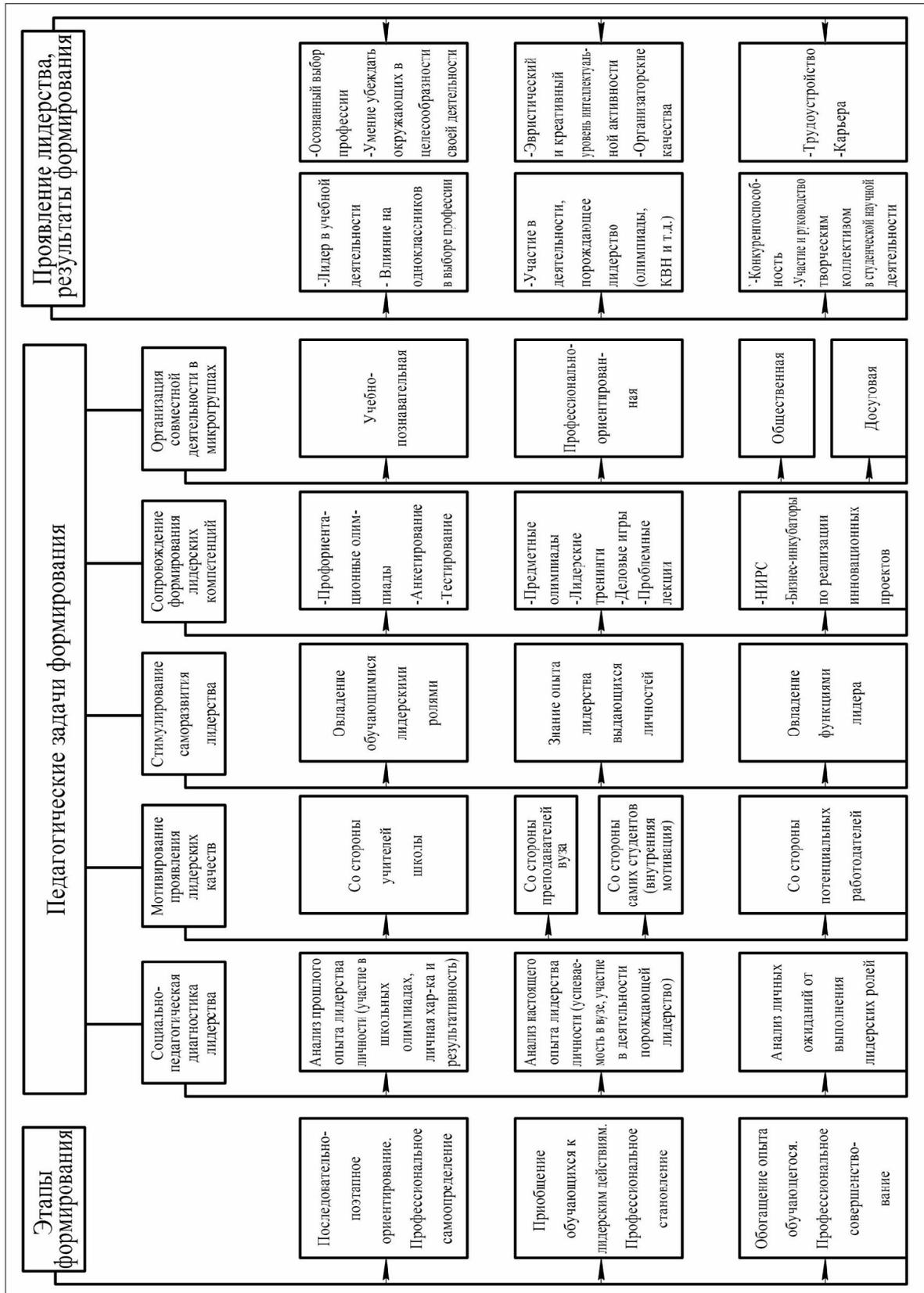


Рис. 1. Модель формирования лидерских компетенций в процессе профессиональной подготовки

возможности, лежащие в основе лидерского потенциала обучающегося, необходимые лидерские качества, обсуждаются личностный смысл отношения к жизни, самому себе и необходимости формирования лидерских компетенций.

Этот этап осуществляется во время специальных занятий в группах (классах) и сочетается с индивидуальными консультациями, в течение которых обучающиеся участвуют в проблемных диалогах, дискуссиях, беседах, предназначенных выполнять функции информации (сообщения знаний), стимулирования и мотивации, осознания (своих потенциальных возможностей); проходят различные тестирования по выявлению лидерского потенциала.

И, наконец, организуются мероприятия, направленные на оценку отношения обучающегося к собственным лидерским потребностям и возможностям, выделение значимой области их проявления в процессе жизнедеятельности и совместный поиск конструктивных путей и средств активизации лидерского потенциала обучающегося в системе непрерывного профессионального образования.

С точки зрения педагогического сопровождения данная стратегия предполагает реализацию методов, приемов и средств ознакомительного и рекомендательного характера.

Реализация второго этапа приобщение обучающихся к лидерским действиям в специально организованных познавательно-профессиональных ситуациях, предполагает организацию специальных познавательно-профессиональных ситуаций в деловых играх и тренингах, способствующих развертыванию лидерского потенциала личности (последовательно на всех курсах вуза).

Третий этап обогащение лидерского опыта обучающегося во внеучебной деятельности, самостоятельно (трудоустройство), рассматривается как стратегия, позволяющая активизировать лидерские

возможности в процессе становления личности как лидера – профессионала и реализуется в элективных мини-курсах, помогающих обучающемуся правильно построить свое выступление перед аудиторией, выбрать оптимальное решение из альтернативно возможных, спрогнозировать результат деятельности в условиях ситуационной неопределенности, овладеть навыками самоорганизации познавательно-профессиональной деятельности и т. п. Целью таких мини-курсов является также преодоление пассивности обучающихся и их неуверенности в своих лидерских возможностях.

Предлагаемая технология нацелена на достижение, в основном, следующих двух результатов:

1) психологического, выражающегося в переводе обучающегося в состояние психологического комфорта от совмещения духовной и материальной удовлетворенности от профессиональной деятельности;

2) функционального, заключающегося в создание педагогически эффективных условий для выхода обучающегося на креативный уровень интеллектуальной активности на основе проектирования личностной траектории развития, как следствие формирование лидерских компетенций конкурентоспособного специалиста.

Эффективность реализации рассмотренных этапов формирования лидерских компетенций оценивается на основе критериев развития лидерских качеств.

1. Критерий внутренней готовности, который включает:

-мотивационную составляющую (внутренняя готовность к принятию желание выполнять функции лидера, интерес к деятельности лидера, стремление действовать).

-познавательную составляющую (понимание поставленных задач, знание алгоритмов организаторской деятельности, знание правил эффективного общения в различных ситуациях);

2. Критерий практически-действенный

(критерий внешней реализации), который включает:

- деятельностьную составляющую (умение использовать лидера на практике, результативность деятельности);

- личностно-позиционную составляющую (восприятие лидера группой, восприятие группы лидером).

В процессе внедрения предлагаемой технологии нами выделены некоторые особенности, осложняющие формирование лидерских компетенций, это:

- доминирование личных отношений над профессиональными;
- неумение работать в команде;
- чрезмерный контроль и нечеткое распределение обязанностей.

Эти позиции заслуживают, на наш взгляд, первостепенного внимания при проектировании процесса формирования лидерских компетенций в каждом конкретном вузе.

Оценке достигнутых результатов по формированию лидерских компетенций, а также созданию условий эффективного развития олимпиадного движения в вузе в большой мере способствует такой его мониторинг, который обеспечивает информацией о состоянии образовательной системы как в настоящем так и в будущем и позволяющий корректировать управляющие воздействия. В качестве критериев эффективности функционирования олимпиадного движения целесообразно использовать качества личности, формируемые в процессе её развития в креативной олимпиадной среде, и, прежде всего уровня освоения лидерских компетенций и развития креативности. Показателями проявления лидерства в результатах деятельности и в поведении обучающихся в рамках реализации личностного подхода к формированию лидерских компетенций специалистов наряду с рассмотренными ранее критериями внутренней готовности и практически-действенным могут являться: продуктивность деятельности – оригинальность предлагаемого решения профессиональ-

ной проблемной ситуации, личная ответственность за найденные инновационные решения, настроенность на саморазвитие; качественный характер деятельности – стиль мышления, позволяющий при решении узкопрофессиональной задачи применять методологию многокритериального анализа деятельности; личностное восприятие студентом творческой работы членов микрогруппы и своей роли в результатах коллективного труда.

В своей практической деятельности мы осуществляли такого рода мониторинг по следующим показателям: готовность к дальнейшему лидерскому саморазвитию; оценка взаимоотношений между преподавателями и обучающимися; толерантность к неопределенности; уровень самооценки; уровень удовлетворенности от учебно-познавательной деятельности.

На этапе профессионального самоопределения обучающихся мы осуществляли анализ их академической успеваемости, профессиональных склонностей, направлений лидерских намерений, интеллектуальной активности, коммуникабельности, социализации.

На этапе профессионального становления мониторинг проводился среди участников олимпиадного движения по теоретической механике и математике, студентов ряда технических специальностей и специальности «Инноватика». Были задействованы студенты более 50 вузов Российской Федерации и Республики Беларусь.

Результаты свидетельствуют о том, что на этапе профессионального становления у подавляющего большинства участников олимпиадного движения присутствует устойчивая готовность к творческому саморазвитию, укрепляется психологическая готовность к деятельности в условиях неопределенности (у участников 1 тура Всероссийской студенческой олимпиады до 60 %, а 3 тура – до 85 %), практически у всех повысился уровень самооценки и уровень удовлетворенности от учебно-познавательной деятельности.

Заключение

Результаты теоретических исследований, педагогических экспериментов и образовательных инноваций позволяют утверждать, что разработанная нами инновационная технология формирования лидерских компетенций в условиях креатив-

ной олимпиадной среды способствует интенсификации подготовки элитных специалистов посредством осознанного самоопределения абитуриентов, развития их лидерских и творческих компетенций на этапе обучения в вузе и выразилось как в повышении их конкурентоспособности, так и удовлетворенности работодателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев, В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учебное пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб.: СПбГУТД, 2006. – 268 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие / Д. Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
4. Проекты федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения по направлениям подготовки бакалавров и магистров / Сост. В. Н. Козлов, В. И. Никифоров. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 194 с.



УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ КОСМОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Бонкало

В статье отражены результаты экспериментального исследования, ориентированного на развитие нравственного потенциала школьников в процессе изучения интегративного курса «Космология», который разработан в соответствии с идеями философии русского космизма. В статье предпринята попытка обосновать возможность и целесообразность интеграции естественнонаучного и философского знания, доказать значимость космологического образования в совершенствовании нравственного воспитания учащихся.

Ключевые слова

Космологическая парадигма, космологическое образование, интеграция образования, образовательная среда, нравственный потенциал, ценностные ориентации

В настоящее время актуализировалась проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Дегуманизированный фон современной жизни, трансформация его в направлении западной культуры, широкое развитие псевдо- и антикультуры стали источниками нравственной деформации личности детей и подростков. Скука, апатия, иждивенческие настроения, с одной стороны, и все прогрессирующая агрессивность, с другой, – вот их типичные проявления. Рост детских и подростковых девиаций свидетельствует прежде всего о кризисе нравственности в нашей стране, об опустошении духовного мира молодежи, смещении в её сознании истинных и ложных ценностей и приоритетов.

Без духовного и культурного возрождения ситуация вряд ли будет стабилизирована. Поэтому приоритетной задачей современной школы должно стать создание условий для реализации нравственного потенциала каждого учащегося. Создание таких условий предполагает формирование в учебном заведении соответствующей образовательной среды, способной обеспечить достижение ожидаемого результата.

Для того чтобы образовательная среда стала эффективным условием реализации нравственного потенциала каждого школьника необходимо выработать единую методологическую концепцию образования, в соответствии с которой строился бы весь учебно-воспитательный процесс.

На наш взгляд, наиболее перспектив-

ным в этом плане является образовательная парадигма, основанная на идеях философии русского космизма – отечественного учения о взаимодействии человека и мира. Приоритеты русского космизма заключаются в утверждении ценности органического единства Человека, Человечества и Космоса, обосновывающего правомерность формирования космического сознания (духовности) ребенка; в определении ребенка как уникального Микрокосмоса, находящегося в процессе самораскрытия и всестороннего самосовершенствования через свободное творчество и собственную активность [3]. В основе русского космизма лежит представление о единстве и ценности всех уровней бытия – личностном, социальном и космическом [4]. Это учение об эволюционной направленности развития Вселенной, а значит, и человека. Проблема эволюции Вселенной напрямую связана с проблемой воспитания и самовоспитания, поскольку только самосовершенствующийся человек способен взять на себя ответственность за судьбу планеты [4].

На наш взгляд, идеи русского космизма могли бы стать ориентиром в построении образовательной среды будущей школы. Магистральным путем реализации этих идей является, на наш взгляд, интегративное образование. Актуальность интеграции в образовании определена тем, что одна из ключевых задач образования в свете космологической парадигмы, как, впрочем, и гуманитарной, состоит в формировании у учащихся целостной картины мира, тогда как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе.

Межпредметные интегративные курсы должны быть направлены на формирование ценностно-окрашенного образа социоприродного мира. Они должны включать в себя знания о природе, человеке и Человечестве. В связи с этим нами был разработан интегративный курс «Космология», методологической основой постро-

ения которого явилась философия русского космизма. В разработанном курсе принята попытка реализовать идеи гуманизации и интеграции образования, ориентированные на решение органически связанных проблем, вытекающих из единства Вселенной, Человека и Природы [2]. На наш взгляд, интеграция естественнонаучного и философского образования – это наиболее перспективное направление в общей системе развития нравственного потенциала учащихся. Интегративный учебный курс «Космология» совмещает в себе элементы естественнонаучных и гуманитарных знаний, традиционно разделяемых в практике отечественного образования. При этом, интегрируются не только дидактические единицы таких учебных предметов, как астрономия, физика, химия, биология, история и литература, но и их технологии обучения. Свободное творческое самовыражение, следующее за изучением Законов природы, осознание себя причастным к ним, наглядное экспериментирование, собственная научно-исследовательская деятельность, обсуждение вечных философских вопросов, коллективный поиск ответов на них – все это, на наш взгляд, создает условия для развития духовно-нравственного потенциала каждого школьника.

С целью проверки эффективности разработанного курса был проведен формирующий психолого-педагогический эксперимент, в котором приняли участие 167 старшеклассников Коломенского и Луховицкого районов Московской области. Испытуемые были разделены на две группы: контрольная и экспериментальная. Изучение духовного мира учащихся осуществлялось по методике, разработанной и апробированной Г.С. Васильевой, Т.В. Ахаян, М.Г. Казакиной, Н.Ф. Радионовой [1]. Данная методика основана на исследовании трех составляющих нравственного компонента структуры личности школьника: самооценка; ценностные ори-

ентации и приоритеты; жизненные цели. Сравнив, что ценят учащиеся экспериментальной и контрольной группы, что осуждают, какие цели перед собой ставят, как относятся к себе и к своим сверстникам и т.д., можно судить об эффективности разработанной и апробированной экспериментальной программы.

Результаты проведенного обследования (Рис. 1, 2) позволяют говорить о том,

что в контрольной группе, несмотря на достаточно большой разброс данных ($m=\pm 2,3$), выявилась тенденция сближения самооценки и взаимооценки ($t=2,78$; $p<0,01$), однако их объективность вызывает некое сомнение. Слишком велик разрыв по всем качествам между этими величинами, с одной стороны, и кривой, выражающей оценку экспертов, – с другой.

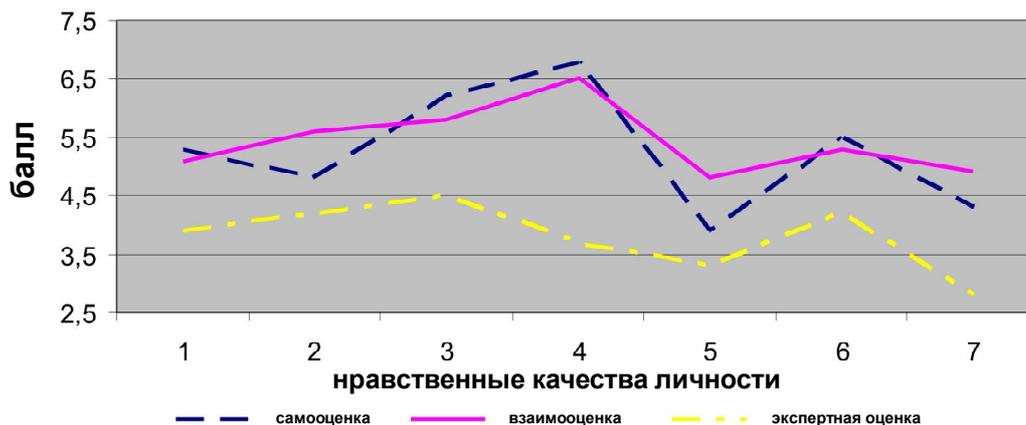


Рис. 1. Соотношение показателей самооценки, взаимооценки и экспертной оценки учащихся контрольной группы.

Данный факт может быть объяснен тем, что в контрольной группе наблюдается снижение требовательности к себе и другим, что искажает действительное положение вещей и может привести к неадекватности группового сознания, его оценочной функции, развитию чувства самоуспокоенности.

В экспериментальной группе выявился довольно высокий уровень само- и взаимооценки и значительное сближение их с экспертной оценкой. Этот факт свиде-

тельствует о развитом чувстве самоуважения, что позволяет адекватно судить о себе и о других.

Необходимо помнить, что адекватная самооценка является обязательным условием самовоспитания – конечной цели целостного воспитательного процесса. Правильно оценить себя, предъявить к себе соответствующие требования, активно содействовать их реализации – без этого нет и не может быть подлинного становления личности [1].

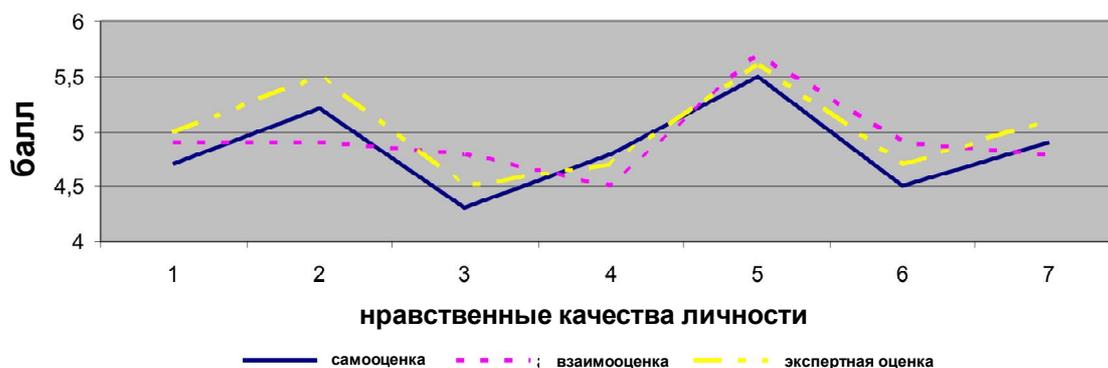


Рис. 2. Соотношение показателей самооценки, взаимооценки и экспертной оценки в экспериментальной группе.

Ценностные ориентации учащихся изучались с помощью методики М. Рокича и теста незаконченных предложений. Результаты исследования свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальной группы имеют вполне определенные ценностные ориентации: для них главное в жизни составляют любовь, дружба, жизнь, музыка – тогда как предмет ценностей у учащихся, составивших контрольную группу, являются отдых и потребительские желания.

Анализ ответов на вопросы «Больше всего меня радует...», «Больше всего меня огорчает...» показал, что центром эмоциональных переживаний учащихся экспериментальной группы стали социально-политические явления (войны, терроризм), духовно-нравственные ценности (духовная пустота, грубость, подхалимство, девиантное поведение детей и подростков и т.д.). У большинства учащихся контрольной группы радости и огорчения связаны в основном с собственной жизнью, сегодняшним днем (каникулы, Новый год, дискотеки; огорчает – загруженность уроками, неудачи в учебе и т.д.).

Наибольшее различие между учащимися контрольной и экспериментальной группы выявилось при изучении их жизненных целей. Характерен тот факт, что более половины учащихся (58,7%) Контрольной группы не смогли сформулировать свою «дальнюю» и «близкую» цель («Не знаю», «Еще не задумывался», «Еще не определился» и т.д.). 29,8% учащихся данной группы свои цели и желания мыслят только во взаимосвязи со своим личным благополучием («повеселиться», «влюбиться» и т.д.), связывают их с материальным достатком (машина, мотоцикл и т.д.), что указывает на узость их интересов.

По ширине и глубине «далекие» и «близкие» цели учащихся контрольной и экспериментальной групп отнюдь не однородны. Если в экспериментальной группе звучали ответы, связанные с нравственным самосовершенствованием личности

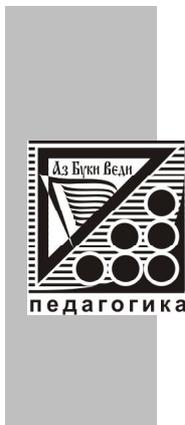
(«стать хорошим человеком», «не быть застенчивой» и т.д.), с социально значимыми явлениями («добиться, чтобы люди не болели»), с развитием личностных способностей («научиться играть на гитаре», «победить на конкурсе»), то в контрольной группе такой глубины и такого разнообразия не наблюдалось. 11,5% учащихся контрольной группы смогли определить свою цель только как желание закончить школу и куда-нибудь поступить, причем, не указывается даже профиль учебного заведения.

Отсюда и существенное различие в соотношении поведения с невысокой по характеру целеустремленностью.

Таким образом, целостная картина мира, формирующаяся на занятиях по интегративному курсу, разработанному в соответствии с идеями русского космизма, приводит к новому видению мира, к новому миропониманию, мироощущению и, в конечном итоге, к истинно нравственным потребностям. Для раскрытия нравственного потенциала школьников необходимо организовать работу так, чтобы она не сводилась к систематическим нравоучительным беседам, наставлениям и чтениям морали. Для формирования высоко нравственной устойчивой личности огромное значение имеет создание той атмосферы, той среды, того внутреннего пространства, которые стимулировали бы мысли учащихся, мотивировали их поступки и поведение. Именно окружающая среда может стимулировать человека к активности, к достижению успеха, а следовательно, к саморазвитию и самосовершенствованию, или, напротив, пресекать его развитие и сводить на «нет» все усилия отдельных педагогов. На процесс формирования такой образовательной среды оказывают влияние содержание учебных программ и планов, качество взаимоотношений между субъектами образования, взаимодействие традиционных и инновационных моделей воспитания и обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васильева, Г.С. Изучение личности школьника [Текст] / Г.С. Васильева. – М., 1999
2. Левитан, Е.П. Вселенная школьника XXI века [Текст] / Е.П. Левитан. – М., 2007. – 128 с.
3. Перекусихина, Н.А. Философия русского космизма как источник обновления ценностей образования в современных условиях [Текст] / Н.А. Перекусихина. – М., 2008. – С. 46.
4. Хуторской, А.В. Философия русского космизма как аксиологический базис отечественного образования [Текст] / А.В. Хуторской // Труды научного семинара «Философия – образование – общество». – М.: НТА, 2005. – Т. II. – С. 142 – 152.



УДК 371.89
ББК 74.20
Теория педагогики

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Е. Борисова

Статья посвящена проблеме формирования традиций в системе школьного образования. Раскрыто понятие «традиция», рассмотрены роль и эффективность использования традиций в системе школьного образования, а также показано воспитательное значение традиций в педагогическом процессе.

Ключевые слова

Воспитательная работа в школе, понятие «традиция», роль и эффективность их применения в системе школьного образования, воспитательное значение традиций, педагогический процесс

XXI век – новая веха созидания и ориентации – «открывает перед школьным образованием свои новые стороны, новые смысловые глубины» [1, с. 354] многообразных вековых традиций. Несомненно, это век образования, разработки новых форм и содержания образования, создания новой школы, лейтмотивом которой становится воспитание просто хорошего человека. Смена вех позволяет взглянуть по-новому на отечественную систему образования и оценить эффективность воспитательной работы в российской школе, обращая внимание на обучающую, воспитывающую и развивающую функции, которые заложены в традициях. Обращение к традициям обусловлено современными требованиями к развитию школьной системы образования и превращения её в действенный фактор развития общества.

Развитие школьной системы на данном этапе рассматривается как необходимое условие реализации концепции гуманизации образования. Именно результаты жизнедеятельности школьной системы образования выступают в качестве критерия эффективности современной образовательной политики. Для обеспечения развития образовательной системы значительная роль принадлежит традициям. Традиции могут обрываться, пресекаться, умирать и возрождаться. Борьба с традицией – такой же заметный феномен в современном мире, как и стремление сохранения и поддержания традиций.

Традиции всегда играли значительную роль в воспитании подрастающего поколения, потому что по своей природе они гуманистичны и обращены к человеку. Сейчас в период обновления содержания

общего образования вопрос о роли традиции в школьной системе является актуальным, т. к. позволяет объединить в единое целое культурное наследие различных исторических эпох, наладить творческое сотрудничество, взаимодействие и взаимопонимание различных поколений. Уровень достигнутого обществом состояния современного образования всецело определяется его историческим наследием, и история образовательных реформ в России – неотъемлемая часть гражданской истории. Понять современность, её величие, её значение можно только на широком историческом фоне – в свете минувших веков – основе традиций. «История есть не просто прошлое, но и прошлое непреходящее, то прошлое, которое не исчезает, но продолжает жить в последующем» [3, с. 35]. Педагогический аспект традиций, в которых содержится весь социально-накопленный опыт старших поколений, позволяет выработать у подрастающего поколения определенные привычки в общении с другими людьми, приобщает их к активному участию в жизни, соединяет бытие человека с культурой. Опора на традиции в деле воспитания молодого поколения, в становлении личности, является лучшим выходом на этапе перехода к новым формам общественного сознания в период обновления содержания общего образования. От того, как воспитаны дети, зависит судьба, будущее страны.

Традиции служат важным фактором регуляции жизнедеятельности людей, составляют основу воспитания. Традиции должны занять достойное место в развитии и совершенствовании учебно-воспитательного процесса в современной школе, т. к. они, прежде всего, признают образование сферой накопления знаний, умений, навыков и, что не менее важно, направлены на создание максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей учащихся.

Понятие «традиция» давно вошло в педагогический обиход и используется для

обозначения устойчивых процессов, тенденций и явлений, существующих длительное время и занимающих определенное место в историко-педагогическом наследии.

Существует немало исследований, посвященных анализу отдельных традиций. Они изучаются в рамках конкретных дисциплин: этнографии, литературоведении, фольклористики, истории культуры, этике, социологии, педагогике и психологии. Традиции изучаются гуманитарными науками, где накоплен огромный опыт исследования отдельных традиций, опыт, который нуждается в осмыслении. Однако нередко та или иная наука осуществляет изучение самостоятельно, не пользуясь достижениями других наук. При этом многократное повторение разными людьми действия по образцу, составляющие сущность традиции, в каждой науке называется по-своему. Так, этнографы описывают и систематизируют обычаи, обряды, поверья различных народов; филологи изучают устное народное творчество, передаваемое из поколения в поколение, создают учение о стилях и жанрах литературы, о следовании канону или литературной традиции; в философии науки говорят о парадигмах; в лингвистике – о нормах языка.

Необходимо заметить, что авторы в своих формулировках делают ударение на разное, но роль, значение традиций, а также сфера их действия в различных направлениях присутствует во всех областях общественной жизни, а значит, и в школьной системе образования.

Традиции имеют место во всех сферах духовной и материальной жизни. Согласно концепции Л. С. Выготского, психологическая роль традиций заключается в культурно-историческом развитии психологии личности [2, с. 178]. Ллойд де Моз, рассматривая психоисторию как науку, за основу исторических изменений принимает взаимоотношения личностей, не забывая отношения между поколениями. Социальная роль традиций состоит в том, чтобы закрепить и воспроизвести в новых

поколениях людей установившиеся способы жизнедеятельности, типы мышления и поведения [4, с. 45] Педагогическая роль традиций заключается в передаче нравственных ценностей, накопленных старшим поколением, младшему. В широком педагогическом смысле воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали.

Этимологически термин «традиция» означает «передача». В родном русском языке точное значение термина – это предание, которое устанавливает отношение свободного взаимного признания между поколениями. В предании предки становятся «вечно живыми», передавая заповедное, с надеждой и верой, что переданное будет принято.

Обыденное представление о традиции – это связующее звено прошлого и настоящего. Отношение к традиции может отличаться в зависимости от того, как трактуется связь прошлого и настоящего. В первом случае традиция воспринимается как некие реликты, как специфические сгустки, «уплотнения», «пучок» [5, с. 489] прошлого в настоящем. В другом случае прошлое осознается как всегда присутствующее в настоящем, как постоянно в нем воспроизводящееся. В этом случае традиция понимается как неотъемлемая сторона существования социума, как нечто универсальное и независимое от времени.

Научное открытие традиций следует связать с именем Г. Тарда, который утверждал, что социальный организм зиждется на принципе подражательности (преэмптенности). Согласно этому принципу, «всякий социальный факт, то есть изобретение или открытие стремится распространиться в своей социальной среде» [11, с. 17], несмотря на то, что это стремление не всегда увенчается успехом из-за конкуренции других стремлений. Важные идеи по вопросу о традициях принадле-

жат Г. Зиммелю, который, в частности, подчеркнул их культуросозидающую функцию и такую характерную особенность, как «направленность»: «Традиция – поразительное и создающее всю культуру и духовную жизнь человеческое явление, посредством которого содержание мышления, деятельности, созидания, а также чувствования становится самостоятельным по отношению к своему первоначальному носителю и может передаваться им дальше, как материальный предмет... Для нее характерно, что тот, на кого было направлено действие, не оказывает противодействия тому, от кого это действие исходит. Традиция идет в одном направлении, тогда как взаимодействие – в ту или другую сторону» [6, с. 534].

В словарных и энциклопедических статьях традиция, как правило, связывается с проблематикой наследования, интегрируя в это понятие объекты, способы, механизмы и содержание наследования. При этом подчеркивается важность значения традиции в обеспечении устойчивости культуры и отмечается, что их значение особенно велико на первоначальной ступени развития общества и уменьшается по мере прогрессивного развития. Такое определение отражает объективное состояние научного сознания.

Преобладание обыденного понимания традиции связано, в первую очередь, с тем, что само слово «традиция» имеет достаточно широкое речевое «поле смысла», которое отражено в словарях русского языка.

В толковом словаре В. И. Даля традиция определяется как «предание, все, что устно перешло от одного поколения на другое» [12, с. 425].

Словарь русского языка (С. И. Ожегов) даёт такое определение: «Традиция : 1. То, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (например: идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи). 2. Обычай, установившийся порядок в поведении, в быту» [7, с. 607].

Словарь русского языка (А. П. Евгеньевой) даёт следующее толкование: «Традиция – 1. Исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, нормы, поведения, взгляды, вкусы и т. п. // Установившийся порядок, неписанный закон в поведении, в быту; обычай, обыкновение. // Обычная, закрепившаяся норма чего-либо. 2. Устная передача каких-либо исторических сведений, предание (от лат. traditio – передача)» [9, с. 396].

Из словарных определений можно выделить следующие ключевые слова, которые помогут определить содержание, которое несет в себе слово «традиция»: от поколения к поколению, наследие, обычаи, нормы поведения (взгляды, вкусы), традиция связывает прошлое и настоящее, причем элементы прошлого в ней выражены сильнее.

В словарных определениях зафиксированы важные для понимания традиции моменты. Во-первых – её процессуальный, пролонгированный характер (от поколения, от прошлого к настоящему). Во-вторых – «субстанциональный», содержательный аспект традиции (обычаи, нормы). В-третьих – инструментальные особенности традиции, которые менее всего отражены в словарных определениях (устный способ передачи).

С помощью образования, средств массовой информации человек получает первоначальные знания о традиции или информацию. Однако овладение знанием о традиции ещё не означает овладением самой традицией.

Сегодня в общественном сознании утверждается лейтмотив восстановления исторической памяти, достоинства самосознания, преемственности в культуре и образовании, «лозунг» возрождения наших традиций в деле воспитания достойного гражданина России. Этим и объясняется актуальность возросшего интереса к традициям, которые имеют особую значимость в историческом процессе России. И сам факт наличия традиций как таковых,

в которых присутствует опыт, имеющий уникальный и рецептурный характер, позволяет транслировать те ценности, которые так необходимы в наше время.

Широкое исследование традиций началось с 60-х годов прошлого столетия. Исследованием традиций в отечественной истории образования занимались философы, классики отечественной педагогики: Н. А. Бердяев, Ф. И. Буслаев, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, В. С. Соловьев, К. Д. Ушинский, а также современные исследователи их творчества : Б. М. Бим-Бад, И. В. Джурицкий, Б. Е. Корнетов, В. М. Каиров, И. Т. Касавин, В. А. Слостенин, И. С. Суханов, Э. С. Маркарян, Я. В. Чесноков, К. В. Чистов. Проблеме связи традиций воспитания и образовательной среды посвящены работы М. В. Захарченко, Е. И. Казакова, В. А. Караковского, Т. Е. Конниковой, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. К традициям как средству воспитания подрастающего поколения обращены работы И. А. Блинова, Б. Б. Глинского, И. А. Колесниковой, О. С. Муравьевой. Народные традиции как фактор воспитания подрастающего поколения рассматривали А. П. Прохоров, Г. К. Селеменова. Организация комплексного исследования преемственности и развития традиций отечественного образования стали также возможной на основе: соотношения инноваций и традиций (И. Ю. Алексашина, А. Г. Асмолова, Т. К. Клименко); роли символики в развитии традиций воспитания (С. В. Воробьева); традиций зарубежной школы (Е. И. Бражник, А. Н. Джурицкий, З. А. Малькова); традиций школьной и общественной работы учащихся (Ю. Л. Изюмский, Е. Я. Ямбург).

Весьма корректно проблема осмысления традиций в российской педагогике была освещена Р. Б. Вендровской. Она же и попыталась определить сущность этого феномена. Педагогическую традицию она рассматривает как закон, фиксирующий связи между педагогикой, социумом и

культурой. Традиция – это не только развитие человеческой культуры, но также образования и воспитания. Именно опора на воспитательные функции традиций в освоении исторического наследия прошлого молодым поколением поможет сформировать у них такие социально значимые качества, как дисциплинированность, исполнительность, честность, справедливость, трудолюбие, а также трудовые навыки и умения, привить любовь к Родине.

Все исследования опираются на научную литературу, изучают исторические традиции отечественного образования, обобщают педагогический опыт и практику, рассматривая традиции в образовательной системе как опору воспитательного воздействия. Накопленный столетиями педагогический опыт составляет основу традиций образования. Поэтому создание, преемственность и развитие традиций выступает как одно из условий развития современной школы, становления и развития российской системы образования.

Мощный поток научных исследований, направленных на исследование феноменов исторической преемственности и наследования в культуре утвердили понимание феномена традиции как важного условия стабилизации общественного развития. Историки повернулись к проблемам культуры, произошла переоценка взгляда на традицию, при которой традиция исключалась из рационального опыта. Сегодня специфическая рациональность традиции вызывает живой исследовательский интерес, т. к. в фундаменте, в основании различных культур заложены способы самоорганизации, которые опираются на традиционные принципы организации жизни.

На наш взгляд, назрела необходимость широкого применения традиций в системе школьного образования. Современный словарь по педагогике дает самое емкое определение понятия традиции: «Традиции – нормы и правила жизни людей, передающиеся от поколения к поколению. Традиции многообразны: исторические,

национальные, трудовые, научные, учебные, бытовые, спортивные и др. Есть традиции школы, класса, вуза, факультета, кафедры. Между традициями, нормами морали и качествами людей есть сходство и различие. Традиции складываются под влиянием нравственных принципов. Они соответствуют морали. В этом их сходство. Но есть и различия между ними. Норма морали прямо говорит: надо так поступать. Традиция взывает – следуй примеру лучших представителей старших и предшествующих поколений. Качества людей – это их личные качества. Традиции же являются результатом социально-психологического закрепления их проявления: взаимопомощь, добросовестность, приветливость и др. Традиции влияют на формирование у людей личностных качеств. Традиции определенной студенческой группы, школьного класса по основному содержанию совпадают с традициями других школьных классов, групп. Однако в каждой группе, классе могут быть еще и свои традиции, отличающие её от других. Например, одни из года в год добиваются высоких результатов в учебе, научной работе, другие – в спорте, третьи – в художественной самодеятельности. Все эти разнообразные традиции оказывают благоприятное влияние на учащихся, их поведение и деятельность. Для укрепления и развития традиции необходимо, чтобы учащиеся понимали их сущность и значение, уважали традиции как воплощение опыта и добросовестного труда» [10, с. 790-791].

Традиции как социально-культурное наследие помогают выявить и оценить их духовно-нравственный потенциал для реализации современных задач трансформации российского общества, а также полезны в методическом и дидактическом смысле совершенствования организации образовательного и воспитательного процесса в современных условиях.

Воспитательные традиции, на которые опиралась педагогическая мысль Древней

Руси, насчитывает более двух тысяч лет. За это время российская школа выработала практику воспитания, создала педагогическую культуру, выросшую из глубин трудовой жизни народа. Воспитание детей происходило в соответствии с необходимостью наследования подрастающим поколением общественно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями, с целью подготовки к жизни и труду. Традиции как интегрированное явление включали в свой состав обычаи, обряды, ритуалы, церемониалы, нравственные, народно-правовые и другие стереотипизированные формы человеческой деятельности. В них был обобщен социальный опыт прежних поколений, их убеждения, взгляды, нормы поведения, привычки, поддерживаемые общественным мнением. С помощью традиций создавались основы трудового, нравственного, эстетического и религиозного воспитания. Определенные педагогические функции выполняли и средства воспитания, начиная от колыбельных песен, кончая легендами и преданиями. Русская культура, которая отражена в традициях, не преследовала временных эффектов. Народная мудрость стремилась всегда распространять ко всему в жизни нравственное отношение. Именно духовная мудрость требовала упорной учебы, вдумчи-

вого чтения книг, знакомства с мировой историей, осмысления собственного и своего народа места в ней, требовала литературного, музыкального, эстетического развития – но только вдобавок к нравственному и гражданскому воспитанию.

В современных условиях опыт принадлежит не только прошлому, он вторгается в современную жизнь. Сегодня можно с полной ответственностью сказать, насколько становится велико воспитательное значение народных обычаев, обрядов, педагогических традиций в системе школьного образования.

В педагогике традиции – эффективный стимул развития самостоятельной творческой деятельности воспитанников, их инициативы, организаторских способностей, ответственности, формирования гражданской позиции и сплочения педагогического и ученического коллективов. Широкое использование в воспитательной работе традиций позволяет постоянно наращивать воспитательный потенциал школы, повышать качество образовательной деятельности.

Опрос директоров некоторых общеобразовательных школ г. Коломны показал, что традиции пока, к сожалению, занимают незначительное место в системе воспитания современных школьников, о чем наглядно свидетельствует следующая таблица.

Основные направления воспитания	%
Включение учащихся в творческую деятельность	67
Индивидуальная работа с воспитанниками	66
Внеклассная и внешкольная работа с учащимися	60,6
Самовоспитание	58,5
Воспитание в коллективе	57,4
Самоуправление	35,1
Семейное воспитание	35,1
Классные воспитательные часы	28,7
Общешкольные воспитательные дела	19,1
Средства народной педагогики	12,7
Школьные традиции	6,4

Такое положение дел объясняется тем, что директора школ не осознают, как нам представляется, в полной мере педагогического смысла традиций как воспитательного средства. Традиции в школьной системе желательны формировать так, чтобы они по своему содержанию отражали и развивали культуру народа, края, города, их особенности, своеобразие. Непреходящее значение традиций в том и состоит, что они приобщают молодое поколение к культуре своего народа, к изучению его исторического прошлого, создает нравственную основу, чувство сопричастности к своему народу. Опора на традиции делает любое воспитательное мероприятие в школе, а также воспитательную работу всей школы более эффективной.

На современном этапе развития общества актуальна задача культурных ценностей, актуален поиск оптимальных путей развития школьного образования, которое базируется на сложившуюся систему педагогических традиций. Россия заимствует опыт развития развитых стран (США, Западной Европы), но это делается подчас

без учета наших национальных особенностей. Образовательный процесс многих российских школ направлен на развитие ребенка в процессе активно-деятельностного освоения ценностей, который выражается в культуре народа. Культуру можно определить как процесс и результат человеческой деятельности, а смысл этой деятельности в реализации определенных ценностей или жизненных смыслов, которые становятся традициями. Возрождение и сохранение традиций в социально-культурных сферах, в том числе и в области образования помогут обеспечить эффективное воспитательное воздействие на подрастающее поколение в работе педагогов, родителей и всех окружающих в целостном педагогическом процессе.

Назрела необходимость сделать переоценку идей, ценностей и в условиях модернизации российского образования, ввести в содержание образования и воспитательный процесс термин «традиция», который поможет создать основы устойчивого духовного развития подрастающего поколения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Выготский Л. С. Антология гуманной педагогики / Под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 223 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Уч. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. Де Моз Л. Психоистория. – М.: Феникс, 2000. – 512 с.
5. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, 2007. – 560 с.
6. Зиммель Г. Избранное. Том 1. Философия культуры. – М.: Юрист, 1996. – 673 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
8. Савин М.В. Сущностное значение традиции как педагогической реальности // Вестник ОГУ. – 2004. – № 6. – С. 69 – 73.
9. Словарь русского языка. В 4-х тт. / АН СССР, Ин-т рус. яз; под ред. А. П. Евгеньевой – М.: Русский язык, 1981 – 1984. – Т. 4 – С-Я. – 1984. – 794 с.
10. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
11. Тард Ж. Законы подражания / Пер. с франц. – СПб: 1892. – 428 с.
12. Толковый словарь живого великого русского языка. – Т. 4. / Сост. В. И. Даль. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – 683 с.



УДК 371.12
ББК 74.00
Педагогика, образование

ИСТОРИЯ ТЬЮТОРСТВА

С. М. Бочкарева

Данная статья освещает историю возникновения тьюторства, системы наставничества, заключающейся в сопровождении образовательной и индивидуальной траектории развития учащегося. Автор видит в тьюторстве мощный лично-ориентированный фактор, обеспечивающий на основе лично-ориентированного подхода: академическую помощь студентам (организация эффективного учебного процесса посредством проведения семинаров, консультаций, тьюториалов, бесед, контроля за успеваемостью); помощь в дистанционном обучении и психологическую поддержку (индивидуальные консультации, анкетирование, разрешение внутригрупповых и личных конфликтов). Актуальность данной статьи заключается в том, что она обобщает формы тьюторской деятельности в процессе ее исторического развития, а так же освещает основные принципы тьюторской деятельности, которые могут быть применимы при переходе на двухуровневую систему высшего образования.

Ключевые слова

Тьюторство, культура, история, система, наставничество, сопровождение, помощь, обучение, воспитание, взаимодействие, развитие, поддержка, руководитель, домашний учитель, организатор, тьютор, тьюториал, образовательный маршрут, индивидуальная траектория, вуз, школа

Социально-экономические реформы в России определили необходимость реформирования системы образования в соответствии с принципами международного образовательного пространства. Вступление России в Болонский процесс предполагает введение единой системы учета трудоемкости учебных курсов; повышения мобильности студентов, преподавателей; развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества

образования, введение двухуровневой и зачетной систем обучения при сохранении достижений и традиций российского образования.

В контексте нашего исследования заслуживают внимание два последние аспекта – двухступенчатая система (бакалавриат, магистратура) и зачетная система обучения, что, в свою очередь, подразумевает введение надежно зарекомендовавшей себя за рубежом системы тьюторства. Осо-

бенность кредитной системы обучения заключается в сокращении аудиторной работы и стимулировании активной самостоятельной работы студентов.

В нашей статье мы рассмотрим не только историю тьюторства как системы, но и поставим задачу выявить его наиболее эффективные методы, средства и формы работы со студентами.

Кравченко А.И. [10] отмечает, что лектор в функции тьютора (tutor-консультант, наставник, помощник) помогает студенту осуществить индивидуальную траекторию образования, организуя эффективное изучение курса, семинары, групповые тьютораты, консультации, и являясь помощником в решении личных проблем. Но это лишь краткое содержание деятельности тьютора, которое формируется под влиянием современных образовательных тенденций. Исконное предназначение тьютора заложено в далеком историческом прошлом, и для того, чтобы понять и правильно построить настоящее, мы должны обратиться к прошлому, а именно историческому опыту тьюторства.

Тьюторство – это не столько технология, сколько культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Эта культура возникла в XI веке, но корнями уходит в глубокую древность, в государство в Спарте, где согласно Андрееву Ю.В. [1], с семилетнего возраста дети жили отдельно от родителей в специальных лагерях под пристальным взглядом суровых наставников, целью которых являлось воспитание воинов посредством строжайшего подчинения старшему и воспитания силы воли.

Работа Цукерман Г.А. [18] констатирует наличие фактов системы наставничества, правда основанной на принципе сотрудничества обучаемых, в конфуцианской педагогике; в ланкастерской системе, процветающей в Европе и Америке в первой четверти XIX века. Принцип взаимобучения заключался в обучении более способных мальчиков навыкам передачи

знания группам других приятелей.

Для Я.А. Коменского очевидной была необходимость одновременно учить людей чтению и письму и учиться и обучать тому, что усвоено. Именно он сформулировал принцип: «Все, что усвоено, в свою очередь должно быть передаваемо другим и для других. Как можно больше спрашивать, спрошенное – усваивать, тому, что усвоил – обучать. Эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя» [9. С. 282].

Как показывает анализ работ [1, 18, 10], технология тьюторства подразумевает взаимодействие опытного человека, который что-то умеет делать (знает, как сделать), и новенького, в ходе которого наставник рассказывает о том, что произошло с ним, чтобы предупредить его от повторения собственных ошибок, помогает эффективнее организовать процесс обучения и решать возникающие при этом проблемы.

Рыбалкина Н.В. [15] отмечает, что около 600 лет назад тьюторство стало неотъемлемой частью образовательной системы в английских классических университетах – Оксфорде и Кембридже. В обязанности обладателей духовного звания с ученой степенью, именуемых tutors (тьюторы), входило сопровождение как личной, так и академической жизни определенного числа студентов. К концу XVI века воспитательная позиция тьютора становится ключевой в работе со студентами.

Барбагира А.А. и Федорова Н.В. [2. С.90] упоминают об официальном признании тьюторской системы частью английской университетской системы в XVI в. Авторы называют следующие характеристики тьюторской деятельности: 1) выстраивание индивидуальной образовательной траектории, личностно-ориентированный характер общения, регулярные занятия одного-двух студентов с преподавателем; 2) наличие трех преподавателей, выполняющих разные функции: руководитель, моральный наставник (moral tutor), и тьютор (tutor), осуществляющий обучение студента.

Ле Гофф Ж. [11], Проскуровская И. [13], Игнатович Ю.В. [7] свидетельствует об актуальности позиции тьютора в ситуации изменения роли университетской книги, которая стала, в отличие от монастырской, прежде всего, инструментом познания. Тьютор направлял внимание студентов на ее анализ с целью глубокого понимания.

Рыбалкина Н.В. [15], раскрывая систему деятельности тьюторов в Оксфорде, отмечает, что тьюторы являлись индивидуальными тренерами студентов, готовя их к экзаменам на бакалавра, которые в условиях отсутствия курсов по необходимым дисциплинам было невозможно сдать без дополнительной помощи. Так же тьютор успешно выполнял функции воспитателя в университетских условиях проживания студента, гармонично уравновешивая его нормы поведения, духовной жизни и духовного состояния.

Итак, рассматривая исторический этап становления и развития тьюторской системы становится очевидным тот факт, что тьюторство стало мощным не только воспитательным, но и образовательным рычагом, движущим каждый механизм образовательной системы в нужном направлении.

Но Белякова Н.Ю. [3] отмечает обратную сторону этой медали – зависимость благосостояния члена колледжа, несшего тьюторские обязанности от щедрости его учеников; его несоизмеримо низкий социальный статус и привилегированный характер университетского образования. Однако тот факт, что тьюторство в XVII веке было заимствовано общественными школами, говорит об этих недостатках как о нечто естественно присущем любой другой системе.

Как показывает автор [3. С.65], тьюторство, воплощающее принцип нераздельности образования и воспитания, аналогично тьюторству в университетской среде стало инструментом достижения образовательной и воспитательной целей в обще-

ственных школах, придя на место домашнего обучения с домашним тьютором.

Итак, факты исторического становления и развития системы тьюторства в древней спартанской, конфуцианской, и британской педагогике свидетельствуют о ее глубоком опыте, нашедшем свое продолжение в современной британской модели высшего образования. И, судя по столь долгому (шестивековому) историческому периоду ее существования, можно сделать вывод о том, что тьюторство прочно укоренилось и процветало именно в англо-саксонской модели образования, где, сохранив свои характерные черты, оно и по сей день продолжает процветать, подчеркивая свою не только историческую, но и образовательную значимость.

Проводя параллель с настоящим временем, применительно к английскому университетскому образованию говорят о двух сложившихся системах обучения: основу первой составляют лекции, а тьюторские занятия, семинары и групповые занятия выполняют вспомогательные функции; ядро второй составляют тьюторские занятия, а лекции и семинары выступают в качестве вспомогательных форм обучения [2. С. 90].

В связи с этим не менее важным для нас является анализ современной британской модели тьюторской деятельности. Исходя из анализа работ, К. Топпинга [22], С. Кейзли [19], Л.П. Коул [20], Д. Вудза [23], Б. Потьера [21] тьюторство сохранило свои образовательные, воспитательные, развивающие цели. Тьютор в современной британской университетской системе высшего образования выступает в качестве куратора, осуществляющего руководство занятиями (составление расписания занятий, проведение тьюториалов, экзаменов, консультаций, контроль за академической успеваемостью, академическое консультирование) [20]; преподавателя, который проводит практические (семинарские) занятия и осуществляет консультации по конкретной дисциплине, организацию и выполнение самостоятель-

ной работы студентов, структурирование знаний в данной области, руководство семестровой и курсовой работой, организацию практики; психолога-аналитика, осуществляющего помощь в решении проблем личного характера [20]; фасилитатора (от англ. – облегчать, помогать), способствующего максимальному самовыражению студента посредством психологической поддержки в ходе обучения [23]; преподавателя в дистанционном обучении [21].

Такое содержание тьюторской деятельности предполагает следующие средства ее реализации: групповое и индивидуальное консультирование, беседы, тьюториалы (еженедельные занятия), диспуты, электронную переписку, семинары. Как отмечает К.Топинг [22], в роли тьютора может выступать не только профессиональный преподаватель, но и успевающий студент-ровесник или старшекурсник, что подразумевает принцип обучения себя посредством обучения другого. Успешное тьюторство, согласно Л. Коул [20], это трудная задача, которая требует от тьютора отличного знания предмета; хороших коммуникативных и социальных навыков; организованности, эрудированности, гибкости, терпения; приверженности программе и студентам и многое другое.

На основе сравнения исторической и современной моделей тьюторских систем Британии, можно сделать вывод о том, что тьюторство, пройдя шестивековой путь развития, сохранило основные черты наставничества и сделало систему британской высшей школы классической.

Обращаясь к вопросу возникновения и становления тьюторства в образовательной культуре России, то здесь, как утверждает Рыбалкина Н.В. [15], наставничество складывалось скорее среди домашних учителей. Сравнение его содержания с тьюторской системой выявляет отсутствие ценностей корпоративности, гражданского общества, открытого образовательного пространства, преобладания только индивидуального подхода к подопечному.

Столяров В.П. [16] обнаруживает древние истоки российской тьюторской системы в XVI веке под кровом Соловецкого монастыря Беломорского региона. Как своеобразное «учреждение образования» обитель являлась образовательным центром данного региона. Неотъемлемой ее частью была система наставничества. Как отмечает Столяров В.П., в лице наставников выступал монах, который, проживая вместе с послушником, помогал вживаться в монастырскую среду посредством неукоснительного следования требованиям первого. Наставничество заключалось не только в передаче определенного объема знаний, но и формировании его мировоззрения и нового образа жизни. Базовым процессом образования на том этапе стала практика постоянной рефлексии (самонаблюдение за помыслами и делами).

В XIX в. наставничество развивалось как элемент образовательного процесса в стенах гимназий и лицеев. Репников А.В. [14] приводит в пример Лицей Цесаревича Николая при Московском университете, основанный в 1868 г. М.Н.Катковым. По его словам педагогическая система в лицее строилась на принципе индивидуального воспитания: под руководством преподавателей и наблюдением наставников воспитанники занимались самостоятельно; наставники («тьюторы») опекали их и во внеурочное время.

Итак, как видно из обзора древней российской тьюторской эпохи, опыт данной системы не столь велик. Но этот факт совершенно не помешал ей получить развитие в настоящее время.

В современной модели российской тьюторской системы, согласно Кравченко А.И. [10], тьютор понимается как организатор учебного процесса студента (обычно преподаватель), а также (под контролем старших коллег) и студент-отличник, выпускник или аспирант, который владеет несколькими методами, приемами и технологиями обучения, осуществляет контроль за самостоятельным изучением студентом

курса, является как бы «мостиком» между учебным заведением и студентом, объясняя порядки и улаживая проблемы, отвечает за адаптацию учебного процесса к индивидуальным потребностям студента, проводит консультации, предоставляет возможность студенту связываться с ним посредством телефона, электронной почты, компьютерных конференций.

Анализ работ выявил следующую специфику тьюторской деятельности в школах и вузах России.

Ковалева Т. [12], президент Российской Ассоциации Тьюторов, видит школьного тьютора как учителя-наставника, отвечающего за личностное, творческое и психологическое развитие каждого ребенка посредством создания индивидуального образовательного маршрута и индивидуального образовательного пространства. Так же, согласно автору [8], тьюторское сопровождение является средством помощи ученику в предпрофильной подготовке и профильном обучении с целью осуществления предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности ответственного выбора.

В рамках дистанционной системы обучения Бендова Л.В, Чернявская А.Г. [4] подразумевают под тьютором квалифицированного руководителя учебного процесса, осуществляющего сопровождение обучения, дающего необходимые советы, подбирающего необходимую для обучения литературу и другие источники информации, поддерживающего мотивацию к обучению, проводящего очные занятия – тьюториалы (своего рода подготовка к зачетам и экзаменам), проверяющего тестовые задания. Как утверждают авторы, тьютор находится в постоянном контакте с подтьюторными посредством электронной почты, интернет-конференций и телефона.

В настоящее время тьюторская система в современных вузах находится только на этапе становления, однако богатая палитра тьюторских функций уже реализуется в

отдельных вузах и школах, а именно:

– в Российском университете дружбы народов (РУДН), где уже в 2002 году была создана служба академических консультантов-тьюторов, которые работают при деканатах [14];

– в Тольяттинской академии управления (ТАУ) студентам дана возможность проходить педагогическую практику в роли тьюторов под руководством старших товарищей, преподавателей [6];

– в школе «Эврика-развития» г. Томск, где тьютор выступает как связующее звено между родителями, учениками и школой, создавая новые формы их эффективного взаимодействия [12];

– в Международном Институте Менеджмента «ЛИНК» для сопровождения открытого дистанционного профессионального образования [4];

– в Высшей Антропологической школе, где тьюторская система используется в научно-исследовательской работы студентов [17];

– в Удмуртском госуниверситете тьюторская специализация существует в специальности «менеджмент в образовании» на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров [5].

Итак, проведя анализ исторического развития и становления тьюторства, следует сделать вывод о том, что эта система, зародившаяся еще в XI веке нашла свое развитие в вузах и школах европейских стран. В России же, оно лишь начинает набирать обороты, становясь актуальным как никогда. На наш взгляд, в Российской системе высшего образования тьютор, опираясь на личностно-ориентированный подход, может выполнять функцию академического и личностного сопровождения посредством организации эффективного учебного процесса, проведения семинаров, консультаций, тьюториалов, бесед, контроля за успеваемостью, помощи в дистанционном обучении, индивидуальных консультаций, анкетирования, разрешение внутригрупповых и личностных конфликтов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреев Ю.В. Воспитание в Древней Греции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.neuch.ru/referat/21093.html>
2. Барбагира А.А., Федорова Н.В. Британские университеты. – М.: Высшая школа, 1979.
3. Белякова Н.Ю. Исторический опыт тьюторства в Британской высшей школе // Высшее образование за рубежом. – 2007. – № 11. – С. 64.
4. Бендова Л.В. Чернявская А.Г. Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [wiki. saripkro.ru/images/Tutorstvo.doc](http://wiki.saripkro.ru/images/Tutorstvo.doc)
5. Бондарев М. Все начиналось с «Эврики». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/files/bins/1114.htm>
6. Галушкина М. Учить по-русски [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cmpk.ru/info/article/vyz/213/>
7. Игнатович Ю.В. История английских университетов. – СПб, 1861.
8. Ковалева Т.М. Старшая школа: тьюторское сопровождение профильного обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/school/high_school_article01.htm
9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1995.
10. Кравченко А.И. Болонский процесс. Лектор или тьютор. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socio.msu.ru/?p=bologne&s+main&t=08>
11. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. – М., 1992.
12. Погудим В. Школа индивидуализации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/school/junior_high_school_article04.htm
13. Проскуровская. И. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/history/>
14. Репников А.В. Русский консерватизм – М.Н.Катков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.perspectivity.info/history/russkiy-konservatism-2008-2-11-16-36.htm>
15. Рыбалкина, Н.В. К истории тьюторства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/history/article04.html>
16. Столяров В. П. Соловецкий монастырь как образовательная система [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.solovkimonastyr.ru/biblioteka023.htm
17. Ткачук М.Е. Кто учится в Высшей Антропологической Школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ant.md/future/who>.
18. Цукерман Г.А. Кто учит, учится. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.experiment.Iv/rus/biblio/vestnik_3/v_zukerman_ktou4it.htm
19. Cazaly, C. Tutor roles and Responsibilities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/pdfs/tutor_resources/roles.pdf
20. Cole, L.P. Tutor handbook and Survival Guide [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hcc.cc.il.us/asc/TutorHandbook6_06.pdf
21. Potier, B. Online Tutoring [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hno.harvard.edu/gazette/2002/02.07/18-tutoring.html>
22. Topping. K. Peer-assisted learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.books.google.ru/books?id=i76aRj-xC2C@dq=isbn:0805825010>
23. Woods, D. The facilitator/tutor role [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.latrobe.edu.au/teaching/teaching-resources/pbl/facilitator.html>



УДК 37.013
ББК 74.00
Теория педагогики

РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

Т. С. Бушуева

Данная статья посвящена проблеме педагогического стимулирования. Прослеживается развитие данной концепции от зарождения до наших дней. Приведены точки зрения как нескольких зарубежных, так и отечественных исследователей. Автор рассматривает понятие стимул и близких по значению терминов. Часть статьи посвящена стимулам, опирающимся на определенные человеческие потребности.

Ключевые слова

Стимул, реакция, мотив, интерес, потребности, педагогическое стимулирование, личность, побудитель

Главной целью современной педагогики является поиск путей формирования полноценной, всесторонне развитой, гармоничной личности. Учителю, педагогу, воспитателю необходимо не только обеспечить учеников знаниями по определенному предмету, заложить моральные, нравственные ценности. При этом важно подготовить учащихся к соответствию нормам и критериям государственного стандарта, и, что немаловажно, развить скрытые способности, раскрыть потенциальные возможности, качества, умения и задатки личности, что, в свою очередь, заложит основы стремления к самосовершенствованию, самореализации личности. Этой проблемой занимается педагогическое стимулирование, которое представляет собой широкий спектр способов влияния на личность субъекта, направленных на формирование у нее спо-

собности к саморазвитию и самоактуализации. Педагогическое стимулирование видит своей целью превращение ученика из объекта в субъект педагогического процесса, при котором раскрывается весь резервуар индивидуальности ученика.

По проблеме педагогического стимулирования накоплен значительный опыт в теории и практике педагогики. Истоки этого процесса уходят в Возрождение, когда из воспитательного процесса исключались любые насильственные методы воспитания. Такая педагогика ненасилия пронизывает всю теорию педагогического стимулирования, где наиважнейшая цель воздействия педагога – не принуждать, а побуждать.

Принципы педагогического стимулирования, базирующиеся на гуманизме, демократии, уважительном отношении между учителем и учеником, прослежи-

ваются также и в Античности. Однако из-за малоразработанной научно-теоретической базы идеи педагогического стимулирования практически не применялись на практике в полной мере их потенциальных возможностей.

Четко оформляться, методически выверяться и теоретически фиксироваться основы педагогического стимулирования стали только в конце XIX - начале XX века. Первыми проблемами педагогического стимулирования занялись западные социологи и психологи, которые предприняли попытки найти наиболее эффективные способы и методы воздействия на личность, обнаружить побудители активности человека. Такое стремление было вызвано запросами буржуазного общества. В этот период создаются многочисленные концепции и теории, рассматривающие содержание, структуру, сущность, особенности стимулов, мотивов, реакций.

Одним из родоначальников теории стимулирования можно считать Шиманского, который одним из первых предпринял попытку дать дефиницию понятию «стимул» и разобраться в структуре данного феномена. По мнению ученого, стимул – это определенного рода раздражитель, выступающих в двух видах: побуждающий – способный вызывать к действию определенный мотив и эффективный – это адекватный раздражитель исполнительной реакции. Шиманский подчеркивает, что достаточно часто эти два раздражителя совпадают, при том, что побуждающие раздражители оказывают влияние на мотивационную сферу, а эффективные – на деятельность.

Следует отметить, что концепция западного ученого была пронизана механицизмом, что выражалось в недооценке общественно-политических, культурных, профессиональных, социальных источников стимулирования.

На примерно аналогичной точке зрения базировались и взгляды бихевиористов (Уотсон, Торндайк, Холл, Мак-Дауголл,

Скиннер), которые рассматривали стимулы лишь с биологической точки зрения, не определяя его как субстанцию, на которую оказывают влияние многочисленные психические процессы. Таким образом, акцентировались негативные черты данной теории, сводящие педагогическое стимулирование к формуле «стимул-реакция» и не учитывающие внутренние и внешние условия его возникновения.

В дальнейшем проблему педагогического стимулирования исследует Д. Брунер, который развивает идеи бихевиористов, внося свой вклад в решение сложных вопросов взаимодействия личности и окружающей среды. Д. Брунер расширяет границы вопросов стимулирования следующим образом: во-первых, четко разграничивая мотив (внутренний толчок к деятельности) и стимул (внешнее воздействие); во-вторых, подчеркивая разделение внешних и внутренних стимулов.

Анализируя концепции зарубежных мыслителей, следует отметить, что они внесли существенный вклад в развитие теории педагогического стимулирования. Однако, несмотря на то обстоятельство, что все вышеперечисленные ученые и некоторые другие стали первыми освещать вопросы данной концепции, они однобоко трактовали стимул, раскрывая лишь биологическую его природу.

Неоценима заслуга в изучении педагогического стимулирования отечественных ученых, среди которых первостепенное внимание следует уделить И. М. Сеченову. Его главное доказательство в области стимулирования – существование интериоризации – процесса, при котором происходит «формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения структур внешней социальной деятельности» [6. С. 107]. Ученый подчеркивает, что внешняя среда оказывает влияние на личность, путем воздействия определенных «раздражителей», побуждающих субъекта к выполнению конкретных действий.

Продолжает и дополняет идеи И. М.

Сеченова создатель учения о поведении И. П. Павлов, который объяснял выбор конкретных действий как животных, так и людей условными рефlekсами, которые в совокупности с безусловными помогают индивиду приспособиться к изменяющейся внешней среде. И. П. Павлов констатирует, что информация, полученная субъектом, поступает в мозг в виде сигнала, переработав который, организм реагирует на внешнее воздействие с учетом личных, эмоциональных составляющих. То есть каждый индивид реагирует на этот сигнал – стимул по-разному в зависимости от того, какому из четырех видов темперамента принадлежит. Заслуга И. П. Павлова заключается в понимании педагогического стимулирования как сложного, многоаспектного процесса, основанного не только на биологической составляющей, но и раскрывающего психологические особенности человеческого поведения.

Понимание сущности и специфики педагогического стимулирования невозможно без обращения к рефлексологии, основоположником которой был В. М. Бехтерев. Большое значение для теории педагогического стимулирования имело утверждение ученого о влиянии потребностей на поведение человека, а также о взаимосвязи психической деятельности с мозгом. Вот что он пишет по этому поводу: «Стать на путь естественно научного изучения предмета в его социальном окружении, выясняя соотношение действий и поступков, а равно и всех других проявлений человеческой личности, с внешними поводами, их вызывающими, как в настоящем, так и в прошлом, с тем, чтобы найти законы, которым подчинены эти проявления, и определить те соотношения, которые устанавливаются между человеком и окружающим его физическим, биологическим и в особенности социальным миром» [1.С.13]. В. М. Бехтерев полагал, что поведение человека – это не что иное, как реакция на внешнее воздействие, при которой мозг выдает своеобраз-

ный ответ, выбор которого обусловлен его личным опытом.

В двадцатых годах и первой половине тридцатых годов идеи педагогического стимулирования формировались под влиянием концепций П. П. Блонского, Н. Ю. Войтониса, Л. С. Выготского, К. Н. Корнилова, С. Л. Рубинштейна и других представителей советской психологии. Большое внимание эти ученые уделяли поиску социальных факторов окружающей среды, объясняющих поведение личности и ее развитие.

Так, известный педагог П. П. Блонский, рассматривал науку, искусство, мораль и религию основными стимулирующими факторами для формирования гармонично развитой личности, как с биологической, так и с духовной точек зрения. Он считал, что действие этих факторов для воспитания индивида должно быть целенаправленным.

Н. Ю. Войтонис основным фактором стимулирования считал среду, которая однако оказывает неоднозначное воздействие на человека, чья реакция обусловлена внутренней организацией. Небезынтересно его исследование «Проблема мотивов поведения и ее изучение», которое посвящено вопросам взаимоотношения мотивов и стимулов, которые ученый четко разграничивал. Одним из недостатков этой работы является тот факт, что Н. Ю. Войтонис не рассматривает стимулирование как возможный метод воспитания в педагогике.

Большое значение для педагогической науки имеют взгляды Л. С. Выготского о зарождении и развитии высших психических функций. Его новый взгляд на эту проблему основывается на том, что поведение человека можно объяснить не по сухой схеме «стимул-реакция», а по схеме «стимул – стимулы-средства – реакция», где стимулы-средства представляют собой мнемотехнические, счетные, а самое главное речевые знаки. Л. С. Выготский отмечает, что стимулы могут выступать как объекты, на которые направлено

действие для решения какой-либо задачи, и как средства, при помощи которых мы осуществляем психологические операции для решения поставленной задачи. Такое разделение стимулов предполагает более эффективное их применение в процессе воспитания, при этом выделяются две стадии: 1) выдвижение стимульной задачи-программы; 2) методическая инструментальная реализация данной программы. Л.С.Выготский рассматривает стимул прежде всего как психологическое орудие и подчеркивает, что стимулы деятельности личности заключаются в культуре. Таким образом, ученый доказывает, что деятельность субъекта выступает в прямой зависимости от культурно-исторических условий существования человека.

Все вышеперечисленные концепции двадцатых годов характеризуются обобщенным видом, и идея стимулирования не дифференцирована. В 30-50-е годы из-за отсутствия поддержки прогрессивных идей проблема педагогического стимулирования практически не исследуется. Возобновление интереса к теории стимулирования начинается в 60-80-е годы, когда появляются работы Г. И. Щукиной, Б. Д. Леухина, Г. А. Бойчук, З. И. Равкина, А. А. Фролова и др.

Существенный вклад в исследование проблем стимулирования внесла группа ученых во главе с З. И. Равкиным. Известный педагог рассматривал стимул как сильнейший внешний побудитель, способный активно преобразовывать деятельность личности, как средство, «побуждающее людей к усиленной деятельности, своеобразный внешний толчок, сила которого возрастает в зависимости от его общественной значимости» [7. С. 26].

Небезынтересны докторские диссертации Г. И. Щукиной по проблеме стимулирования, в которой особое место уделено познавательному интересу, и Л. Ю. Гордина, в чьей работе раскрываются методологические основы педагогического стимулирования, обобщен материал о

сущности стимула и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что в работах ученых этого периода рассматриваются проблемы формирования самостоятельности и познавательной деятельности учащихся, на эффективность которых оказывают влияние внутренние побудители как психологического, так и социального характера. Исследователи 60-80 годов углубили знания о стимулах как внешних объективных побудителях.

В 80-90-е годы ученые занимаются проблемами трансформации стимулов в различных исторических эпохах, изучают значение стимулов, направленных на развитие творческой самостоятельности и активности учащихся, более углубленно анализируют сущность и специфику стимулов.

В этот период заслуживают внимания работы В. Г. Пряниковой, в которой можно проследить вывод о взаимосвязи общества и педагогического стимулирования. Исследователь подчеркивает, что в демократический период развития общества идеи педагогического стимулирования активно развиваются, в то время как при тоталитарном режиме этот процесс приостанавливается. Также следует упомянуть диссертационную работу В. Н. Тарасюк, в которой она четко выделяет тенденции педагогического стимулирования, которые определяются как совокупность определенных положений и признаков, отражающих специфику и характер педагогической науки и практики подготовки учителя.

Следует отметить, что педагогические исследования настоящего периода времени базируются на гуманистической направленности, необходимости личностного подхода и на вариативности обучения. Особое внимание уделяется проблеме взаимосвязи стимулов, мотивов, интереса; принципам выбора стимулов в зависимости от человеческих потребностей, предпринимается попытка классификации стимулов и т. д.

Так, например, Г. С. Вяликова [4] вслед

за З. И. Равкиным в структуру стимулов включает социальные, материальные, моральные, педагогические, профессиональные, непрофессиональные.

1. Социальные стимулы связаны с желанием занять свое достойное место в обществе, быть признанным и окружающими, позволяющие личности самореализоваться.

2. Материальные стимулы объясняют стремление человека к материальному благополучию, которое является одним из двигателей человеческой деятельности, однако опасно придавать ему очень большое значение, так как у субъекта может произойти переоценка ценностей, и то, что действительно значимо, окажется на второстепенном плане.

3. Моральные стимулы связаны с потребностью человека в оценке своей деятельности другими людьми. И если эта оценка положительна и высока, она становится стимулом дальнейшего продвижения.

4. Педагогические стимулы нацелены на использование средств, которые способствуют формированию полноценной личности, яркой индивидуальности.

5. Профессиональные стимулы ориентированы на стремление человека добиться высот в выбранной профессии, быть признанным руководством и коллегами компетентным работником, стать мастером своего дела.

6. Непрофессиональные стимулы характеризуются получением материальных благ в процессе работы. Сюда можно отнести материальные вознаграждения, умеренную загруженность и т. д.

Знание классификации стимулов дает возможность педагогу организовать воспитательный процесс таким образом, чтобы он способствовал достижению наивысших результатов. Применение стимулов в воспитательной деятельности - важное условие формирования гармонически развитой личности. Использование существующей структуризации позволит особенно начинающим педагогам приме-

нять именно тот стимул, который необходим в данной ситуации.

Педагогическое стимулирование видит своей целью использование внешних побудителей, которые опираются на различные человеческие потребности. И. Гликман в своей статье «Как стимулировать желание учиться?» выделяет 3 группы таких потребностей:

1. Общечеловеческие потребности, которые вызывают у ребенка интерес и желание учиться. Во-первых, это новизна учебного материала. Все дети от природы очень любознательны и хотят знать все обо всем. Новый материал, так же, как и вид деятельности, с легкостью заинтересует любого ученика. Во-вторых, для стимулирования обучения необходимо объяснение практического значения изучаемой проблемы. В наше время неактуально на вопрос: «Зачем учиться?» отвечать: «Это нужно для получения образования». Детям нужно осознавать, что знания необходимы для будущей профессии, для высокой заработной платы, для дальнейшей успешной самореализации.

Одним из стимулов может также выступать противоречивость материала. Противоречия разрушают порядок, упорядоченную организацию, к которой стремится каждый человек. И ребенок хочет разобраться в проблеме, понять, почему возникают эти противоречия.

Оценка как стимул может оказать двойное влияние на учащегося. В одном случае отметка может стимулировать желание учиться, вселять уверенность. Ребенок будет стремиться доказать себе и окружающим, что он способен на большее. В другом случае, при получении неудовлетворительной оценки, у ребенка могут «опуститься руки», наступает апатия. Ситуация успеха многими педагогами считается одним из наиболее эффективных методов стимулирования познавательной деятельности.

2. Возрастные потребности. Для каждого определенного возраста характерны

определенные потребности. Младших школьников, например, интересуют конкретные явления – человек, флора, фауна, транспорт, города. Для этого возраста полезно использование игровой деятельности в обучении и образовании. Подростками движет стремление быть похожими на взрослых, стремление к самореализации, к выяснению, кто лучше в какой-либо сфере деятельности. Это можно использовать в организации различных соревнований. Что касается старших классов, то учитель, формируя позицию жизненного самоопределения, развивая мировоззрение старшеклассников, должен максимально использовать потенциал стимулирования для достижения поставленных целей.

3. Индивидуальные потребности. У каждого человека свои пристрастия: один любит поэзию XVIII века, другой – фантастику XXI; одни рисование, другие – лепку. Необходимо также обособлять потребности, касающиеся половых различий. Мальчиков интересуют техника, спорт, приключения, девочек – мода, животные, искусство.

во. Если учитель сможет распознать (разуз-нать) увлечения своих учеников и умело использовать эти знания в процессе обучения, он – настоящий профессионал.

Учитывая эти группы потребностей, педагог способен построить урок таким образом, что во время него учащиеся будут стараться впитать в себя каждое слово учителя, а, выходя из кабинета, с нетерпением ждать новой интересной встречи.

Тот факт, что проблемой педагогического стимулирования занимался и занимается широкий круг как молодых специалистов, так и состоявшихся ученых, подтверждает актуальность этой темы. Возникнув еще в эпоху Возрождения, без определенной терминологии, четко сформулированных методов воздействия, педагогическое стимулирование волнует умы ученых и по сей день, когда уже сформирована мощная база данной концепции. Поиски путей и средств, форм и методов, которые бы создали наиболее полные возможности для раскрытия всех резервов развития личности в процессе образования продолжают и по сегодняшний день.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. Изд. 3-е. – Л., 1926. – 245 с.
2. Войтонис Н. Ю. Проблема мотивов поведения и ее изучение. – Т. II, вып. 2. – М.: Психология, 1929. – 272 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Краткий курс. – М.: Работник просвещения, 1926. – 348 с.
4. Вяликова Г. С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя. – М.: МГОУ, 2006. – 240 с.
5. Гликман И. Как стимулировать желание учиться? // Народное образование. – 2003. – №3. – С. 137-144.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспирова А. Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Равкин З. И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. – Йошкар-Ола, 1972. – 292 с.
8. Сеченов И. М. Избр. произведения. – М.: Учпедгиз, 1953. – 335 с.
9. Тарасюк В. Н. Теоретические основы педагогического стимулирования: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Карачаевск, 1997. – 348 с.
10. Шукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Знание, 1971. – 115 с.



УДК 37.013
ББК 74.2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е. Е. Дурнева

Статья Дурневой Е. Е. «Педагогическая технология конструирования учебного процесса по геометрии в средней школе» посвящена анализу вопроса о преподавании геометрии в средней школе по средствам технологического подхода. В статье проведен анализ понятия технологии и технологического подхода, рассмотрены этапы проектирования педагогических объектов. Особое внимание уделено целеполаганию в процессе проектирования. В статье приведена в качестве примера сконструированная автором технологическая карта по учебной теме «Основные геометрические фигуры», даны методические рекомендации по внедрению сконструированного проекта учебного процесса. Статья может быть рекомендована студентам педагогических вузов, аспирантам, учителям геометрии.

Ключевые слова

Геометрия, педагогическая технология, технологический подход, проектирование, конструирование, методические рекомендации, учебная тема, учебный процесс, целеполагание, диагностика

С точки зрения философии, технология представляет собой сложную развивающуюся систему артефактов, производственных операций и процессов, ресурсных источников, подсистем социальных последствий информации, управления, финансирования и взаимодействия с другими системами.

В методической литературе нет общепринятого понятия педагогической технологии. Часто под педагогической технологией понимают последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленную на решение педагогических задач, или планомерное последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

В. В. Гузеев определяет образовательную технологию как «... комплекс, состоящий из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий» [3].

М. М. Левина дает следующее определение: «под технологией обучения мы понимаем теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и систему необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся» [5].

Приведём определение педагогической

технологии, данное В. М. Монаховым: «Педагогическая технология есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связь со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» [7].

Педагогическая энциклопедия трактует понятие педагогической технологии как совокупности средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное конструирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов.

М. В. Кларин отмечает, что технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отталкиваясь от заданных исходных установок: социального заказа, образовательных ориентиров, целей и содержания образования. Технологический подход при этом не противопоставляется традиционному, а опирается на него соответственно тенденциям развития педагогической теории и ее технологизации [4].

В своих трудах В. П. Беспалько определяет следующую последовательность моделирования педагогической системы: 1. определение цели, подробное описание задач функционирования педагогической системы; 2. описание содержания обучения и воспитания с учетом требований к подготовке выпускника и общедидактических требований, таких как последовательность, доступность, научность, избыточность, наглядность; 3. выбор и разработка дидактических процессов; 4. определение организационных форм обучения.

Академик В. М. Монахов называет следующие критерии технологичности: концептуальность, системность, управляе-

мость, эффективность, воспроизводимость.

Технологический подход – это радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и практики.

Конструирование учебного процесса целесообразно проводить в шесть этапов:

1. Конструирование системы микроцелей, задающих границы рабочего поля будущего учебного процесса. Микроцель – краткая запись основных знаний и умений, которыми должны овладеть ученики.

2. Перевод содержания образовательного стандарта на «язык» деятельности учащегося, т. е. определение содержания диагностики. Диагностика – система заданий по проверке усвоенных знаний; система заданий, позволяющая установить факт достижения или не достижения микроцели. Для каждой микроцели – своя диагностика.

В. М. Монахов выделяет ряд правил, которые необходимо соблюдать при составлении диагностики:

- стандартная диагностика имеет четыре задания: два на уровне требований к обязательному минимуму, два – на повышенном уровне;

- общий вид диагностики:

- задание на уровне требований стандарта;

- задание на уровне требований стандарта;

- задание на уровне требований к оценке «хорошо»;

- задание на уровне «отлично».

3. Выбор траектории движения ученика к микроцели, что выражается в выборе объема и содержания самостоятельной деятельности учащихся. Дозирование самостоятельной деятельности учащихся представляет собой совокупность заданий, которые ученик должен выполнить самостоятельно.

4. Определение логической структуры модели учебного процесса в границах учеб-

ной темы. Структура – это цепочка уроков, разбитых по числу микроцелей. Каждая микроцель предполагает некую группу уроков, на которых, во-первых, должна быть достигнута микроцель, во-вторых, это зона ближайшего развития ученика.

5. Составление технологической карты учебной темы как взаимосвязанной системы параметров модели учебного процесса (логической структуры темы, целеполагания, диагностики, коррекции и дозирования материала).

6. Конкретизация замысла проекта в виде совокупности информационных карт урока. По каждой теме проект учебного процесса должен состоять из Технологической карты и набора Информационных карт урока. Информационная карта включает в себя: содержание учебно- познавательной деятельности учащегося, методический инструментарий учителя, результаты взаимодействия учитель – ученик.

Конструирование учебного процесса по геометрии базируется на двух началах – Государственный образовательный стандарт (ГОС) в виде требований, которые он налагает, и логика технологического подхода.

ГОС определяет содержание и основные требования к подготовке школьников, технология – логическую структуру курса.

Первый этап создания любого проекта – это определение его целей. Можно выделить цели разного уровня. Глобальные цели обучения математике в школе – это, согласно ГОС, овладение системой математических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин, продолжения образования; интеллектуальное развитие, формирование качеств личности, необходимых человеку для полноценной жизни в современном обществе: ясность и точность мысли, критичность мышления, интуиция, логическое мышление, элементы алгоритмической культуры, пространственных представлений, способность к преодолению трудностей; форми-

рование представлений об идеях и методах математики как универсального языка науки и техники, средства моделирования явлений и процессов; воспитание культуры личности, отношения к математике как к части общечеловеческой культуры, понимание значимости математики для научно-технического прогресса.

Создавая проект курса геометрии нужно помнить, что наша основная цель – это не только передача знаний, и формирование навыков, а всестороннее развитие личности школьника, подготовка его к профессиональной деятельности, адаптации в обществе.

Далее необходимо определить цели непосредственно геометрического образования. Здесь мы вновь обращаемся к стандарту. Так, если в стандарт включено требование – «пользоваться языком геометрии для описания предметов окружающего мира», значит, наша цель – научить пользоваться языком геометрии для описания предметов окружающего мира. Аналогично преобразовываем другие требования в цели. Таким образом, мы формулируем второй уровень целей.

Следующий уровень целей дает нам логика технологии проектирования. Необходимо составить систему микроцелей по каждой учебной теме. Но прежде, чем перейти к формулировке этого уровня целеполагания, необходимо определить рамки учебной темы. Для этого мы вновь обращаемся к стандарту и формулируем тему, исходя из требований к обязательному минимуму содержания образовательных программ. Необходимо отметить, что определение рамок темы не канонизируется, и нередко при формулировке системы микроцелей, появляются предпосылки для изменения этих рамок. Такие изменения не влекут за собой нарушения логики технологии и отклонения от стандарта, являются следствием творческого подхода к конструированию. Главное, чтобы весь материал, указанный в ГОС, находил свое отражение в учебных темах.

После формулировки всех учебных тем, переходим к выделению микроцелей, помня о том, что они должны быть диагностируемы и являться следствием общих целей обучения геометрии.

После того, как будут сформулированы все микроцели курса, требуется осуществить их общий анализ. Необходимо, чтобы совокупность микроцелей полностью отражала требования стандарта.

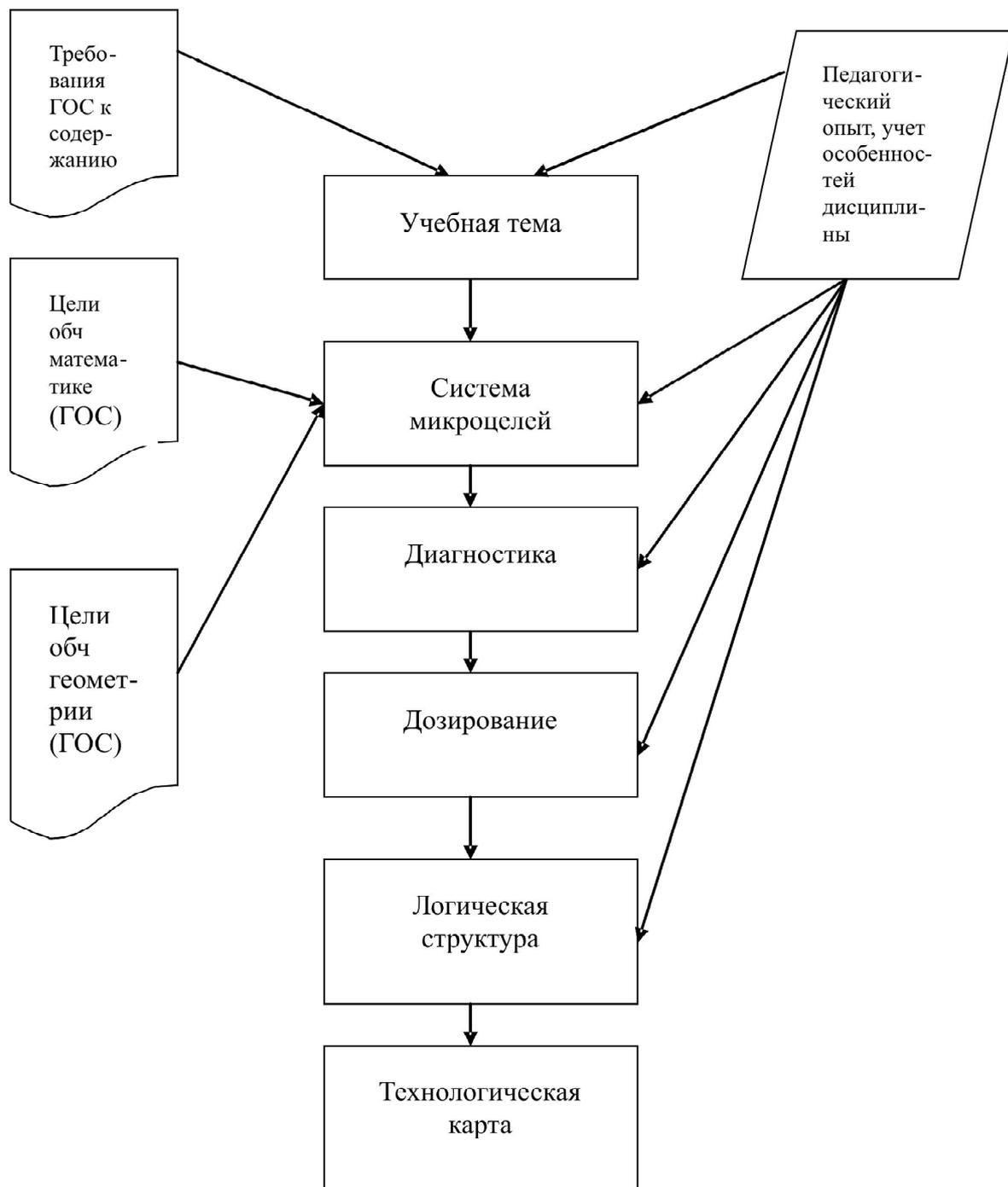


Рис. 1. Структура конструирования курса геометрии

Логическая структура		
Целеполагание	Диагностика	Коррекция
Дозирование самостоятельной деятельности		

Рис. 2. Технологическая карта.

Следующий этап конструирования – перевод содержания образовательного стандарта на «язык» деятельности учащегося, т. е. определение содержания диагностики. На этом этапе каждой микроцели мы ставим в соответствие четыре диагностические задачи, две из которых отражают уровень стандарта (обязательный минимум), одна соответствует оценке – «хорошо», и одна – «отлично». Важно, чтобы задания не только выявляли уровень знаний школьников, но и уровень развития логического и пространственного мышления, владения четкой математической речью. В этой связи особо хочется обратить внимание на то, что диагностику по геометрии не следует осуществлять в форме тестирования.

Далее мы определяем траекторию движения ученика к микроцели, что выражается в выборе объема и содержания самостоятельной деятельности учащихся. Необходимо выбирать такие задания для домашней работы школьников, чтобы их грамотное выполнение гарантировало решение диагностических задач. Благодаря трехступенчатой структуре домашнего задания, учащиеся самостоятельно могут определить уровень своих знаний. При выборе заданий для самостоятельной работы по геометрии, важно включать задачи разных типов: задачи на вычисление, построение (использование чертежа), доказательство.

После этого определяется логическая структура и составляется технологическая карта учебной темы, в которой отражены все блоки конструирования, в том числе блок

диагностики, в рамках которого прогнозируются затруднения и типичные ошибки учащихся при изучении данной темы.

Таким образом, общая схема конструирования будет иметь следующий вид (См. Рис. 1 и Рис. 2).

Рассмотрим для примера технологическую карту учебной темы «Основные геометрические фигуры» (См. Табл. 1).

Эксперимент по внедрению разработанного проекта в учебный процесс показал, что использование педагогической технологии значительно повышает показатели успеваемости учащихся: доля «незачет» по каждой диагностической работе в экспериментальной группе значительно меньше, большее число школьников достигает не только стандарта, но уровня «хорошо» и «отлично». Таким образом, превалирующее число школьников экспериментальной группы справляется с диагностическими заданиями успешнее учащихся контрольной группы.

Помимо положительных тенденций к повышению уровня подготовки школьников, теоретическим результатом анализа проведенного эксперимента стал вывод о том, что для реализации проекта курса геометрии, разработанного на основе технологического подхода необходимым условием является профессиональная компетентность учителя, владение современными педагогическими технологиями, развитие творческого подхода к организации учебного процесса. Насущно необходимо изменение профессионального мышления учителя.

Ц4. Уметь использовать при решении задач определены и свойства смежных и вертикальных углов, терему об углах, отложенных в одну полуплоскость		Д4. 1. Один из углов, которые получаются при пересечении двух прямых в 4 раза больше другого. Найдите эти углы. 2. Найдите смежные углы, если их градусные меры относятся как 2:3. 3. От полупрямой АВ отложены углы $\angle BAC=60^\circ$ и $\angle BAD=70^\circ$. Найдите угол САD. Сколько вариантов ответа может быть? Какое условие необходимо добавить, чтобы ответ был единственным? 4. Докажите, что биссектрисы вертикальных углов лежат на одной прямой.	Затруднения возникают в случае незнания учащимися свойств вертикальных и смежных углов. Поэтому на уроках необходимо обращать внимание на владение учащимися теоретическим материалом, аргументирование при решении задач.
Дозирование домашних заданий*			
	«зачтено»	«хорошо»	«отлично»
Ц1	§1: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9	§1: 10 (1, 3, 4, 5,6), 13	Даны две не параллельные прямые, и прямая, параллельная одной из них. Будет ли она пересекать вторую прямую? Сколько точек пересечения может быть? Сделайте чертеж, перечислите все полученные отрезки, лучи, пары дополнительных полупрямых.
Ц2	§1: 14, 16, 17, 26, 27, 30	§1: 18, 20,22, 28	§1: 24, 33,35
Ц3	§1: 38, 39, 40,	§1: 43, 44	§1: 47, 49, 51
Ц4	§2: 1, 2, 5, 7, 10	§2: 11, 13, 15	§2: 12, 17, 22, 23

* все номера заданий для домашней работы школьников представлены из учебника «Геометрия, 7-9» А. В. Погорелова.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Геометрия в 7-9 классах. Преподавание курса геометрии по учебнику А. В. Погорелова «Геометрия 7-9» / Березина Л. Ю., Мельникова Н. Б., Мищенко Т. М. и др. – 2-3 изд. – М.: Экзамен, 2008. – 431 с.
3. Гузеев В. В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992. – 60 с.
4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
5. Левина М. М. Основы технологии профессионального педагогического образования. – Минск, 1998. – 344 с.
6. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: Монография. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
7. Черных М. В., Монахов В. М., Васекин С. В., Муханов С. А. Педагогическая технология в модернизации образования: пять шагов к успеху. – М., 2003. – 58 с.



УДК 159.9
ББК 88.4

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО АСПЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ

О. В. Иванова

В статье рассматриваются особенности ценностного аспекта профессионального становления студентов-менеджеров в вузе. Приводятся данные об особенностях ценностных ориентаций студентов-менеджеров и их динамике от 1 к 5 курсу обучения. Анализируется ценностная структура образов будущей профессии и учебы в вузе, а также проводится изучение их взаимосвязей с ценностными ориентациями студентов.

Ключевые слова

Ценности, ценностные иерархии, ценностная атрибуция, профессиональное становление

Ценностные ориентации, как устойчивые свойства личности, активно формируются и развиваются в процессе овладения специальностью, на этапе профессионального образования.

В процессе профессиональной деятельности (профессионального обучения) человек неизбежно вступает в определенные общественные отношения с другими людьми. Профессиональная деятельность стимулирует развитие личности и ее ценностных ориентаций через новые связи, сосредоточением которых является прежде всего коллектив. Индивидуальные ценностные ориентации взаимодействуют и воздействуют на коллективные в основном через межличностные взаимоотношения. В этих взаимоотношениях, наряду с ценностными ориентациями, проявляют-

ся и разные стороны психологии взаимодействующих лиц, поскольку, как справедливо отмечает В. Г. Алексеева, любой акт человеческой деятельности имеет для данного индивида или группы психологическую окраску [1]. Иными словами, участие людей в профессиональной деятельности, обладающей общими признаками, ведет к формированию у них сходных черт личности, обусловленных профессиональными требованиями к психическим и психофизиологическим особенностям человека.

По мнению Е. А. Климова, для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей [2]. Если избранная профессия и реализуемый жизненный смысл, достигаемая жизненная ценность

составляют деятельностно-смысловое единство для субъекта, то профессиональная деятельность приобретает сущностный, смысложизненный характер. Однако, если основные жизненные ценности субъекта лежат вне профессии, то она является лишь средством реализации этих ценностей [4].

Таким образом, ценностно-смысловые ориентации личности проявляются, закрепляются и корректируются в профессиональной деятельности индивида. Необходимо отметить, что процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций и профессиональная деятельность взаимодействуют. С одной стороны, отношение к профессионально-трудовой среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, осознаваемая часть этой системы существует в виде ценностей и ценностных ориентаций; с другой стороны, профессиональная деятельность оказывает воздействие на систему ценностных ориентаций личности.

Ценности непостоянны: они изменяются во времени в результате деятельности людей, как изменяются и сами люди. Вследствие накопленного жизненного опыта то, что было для индивида центральной ценностью, может превратиться в периферийную или даже изменить свою полярность - позитивная ценность может превратиться в негативную и наоборот. Одним из факторов изменения системы ценностей являются социально-исторические условия, на фоне которых развивается личность. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что социально-экономические, политические, идеологические изменения в обществе влекут за собой изменения системы ценностей общества, социальных групп, отдельной личности. Изменчивость субъективных ценностей и смысловых предпочтений связана с объективностью реального

процесса жизни индивида и общества, в котором система ценностей проявляется, и который является их отражением. В этой связи возникает проблема анализа характера изменения ценностных ориентаций в связи с прохождением разных этапов профессионального становления, в частности у студентов-менеджеров в ходе вузовского обучения.

Было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты 1, 3 и 5 курсов, обучающиеся по специальности «Менеджмент» в следующих вузах г. Москвы и г. Рязани. Всего в исследовании приняли участие 224 человека, в возрасте от 17 до 23 лет.

Для сбора психодиагностических данных использовались методика изучения ценностных ориентаций Рокича и методика «Ценностная Атрибуция» Д. А. Леонтьева [3].

Ценностные ориентации - традиционно находятся в центре внимания исследователей профессионального развития, так как ценности играют ведущую роль в регуляции деятельности. Новизна нашего подхода состояла в том, что мы не только провели диагностику ценностей студентов с помощью методики изучения ценностных ориентаций Рокича, но и выявили ценностное отношение студентов-менеджеров к учебе в институте и к будущей профессии (методика «Ценностная Атрибуция» Д. А. Леонтьева), далее проанализировав их близость этих образов ценностной иерархии студента. Преимущество именно такого метода диагностики отношения к учебе и профессии – косвенный характер диагностики, выгодно отличающий ее от прямых вопросов, в которых велика вероятность получения неискренних или социально желательных ответов.

Приведем результаты, полученные в результате проведенного исследования.

Средняя по всей выборке иерархия терминальных ценностей, полученных по методике Рокича, приведена в Таблице 1.

Таблица 1.

Средняя по всей выборке иерархия терминальных ценностей

	Терминальные ценности	Ранг
Предпочитаемые	Здоровье	3,5
	Любовь	4,0
	Счастливая семейная жизнь	6,0
	Хорошие и верные друзья	6,1
	Матер. обеспеченная жизнь	7,0
	Интересная работа	7,2
Безразличные	Свобода	8,5
	Жизненная мудрость	8,8
	Уверенность в себе	8,8
	Развитие	9,3
	Активная деятельная жизнь	9,5
	Продуктивная жизнь	11,2
Незначимые	Познание	12,1
	Общественное признание	12,6
	Творчество	13,3
	Развлечения	13,5
	Счастье других людей	13,6
	Красота природы и искусства	15,8

Анализ данных, приведенных в Таблице 1, показывает, что первые два места в иерархии терминальных ценностей студентов занимают «здоровье» и «любовь». Выделение в качестве наиболее значимой ценности «здоровье» выявляется во многих исследованиях и связано, скорее всего, с некими социальными и культурными стереотипами, а не с реальной озабоченностью студентов своим здоровьем и т. п.

Далее почти равные ранги имеют ценности «счастливая семейная жизнь» и «хорошие и верные друзья». Возраст наших испытуемых 17-23 лет, так что важность общения со сверстниками и проблема создания семьи актуальны для данного возраста, чем можно и объяснить высокий уровень предпочтения этих ценностей.

Завершают группу предпочитаемых ценностей примерно с равными рангами ценности «материально обеспеченная жизнь» и «интересная работа». Как видим,

ценности непосредственно связанные с профессиональной деятельностью занимают 5 и 6 места в иерархии, то есть замыкают список предпочитаемых ценностей. Такой результат, тем не менее, показывает высокую, после здоровья, любви, отношений со сверстниками и семьи, значимость для студентов профессиональной деятельности в контексте интересной работы и материальной обеспеченности, которую она может дать.

В контексте проблемы профессионального становления обращают на себя внимание попавшие в число отвергаемых такие ценности как «познание», «общественное признание» и «творчество». Можно предположить, что такие мотивы профессионального обучения и профессиональной деятельности как познание, стремление к карьере (дающей общественное признание), творчество (движение новыми путями, нестандартные решения, желание и умение избегать штампов

и т. п.) не играют в процессе профессионального становления студентов-менеджеров заметной роли, точнее говоря, они почти не значимы для них.

Представляют интерес различия ценностных ориентаций (терминальные ценности) студентов разных курсов.

Иерархия терминальных ценностей у студентов 1 и 3 курсов почти идентичны и совпадают с данными по общей выборке, а в отношении 5 курса есть существенные отличия. Так, на второе место по значимости, потеснив ценность «любовь», вышла ценность «материально обеспеченная жизнь». Это связано, скорее всего, с тем, что именно на 5 курсе, вопрос материальной обеспеченности встает особенно остро (многие студенты подумывают о браке, стремление жить отдельно от родителей, стремление к самостоятельности и пр.)

Можно также отметить, что для студентов 5 курса более, чем для студентов 1 и 3 курсов, более значима ценность «развитие». Полагаем, что это свидетельствует о том, что по мере овладения профессиональными знаниями и навыками, с продвижением по пути профессионального становления вопрос о развитии своего потенциала, о применении на практике своих знаний, умений и способностей все больше волнует студентов-менеджеров.

Показательна динамика значимости для студентов ценности «интересная работа»: место в иерархии этой ценности повышается от 1 к 5 курсу. Это свидетельствует о том, что по мере профессионального обучения, значимость интересной работы для студентов растет.

Средняя по всей выборке иерархия инструментальных ценностей приведена в Таблице 2.

Таблица 2.

Средняя по всей выборке иерархия инструментальных ценностей

	Инструментальные ценности	Ранг
предпочитаемые	Жизнерадостность	4,9
	Ответственность	6,5
	Независимость	6,8
	Образованность	7,1
	Честность	7,2
	Воспитанность	7,5
безразличные	Твердая воля	8,5
	Самоконтроль	8,8
	Исполнительность	8,8
	Аккуратность	9,2
	Смелость	9,3
	Эффективность в делах	10,0
незначимые	Терпимость	11,1
	Широта взглядов	11,2
	Чуткость	11,8
	Рационализм	12,6
	Высокие запросы	13,3
	Нетерпимость к недостаткам	15,8

Как показывает анализ иерархии инструментальных ценностей (ценности-сред-

ства) в общей выборке студентов лидирует «жизнерадостность». Объяснение тако-

го результата видится нам двояким. С одной стороны, юность – это период активного познания жизни, много новых впечатлений, новых переживаний, так что, можно предположить, что на вопрос «как жить?» студент 17-23 лет отвечает – жизнерадостно. Но в то же время, это время серьезных выборов, серьезных решений – прежде всего в профессиональной сфере – которые создают некоторое психологическое давление. Почему же все-таки «жизнерадостность» – главная ценность-средство для студентов? Нам представляется, что здесь мы имеем дело со специфическим социально-культурным феноменом, а точнее с влиянием современной масс-культуры. СМИ, реклама и пр. внушают молодому человеку культ «позитивности», как состояния постоянного «оптимизма». Берём в кавычки, так как речь идёт не о подлинном оптимизме, а о некоей маске, социальной роли: «Быть позитивным, жизнерадостным – это круто!».

Показательны высокие ранги таких ценностей как «ответственность» и «независимость». Эти ценности в определенном смысле связаны, так как независимость порождает ответственность. Как видим студенты хотят быть независимыми и не боятся ответственности, что свидетельствует об определенной личностной зрелости.

Показательно, что испытуемые отнесли к незначимым и ценность «терпимость» и противоположную по смыслу ценность «нетерпимость к недостаткам». Можно предположить, что сама проблема толерантности не играет для наших испытуемых заметной роли, не входит в круг их интересов.

Представляют интерес различия ценностных ориентаций (инструментальные ценности) студентов разных курсов. Анализ инструментальных ценностей студентов разных курсов позволяет проследить некоторую возрастную динамику.

Почти линейно от 1 к 5 курсу снижается

значимость ценности «честность». Очевидно знакомство студентов с «правдой жизни» снимает с них розовые очки и как отмашка возникает несколько циничное отношение к миру, где честность мало что значит.

На уровне предпочитаемой на 1 и 3 курсах является ценность «воспитанность», а на 5 курсе резко снижается ее значимость. Объяснение может быть такое же, как и в случае с «честностью».

Значимость ценности «твердая воля» из группы безразличных на 1 и 3 курсах попадает в разряд предпочитаемых (3 место в иерархии) на 5 курсе. Очевидно, опыт жизни убеждает студентов в том, что мир жестче, чем им казалось и занять свое место можно только, имея твердую волю.

Ещё более показателен рост значимости ценности «широта взглядов», которая из разряда незначимых на 1 и 3 курсах попадает в разряд предпочитаемых на 5 курсе. Характерный результат, показывающий, что студент взрослее понимает, что современный человек, в частности профессионал, – это не узкий специалист, а личность с широким кругом знаний, умений и навыков, что особенно важно для современного и успешного руководителя.

Таким образом, если говорить о средствах, предпочитаемых студентами для реализации своих целей, то к 5 курсу снижается значимость для студентов честности и воспитанности, а растет важность твердой воли и широты взглядов.

Можно также отметить, что высокая значимость «самоконтроля» на 1 курсе (2 место в иерархии) резко снижается на 3 курсе и затем опять растет на 5 курсе. На 1 курсе студенту важно держать себя в руках, так как он адаптируется к новой ситуации. На 3 курсе студент уже освоился и может расслабиться, на 5 же курсе, все настойчивее встает вопрос о профессиональном будущем, что опять заставляет брать себя в руки.

Средняя по всей выборке иерархия групп ценностей приведена в Таблице 3.

Таблица 3.

Средняя по всей выборке иерархия групп ценностей

ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ	Ранг
Конкретные_т	5,7
Личная_жизнь_т	6,6
Межличностные_т	8,5
Активные_т	9,1
Индивидуальные_т	9,2
Профессиональная_самореализация_т	10,3
Абстрактные_т	10,8
Пассивные_т	11,4
ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ	Ранг
Эмоциональные_и	8,0
Конформистские_и	8,0
Межличностные_и	8,1
Профессиональная_самореализация_и	8,5
Интеллектуальные_и	9,5
Индивидуалистические_и	9,5
Самоутверждения_и	10,7
Альтруистические_и	11,4
Принятие_других_и	11,4
Этические_и	11,5

Анализ иерархии групп терминальных ценностей показывает, что у студентов конкретные ценности преобладают над абстрактными; ценности личной жизни преобладают над ценностями профессиональной реализации; ценности межличностных отношений более значимы, чем индивидуальные ценности и, наконец, активные преобладают над пассивными. Таким образом, усредненный ценностный портрет студента выглядит следующим образом: ориентация на конкретные ценности, преимущественно в личной жизни и в межличностных отношениях в сочетании с активной направленностью в жизни.

Анализ иерархии групп инструментальных ценностей показывает следующие особенности: ценности непосредственно-эмоционального мироощущения преобладают над интеллектуальными; конформистские ценности более важны для студентов, чем альтруистические и индивидуали-

стические; ценности межличностного общения и профессиональной самореализации более значимы для наших респондентов, чем этические ценности. Итак, усредненный портрет студента-менеджера, с точки зрения предпочтения им средств реализации своих целей, выглядит следующим образом: ориентация на эмоции; следование правилам и нормам; учитывать мнение окружающих и требования профессиональной (учебной) среды.

Что касается возрастной динамики, то от 1 к 5 курсу снижается важность ценностей межличностных отношений и растет важность ценностей профессиональной самореализации. Результат показательный, так как показывает что, по мере профессионального становления студентов-менеджеров значимость для них ценностей, связанных с профессиональной самореализацией, растёт.

Анализ значимости групп инструмен-

тальных ценностей на разных курсах показывает снижение от 1 к 4 курсу значимости конформистских инструментальных ценностей, что, очевидно, связано с ростом самостоятельности и независимости студентов.

В результате психодиагностического

обследования студентов по методике «Ценностная Атрибуция» (ЦА) мы получили данные о ценностном содержании (ценностной структуры) двух понятий: «учеба в институте» и «будущая профессия».

Ценностная структура «учебы» в общей выборке приведена в Таблице 4.

Таблица 4.

Ценностная структура «учебы» в общей выборке (% выбравших)

Терминальные ценности	Учеба	Инструментальные ценности	Учеба
Познание	82	Образованность	77
Хорошие и верные друзья	77	Воспитанность	74
Развитие	77	Жизнерадостность	74
Развлечения	77	Ответственность	67
Уверенность в себе	64	Честность	67
Свобода	59	Самоконтроль	62
Здоровье	54	Смелость	59
Активная деятельная жизнь	51	Терпимость	59
Счастье других людей	49	Независимость	59
Жизненная мудрость	44	Исполнительность	59
Любовь	41	Аккуратность	56
Продуктивная жизнь	41	Рационализм	49
Творчество	33	Эффективность в делах	49
Красота природы и искусства	31	Твердая воля	44
Общественное признание	31	Широта взглядов	44
Матер. обеспеченная жизнь	28	Чуткость	38
Интересная работа	18	Нетерпимость к недостаткам	28
Счастливая семейная жизнь	13	Высокие запросы	18
Среднее	48,33		54,61

Данные, приведенные в Таблице 4, показывают какие терминальные ценности связывают студенты со своей учебой в институте. Как видно, более 70% испытуемых связывают с учебой такие ценности как «познание», «хорошие и верные друзья», «развитие» и «развлечения». Итак, учеба в институте для студентов – это сочетание познания и развития (собственно учеба) и активного досуга (друзья и развлечения). Достаточно гармоничное сочетание.

Показательно, что менее трети испытуемых связывают с учебой такие ценно-

сти как «материально обеспеченная жизнь» и «интересная работа». Это может свидетельствовать о большой дистанцированности учебного процесса от реальности жизни, от проблем практики и, в частности, будущей профессиональной деятельности.

Наиболее значимыми (более 70% выбравших) в связи с учебой оказались инструментальные ценности «образованность», «показательность», «воспитанность» и «жизнерадостность». Как видим, здесь также, как и в случае с терминальными ценностями, сочетаются ценности

учебы («образованность») и досуга («жизнерадостность»).

Ценностная структура «профессии» в общей выборке приведена в Таблице 5.

Таблица 5.

Ценностная структура «профессии» в общей выборке (%)

Терминальные ценности	Профессия	Инструментальные ценности	Профессия
Интересная работа	92	Ответственность	97
Матер. обеспеченная жизнь	90	Эффективность в делах	92
Активная деятельная жизнь	87	Образованность	85
Уверенность в себе	87	Исполнительность	82
Развитие	79	Независимость	79
Общественное признание	77	Твердая воля	79
Продуктивная жизнь	77	Широта взглядов	79
Хорошие и верные друзья	74	Самоконтроль	77
Творчество	72	Жизнерадостность	74
Здоровье	69	Рационализм	74
Жизненная мудрость	67	Аккуратность	72
Познание	64	Терпимость	72
Свобода	64	Честность	72
Счастливая семейная жизнь	62	Воспитанность	69
Счастье других людей	59	Смелость	69
Любовь	56	Высокие запросы	62
Развлечения	46	Чуткость	51
Красота природы и искусства	31	Нетерпимость к недостаткам	33
Среднее	69,61		73,22

Данные, приведенные в Таблице 5, показывают какие инструментальные ценности связывают студенты со своей будущей профессией. Как видно, более 90% студентов связывают свою будущую работу с ценностями «интересная работа» и «материально обеспеченная жизнь». Так же высок процент выбравших в связи с работой такие ценности как «активная деятельная жизнь», «уверенность в себе» и «развитие». Таким образом, для большинства студентов важными характеристиками будущей профессиональной деятельности являются интерес к работе и достаточный заработок.

Что касается инструментальных ценностей, то почти все студенты (более 90%) связывают со своей будущей работой такие ценности как «ответственность» и «эффективность в делах». Это свидетельствует о достаточно высокой реалистич-

ности представлений студентов о профессиональной деятельности в современных условиях, когда успеха добиваются ответственные и эффективные работники.

Доля ценностей, приписанных студентами «учебе» или «профессии», отражает богатство ценностного содержания этих понятий для студентов. По обоим видам ценностей (терминальные и инструментальные) образ будущей профессии для студентов более ценностно насыщен, чем образ их учебы в институте.

Рассмотрим ценностные структуры «учебы» и «профессии» в группах студентов разных курсов.

В отношении же возрастной динамики (различия между студентами разных курсов) ценностных представлений выявлены некоторые закономерности.

В отношении понятия «учеба в институте» выявлено снижение значимости цен-

ности «любовь» от 100% выбора до нулевого с 1 к 5 курсу. То есть, если на 1 курсе все студенты ассоциируют учебу с любовью, то на 5 уже никто этого не делает. Очевидно, это может свидетельствовать о более серьезном отношении к учебе на старших курсах. Снижается к 5 курсу также и значимость в связи с учебой такой ценности как «хорошие и верные друзья», а также «развлечения», что согласуется с приведенным выше объяснением.

От 1 к 5 курсу выявлено также снижение в связи с представлениями об учебе и таких ценностей как «счастье других людей» и «творчество». Как видим с приближением к страшим курсам растет своеобразный прагматизм студентов – они уже не связывают с учебой идеалистических ожиданий (осчастливить весь мир, создать что-то небывалое и т.п.)

В то же время от 1 к 5 курсу существенно возрастает в связи с представлениями студентов об учебе значимость таких ценностей как «материально обеспеченная жизнь» и «продуктивная жизнь». То есть, по мере взросления учеба воспринимается студентами все больше в практическом ракурсе, с точки зрения возможности в будущем много зарабатывать, быть эффективным и продуктивным работником.

Анализ возрастной динамики инструментальных ценностей в отношении понятия «учеба» показывает следующее. Растет к 5 курсу значимость в учебе ценности «образованность», что свидетельствует о росте у студентов с возрастом понимания важности образования. Также растет значимость ценности «эффективность в делах» и «исполнительность». Снижение к 5 курсу наблюдается в отношении таких ценностей как «смелость» и «чуткость».

Что касается ценностного отношения студентов разных курсов к будущей профессии, то выявлены следующие закономерности. От 1 к 5 курсу в ценностном отношении к будущей профессии растет выраженность таких ценностей как «ак-

тивная и деятельная жизнь», «интересная работа», «материально обеспеченная жизнь». То есть, по мере обучения, приобретения профессиональных знаний, навыков студенты все больше ассоциируют работу с активностью, интересом и возможностью много зарабатывать.

От 1 к 5 курсу происходит снижение выраженности в образе будущей профессии таких ценностей как «любовь» и «счастье других людей», что, скорее всего, связано с возрастными изменениями и снижением общего уровня романтичности и преобладания идеалистических установок (в романтической юности любовью, идеалами окрашены очень многие объекты, даже малоподходящие для этого, в частности, будущая профессиональная деятельность).

Что касается инструментальных ценностей в отношении понятия «будущая профессия», то можно отметить рост от 1 к 5 курсу таких ценностей как «воспитанность» и «высокие запросы».

Мы проанализировали ценностные ориентации студентов, выявив какие ценности являются предпочитаемыми, какие отвергаемыми. Мы также проанализировали ценностную структуру образов «учеба в институте» и «будущая профессия», определив, какая доля студентов ассоциирует те или иные ценности с учебой и будущей профессией. Теперь мы ставим перед собой задачу проанализировать взаимосвязь между этими характеристиками. Используем для этого корреляционный анализ (расчет коэффициентов ранговой корреляции Спирмена проводился с использованием статистического пакета STATISTICA).

Как видим, ценностные ориентации студентов достоверно связаны с их ценностным представлением о профессии ($r = -0,50$; $p < 0,01$). Эта взаимосвязь положительна (несмотря на то, что знак отрицателен), так как иерархия ценностных ориентаций представлена в виде рангов, где меньший ранг означает большую значимость ценности для

Таблица 6.

Коэффициенты корреляции ценностных ориентаций студентов и их ценностных представлений об учебе и профессии (общая выборка)

	«Я»	«Учеба»	«Профессия»
«Я»	1,00	-0,06	-0,50**
«Учеба»		1,00	0,19

** - достоверная взаимосвязь ($p < 0,01$)

студента. Это замечание относится и ко всем последующим данным.

Итак, структура личностных ценностей в среднем по группе студентов положительно связана с ценностной структурой образа будущей профессии. Такая согласованность означает, что то, как представляют себе студенты свою будущую профессию, профессиональную деятельность, какими ценностями они ее нагружают, подобно ценностной структуре личности самих студентов. То есть, если для студентов в среднем очень значимы, например, друзья, то именно эта ценность будет также значима в образе будущей профессии. Соответственно, если например, «честность» является отвергаемой ценностью для студентов, то и в образе будущей профессии она будет выражена слабо. Все это свидетельствует о том, что образ будущей профессиональной деятельности, понятие «будущая профессия» лично значимы для студентов. Фактически, оценивая ценностную структуру будущей профессии, студенты в значительной степени проецируют на нее свою личность, свою ценностную структуру.

Показательно, что подобной взаимосвязи в отношении ценностных ориентаций студентов и их ценностных представлений об учебе не выявлено ($r = -0,06$ – взаимосвязь также положительная, но статистически недостоверная - $p > 0,05$). То есть, восприятие студентами учебы в институте не является для них лично значимым, в том смысле, что нет согласованности в ценностях, которые важны для студентов и ценностях, которые они выделяют, ассоци-

ируют с учебой в институте.

Итак, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие об особенностях структуры и динамики ценностного компонента профессионального становления студентов-менеджеров:

1. Анализ усредненного по общей выборке ценностного портрета студентов-менеджеров дал следующий результат: 1) цели – ориентация на конкретные ценности, преимущественно в личной жизни и в межличностных отношениях в сочетании с активной направленностью в жизни; 2) средства – ориентация на эмоции; следование правилам и нормам; учитывать мнение окружающих и требования профессиональной (учебной) среды.

2. Анализ возрастной динамики ценностной структуры студентов показал, что от 1 к 5 курсу снижается значимость ценностей межличностных отношений и растет значимость ценностей профессиональной самореализации. Выявлено также снижение от 1 к 5 курсу значимости конформистских инструментальных ценностей.

3. Ценностное отношение студентов к учебе в институте достаточно гармонично и проявляется как сочетание познания и развития (собственно учеба), с одной стороны, и активного досуга (друзья и развлечения) – с другой.

4. Ценностный образ будущей профессиональной деятельности сочетает в себе важность интереса к работе и высокого заработка, а также ответственности и деловой эффективности.

5. И по терминальным, и по инструментальным ценностям образ будущей про-

фессии для студентов более ценностно насыщены, чем образ их учебы в институте.

6. Результаты корреляционного анализа показали, что образ будущей профессиональной деятельности личностно значим для студентов. Фактически, оценивая ценностную структуру будущей профессии, студенты в значительной степени

проецируют на нее свою личность, свою ценностную структуру. При этом, учеба в институте не является для них личностно значимым ценностным феноменом, что указывает на необходимость повышения эффективности процесса профессионального становления студентов-менеджеров на этапе вузовского обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63-70.
2. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога профессиеведа // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – №4. – С. 130-136.
3. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992. – 17 с.
4. Юпитов А. В. Проблематика и особенности психологического консультирования в ВУЗе // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 50-56.



УДК 37.013
ББК 74.2

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРИЕВ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К НАПИ- САНИЮ СОЧИНЕНИЯ В РАМКАХ ВЫПОЛНЕНИЯ ЧАСТИ «С» ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е. А. Ивкина

Основным содержанием статьи являются выводы автора о том, что для успешной подготовки к написанию сочинения в рамках ЕГЭ необходимо использовать тексты. Учёт критериев, предложенных автором (связность, богатство языка, выразительность, отсутствие дискриминации и т. д.), должен помочь сделать работу учителя русского языка более продуктивной.

Ключевые слова

ЕГЭ, русский язык, текст, критерии, дидактический материал, старшеклассники

Одной из приоритетных задач уроков русского языка является развитие связной речи учащихся. Следует отметить, что в настоящее время обогащение словаря и совершенствование речи школьников происходит в основном на уроках русского языка и литературы. Развитие языковой личности, как правило, не выходит за пределы школы. Потеря интереса к родному языку у современных школьников обусловлена целым рядом социально-культурных причин. Возникшая тенденция к упрощению речи, частое использование жаргонизмов и вульгаризмов, неоправданная замена русских слов иностранными, потеря интереса к родному языку и культуре заостряют проблему формирования и развития грамотной, творческой, компетентной личности школьника.

Значительную роль в процессе развития речи учащихся играет работа над текстом. Тексты, которые академик Л.В. Щерба называл текстами «безукоризненного образ-

ца», представляют собой незаменимый материал для речевой практики и реализации обучающих и воспитывающих целей урока. Такие тексты способны не только увеличить заинтересованность в работе с текстом, но и повысить культурный уровень личности, воспитать интерес к национальной культуре, родной речи, потребность в приобщении к искусству. Следует отметить также, что работа по различным видам анализа текста развиваются орфографические, пунктуационные и коммуникативные навыки учащихся.

Ещё одним важным аргументом для текстоориентированного преподавания русского языка, особенно в старших классах, служит проведение эксперимента по введению Единого государственного экзамена. Как показывает практика, наибольшие затруднения учащиеся испытывают при выполнении задания из части «С» по продуцированию связного высказывания. Анализ работ традиционно вы-

являет у учащихся затруднение выражения собственного мнения, отсутствие четкой аргументации. Экспериментальные исследования обнаруживают в работах старшеклассников недостаточно развитое чувство языка, которое не дает им выстраивать повествование в соответствии с нормами русского языка. Тревогу вызывает большой процент работ, в которых выпускники демонстрируют слабое понимание текста или отсутствие понимания вообще. Для этих учащихся характерно слабое понимание или отсутствие понимания авторского замысла, что приводило к отсутствию логики в работе и нарушениям последовательности изложения. Учащиеся этой группы показывают невнимание к важным деталям повествования, без которых невозможно полноценное раскрытие темы произведения.

Кроме того, учащиеся в целом слабо владеют знаниями об основных компонентах содержания сочинения. При передаче сюжета, большинство учащихся не смогли вычленив в тексте главное, смешивая важные и второстепенные детали. Учащиеся, попытавшиеся сформулировать тему, идею, передать особенности языка и стиля и т.д., делали это неумело, опираясь, скорее на интуитивное мышление, а не на четкую теоретическую базу. Прочтение некоторых работ указывает на нехватку словарного запаса для более ясного изложения собственных мыслей. Тревогу вызывает тот факт, что многие работы характеризуют примитивные по форме и содержанию высказывания. Немало работ, которые характеризуются бедностью словаря, однообразием грамматического строя речи и неуместным использованием средств выразительности. Многие теоретические знания, необходимые для создания письменного речевого высказывания, используются школьниками скорее на интуитивном, чем на методически обоснованном уровне.

Таким образом сказанное выше дает основания полагать, что содержание и система работы по подготовке учащихся к итоговой

аттестации при традиционном подходе к обучению русскому языку в старших классах нуждаются в серьезной корректировке.

Одним из недостатков единого государственного экзамена как способа аттестационной проверки знаний, считается возможность «натаскивания» учащихся на выполнение заданий. При таком способе подготовки выпускники, анализируя текст, просто определяют основные позиции (тему, стиль, жанр) по формальным признакам. Однако подобный вид тренировки по нашему мнению, не может быть залогом успешного выполнения части «С» ЕГЭ, поскольку при оценке речевого высказывания оценивается и точность и выразительность речи, соблюдение речевых норм, качество аргументации и прочие критерии, характеризующие лингвистическую, языковую и коммуникативную компетенцию экзаменуемого. Таким образом, учителю следует обращать большое внимание для развития и совершенствования языковой личности учеников.

В Методическом письме «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2007 года в преподавании русского языка в средней школе» [3] в качестве аргумента в пользу ЕГЭ отмечается: «в связи с проведением эксперимента по введению единого государственного экзамена на уроках русского языка больше внимания уделяется анализу текстов различных стилей и типов речи; целенаправленно развивается монологическая речь учащихся; формируется умение рассуждать на предложенную (в том числе и лингвистическую) тему, формулировать тезис и приводить аргументы; отрабатываются навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, формируются на этой основе общеучебные умения работы с книгой, идет целенаправленный процесс обучения комментированию текстов, созданию текстов различных стилей». Это подтверждает нашу мысль о весомой роли всех видов анализа текстов различных типов и стилей речи при подготовке к

ЕГЭ. В свете выполнения ЕГЭ по русскому языку как условия аттестации выпускников, особую важность приобретают умения, связанные с формулировкой основной мысли, тезиса, умение рассуждать и приводить аргументацию, умение комментировать текст и т. д.

В Методических рекомендациях к учебнику «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 класс» отмечается: «лингвистический анализ текста служит подготовкой к анализу и адекватному восприятию художественного произведения, где каждая фраза, каждое слово, каждый элемент языка выполняют двойную функцию - общеязыковую и поэтическую, художественную, которая нередко придает новые оттенки и значения, по-разному окрашивая слова и обороты и так смещая их смысловые акценты, что порой общепринятые значения отодвигаются на задний план, преобладающим оказывается авторское понимание данных слов, оборотов, предложений» [1. С. 65]. Такой подход на наш взгляд, является наиболее продуктивным не только для подготовки к ЕГЭ по русскому языку, но и для развития личности учащегося, воспитания в нем интереса к русскому языку и национальной культуре.

Сказанное выше дает основания полагать, что работа с текстом на современном этапе обучения русскому языку приобретает особую актуальность. В то же время, важную роль при текстоориентированном подходе играют критерии отбора текстов для работы на уроках русского языка. Грамотный подход к выбору критериев отбора текстов даст учителю возможность наиболее эффективной работы.

На наш взгляд, работа с текстами на уроках русского языка в старших классах должна начинаться с выбора смысловой информации, которую будут содержать тексты. Для решения задач нравственного воспитания личности важными, на наш взгляд, являются следующие темы:

- культура восприятия родного языка и родной речи;

- культура речи и общения;
- богатство национальной культуры;
- межкультурные коммуникации;
- культура восприятия искусства;
- культура межличностных отношений.

Реализация культурологического аспекта в данном случае направлена на широкое развитие личности учащегося, его эрудиции и общекультурного уровня. Знания, полученные при прочтении таких текстов, школьники в дальнейшем смогут применять в речевой практике в целом, и при подготовке к сочинению в частности. Таким образом, развивая речевые навыки, старшеклассники параллельно получают возможность повысить свою лингвистическую, языковую и коммуникативную компетенцию и сформировать свой взгляд на целый ряд проблем.

Имеют значение также образцы стилей речи, представленные в отобранных текстах. Содержание обучения стилям речи в большой степени оказывает влияние на формирование и развитие устной и письменной речи учащихся. Работа со стилистическими средствами помогает лучше понять авторский замысел при анализе текста. Представляется, что в свете подготовки к ЕГЭ по русскому языку особую важность составит работа с художественными и публицистическими текстами.

Важными являются также соответствие текстов критериям, указанным ниже. За основу критериев отбора текста нами взяты положения, описанные в Методическом письме «Об использовании результатов Единого государственного экзамена 2006 года в преподавании русского языка в средней школе»[2].

- Текст должен соответствовать требованию «текстуальности» (внешней связности, внутренней осмысленности и т. п.); не быть искажен графически;
- текст должен учитывать возрастные особенности выпускника, содержание текста не должно выходить за рамки коммуникативного, читательского и жизненного опыта экзаменуемого; при этом содержать

информацию, способствующую реализации духовно-нравственной и патриотической целей.

- текст должен способствовать реализации одной из целей экзаменационной работы: проверить овладение важнейшим видом речевой деятельности – сознательным чтением. Поэтому он не должен быть слишком простым с точки зрения коммуникативного замысла автора и его реализации;
- содержание текста должно давать возможность неоднозначной трактовки выпускником той или иной проблемы, поставленной в тексте;
- текст должен касаться этических, нравственных и других социально или лично значимых проблем, содержать материал для раздумий и вызывать у экзаменуемых желание высказать свое мнение по поводу прочитанного;
- содержание текста не должно дискриминировать экзаменуемых по религиозному, национальному, половому, и другим признакам;
- основная мысль может быть выражена в тексте как явно, так и эксплицитно;
- текст может принадлежать к любому стилю и функционально-смысловому типу речи;
- текст может быть образцом того или иного функционального или авторского стиля;
- текст не должен быть перегружен информативными элементами: терминами, именами собственными, фактологическими и цифровыми данными;
- в тексте должна быть ярко выражена эмоциональная составляющая;
- язык текстов художественного стиля должен содержать большое количество тропов,

давать представление о возможностях использования всего богатства русского языка.

На наш взгляд, важно учитывать и то, что на уроках русского языка должны применяться неадаптированные тексты. Это значительно расширяет возможности их дидактического использования. Адаптированные тексты являют собой упрощенный вариант произведения или его отрывка. Представляется, что в данном случае более предпочтительным является представление учащимся менее сложного для понимания, но неискаженного текста. При этом важно помнить, что «простые» для понимания тексты не означает «примитивные». Для рассмотрения и последующего анализа учащимся предлагаются тексты произведений классиков и современных писателей, чьи произведения имеют высокую художественную и эстетическую ценность.

То есть художественное единство текста, задуманное автором произведения, сохранится. Это даст возможность учащимся составить мнение о разнообразии применения русского языка, его величия и широких возможностях использования.

Кроме того, данный подход отвечает рекомендациям для учителей, изложенным в Методическом письме «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2007 года в преподавании русского языка в средней школе» [2].

Следование указанным выше критериям отбора текстов может, на наш взгляд, стать залогом успешной работы при подготовке к выполнению части «С» единого государственного экзамена.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи» [Текст] // Власенков, А. И. Рыбченкова, Л. М. – М.: Просвещение. – 2007. – 128 с.

2. Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2006 года в преподавании русского языка в средней школе». [Текст] // Научный руководитель: Г. С. Ковалева, канд. пед. наук, заместитель директора ФИПИ.

3. Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2007 года в преподавании русского языка в средней школе». [Текст] // Научный руководитель: Г. С. Ковалева, канд. пед. наук, заместитель директора ФИПИ.



УДК 37.013
ББК 74.2
Педагогика

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАССИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ

Е. А. Ковалева

В статье рассматривается проблема преемственности в преподавании классических языков в гимназиях XIX и XXI веков. Выделяются основные виды учебных заведений гимназического типа с преподаванием классических языков, определяются ведущие принципы современного преподавания классических языков, заимствованные из опыта дореволюционных классических и современных инновационных учебных заведений. Цель статьи заключается в определении места классических языков в отечественной гимназии с целью выработки современной концепции их преподавания.

Ключевые слова

Классические языки, межкультурное общение, классическая гимназия, воспитательное значение, гуманитарные дисциплины, классическое образование

В 90-е годы XX столетия в России появились новые типы учебных заведений, одним из которых является гимназия. Современное гимназическое образование в определенной степени реализует преемственные подходы к развитию личности, основанные на достижениях педагогической мысли XIX века. Преемственность в содержании учебного процесса современных гимназий касается прежде всего преподавания древних языков, интерес к которым в конце XX века был вызван благодаря новой философии образования, выдвинувшей несколько образовательных требований:

1) умение принять и понять чужую культуру;

2) умение быть готовым к неоднократ-

ной смене своих представлений, мировоззрения, мироощущения;

3) умение обучаться и переучиваться [3. С. 29-30].

Хотелось бы отметить, что вышеупомянутая философия образования конца XX – начала XXI вв. нашла свое продолжение в столь популярной в последнее десятилетие и в значительной степени определившей современную парадигму преподавания иностранных языков теории межкультурной коммуникации. Усиление роли владения иностранными языками в современном обществе поставило перед методикой преподавания иностранных языков не только задачу поиска наиболее эффективных подходов, методов, приемов и средств обучения, но и способствовало

пересмотру целей обучения. Под стратегической целью обучения иностранным языкам на современном этапе стали понимать развитие вторичной языковой личности. Еще одним постулатом сегодняшней концепции языкового образования является то, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить людей общаться (устно и письменно), научить произвольно создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. Нельзя не заметить, что эти идеи не являются абсолютно новаторскими: еще в XIX веке при обучении гимназистов культурологическая и воспитательная функция изучения иностранных языков выдвигалась на первый план.

По Уставу гимназий и прогимназий 1864 года общеобразовательное значение классических языков заключалось в ознакомлении учащихся с литературой античности, на основе чего происходила «гимнастика ума». Но уже по программе гимназий и прогимназий 1871 года общеобразовательное и воспитательное значение иностранного языка как учебной дисциплины заключалось в сопряжении следующих культурологических и частно-методических компонентов:

– «усвоение элементарной грамматики обоих языков (родного и иностранного) и приобретение умения самостоятельно применять ее правила при переводе на русский язык и объяснениях произведений писателей (данное положение подразумевало, на наш взгляд, формирование лингвистического и интерпретационного навыков гимназистов);

– знакомство с важнейшими произведениями, а также вместе с тем с бытом

древних греков и римлян;

– приобретение способности понимать как красоту древнего стиля, так и изящество речи вообще» [8. С. 59].

Благодаря изучению иностранных языков в гимназиях у учащихся формировались абстрактное мышление и способность не просто понимать привычные явления родного языка, но и подмечать в нем многие, не замеченные ими ранее оттенки мысли.

Общей чертой обучения классическим и новым иностранным языкам стала культурологическая направленность их преподавания. В основе отношения к иностранному языку лежало уважение к культуре других народов, что является принципиально важным для сегодняшней концепции преподавания иностранных языков. Обучая языкам, педагоги ставили перед гимназистами задачу осознанного восприятия как положительных, так и отрицательных сторон культуры народа – носителя данного языка. Система текстуально – переводного метода, в частности чтение аутентичных текстов, в обучении иностранным языкам расширяла общий культурный кругозор гимназистов, развивала логическое мышление, тренировала память и способствовала лучшему усвоению родного языка. Ведь чтение иноязычных текстов способствует развитию навыка внимательного отношения к памятникам письменной речи.

Как и сегодня, культурологические основы овладения иноязычной речью заключались в знакомстве с традициями, обрядами, бытом народа страны изучаемого языка, а также в трансформации и персонификации категорий культуры. Об этом сегодня так много пишут современные педагоги, методисты, преподаватели иностранных языков.

Воспитательное значение классических и новых иностранных языков определялось целью гармоничного развития личности. Курс древних языков признавался наиболее эффективным для дости-

жения этой цели. «Воспитание на примерах античной литературы предполагало такой рост сознания, при котором формирующаяся личность может поступать сообразно моральным принципам общества, повинуюсь внутреннему убеждению, но для этого необходимо было воспитывать юную личность гуманной, эмоционально богатой» [7. С. 172].

Именно классические и новые иностранные языки, как учебные предметы, проводили знакомство гимназистов с историей стран изучаемого языка, традициями и обычаями народов их населяющих, способствовали также и формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира, интернациональной дружбы и общечеловеческого братства. Все эти принципы являются определяющими для современной методики преподавания иностранных языков, и это лишнее подтверждает мысль о преемственности в образовательном процессе прошлого и настоящего. Единственная разница заключается в том, что сейчас основы межкультурной коммуникации даются на основе изучения новых языков, в то время как для XIX века был характерен приоритет древних классических языков.

А. К. Наук писал, что «время, потраченное на древние языки, есть капитал, самым безопасным способом помещенный и приносящий проценты в течение всей жизни и при всяких обстоятельствах. Только усердием и постоянством можно осилить первоначальные трудности древних языков и достигнуть того, чтобы сколько-нибудь стоять на своих собственных ногах. Кто боится напряжения сил, тот не будет долго чувствовать влечения к древним языкам; для развития характера и для упражнения воли очень полезно с раннего возраста получить навык к суровому труду» [5. С. 15].

В овладении гуманитарной культурой заключалось, на наш взгляд, и воспитательное значение древних и новых иностран-

ных языков. Специально подобранные тексты учебников, тексты книг для домашнего чтения, описание различных сфер культурной жизни, образцы классической и современной литературы отражали развитие общества, историю и культуру народа страны изучаемого языка, формируя в сознании учащегося представление о языке как о сложном общественном явлении. Связь языка с историей общества проявлялась, главным образом, через словарный состав языка - транслятора культуры. Эта же мысль становится преобладающей в трудах современных педагогов. Язык рассматривается как «зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [9. С. 17].

Педагогическая мысль конца XX - начала XXI столетия позаимствовала многие принципы и установки системы преподавания иностранных языков в гимназиях XIX в.: использование аутентичных текстов, изучение культуры и истории изучаемого языка, без чего невозможно эффективное межкультурное общение.

Анализ педагогического наследия приводит к выводу, что обращение к истории развития и возникновения гимназий, а также особенностей построения учебного процесса заслуживает особого внимания, и при составлении учебных программ и основного содержания обучения иностранным языкам в современных гимназиях следует опираться на опыт прошлого.

Для выработки концепции преподавания древних языков в современной гимназии необходимо, на наш взгляд, прежде всего, определить их место в системе учебных дисциплин.

В настоящее время складываются три основных вида средних учебных заведений гимназического типа с преподавани-

ем древних языков, каждый из которых имеет свой подход к целям и содержанию их курсов:

1) классические гимназии с преподаванием древних языков в объеме отечественных дореволюционных гимназий;

2) гимназии общегуманитарного профиля (большое число гимназий в разных регионах страны), где латынь занимает обязательное место в программе, обычно в старших классах (в некоторых гимназиях преподается греческий, как правило, факультативно);

3) гимназии или гимназические классы с факультативным преподаванием одного из древних языков (преимущественно латинского) [4. С. 152-153].

Классические гимназии следуют традициям классицизма, поэтому содержание их курсов имеет широкую культурно-историческую ориентацию, с сообщением сведений, которые заведомо не будут востребованы в практической жизни, но во многом формируют мировоззренческую, нравственную и культурную позицию личности. Поэтому, по мнению современных сторонников классического образования, классическая гимназия не должна быть распространенным типом общеобразовательного учебного заведения и не должна являться путем вверх по социальной лестнице. Целью современных классических гимназий является не подготовка будущих филологов, а предоставление качественного общего образования независимо от профессиональной ориентации учащихся. При определении содержания используется как опыт дореволюционной классической гимназии, так и опыт современных инновационных учебных заведений.

В рамках нашей статьи хотелось бы отметить, что из опыта отечественной дореволюционной классической школы заимствованы в качестве основных принципы:

1) концентрации – отбора ограниченного круга предметов для углубленного изучения с целью развития умственных

способностей, научного мышления, умения самостоятельно добывать знания;

2) отсутствие профилирования и прагматизма – древние языки и античная культура являются средством всестороннего культурного и нравственного развития независимо от сферы будущей деятельности;

3) гармоничности содержания, достигаемой в процессе знакомства с образцовыми «классическими» общечеловеческими ценностями, этическими нормами, правилами;

4) универсальности, достигаемой за счет изучения древних языков и математики как универсальных своеобразных метаязыков, развивающих интеллектуальные способности.

Из опыта современных инновационных учебных заведений используются принципы:

а) мобильности содержания – его способности к изменению в соответствии с требованиями времени;

б) личностно-ориентированного подхода при преподавании древних языков;

в) ориентации на социальный, образовательный, культурологический запрос региона;

г) интеграции содержания разных предметов курса [1. С. 10].

К гимназиям второго типа относятся учебные заведения общегуманитарного профиля, где один из древних языков (обычно латынь) является обязательным предметом (большое количество гимназий в Москве, Санкт-Петербурге и других регионах России). Целью курса древних языков является духовное, интеллектуальное и общекультурное развитие, а его основные задачи заключаются: 1) в осознании языка как философской категории, отражающей культуру человечества; 2) приобщении к европейской и мировой цивилизации; 3) формировании целостного представления о культурно-историческом процессе и преемственности культур; 4) представлении родного, иностранных и древних языков в системе индоевропей-

ких языков [2. С. 91 – 95].

В учебных заведениях третьего типа (гимназиях, лицеях и колледжах), которые помимо общеобразовательных целей преследуют специальнообразовательные, программы по древним языкам, по мнению некоторых специалистов, должны иметь общеобразовательный характер, но при этом следует учитывать профиль учебного заведения. Таким образом, содержание курса древних языков должно иметь два компонента: общеобразовательный и специальнообразовательный [6]. Г. В. Петрова считает, что специальнообразовательный компонент должен быть ориентирован в трех основных направлениях: филологическом (в школах и колледжах с языковой специализацией и на филологических факультетах университетов); терминологическом (для будущих медиков, биологов и юристов) и общегуманитарном (в гуманитарных классах школ, гимназий, лицеев, на исторических факультетах).

Однако помимо положительной динамики, наметившейся в последнее десятилетие в методике преподавания древних языков, существует ряд проблем. Например, отсутствие продуманной позиции по отношению к целям, задачам и содержанию как классического образования в целом, так и курсов древних языков в частности. При отсутствии современной концепции преподавания древних языков имеет место неоправданное использование опыта дореволюционной гимназии без учета ошибок прошлого и современных требований. Поэтому и необходимо изучение и обобщение опыта прошлых удач и ошибок в преподавании древних языков.

Ещё одной проблемой, свойственной как дореволюционной, так и современной гимназии, является отсутствие подготовленных преподавателей древних языков. В настоящее время она усугубляется тем, что изгнание древних языков из средней школы на долгие годы и закрытие кафедр классической филологии во многих уни-

верситетах привело к утрате традиций и преемственности. «Из-за отсутствия специалистов преподавание древних языков в гимназиях поручается вузовским преподавателям или просто случайным людям, и по этой причине часто имеет грамматическую (в лучшем случае филологическую), а не общеобразовательную и историко-культурологическую направленность [4. С. 160].

Качество классического образования во многом зависит от уровня общей культуры преподавателей древних языков, представляющей собой комплексное многоуровневое явление и включающей личностные качества (характер, интеллект, общую эрудицию), профессиональные способности и творческий потенциал. Гносеологический и культурологический подходы к преподаванию древних языков требуют от преподавателей обширных познаний не только в области классической филологии, но и общей истории и новых иностранных языков и сравнительного языковедения, философии, психологии, методологии и методики преподавания

Третьей проблемой является неопределенность позиций по отношению к структуре содержания классического образования и месту классического компонента в нем. Нередко древние языки включаются в учебный курс гимназии без достаточной мотивации и без качественного структурно-содержательного преобразования всего гимназического курса и лишь обременяют учащихся.

Четвертая проблема связана с созданием разработок новых методов преподавания. Чаще всего преподавание ведется по вузовским или иностранным учебникам, слегка адаптированным к условиям средней школы. Инновационные проекты и учебники не всегда соответствуют психолого-педагогическим и возрастным особенностям учащихся, что затрудняет педагогический процесс.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы относительно

проблемы преподавания древних языков в современной гимназии:

1) для определения содержания курса древних языков предпочтительнее руководствоваться культурологическим и гносеологическим подходами;

2) специфика целей и содержания курсов древних языков зависит от профиля учебного заведения;

3) общим для всех курсов, независимо от их специфики, является общеобразовательный компонент, способствующий развитию в равной мере как рационального, так и эмоционально-чувственного мышления и усвоению общеевропейских культурных ценностей через античную культуру, ориентированный на воспитание человека как субъекта культурно-исторического процесса;

4) овладение древними языками является не целью, а средством духовного, интеллектуального и общекультурного развития. Они должны стать не столько частью подготовки будущих филологов

или историков, сколько частью хорошего образования для всех учащихся;

5) гносеологический и культурологический подходы предполагают изучение древних языков в культурно-историческом контексте на основе анализа текстов, при сопоставлении языковых явлений древних языков, родного и новых иностранных;

6) при определении содержания классического образования следует руководствоваться основными принципами: концентрации содержания на ограниченном круге предметов для углубленного их изучения с целью развития умственных способностей, научного мышления, умения самостоятельно добывать знания; отсутствия профилирования и прагматизма; гармоничности, универсальности и мобильности содержания; личностно-ориентированного подхода; ориентации на социальный, образовательный и культурологический запрос региона; интеграции предметов гуманитарного цикла и интеграции языкового и историко-культурного материала.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Глотов С. А. Оптимизация содержания педагогической деятельности преподавателей классической гимназии в условиях развития региональной системы образования: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Пенза, 1999.

2. Классическое наследие и современность. – СПб, 1992.

3. Котова И. Б., Шиянова Е. Н. Философские основания современной педагогики. – Ростов н/Дону, 1994.

4. Максимова С. Н. Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX вв.: Дисс... канд. пед. наук. – Ижевск, 2002.

5. Наук А. К. Несколько замечаний о педагогическом значении древних языков. – Спб., 1865.

6. Петрова Г. В. Общеобразовательный курс латинского языка в структуре современного образования // Вестник Университета Российской Академии образования. – М., 1997.

7. Попова Е. Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии (вторая половина XIX - начало XX вв.): Дисс... канд. пед. наук. – М., 1999.

8. Россия. Министерство народного просвещения. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерство народного просвещения. – Спб, 1872.

9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. – М.: Изд-во МГУ, 2004.

УДК 37.013

ББК 74.2



МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АЛГЕБРАИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВАМ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

О. А. Косино

Статья посвящена проблеме качественной алгебраической подготовки школьников. В статье даны методические рекомендации преподавания алгебры в современных условиях с использованием интеграции педагогических и информационных технологий. В статье представлено разработанное автором новое учебно-методическое сопровождение к курсу «Алгебра» и электронная поддержка учебно-методического сопровождения. Так же в статье затронут вопрос компетентности учителей, и подготовки будущих высококвалифицированных учителей математики в вузе. Статья может быть рекомендована студентам педагогических вузов, аспирантам, учителям алгебры, преподавателям вузов.

Ключевые слова

Алгебра, педагогическая технология, информационная технология, интеграция, учебно-методическое сопровождения, электронная поддержка учебно-методического сопровождения, проектирование, методические рекомендации, учебная тема, учебный процесс

В последнее время многие исследования показывают устойчивую тенденцию к ухудшению качества математического образования выпускников школ и в частности абитуриентов педвузов. Согласно результатам ЕГЭ по математике за 2008 год, двойки получили 21,3% выпускников, тройки - 37,2%, четверки - 29,5%, пятёрки - 11,9%.

Проведенный нами многофакторный анализ требований к алгебраической подготовке школьника (требования по государственному стандарту, действующим программам, учебникам, ЕГЭ) показыва-

ет нам несоответствие программ, учебников и ЕГЭ.

Первая причина несоответствия математической подготовки школьников – это несовершенство программы и учебника. Существует стандарт образования и все ученики должны знать и уметь все, что прописано в стандарте, поэтому нельзя просто выкинуть какой – либо вопрос, который учитель «считает» ненужным или слишком трудным.

Ещё одна из возможных причин несоответствия математической подготовки школьников – это недостаточная профес-

сиональная компетентность самого учителя в преподавании данной темы. То есть в ошибках учащегося виноват сам учитель, и ему нужно изменить методы и приемы преподавания.

Помимо умения применять теоремы или свойств необходимо еще умение распознавать ситуации, в которых данную теорему или свойство можно применить. В учительской практике нередки случаи, когда определение или теорема заучены, подчас даже с доказательством, но даже в самой простейшей ситуации этот же ученик не в состоянии применить собственные знания. Причина данного казуса в том, что теория просто «вызубрена» и нет ее понимания. Для преодоления такой трудности предлагается при изучении определений, теорем давать учащимся задачи на распознавание ситуации, в которых они могут применить данные знания, использовать новые методы обучения.

Анализ научно-педагогической литературы, опыт работы в педагогическом университете в качестве преподавателя показывает, что образовательный процесс обеспечивается в основном традиционными технологиями, многие педагоги недооценивают образовательные возможности информационных технологий, испытывая значительные трудности в их использовании, что не допустимо при переходе на стандарты 3 поколения.

На мой взгляд, что бы повысить алгебраическую подготовку школьников надо совершенствовать содержание обучения через изменение государственных образовательных стандартов и программ обучения. От современного учителя требуется не только обширные, но и, прежде всего систематизированные знания и умения.

Цель, которую мы ставили перед собой, следующая:

- 1) помощь школьникам в изучении алгебры;
- 2) помочь школьникам и учителям привести в определенную систему знания школьного курса математики, а также по-

полнить эти знания новыми интересными математическими фактами;

3) создание учебно-методического сопровождения курса «Элементарной математики», гарантирующую качественную алгебраическую подготовку школьников.

Для курса «Алгебра» разделы «Многочлены» и «Уравнения» является самыми значимыми, так как, основываясь на знаниях, полученных в этих разделах, во многом облегчают дальнейшее изучение не только программы курса, но и других школьных. Именно поэтому мы пришли к выводу, что для повышения алгебраической подготовки школьников, необходимо первым создать учебно-методическое сопровождение курса «Алгебра» именно разделов «Многочлены» и «Уравнения». Причем учебно-методическое сопровождение необходимо выполнить в условиях интеграции педагогических и информационных технологий, то есть сопровождение должно быть не только издано в обычном печатном виде, но и с приложением в электронном варианте, для того чтобы предоставить возможность каждому студенту выбирать наиболее удобный для него режим работы. Электронный материал необходим, для повторения изученного материала школьникам в интерактивном режиме, используя оперативную помощь и контроль, оперативную обратную связь с преподавателем, который на основе анализа полученной информации должен своевременно вносить коррективы в учебную деятельность студентов на занятиях. Так же с помощью электронного вида учебно-методического сопровождения можно говорить о формировании у учителей информационно-математической культуре.

Надо заметить, новое учебно-методическое сопровождение можно использовать не только при изучении курса «Алгебра (7-9 классы)», но и в курсе «Алгебра (10-11 классы)» и в педагогических колледжах и вузах при изучении дисциплин «Элементарная математика», «Практикум

по решению школьных математических задач».

Перед созданием нового учебно-методического сопровождения к курсу «Алгебра» я проанализировала существующие программы по курсу «Алгебра», предложенную по программам литературу.

Учитывая все положительные и отрицательные моменты в рассмотренных программах и исходя из требований государственного образовательного стандарта и ЕГЭ, предлагаю следующее содержание нового учебно-методического сопровождения разделов «Многочлены» и «Уравнения» курса «Алгебра» с использованием интеграции педагогической и информационной технологий:

«Многочлены и рациональные уравнения»

Глава 1. Многочлены

Глава 2. Решение алгебраических уравнений.

Глава 3. Способ замены неизвестных при решении уравнений

Глава 4. Решение уравнений с использованием свойств входящих в них функций

Глава 5. Решение уравнений с параметрами.

Глава 6. Решение уравнений с модулями

Глава 7. Практические задания

Отметим характерные черты, присущие большинству школьников (студентов), которые не позволяют им соответствующим образом изучать математику и алгебру, в частности (на их преодолении направлен наш курс):

- неумение школьников отличать то, что они понимают от того, что они не понимают;

- неумение логически мыслить, отличать истинное рассуждение от ложного, неправильное представление о главном и второстепенном, о том, что необходимо помнить, а что можно забыть;

- неумение вести диалог: понять вопрос и ответить именно на него, а также сформулировать свой вопрос;

- стереотипность восприятия информации, искажение и даже неверные стереотипы; снижение общего культурного уровня и, как следствие, невозможность воспринять связи с другими науками.

Логическая структура учебно-методического сопровождения курса это траектория становления высококвалифицированного специалиста. Для упрощения работы учителя нами был составлен атлас технологических карт (педагогическая технология Монахова В. М.), состоящий из 6 технологических карт. Номер карты соответствует главе учебно-методического сопровождения курса «Алгебра».

Для упрощения работы учителя нами был составлен атлас технологических карт, состоящий из 6 технологических карт. Номер карты соответствует главе учебно-методического сопровождения курса «Алгебра». Карта выглядит следующим образом (на примере темы «Решение уравнений с использованием свойств, входящих в них функций»:

С помощью информационных технологий нами разработана электронная поддержка в двух вариантах:

- 1) электронная поддержка для школьников;

- 2) электронная поддержка для учителя.

Для создания электронной поддержки учебно-методического сопровождения для школьников был использован язык html.

HTML (язык гипертекстовой разметки) – это основной язык, с помощью которого создаются веб-страницы. Страница, которую пользователь видит в своем браузере, может состоять из множества разных файлов – например, изображений, анимационных роликов, сценариев JavaScript, апплетов и т. д. – но основой страницы практически всегда является документ HTML. Другие языки разметки (прежде всего многочисленные приложения XML) пока еще слабо поддерживаются браузерами и поэтому не вытесняют HTML на компьютерах обычных пользователей.

Аббревиатура «HTML» расшифровы-

Логическая структура учебного процесса		Технологическая карта № 4 Тема: «Решение уравнений с использованием свойств, входящих в них функций»		©В.М.Монахов Курс 1 Преподаватель О.А. Косино
Целеполагание	Дата	Диагностика	Дата	Коррекция
Ц 1: Уметь находить область определения при различных способах задания		Д 1: 1) Решить уравнение $\frac{x+2}{x+1} + \frac{x+6}{x+3} + \frac{x+10}{x+5} = 6$		Типичные ошибки: 1. Неправильно указано или не указано ОДЗ: не учтено, что знаменатель дроби не должен быть равен нулю; 2. Обе части уравнения делят на выражение, содержащее переменную, в результате чего теряют корень. Либо приравнивают правую и левую части уравнения к нулю. 3. Неучтено, что выражение под знаком корня четной степени должно быть неотрицательным; 4. Неправильно снят знак модуля: неверно использовано определение модуля;
		2) Решить уравнение $\sqrt{x-2} = x-4$		
		3) Решить уравнение $\sqrt{x^2+9} - \sqrt{x^2-7} = 2$		
Ц 2: Уметь находить максимум и минимум функции при различных способах задания		4) Решить уравнение $\sqrt{x+\sqrt{x+11}} + \sqrt{x-\sqrt{x+11}} = 4$		
		Д 2: 1) Решить уравнение $\log_2 x = 1-x$		
		2) Решить уравнение $\log_2(x^2+4x+5) = -4-4x-x^2$		
Ц 3: Уметь вычислять производные элементарных функций с помощью таблицы		3) Решить уравнение $\log_2(x+2) = \frac{x}{x+0,5}$		
		4) Решить уравнение $ \lg(x-5) + 2 = \sqrt{4-(x-6)^2}$		
		Д 3: 1) Найдите промежутки монотонности функции $f(x) = 5x^2 - 3x + 1$		
		2) Найдите промежутки монотонности функции $f(x) = \frac{2}{x}$		

Продолжение технологической карты см. на следующей странице.

вается как «HyperText Markup Language» (в переводе на русский язык — «язык разметки гипертекста»). Взрывной рост Всемирной Паутины в начале 1990-х во многом обусловлен широким распростране-

нием этого языка и браузеров, отображающих написанные на нем страницы.

Как мы уже говорили, программа электронное учебно-методическое сопровождение написана в html-коде.

<p>производных (показательной, логарифмической, тригонометрической, степенной функции) и правил нахождения производных (суммы, разности, произведения)</p>		<p>3) Найдите промежутки монотонности функции $y = \sqrt{x^2 - 2x}$</p> <p>4) Найдите промежутки монотонности функции $y = \frac{(x-2)(8-x)}{x^2}$</p>		<p>5. При нахождении точек минимума или максимума не учитывают ОДЗ, в результате чего получают постороннее решение.</p> <p>6. Путают понятия точки минимума и минимум функции (максимума и максимума функции).</p>
<p>Ц 4: Уметь строить график при различных способах задания</p>		<p>Д 4: 1) Решить графически уравнение $2x^2 + 6x - 5 = 0$</p> <p>2) Решить графически уравнение $(x+1)^2 = 9$</p> <p>3) Решить графически уравнение $\cos 2x = x^2 + 1$</p> <p>4) Решить графически уравнение $y = 2 \log_3(-2x+3) - 4$</p>		<p>7. При решении иррациональных уравнений не используется условие возведения в квадрат обеих частей уравнения.</p> <p>8. Незнание формул сокращенного умножения или неумение их правильно применять;</p> <p>9. При решении иррациональных уравнений преобразуется только одна его часть, другую оставляют неизменной;</p>
				<p>10. При вычитании многочленов меняются не все знаки в вычитаемом;</p> <p>11. Допускаются ошибки при умножении неравенств на отрицательные числа;</p>

При написании электронного учебно-методического сопровождения главные понятия выделены, синим цветом, это сделано для того, что бы заострить внимание школьников (студентов), повысить концентрацию внимания, улучшить понимание и запоминание материала. Так же в программе используются гиперссылки.

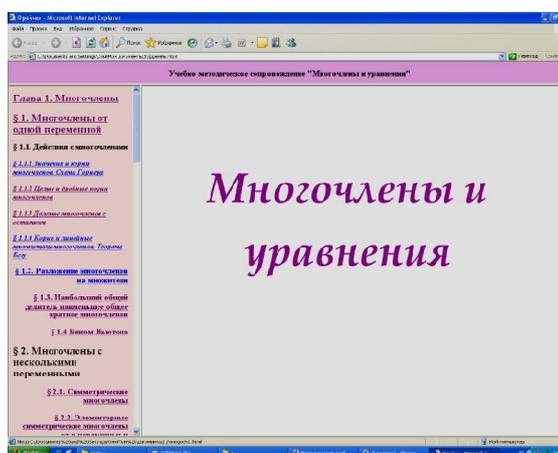
Screenshot или, проще говоря, снимок экрана, выглядит следующим образом:



Для учителей электронный вариант учебно-методического сопровождения выполнен с помощью программы Microsoft Office Power Point 2003. Это сделано для того, что бы электронное пособие было открыто для изменения и дополнения. В отличие от первого варианта электронного пособия, этот вариант более насыщен теоретическим материалом, в нем представлены технологические карты и обширная практическая часть, с помощью которой учитель сможет без труда составить проверочные самостоятельные, диагности-

рующие и контрольные работы.

Screenshot второго варианта электронного пособия выглядит следующим образом:



В ходе исследования был сделан вывод, что для повышения алгебраической подготовки школьников, надо совершенствовать содержание обучения, создавать и внедрять в образовательный процесс новые учебно-методические пособия. В современном образовательном процессе необходимо вместе с традиционными технологиями использовать возможности информационных технологий.

В заключении следует отметить, что благодаря внедрению новой учебно-методической литературы с использованием интеграции педагогических и информационных технологий можно говорить о повышении качества алгебраической подготовки школьников, о формировании компетенций будущих учителей и переходе на новый уровень математического, и вообще, образования в целом.

УДК 159.923
ББК 88.37



психология

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ «НА СЕБЯ», «НА ДРУГИХ» И «НА ДЕЛО»

В. В. Лукшина

В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерных различий направленности активности личности, выраженные в особенностях личностных черт, ценностных ориентаций, выбора психологических защитных механизмов и стратегий совладания в проблемных ситуациях.

Ключевые слова

Направленность активности личности, личностные черты, ценностные ориентации, защитные механизмы, стратегии совладания

На характер любых проявлений активности человека во взаимоотношениях с окружающими людьми, в отношении мира и себя (их эффективность, полезность для общества и для самого индивида) влияют его личностные черты. Совокупность личностных черт образует *направленность личности*. Следовательно, выявление психологических факторов, определяющих направленность активности личности, является актуальной задачей, решение которой способно влиять на выбор психологических методов и средств воздействия на человека для повышения его эффективности в любой области деятельности.

В соответствии с правилами определения типологий, в современной психологии выделяют три типа личности в соответствии с признаками направленности их активности «на себя», «на дело» и «на

других», или в соответствии со стратегией их поведения «на сотрудничество», «на подчинение» и «на доминирование».

Направленности активности личности различаются совокупностью личностных черт, ценностных ориентаций и склонностью к выбору стратегий защиты и совладания в проблемных ситуациях. Содержание совокупностей таких психологических факторов, детерминирующих направленность активности, в свою очередь, зависит от гендерных различий, выявлению которых посвящена данная статья.

Гендерные различия направленности активности нами устанавливались на основе диагностирования юношей и девушек первых курсов вузов с помощью различных, взаимно дополняющих друг друга опросников и тестов.

Результаты тестирования по личностному 16-факторному опроснику Р. Кэттел-

ла (16 PF) позволяют получить картины профилей личностных черт юношей и девушек с ориентированностью активнос-

ти «на себя», «на других» и «на дело», представленные на Рис. 1.

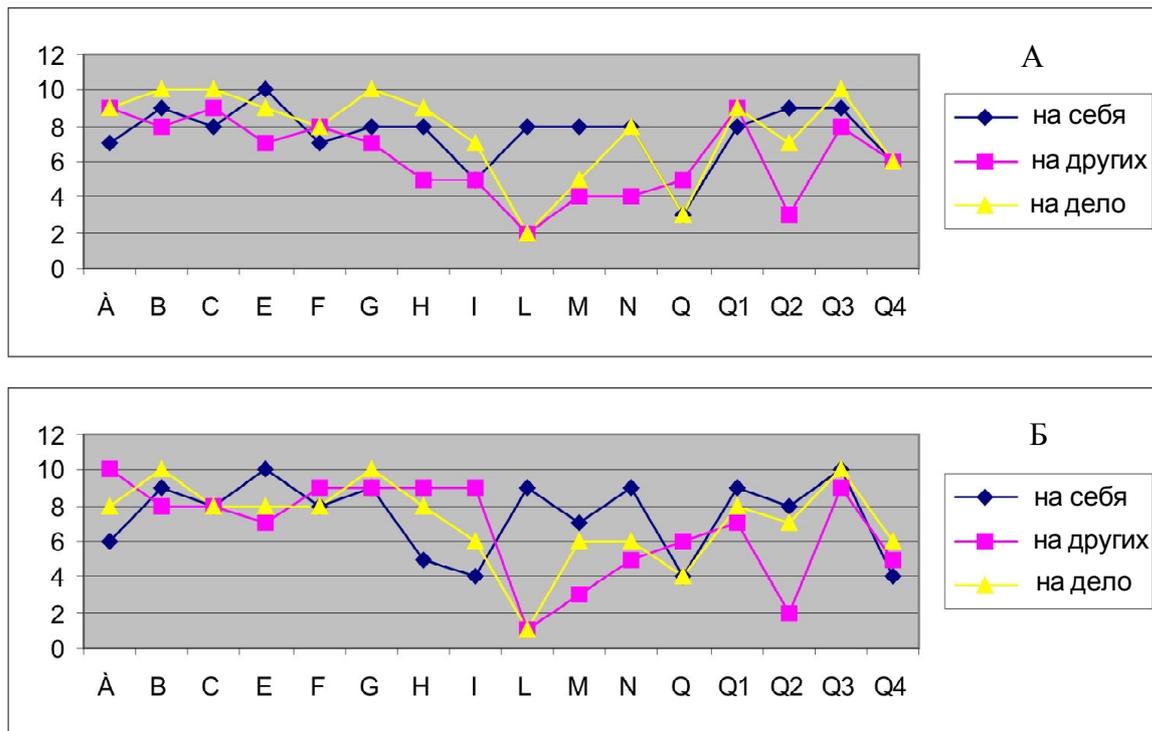


Рис. 1. Профили личностных черт юношей (А) и девушек (Б)

Примечания: по горизонтали представлены 16 факторов, по вертикали – самооценка

На Рис. 1 хорошо видны гендерные различия в личностных чертах, детерминирующих направленность активности. У юношей с направленностью активности «на себя» показатели выраженности личностных черт по факторам А – «общительность – замкнутость» (средний уровень уживчивости), Н – «смелость – робость» (средний уровень решительности), I – «мягкость – твёрдость характера» (практичность, реалистичность), М – «мечтательность – практичность» (ориентация на собственные желания), Q2 – «самостоятельность – зависимость» (не ищут контактов, самостоятельно принимают решения), Q4 – «напряжённость – расслабленность» (средний уровень напряжённости, эмоциональной неустойчивости) оказались выше, чем у девушек. А у девушек выше, чем у юношей, оказались показатели по факторам F – «беспечность – озабоченность» (актив-

ность, бодрость), G – «обязательность – безответственность» (средний уровень ответственности, самоконтроля), L – «подозрительность – доверчивость» (настороженность, недоверие, настойчивость, раздражительность), N – «принципиальность – наивность» (расчётливость, рациональность, холодность), Q – «тревожность – безмятежность» (средний уровень замкнутости неуверенности), Q1 – «радикализм – консерватизм» (средний уровень ригидности, склонности к нравоучениям), Q3 – «самоконтроль – импульсивность» (организованность, способность контролировать свои эмоции и поведение).

При направленности активности «на других» показатели выраженности личностных черт юношей оказались выше, чем у девушек, по следующим факторам: С – «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» (средний уровень уверенности

в себе), L – «подозрительность – доверчивость» (искренность, уживчивость в коллективе, оптимизм), M – «мечтательность – практичность» (средний уровень здравого смысла, уравновешенности), Q1 – «радикализм – консерватизм» (средний уровень недоверия авторитетам, критичности мышления), Q2 – «самостоятельность – зависимость» (несамостоятельность, отсутствие инициативы), Q4 – «напряжённость – расслабленность» (средний уровень напряжённости, эмоциональной неустойчивости), а у девушек выше по факторам: A – «добросердечность – отчуждённость» (готовность к сотрудничеству), F – «беспечность – озабоченность» (активность, бодрость), G – «обязательность – безответственность» (ответственность, стойкость моральных принципов, самоконтроль), H – «смелость – робость» (средний уровень смелости), I – «мягкость – твёрдость характера» (средний уровень практичности, реалистичности), N – «принципиальность – наивность» (средний уровень расчётливости, вежливости), Q – «тревожность – безмятежность» (средний уровень тревожности), Q3 – «самоконтроль – импульсивность» (организованность, упорство в преодолении препятствий).

Показатели выраженности личностных черт юношей с направленностью активности «на дело» оказались выше, чем у девушек, по факторам: A – «добросердечность – отчуждённость» (средний уровень готовности к сотрудничеству), C – «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» (уверенность в себе), E – «доминантность – подчинённость» (властность, стремление к самостоятельности, независимости), H – «смелость – робость» (средний уровень смелости, решительности), I – «мягкость – твёрдость характера» (средний уровень практичности, реалистичности, мужественности), L – «подозрительность – доверчивость» (уживчивость в коллективе, оптимизм), N – «проницательность – наивность» (расчётливость, холод-

ность, рациональность, способность управлять своими эмоциями), Q1 – «радикализм – консерватизм» (средний уровень ригидности, консерватизма), а у девушек – выше по факторам: M – «мечтательность – практичность» (средний уровень здравого смысла, уравновешенности), Q2 – «самостоятельность – независимость» (средний уровень самостоятельности).

В соответствии с данными, полученными с помощью опросника 16 PF девушки всех групп, как присущие им качества, чаще, чем юноши, выделяют: общительность, доброжелательность, отзывчивость, вежливость, эмоциональность.

Наиболее выраженными личностными чертами юношей, ориентированных «на себя», являются: доминантность, интеллект, самостоятельность, независимость, самоконтроль.

В индивидуальных опросных листах студентов выделяются и личностные черты, влияющие на направленность активности в негативном направлении. В группе «на себя» к ним относятся такие факторы как отчуждённость, эмоциональная неустойчивость, эгоистичность, недобросовестность, неуверенность в собственных силах, ригидность; в группе «на других» – эмоциональная неустойчивость, зависимость, прагматизм (желание получить выгоды от межличностных отношений), излишняя доверчивость, консерватизм (определение характера взаимоотношений в соответствии с сформировавшимися стереотипами); в группе «на дело» – холодность, излишний прагматизм, интолерантность.

Терминальные и инструментальные ценности испытуемых выявлялись с применением опросника М. Рокича. Для юношей и девушек всех трёх групп наиболее предпочитаемыми ценностями оказались здоровье, семья, любовь, материальная обеспеченность. На Рис. 2 представлены сравнительные данные тестирования терминальных ценностей юношей разных групп.

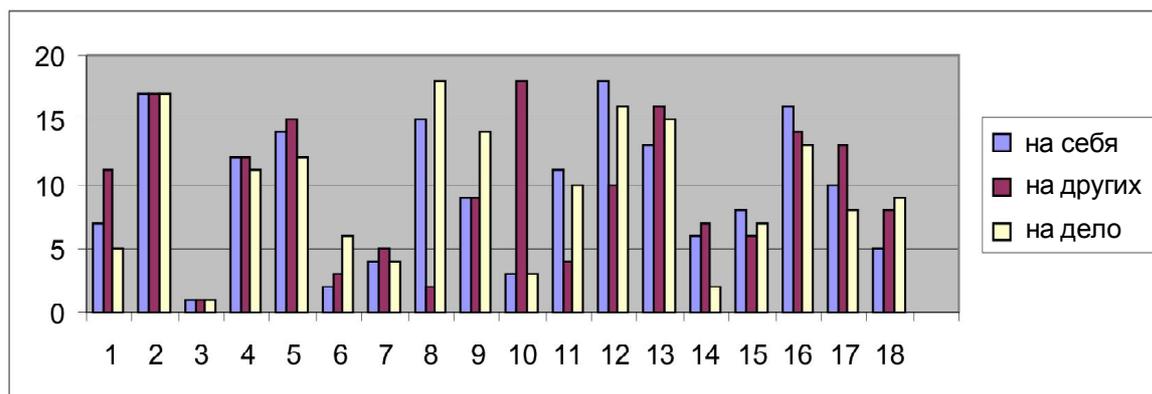


Рис. 2. Распределение предпочтений терминальных ценностей (жизненных планов) юношей трёх разных групп

Примечание: 1 – активная деятельная жизнь, 2 – жизненная мудрость, 3 – здоровье, 4 – интересная работа, 5 – красота природы и искусства, 6 – любовь, 7 – материально обеспеченная жизнь, 8 – наличие хороших и верных друзей, 9 – общественное признание, 10 – свобода, независимость, 11 – счастливая семейная жизнь, 12 – счастье других, 13 – творчество, 14 – уверенность в себе, 15 – развитие, 16 – развлечения, 17 – продуктивная жизнь, 18 – познание.

В группе «на дело» в числе первых восьми предпочитаемых ценностей были отмечены: свобода, познание, уверенность, активная деятельная жизнь, развитие. Для юношей этой группы как наименее предпочитаемые отмечены такие ценности как наличие друзей, жизненная мудрость, счастье других.

В группе юношей с ориентированностью активности «на других» к наиболее предпочтительным ценностям отнесли: наличие хороших и верных друзей, развитие, уверенность, познание. Для них менее предпочтительными оказались:

свобода, жизненная мудрость, творчество, красота природы и искусства.

В группе юношей с направленностью активности «на себя» наиболее предпочтительными оказались ценности: свобода, познание, уверенность, активная жизнь, а наименее предпочтительными – счастье других, жизненная мудрость, развлечения, наличие друзей, красота природы и искусства.

Сравнительные характеристики результатов тестирования терминальных ценностей девушек разных групп представлены на Рис. 3.

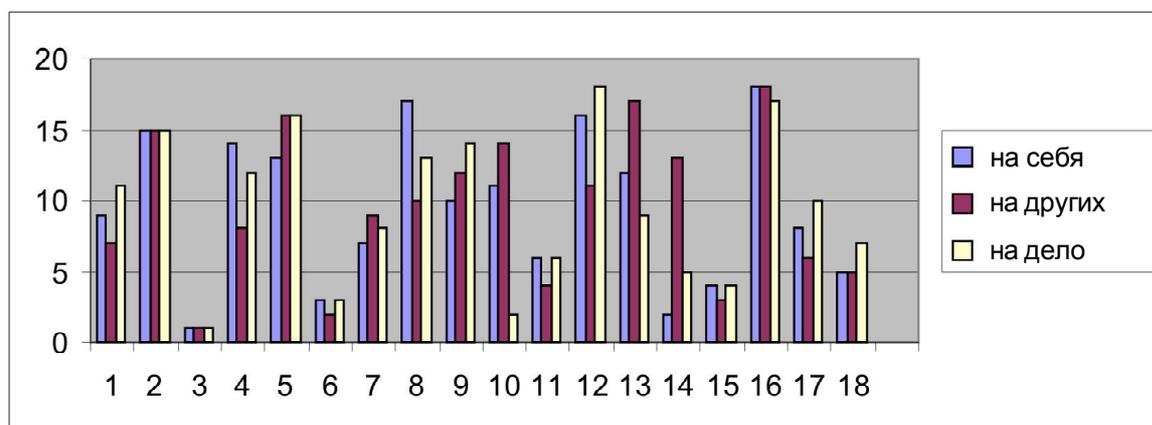


Рис.3. Сравнительные характеристики терминальных ценностей (жизненных целей) девушек

В группе, ориентированной «на себя» наиболее предпочитаемыми ценностями (кроме общих для всех) оказались «уверенность в себе», «развитие», «познание», «продуктивная жизнь»; в группе «на других» – «развитие», «продуктивная, активная жизнь», «интересная работа»; в группе «на дело» – «уверенность», «развитие», «познание», «свобода». Во всех группах менее предпочитаемыми оказались такие ценности как «развлечения», «счастье других», «жизненная мудрость», «красота природы и искусства», «творчество», «общественное признание».

Пренебрежение ценностью «счастье других», а также ценностями «друзья», «красота природы и искусства» в груп-

пах «на себя» и «на дело» указывает на индивидуалистическую направленность, прагматичность, субъектность большинства современной молодёжи, выражающиеся в осознании необходимости полагаться на собственные способности, умения, силы на пути достижения жизненных целей.

Ценности, предпочитаемые в соответствующих группах юношей и девушек, в основном, совпадают – различия небольшие. Однако они отличаются порядком предпочтений.

Результаты обследования и сравнительная характеристика предпочитаемых инструментальных ценностей юношей представлены на Рис. 4.

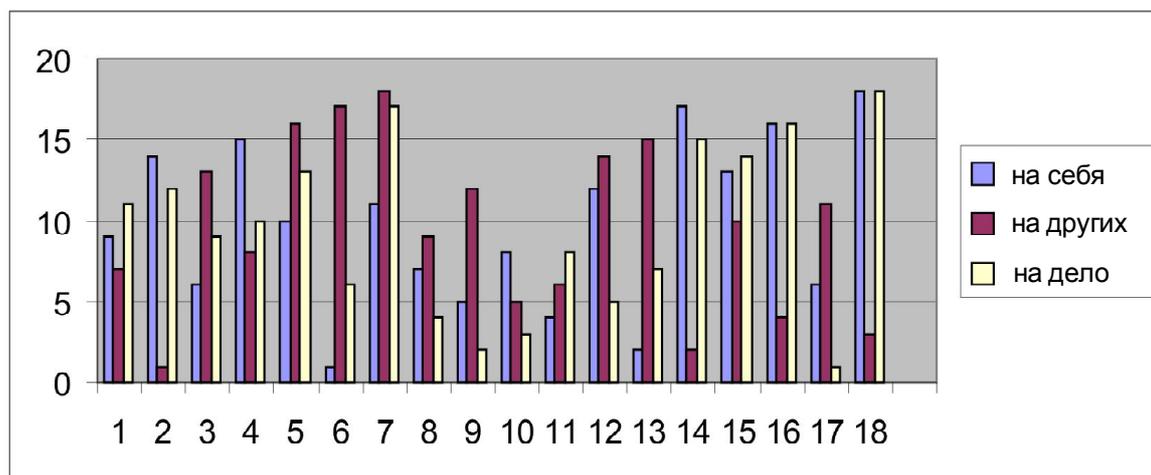


Рис. 4. Сравнительная характеристика инструментальных ценностей (личностных черт) юношей трёх групп

Примечание: 1 – аккуратность, 2 – воспитанность, 3 – высокие запросы, 4 – жизнерадостность, 5 – исполнительность, 6 – независимость, 7 – непримиримость к недостаткам у себя и других, 8 – образованность, 9 – рациональность, 10 – ответственность, 11 – самоконтроль, 12 – смелость в отстаивании своих мнений, 13 – твёрдая воля, 14 – терпимость, 15 – широта взглядов, 16 – честность, 17 – эффективность в делах, 18 – чуткость.

В числе первых восьми выделенных инструментальных ценностей во всех группах появились образованность, ответственность и самоконтроль. В группах юношей, ориентированных «на себя» и «на дело», кроме того, выделены такие личностные черты как эффективность в делах, независимость, твёрдая воля, ши-

рота взглядов. В группе юношей, ориентированной «на других», в числе восьми предпочитаемых инструментальных ценностей оказались терпимость, чуткость, честность, жизнерадостность, эффективность в делах.

Пренебрежение чуткости, воспитанности, честности, терпимости в группах «на

себя» и «на дело» можно объяснить эгоцентрической направленностью большинства современных юношей. Кроме того, в окружающей жизни они часто наблюдают, что успеха в современных условиях добиваются как раз те, у которых не хватает воспитанности, чуткости во взаимоотношениях. Для адекватной оценки отдельных личностных качеств у молодых людей не достаёт жизненного опыта.

В группе юношей, ориентированных «на других», менее значимыми оказались такие личностные черты как не-

примиримость к недостаткам других, независимость, твёрдая воля, широта взглядов, смелость в отстаивании своих взглядов, высокие запросы, рациональность. Недооценка перечисленных личностных черт связана с тем, что юноши этой группы готовы жертвовать своими интересами ради сохранения благополучия и хороших взаимоотношений со сверстниками.

Результаты обследования инструментальных ценностей девушек представлены на Рис. 5.

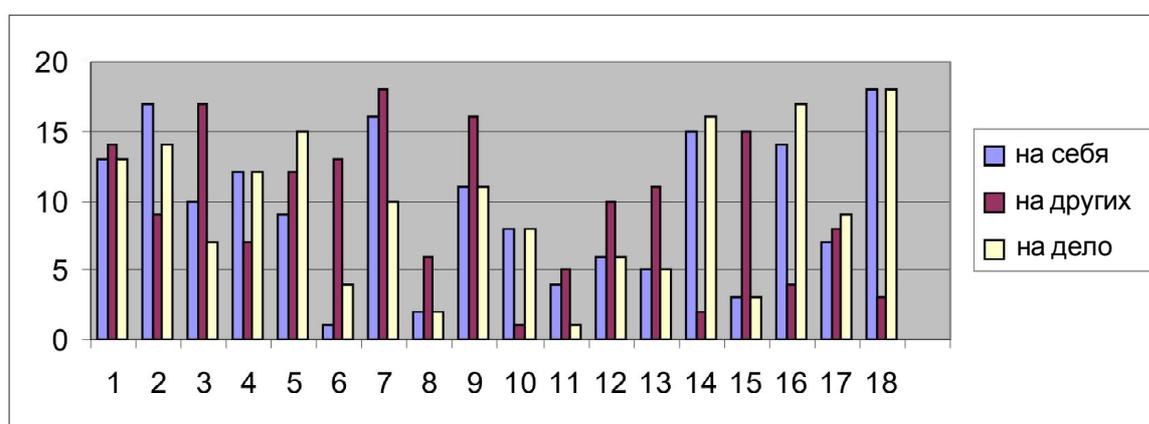


Рис. 5. Сравнительная характеристика инструментальных ценностей (личностных черт) девушек разных групп

В числе восьми самых предпочитаемых инструментальных ценностей (личностных черт) девушек во всех группах оказались: самоконтроль, образованность, ответственность, эффективность в делах. Большое сходство по оценке наиболее предпочитаемых инструментальных ценностей (широта взглядов, независимость, твёрдая воля, смелость в отстаивании своих взглядов) и менее предпочитаемых ценностей (чуткость, воспитанность, терпимость, непримиримость к недостаткам) обнаружилось в группах, ориентированных «на себя» и «на дело», а также с соответствующими группами юношей. Направленные «на других» девушки значимыми личностными чертами признали: терпимость, чуткость, гибкость, чест-

ность, оптимизм. Менее значимыми для них оказались: непримиримость к недостаткам, высокие запросы, рациональность, широта взглядов, независимость.

Недооценку значимости чуткости, терпимости в первой группе можно объяснить эгоистической направленностью личности. В первой и третьей группах девушек отмечено наличие тревожности, неопределённости относительно своего будущего. Отсутствие честности в числе предпочитаемых ценностей у них же означает, что они допускают использование нечестных средств для достижения своих актуальных целей. Воспитанность, аккуратность не «в чести» у девушек, так как они часто становятся очевидцами того, что больших успехов в современных ус-

ловиях добиваются люди, не обременённые ограничениями в поведении, накладываемыми воспитанностью и аккуратностью в поведении человека.

Итак, при обследовании личностных ориентаций юношей и девушек, независимо от направленности активности, наиболее предпочитаемыми ценностями ими признаётся «здоровье», «любовь», «семья», «развитие», «образованность», «самоконтроль», «ответственность». В группах, ориентированных «на себя» и «на дело», кроме того, как предпочтительные ценности выделяются «уверенность в себе», «развитие», «познание», «независимость», «широта взглядов», «твёрдая воля». Во всех группах менее предпочитаемыми оказались такие ценности как «развлечения», «счастье других», «жизненная мудрость», «красота природы и искусства», «творчество», «общественное признание». По составу предпочитаемых инструментальных ценностей соответствующие группы юношей и девушек мало отличаются, различие обнаружилось лишь в порядке предпочтений.

Творчество большинством молодёжи не ценится, так как значительная часть её учебного времени используется на накопление профессиональных знаний и умений все ещё при отсутствии участия в исследовательской (научной) деятельности.

Обследование выбора защитных механизмов и стратегий совладания испытуемыми в проблемных ситуациях дало следующие результаты. Наиболее часто испытуемые всех групп прибегают к межличностным защитами. В группе «на себя» в проблемных ситуациях выбирают стратегии достижения результата, защиты и агрессии, в группе «на других» – к стратегиям достижения и приспособления, в группе «на дело» – к стратегии достижения.

Для изучения стратегий совладания, к которым прибегают студенты в трудных ситуациях, применили тест Э. Хайме. Оказалось, что большей части студентов группы «на других» характерен выбор эмоциональных стратегий совладания как продуктивных в стрессовых ситуациях. В соответствии с этим поведенческие реакции лиц этой группы оказываются более эмоциональными, чем у ориентированных на себя и на дело.

Лица с направленностью активности на дело при выборе стратегий совладания больше полагаются на когнитивные и менее полагаются на эмоциональные стратегии совладания. Близкие показатели по количеству лиц, выбирающих когнитивные и поведенческие стратегии совладания, обнаружались в группе с направленностью активности «на себя».



УДК 37.013

ББК 74.00

Общая педагогика, история образования

ИНТЕГРАТИВНОСТЬ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. И. Максимова

Интегративность как неотъемлемый компонент новой парадигмы образования позволяет решить основную педагогическую задачу XXI века – воспитание целостной личности, способной эффективно реализовать себя в современном поликультурном мире. Решению данной задачи способствует рассмотрение категорийного ряда «интегративность – интегративный подход – интегративный курс – интегрированные / интегративные программы – интегрированные формы обучения».

Ключевые слова

Человек как предмет воспитания, целостная личность, базовые европейские компетенции, интегративность в педагогике, языковая педагогика, педагогический процесс, межпредметная / междисциплинарная интеграция, интегративный подход в образовании, интегративный курс, интегративные / интегрированные программы, степень интеграции, интегрированные формы обучения

Понятие «интегративность» в XXI веке всеобщей глобализации является востребованным в различных областях жизнедеятельности человеческого сообщества. Мы говорим об интеграции в сфере экономики, науки, культуры, образования и др. Чтобы быть готовым участвовать в этих процессах, общество формирует новый социальный заказ - на всесторонне и гармонично развитую, целостную личность. Реализация этого заказа и является главной задачей современной системы образования, ее основной педагогической составляющей.

Человек в педагогике – «предмет воспитания» [13], следовательно, он «явля-

ется не только исходным пунктом, но и конечным результатом педагогической интеграции» [14. С. 56].

Каким же видится человек как «конечный результат» педагогической интеграции?

Это – интегративно-целостный человек, способный соединить опыт прошлого с настоящим, предвидеть последствия своих действий к другому лицу, выяснять причинную связь наблюдаемых им явлений, готовый к активности во всех видах деятельности и к сотрудничеству, умеющий охватить в своем сознании все стороны человеческого существования – познавательную, творческую, эмоционально-чувственную, рационально-аналити-

ческую, мистико-религиозную.

Это человек многомерный, способный к решению проблем, требующих междисциплинарного анализа и синтеза; человек продуктивный, умеющий применять свои силы, реализуя заложенные в нем возможности (П. Ф. Лесгафт, И. П. Яковлев, Э. Фромм).

В процессе современного образования личности необходимо обеспечить:

– «овладение определенным набором предметных и межпредметных знаний, понятий, представлений, необходимых и достаточных для осуществления непрерывного личного развития;

– усвоение определенных алгоритмов получения, переработки знаний и механизмов мониторинга и оценивания собственной деятельности;

– формирование комплексных академических, информационных, коммуникативных умений, связанных с переработкой большого количества информации и с использованием имеющихся знаний в учебной и реальной деятельности;

– готовность к самостоятельной деятельности и решению проблем» [12. С. 44-45].

Подобная трактовка целей образования позволяет установить ее взаимосвязь с пятью базовыми компетенциями (выделенными Советом Европы), которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [5. С. 18] и которые в совокупности дают возможность выпускникам различных учебных заведений самореализоваться в условиях современного общества. Этими компетенциями являются:

– политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов (социально-политическая компетенция или готовность к решению проблем);

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того,

чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий (социокультурная компетенция как самостоятельная цель образования, связанная не столько с коммуникативными умениями на иностранном языке (далее – ИЯ), сколько с готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире);

– компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком (коммуникативная компетенция как совокупность языковой, речевой и социокультурной компетенций [10, 11], предполагающая достижение любым специалистом достаточно высокого уровня данной компетенции в устной и письменной речи. Данная компетенция должна быть сформирована как на родном, так и, как минимум, на одном ИЯ);

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому сужению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой (информационная компетенция или совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности);

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни (го-

товность к образованию через всю жизнь) [5. С. 18-19].

Как же построить педагогический процесс, чтобы в итоге получить интегративно-целостную личность? Проблема объединительного начала в практике обучения и воспитания находится в центре внимания исследователей уже в течение нескольких десятилетий. Ею занимались А. П. Беляев, В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, Б. Б. Коссов, Ю. С. Бродский, В. Д. Семенов, Ф. Бест, В. И. Загвязинский, М. Н. Берулава, Ю. С. Тюнников, Л. Д. Федорова, В. В. Сериков, И. П. Раченко, Н. К. Чапаев и др. Великие русские просветители и педагоги Н. Г. Чернышевский и К. Д. Ушинский утверждали, что нельзя успешно заниматься обучением и воспитанием, не показывая неразрывной связи между учебными предметами, не понимая того, что анализировать факты и явления можно, только обобщая их и устанавливая между ними единство, что те знания, которые учащиеся получают при изучении одного предмета, должны дополнять и способствовать изучению других предметов, и что необходимо стремиться к тому, чтобы у учеников складывалось более полное, ясное и взаимосвязанное представление о вещах и предметах окружающего мира. «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет» [13. С. 355].

Реализации такой системы может служить межпредметная интеграция. Исследованию проблемы межпредметных связей посвящены труды В. Н. Максимовой, И. Д. Зверева, М. М. Левиной, Н. А. Лошкаревой, П. Г. Кулагина, Г. И. Батуриной, Г. И. Беленького, Ш. И. Ганелина, Н. Ф. Борисенко, Д. М. Кирюшкина, А. А. Пинского, М. Н. Скаткина, В. Н. Федоровой, Н. М. Черкес-Заде, А. В. Усовой и других

исследователей. В осуществлении межпредметных связей в обучении они видят отражение тенденции интеграции науки и практики, когда изучение естественных и общественных наук более тесно связывается с их применением в современном производстве, значительно усиливая практическую и политехническую направленность содержания знаний, что способствует повышению научного уровня обучения через отражение естественных процессов и явлений окружающего мира и раскрытие его (мира) материального единства. При этом межпредметные связи развивают диалектическое мышление учащихся, гибкость ума, умение переносить и обобщать знания из разных предметов и наук, а без этих интеллектуальных способностей невозможны ни творческое отношение человека к труду, ни решение на практике современных сложных задач, требующих синтеза знаний из разных предметных областей. В работах этих исследователей межпредметные связи выступают как средство и условие обучения, как метод учебно-познавательной деятельности, как принцип построения дидактических систем, и характеризуются прежде всего как процессуальный компонент обучения.

В современной дидактике межпредметность рассматривается в связи с содержанием образования. Одним из важнейших требований к содержанию образования является его систематичность. Систематичность образования предполагает взаимосвязи между учебными предметами. Эти взаимосвязи должны отражаться в последовательности их расположения, в их преемственности, а также в преемственности получения знаний учащимися. Более эффективным путем изучения учебного материала признается не последовательное, а параллельное изучение логически связанных между собой понятий, потому что параллельное изучение всегда проводится на более высоком уровне трудностей сравнительно с изучением

в линейной последовательности.

В. Н. Максимова в своем исследовании говорит о том, что отбор содержания межпредметного характера требует выбора определенных форм организации учебно-воспитательного процесса, которые способствуют обобщению, синтезу знаний, комплексному раскрытию учебных проблем. Одновременно происходит активизация методов и приемов обучения, обеспечивающих перенос знаний и умений учащихся из различных предметов и их обобщение. Межпредметные связи разрешают существующее в предметной системе обучения противоречие между разрозненными по предметам усвоением знаний учащихся и необходимостью их синтеза, комплексного применения в практике, трудовой деятельности и жизни человека. Вооружение такими умениями – актуальная социальная задача, диктуемая тенденциями интеграции в науке и практике и решаемая с помощью межпредметных связей [8. С. 31].

В любом типе учебного заведения межпредметные связи изначально заложены в систему обучения. Это проявляется, например, в последовательности изучения дисциплин, учитывающей постепенное нарастание объема и степени сложности знаний, в существовании определенных курсов, содержание которых направлено на обобщение и систематизацию знаний в определенных областях.

Эксплицировать межпредметные связи – значит выявить в разных дисциплинах общие элементы, которые могут их связывать (теории, законы, умения, навыки и т.д.), показать закономерность взаимодействия связующих элементов (если, например, связываемые дисциплины родственны: родной язык – первый ИЯ – второй ИЯ), определить особенности взаимодействия связующих элементов, установить типы, виды и формы связей. Между отдельными предметами, особенно относящимися к разным циклам, связь не закономерна, «нельзя утвер-

ждать об изначальной заложенности в учебный процесс этих связей (например, связь между практическим курсом ИЯ и философией)» [4. С. 43]. С этой точкой зрения можно поспорить, т. к. отдельные исследователи полагают, что в качестве интегрирующего начала в построении содержания образования на основе развивающего влияния знаний на учащихся выступает именно философия (Н. Я. Грот, П. Ф. Каптерев, Ю. В. Громыко). Вероятно, можно говорить об определенных отличиях между связями, имплицитно присутствующими в учебном процессе, и связями, намеренно устанавливаемыми в определенных целях. Если первые должны осуществляться обязательно, то вторые могут быть факультативными. Отсюда вытекают различные хронометрические характеристики межпредметных связей: обязательные связи регулярны, а факультативные реализуются не всегда, то есть допустима их фрагментарность.

Понятия «интеграция» и «межпредметность» / «междисциплинарность» (термин В.В. Сафоновой) синонимичны, но не тождественны. Если промежуточную ступень между ними представить как «взаимосвязи», то взаимоотношения между этими понятиями выстраиваются в определенную «генетическую лестницу» [14. С.132], каждая ступень которой обладает более высоким уровнем интегративного потенциала по сравнению с предыдущей, и, соответственно, более широкими возможностями в части повышения эффективности учебно-воспитательного процесса (схема 1).



Таким образом, интеграция и/или интегративность, определяемые исследователями как явление, основной чертой которого является гармоничное соединение в целое ранее самостоятельно функционировавших частей, представляют собой высшую ступень диалектического познания мира как единого целого. При осуществлении процесса интеграции «каждая интегрированная часть не теряет своей внутренней самостоятельности, а её содержание углубляется и обогащается за счет установления связей между характеристиками всех составляющих частей целого» (А. П. Лиферов).

Интегративность актуальна по ряду причин и в практическом плане: она позволяет экономить время и силы, снимая повторы и избыточность, и этим способствует интенсификации обучения, повышает личную ценность информации для учащихся, способствует переносу знаний, навыков и умений из одной области и сферы деятельности в другие.

Интегративный подход к воспитанию личности средствами ИЯ успешно реализуется как в отечественной, так и зарубежной языковой педагогике. В зарубежных исследованиях интегративность легла в основу, например, следующих систем:

- глобальное образование (Р. Хенви), суть которого можно представить в совокупности следующих основных измерений: 1) осознание неоднородности восприятия мира; 2) осознание состояния планеты; 3) понимание культуры других народов; 4) знание глобальной динамики и 5) осознанный выбор [2. С. 8];

- Whole Language («Язык как целое») (К. Гудман и др.) – современная гуманистическая философия образования и обучения английскому языку, которая соединяет в себе «современные научные принципы обучения, учения и учебные программы и закладывает их в положительную, гуманистическую философию, с которой педагоги могут солидаризироваться и которая предлагает им строгие кри-

терии для их профессионального решения и педагогической практики» [1. С. 61]. Наибольшее распространение эта философия получила в 90-х годах XX века в США в системе TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages).

В российской языковой педагогике интегративность (междисциплинарная интеграция), наряду с многоуровневостью и вариативностью, является основой для подготовки программного и учебно-методического обеспечения филологического образования в школе [6], а также в вузе [12]. Интегративность является непременным условием для культуроведческого образования «средствами всех соизучаемых языков» [10, 11], а также для профессионально-направленного обучения ИЯ в неязыковых вузах. Оно основывается на установлении интегративных связей содержания профессионально-ориентированного обучения и общим курсом ИЯ, что находит свое отражение в государственных стандартах и учебных программах [9]. В зарубежной теории и практике подобное направление получило название «язык для специальных целей» (LSP).

Практической реализации интегративного подхода в образовании служат интегративные курсы, т.е. учебные предметы с более высоким уровнем целостности содержания, чем линейные курсы, способствующие формированию целостного взгляда на мир, формированию представлений об общечеловеческих гуманистических ценностях. В отечественной методике вопросом создания интегрированных курсов исследователи занимаются с конца 90-х годов XX века (И. Л. Бим, А. А. Миролюбов, Л. П. Загорная, Л. Я. Зеня, Н. Н. Трубанева, Э. Н. Шепель, В. Н. Щацкая и др.) Основные направления, по которым проводится работа по разработке и экспериментальной проверке новых, интегрированных форм обучения, можно кратко представить в виде следующей схемы (схема 2):

Схема 2.



(обобщение по работам Денисова М.К., 2001, 2003)

Поскольку целью нашего исследования является анализ понятия «интегративность» и сопутствующего ему ряда понятий «интегративный подход» - «интегративный курс» / «интегрированные программы», считаем необходимым обобщить результаты исследований по разработке учебных интегрированных программ, элементы которых, по нашему мнению, могут быть применены при разработке учебных программ. Данное обобщение основано на работах М. К. Денисова [2, 3], в которых рассматриваются отечественные и зарубежные интегрированные программы, а также типология видов и путей интеграции (Э. Н. Шепель, Р. Кейс, Я. М. Колкер и др.).

Существующая классификация зарубежных интегрированных программ (Э. Н. Шепель) опирается на такие параметры, как степень интеграции (глубина взаимопроникновения различных областей науки, техники и культуры) и пределы интеграции (количество традиционно разделяемых дисциплин, которые использовались при составлении программы).

По степени интеграции различают: координированные программы (знания одной области основываются на знаниях из другой), комбинированные программы (комбинации нескольких предметов в

один на основе тематической организации (междисциплинарная), на основе одного организующего предмета (связующая), одна тема логически следует за другой (последовательная)) и – самые радикальные – амальгамированные программы (рассмотрение проблемы под различными углами зрения с использованием информации из разных областей знания).

Программы, ставящие целью формирование многомерной картины действительности, стремятся к максимальной степени интеграции.

Рассматривая возможные пределы интегрирования, Э. Н. Шепель отмечает, что в существующих программах делается попытка объединить следующие области: стыкующиеся естественные или гуманитарные науки; различные естественные науки; фундаментальные и прикладные науки; естественные и общественные науки; естественные науки и философия, искусство, язык и литература; ИЯ и их культурная среда.

Типология видов и путей интеграции Р. Кейса, где под видами понимается характер материала, вокруг которого объединяются различные предметы, а под путями интеграции – подход к построению интегрируемого блока, предлагает следующие четыре пути интеграции: слияние,

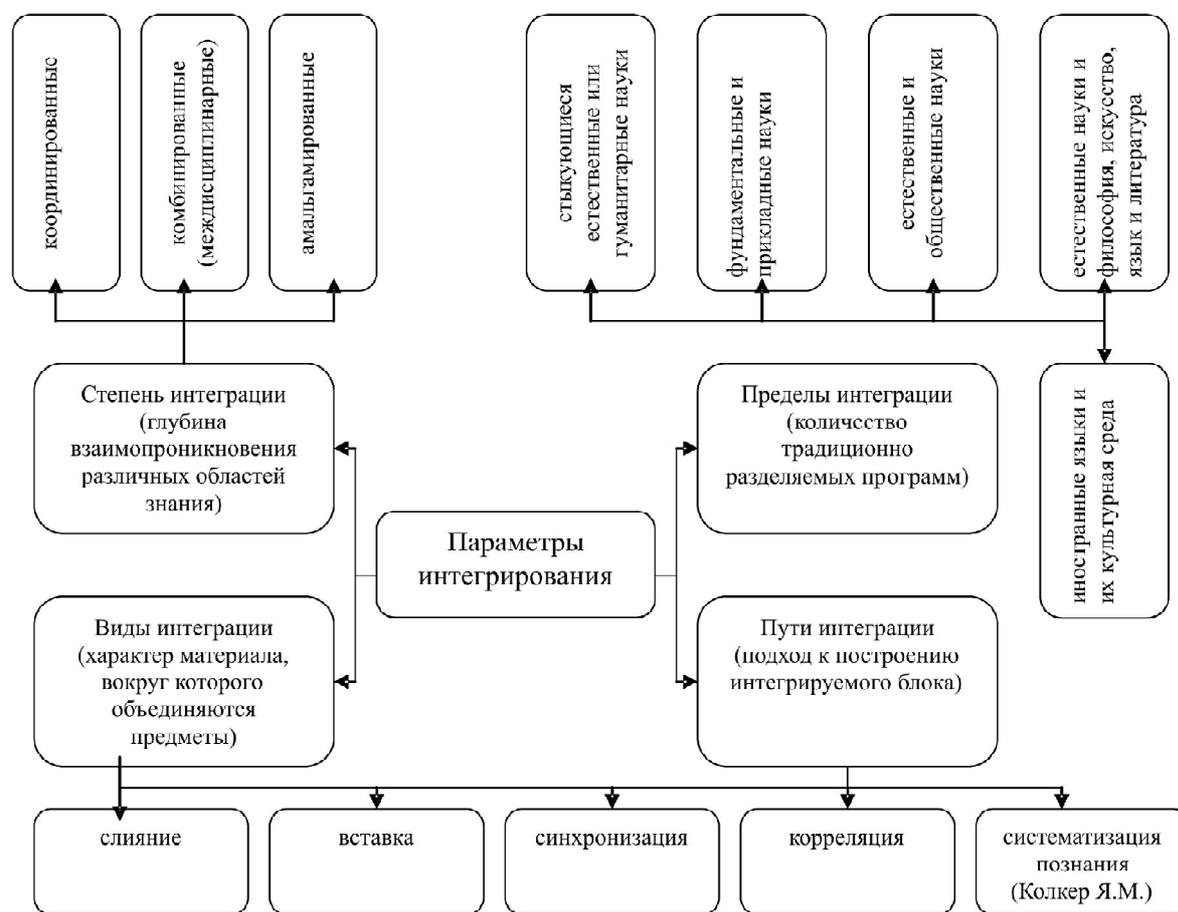
вставка, синхронизация и корреляция. Слияние предполагает построение глобального межпредметного курса нового типа. Вставка, т. е. включение блоков знаний из других дисциплин, способствует интеграции на уровне фактов и отношений к ним. Синхронизация – одновременное изучение одного и того же явления по двум или нескольким предметам – делает обучение более экономным и упрочивает знания, помогает сформировать целостный взгляд на мир, увидеть одно и то же

явление с нескольких точек зрения. Корреляция определяется как такой вид интеграции, при котором изучение одной дисциплины или ее раздела облегчается изучением других предметов.

Ещё один путь интеграции – систематизация познания (Я. М. Колкер), т. е. опора на универсальные мыслительные операции и общие интеллектуальные умения.

Обобщенно параметры интегрирования могут быть представлены в виде следующей схемы (схема 3).

Схема 3.



Таким образом, рассмотрение понятий «интегративность» и сопутствующего ему ряда категориальных понятий: «интегративный подход» – интегративный курс» – «интегрированные программы» – позволяет прийти к следующим выводам:

– интегративность является неотъемле-

мым компонентом современного образования и воспитания;

– применение интегративного подхода позволяет решить основную задачу образования XXI века – воспитание личности, способной эффективно реализовать себя в современном поликультурном мире.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Винокурцева И. Г. Whole Language («Язык как целое») – современная гуманистическая философия образования и обучения английскому языку // Иностр. яз. в shk. – 2005. – № 1. – С. 61-64.
2. Денисов М. К. Интегрированное обучение иностранному языку и культуре в контексте глобального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2003.
3. Денисов М. К. К вопросу определения пределов, степени и путей интеграции курса «Иностранный язык + иноязычная культура» // Методология педагогического исследования: современные языки (гносеология и практика). Материалы международного научно-практического семинара (Отв. ред. Р. П. Мильруд, О. Г. Поляков). – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. – 130 с. – [С. 39-42].
4. Егорова Л. Ф. К проблеме межпредметных связей в педагогической науке // Методология педагогического исследования: современные языки (гносеология и практика). Материалы международного научно-практического семинара (Отв. ред. Р. П. Мильруд, О. Г. Поляков). – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. – 130 с. – [С. 43-44].
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Концепция образования по иностранным языкам в 12-летней школе (Сафонова В.В., Соловова Е.Н., Биболетова М.З.) // Иностр. яз. в shk. – 2000. – № 4. – С. 3-6.
7. Максимова В.Н. Интеграция образования как научно-педагогическая проблема / Проблемы интеграции в естественно-научном образовании: тезисы докладов. Ч. 2. – СПб, 1994. – С. 8-11.
8. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988.
9. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.
10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.
11. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. shk., Амскорт интернэшнл, 1991.
12. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004.
13. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Пед. сочинения. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990.
14. Чапаев Н. К. Теоретико – методологические основы педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998.



УДК 42(07)

ББК 81.432.1р30

Педагогика высшей школы, методика преподавания иностранных языков

КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И ЯПОНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Л. В. Молчанова

Статья посвящена рассмотрению возможностей билингвального обучения в рамках языкового вуза. В качестве основы такого обучения предлагается использование коммуникативных универсалий, на базе которых разработана система включения компонентов коммуникативной ситуации в речевой опыт учащихся. Эффективность и универсальность данной системы доказываются на примере таких неродственных языков, как английский и японский языки.

Ключевые слова

Билингвизм, билингвальное обучение, универсалии, коммуникативная ситуация, коммуникативное намерение

В настоящее время обучение нескольким иностранным языкам, в особенности на специальных факультетах вузов, является настоящей потребностью потому, что позволяет постоянно совершенствовать компетенции в уже изученных языках и в дальнейшем самостоятельно изучать новые языки. В методическом плане это означает разработку предпосылок изучения нескольких иностранных языков как единой системы.

Цель данной статьи – обосновать принципы так называемого «билингвального обучения», на основе которого, по нашему мнению, должно строиться обучение на специальных факультетах языковых вузов. Билингвальный тип обучения – один из подходов к обучению иностранным языкам, при котором в качестве пред-

мета обучения выделяется создание механизма переключения с одного языка на другой. Система билингвального образования – это параллельное обучение в единой концепции двум разным языкам [6]. При таком обучении язык рассматривается прежде всего как инструмент приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса [5. С. 12].

Проблема взаимовлияния обучения двум иностранным языкам и возможности опоры на первый иностранный язык при изучении второго рассматривались многими отечественными исследователями (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Г. А. Китайгородская, Б. А. Лapidус, А. С. Маркосян, А. В.

Щепилова и др.). Однако, создание **единой системы** обучения нескольким иностранным языкам, что подразумевает обучение многоязычию, нуждается в дальнейшем исследовании, особенно при изучении неродственных языков.

На протяжении целого ряда лет билингвизм изучается с разных позиций. Наиболее простое определение билингвизма (двуязычия) звучит следующим образом: это *свободное владение* двумя языками одновременно [4. С. 7]. Но разные ученые, в зависимости от позиций и целей исследования, рассматривают билингвизм по-разному.

У. Вайнрайх, один из первых исследователей билингвизма, определяет его как «владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения» [2. С. 7]. Им не указывается степень владения языками, просто подразумевается, что практика пользования языками по очереди уже предполагает самую возможность использования каждого из них для коммуникации. В то же время, степень овладения новым языком и является, как правило, камнем преткновения исследователей.

Е. М. Верещагин выделяет три уровня билингвизма в зависимости от степени владения языком: *рецептивный* (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), *репродуктивный* (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и *продуктивный* (умение не только понимать и воспроизводить, но и «строить цельные осмысленные высказывания»). В нашем случае (студенты языкового вуза) мы заинтересованы в формировании **продуктивного билингвизма**.

С точки зрения статуса языков, выделяют также билингвизм: *горизонтальный* – владение двумя различными языками, которые имеют одинаковый статус в официальной и культурной жизни общества, равно как и в семье; *вертикальный* (то же, что *диглоссия*) – владение стандартным

языком наряду с отличным от него (хотя и родственным) диалектом; *диагональный* – использование индивидом диалекта наряду с неродственным ему стандартным языком [Pohl: 1965. Цит. по 7. С. 5]. Данная классификация отражает социолингвистическую позицию и имеет отношение к причинам возникновения билингвизма в обществе или у индивида – таким, как государственная политика (например, обязательное изучение русского языка в школах национальных республик, краев и т.д. России), эмиграция за рубеж или длительное пребывание в зарубежной стране, воспитание ребенка в интернациональной семье, потребность в более широком самовыражении (в частности, словарь малых народов, как правило, менее богат) и самоутверждения (возможность получить более престижную работу и т. п.), личные лингвистические и культурологические пристрастия.

Кроме того, учитывая время и порядок овладения языками, выделяют: *координативный* билингвизм (одинаковое владение двумя непересекающимися языковыми системами, которым соответствуют две различных системы понятий), *смешанный* тип, когда второй язык усваивается при уже сформировавшейся системе родного (первого) языка, и двум различным планам выражения соответствует одно значение, и *субординативный*, при котором происходит перевод с первого языка на второй, т.е. отсутствует прямая связь плана выражения на Я2 и понятия, обозначаемого им. В условиях институализированного обучения иностранным языкам очевидно, что наиболее желательным является координативный, или, по меньшей мере, смешанный билингвизм [1].

Ещё одна классификация, представляющая интерес для методики преподавания иностранных языков, – разделение билингвизма на *аддитивный*, когда овладение новым языком не сказывается отрицательно на навыках и умениях первого языка, а обогащает билингва лингвистическими

тически и культурно; и *субтрактивный*, когда второй язык как бы конкурирует с первым и развивается в ущерб ему. Данная ситуация наблюдается в основном в этнолингвистических меньшинствах, где дети получают образование на языке большинства, и роль родного языка постоянно уменьшается [Lambert: 1974. Цит. по 7. С. 22-23]. Схожая ситуация может возникать и в условиях специализированного вуза, когда по причине различного статуса языков, ситуаций их использования, методов преподавания или особенностей расписания новый язык используется учащимися активнее, чем освоенные ранее.

Итак, в рамках языкового вуза желательным является формирование билингвизма продуктивного, смешанного (в идеале координативного), аддитивного типа. В данной работе мы будем оперировать следующим пониманием билингвизма: *функциональное* владение двумя (или более) языками, т. е., такое, которое обеспечивает реализацию самой важной, коммуникативной, функции данных языков. При этом в качестве критерия билингвизма предлагаем рассматривать осознание учащимся того, что они могут общаться ещё на одном языке, понимать намерения собеседника и выражать свои мысли. Данное осознание происходит у разных учащихся в разное время: у кого-то простой обмен приветствиями вызывает удовлетворение, а кто-то не считает себя в состоянии общаться, пока не достигнута компетенция, близкая к таковой носителя языка. Несомненно, существуют определенные требования к уровню владения языком при подготовке специалистов в языковом вузе; и всё же, в рамках данного уровня ключевым моментом в обучении иностранным языкам нам видится **личное ощущение** способности общаться на языке даже при ограниченном наборе вокабуляра и грамматических конструкций. Именно такое значение вкладывается нами в определение «функционального билингвизма», и очевидно,

что при подобной трактовке развитие дву- или многоязычия в условиях языкового вуза представляется вполне выполнимой задачей.

Определив функциональный билингвизм как цель, которой должно быть подчинено обучение иностранным языкам в языковом вузе, обратимся к вопросу тех универсалий, которые могут являться ориентировочной основой для изучения нескольких иностранных языков, и рассмотрим их на примерах таких неродственных языков, как английский (1ИЯ) и японский (2ИЯ).

В последние годы проблема языковых универсалий из чисто лингвистической переросла и в проблему методики преподавания языков. По нашему мнению, рассмотрение языковых универсалий с точки зрения обучения языку возможно в более широком, чем это принято, смысле. В связи с этим, мы предлагаем ввести понятие «лингво-методические универсалии», которые включают несколько составляющих.

1. *Лингвистическая составляющая* описывает любой язык как структуру, включающую несколько взаимосвязанных систем (фонетическую, морфологическую, лексическую, синтаксическую).

2. *Социокультурная составляющая* выводит на первый план взаимосвязь языка и культуры, языка и мышления народа, на нем говорящего, особенности употребления языка различными социальными, возрастными, гендерными и т.д. группами.

3. *Когнитивная составляющая* обобщает все вышеописанные составляющие и базируется на взаимосвязи языка и мышления. Эта составляющая также рассматривает человеческий опыт как некоего рода универсалию, ибо он объединяет людей и делает их собственно Homo Sapiens. В то же время, у каждого человека есть свой, уникальный опыт жизни, который в некоторой степени отделяет его от других, объединяет с себе подобными.

4. *Прагматическая составляющая* рассматривает язык с точки зрения его

функций и акцентирует свойства языка как средства коммуникации, устной и/или письменной, в различных коммуникативных ситуациях.

Рассмотрению каждой из вышеперечисленных составляющих можно было бы посвятить отдельную статью, но в данной работе мы остановимся на последней составляющей – **прагматической**, или **коммуникативной**, и проследим ее отражение при обучении английскому и японскому языкам.

Согласно когнитивно-коммуникативному подходу к обучению иностранным языкам, наиболее распространенном в современной методике, любое задание на уроке иностранного языка можно включить в коммуникативный контекст. Так, например, на основе коротких диалогов из учебника можно попросить студентов составить диалог с определенным коммуникативным намерением. Диалоги приближаются к жизненным ситуациям, а учащиеся выполняют к тому же интеллектуальные операции группировки и структурирования:

Задание 1: Инсценируйте короткие диалоги из учебника [8. С. 46-47] со всеми подстановками. Составьте свои соб-

ственные диалоги, комбинируя реплики в соответствии со следующими коммуникативными намерениями:

(a) make someone join you and go to some place;

(b) explain that you need a rest;

(c) boast that you are good at many things and promise to teach others to do them.

Однако, на начальном этапе обучения, при недостаточном понимании учащимися структуры коммуникативной ситуации и коммуникативного намерения, это задание может превратиться в формальный отбор реплик и их воспроизведение. Работу над накоплением опыта коммуникации целесообразнее начинать с более мелких, но не менее важных ступеней, которые были выявлены нами при соотнесении коммуникативной ситуации, являющейся зеркальным отражением этапов порождения высказывания, с другой лингво-психологической универсалией – коммуникативным намерением [3. С. 14]. Представим результат в виде таблицы, демонстрирующей порядок целевых компонентов в системе коммуникативных ситуаций, объединяющих как лингвистические, так и экстралингвистические аспекты коммуникации.

Таблица 1.

<i>Порядок целевых компонентов в системе коммуникативных ситуаций</i>	<i>Составляющие коммуникативного намерения</i>
<i>1. как (с какой интонацией)?</i>	1а. настроение 1б. характер, темп, ритм, другие особенности личности 1в. отношение друг к другу 1г. отношение к предмету разговора
<i>2. как (какими словами)?</i>	2а. социальный ранг собеседников 2б. официальность/неофициальность общения
<i>3. что и как (в какой последовательности)?</i>	3а. ограниченность/неограниченность во времени 3б. непосредственность/опосредованность
<i>4. что именно?</i>	4а. владение информацией 4б. точка зрения как мнение (объективная/ субъективная)

Для доказательства универсальности предложенного порядка рассмотрим, как вышеописанная соотнесенность отражается на выборе и порядке построения заданий по английскому и японскому языкам. На примере этих заданий также проанализируем, как может осуществляться обучение коммуникации на основе куму-

ляции опыта общения.

Обучение коммуникации, даже на самом начальном этапе, целесообразно начинать с самой элементарной ступени компонентов коммуникативного намерения: **как (с какой интонацией)?**, обучая, например, выражению **настроения** коммуникантов (составляющая 1а):

Задание 2

Воспроизведите диалог со следующими настроениями: (1) А - весело, Б - устало; (2) А - виновато, Б - раздраженно; (3) А - стеснительно, Б - развязно. Как меняется настроение по ходу развития диалога?

- Hello. It's time to go. - Is it? - I believe so. - Let's go, then.	- 今晚いっしょにビールを飲みませんか。 - ええ、いいですね。 - じゃ、6時に駅で会いましょう。 - わかりました。
[8. С. 63]	[10. С. 51]

Главное в этом задании - обращенность речи и придание речи живости. Кроме того, важен анализ эмоционально-психологического баланса и его развития в беседе. Так, если нашей учебной целью является диалог, то изначально настроения коммуникантов должны в некоторой степени противоречить друг другу, однако спектр настроений по ходу диалога может меняться. На продвинутых этапах такое задание может усложняться за счет выполнения также содержательной, лексической, структурной и пр. адаптации текста в соответствии с заданным настроением. Подобное задание применимо к любому языку, так как правила эмоционального взаимодействия верны для любой культуры. Однако, стоит обращать внимание учащихся на тот факт, что для японской культуры характерна определенная сдер-

жанность в разговоре, особенно с мало-знакомыми людьми (что соответствует беседе в форме **です/ます** на начальном этапе обучения). Таким образом, в японском языке выражение настроений может происходить не только за счет характеристик голоса, но в значительной степени за счет паузации, удлинения конечных слогов, темпа речи. Особое внимание следует уделять интонации, которая может значительно изменять именно настроение, отношение собеседников к предмету высказывания.

Следующая ступень – обучение отбору лингвистического содержания: **как (какими словами)** сказать (ступень 2) в соответствии с заданными характеристиками коммуникантов (например, **социальный ранг собеседников**, составляющая 2а):

Задание 3

Прочтите диалог и проанализируйте его с точки зрения социального статуса и отношений собеседников. Как звучал бы этот диалог, если бы беседовали (а) два мало-знакомых человека? (б) учитель и ученик?

- Oh, bother! I've left my watch at home. What's the time by yours? - Poor you! Twenty minutes to five. - Thanks.	- 田中君の住所、知ってる? - うん。 - じゃ、ちょっと教えて。 - いいよ。
[8. С. 203, расширен]	[10. С. 169]

В английском языке определение статуса собеседника возможно по лексическим характеристикам (употребление разговорного «Oh, bother!», неофициального «Thanks») или же по грамматическим формам (стяжение «What's»). В японском же подобное задание может быть направлено на презентацию стиля повседневного общения (до данного момента учащиеся были знакомы только с нейтрально-вежливым стилем), на анализ характеристик ком-

муникантов с последующей грамматико-лексической трансформацией в зависимости от перемены таких характеристик.

Научившись отбирать лексическое и грамматическое наполнение высказывания в соответствии с определенным намерением, учащиеся переходят на логический подуровень, на котором формируется общий замысел и определяется смысловая схема высказывания: **что и как (в какой последовательности)** сказать.

Задание 4.

Прослушайте диалог, заполните пропуски и проанализируйте структуру и развитие беседы по коммуникативным намерениям. Затем составьте свой собственный диалог с аналогичными намерениями (варианты предлагаются):

<p>A: Hello... This is ... speaking. Would you like...</p> <p>J: Why... lovely...bathe</p> <p>A: ... don't think... take a walk in... go boating.</p> <p>J: Fine... sure... enjoy</p> <p>A: Be quick... get tickets... There may be...</p> <p>J: ...agree... wait for... at...</p> <p>A: ... good... in time.</p>	<p>(A:学生、B:先生)</p> <p>A:あのう、先生、今 _____</p> <p>—。</p> <p>B:ええ、いいですよ。</p> <p>A:あの、前期の授業も終わるので、クラスの飲み会 _____</p> <p>—。</p> <p>B:そう、それはいいですね。</p> <p>A:先生、 _____</p> <p>—。</p> <p>B:そうですね、いつごろ?</p> <p>A:はい、夜6時ごろから _____</p> <p>—。</p> <p>B:場所はどこ?</p> <p>A:場所は _____</p> <p>—。</p> <p>B:じゃ、場所が決まったら、教えてください。楽しみにしています。</p> <p>A:灰、場所は決まり次第お知らせします。</p> <p>じゃ、 _____</p> <p>—。</p>
[8. C. 142]	[9. C. 28]

Задание направлено не столько на содержание, сколько на анализ структуры высказывания в зависимости от заданного намерения. Параллельно наращивается лексический материал в функциональном аспекте и развиваются стратегии коммуникации. Оба диалога имеют одну и ту же коммуникативную задачу: пригласить собеседника к совместному действию. В английском языке приглашение заявлено уже в первой реплике, наблюдается прямолинейность в выражении несогласия,

просьб к собеседнику. Японский язык демонстрирует большее количество вводных фраз (блок 前置き), на что следует обращать внимание обучающихся. Также важен учет социального ранга собеседника, о чем речь шла выше.

Наконец, последний этап представляет собой собственно информационное содержание высказывания (**что именно** сказать). Представим это на примере такого компонента, как **владение информацией (4a)**.

Задание 5

Используя данные ниже диалоги, составьте свой собственный диалог. Возможные коммуникативные ситуации: интервью известного политика или экономиста; распрос кандидата в мужья; собеседование по приему на работу и т.п.

<p>- Can you <u> speak French</u>, Mr. Goodman? - No. But I could <u> speak French many years ago when I lived in France</u>. - Could you <u> read and write French</u>, too? - Oh no, I couldn't. <u> I was too young then. I was four</u>. - Oh!</p>	<p>A:日本の生活についてどう思いますか。 B:そうですね。<u>便利ですが、物価が高い</u>と思います。 A:ワットさんはどう思いますか。 C:私も同じ意見です。/そうですか。私はそうは思いません。 Возможные подстановки: 1) ①新しい空港 ②きれいですが、ちょっと交通が不便です 2) ①首相のスピーチ ②おもしろいですが、いつも長いです 3) ①最近の子供 ②よく勉強しますが、本を読みません</p>
<p>[8. C. 163]</p>	<p>[10. C. 177]</p>

В данном задании недостаточно просто разбить и скомбинировать готовые структуры и даже целые фразы; необходимо также как минимум заменить отдельные слова, чтобы диалог соответствовал заданной теме и служил коммуникативному намерению по выяснению интересующей информации (например, «cook soup» вместо «speak French» или「日本の経済」вместо「日本の生活」). На первый план выступает работа над содержанием, однако в японском языке в большей степени, чем в английском, на это наслаиваются навыки, выработанные на предыдущих ступенях, а именно: учет социального ранга собеседников и степень официальности обстановки общения.

коммуникативных ситуаций необходимо строить, следуя схеме, порядок в которой выстраивается от наиболее формальных компонентов к наиболее содержательным: *как (с какой интонацией) → как (какими словами) → что и как (в какой последовательности) → что именно сказать*.

В данной статье была предложена система включения компонентов коммуникативной ситуации в речевой опыт учащихся. В силу своей универсальности эта система могла бы стать подспорьем для кулуляции и наращивания коммуникативного опыта при изучении иностранных языков. Так как коммуникативная функция языка является ведущей, можно говорить о существовании коммуникативных (прагматических) универсалий, ступени и компоненты которых были нами проанализи-

Таким образом, работу на занятиях по иностранному языку в рамках системы

рованы. Было показано, что обучение общению на иностранном языке с учетом данной схемы возможно на материале любого языка. Следовательно, овладение данной системой при изучении первого иностранного языка (английского) может облегчить развитие коммуникативных компетенций и на втором иностранном языке (японском), несмотря на лингвистические отличия данных языков. Несом-

ненно, присутствуют определенные особенности японского языка, которые оказывают влияние на коммуникативную ситуацию и потому требуют особого внимания при их презентации, однако в целом предложенную нами систему обучения можно считать эффективной единой основой, позволяющей проводить обучение многоязычию в языковых вузах более экономно и эффективно.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Балеевских, К. В. Писатель-билингв: свой среди чужих? // Ярославский педагогический вестник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yspu.yar.ru/vestnik/povye_Issledovaniy/12_2/

2. Вайнрайх, У. Однойзычие и многоязычие [Текст] // Зарубежная лингвистика. – Вып. III. – 1999.

3. Колкер, Я. М. Устинова, Е. С. Как сделать высказывание точным и выразительным [Текст]. – М.: Научная книга, 2009.

4. Многоязычие и литературное творчество / Отв. ред. М. П. Алексеев. – Л., 1981.

5. Очакова, С. В. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2.

6. Терехова, Г. В. Система самостоятельной работы в билингвальном образовании / Иностранные языки в школе. – 2000. – №6.

7. Beardsmore, H. B. Bilingualism: Basic Principles. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd., 1986.

Список использованных учебных пособий:

8. Лапидус, Б. А. Практический курс английского языка. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.

9. 『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』

10. 『みんなの日本語』初級1冊



УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика, образование

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. М. Печатнова

В статье рассматривается значимость развития идей непрерывного педагогического образования. Описывается ряд недостатков традиционной, «конечной» системы подготовки преподавателей высшей школы, который привел к неудовлетворенности людей своим социально профессиональным статусом, что в свою очередь стало причиной возникновения объективных и субъективных предпосылок перехода к непрерывному образованию. Дан методологический анализ проблемы и сравнение 2-х систем подготовки учителей: традиционной дискретно-локальной практики подготовки и личностно-развивающей системы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова

Непрерывное педагогическое образование, личностная ориентация, традиционное образование, профессиональная компетентность, компенсаторное образование, дискретно-продолженное образование, методологические подходы

Одна из основных идей реформ образования XX века – это идея его непрерывности. Воплощение этой идеи в жизнь вызвано рядом объективных факторов: динамизмом мирового и общественного развития, ускорением социально-экономического прогресса, оказывающего решающее воздействие и на материальную и на духовную стороны жизни государства в целом и каждой отдельной личности.

Эта реформа еще не привела к серьезному резонансу в изменении процесса подготовки специалистов различных сфер, но она получает всю большую поддержку у специалистов всех стран, опи-

раясь на данную идею правительства многих государства подготавливают и начинают реализовывать программы по непрерывному профессиональному образованию работников всех уровней. Устаревшее выражение «образование на всю жизнь» заменяете другим – «образование через всю жизнь».

Раньше образование реализовывало функцию, целью которой было воссоздание производственных сил общества. Медленное совершенствование и развитие общественного производства приводило к тому, что структура общего и профессионального образования практически не изменялась. Был создан тип «конечного об-

разования», в котором у человека было стремление научиться тому, что на протяжении всей жизни будет помогать индивиду работать, при этом участвуя в социальной и экономической жизни общества.

Научно-технический и социально-экономический прогресс, изменение темпов обновления техники и технологии привели к тому, что произошли перемены в профессиональной деятельности людей: изменилось её внутренне содержание, характер и направленность. Из-за того, что образование имело «конечный» результат усугубились такие явления, как безработица, возникающая при развитии автоматизации производственной деятельности; недостаток в политических, социально-экономических, юридических, технических знаниях. Появилось парадоксальное явление, свойственное эпохе научно-технической революции, сущность которого заключается в том, что не только сильно возросла совокупность научных знаний, но и поменялся характер самих наук. Теперь даже точным наукам пришлось признать «множественность истин», что открытия могут быть сделаны случайно и непредсказуемо. Некоторые исследователи считают, что образование, как бы застыло в своем стремлении воспринимать отраженные в учебном знании образцы опыта прошлого и преподносит в логически завершенном виде систему знаний и правил [1.С. 53].

Другое парадоксальное явление касается утверждения, что все общество за несколько десятилетий стало развивать абсолютно новый вид социокультурного наследования. Его сущность заключается в том, что главное – это научиться создавать и применять методы познания, которых еще не существовало, а не усваивать прежние рецепты.

Эти наиболее очевидные недостатки «конечного» образования в той или иной степени характерны для всей мировой системы. Что касается отечественной образовательной системы, то здесь ведущую

роль сыграло сведение человека к «совокупности общественных отношений» и объекту управления, что и определяло ведущий принцип советской общеобразовательной и профессиональной школы – единообразие, воплощенное в общегосударственных учебных планах, программах, безальтернативных учебниках и других учебно-методических материалах, в формах и методах построения учебно-воспитательного процесса. И, если необходимость поспевать за научно-техническим прогрессом, особенно в последние десятилетия, осознавалась нашими учеными-педагогами и делались серьезные попытки улучшить ситуацию за счет внедрения эффективных педагогических технологий, «активных» методик обучения, использования технических средств и компьютеров, то цели и сущность отечественного образования всех уровней не менялись.

Потребность в постоянной актуализации полученных в результате образования знаний, вызванная неумением работать, решать в процессе трудовой деятельности непредвиденные и все усложняющиеся социальные и профессиональные задачи, обусловила возникновение различных форм организованного послевузовского образования. Частично роль «второй школы» взяли на себя средства массовой информации – прежде всего телевидение. Наряду с организованным, государственно управляемым сектором, появились различные виды и способы неформального параллельного образования и самообразования, призванных в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы и ее результат – неудовлетворенность советских людей своим социально-профессиональным статусом.

Компенсаторное образование этапов общей и профессиональной подготовки не обеспечивало ее целостности – ни сущностной, ни структурной; непрерывность, как свойство образования, не могло быть достигнута лишь формальным дополнением новыми организационными либо не-

формальными самоорганизованными звеньями. Скорее возникли новые проблемы, связанные с перегрузкой учащихся средней и высшей школы, избытком знаний, приводящих к их инфляции [2. С. 59].

Тем не менее, в стремлении и общества, и каждой отдельной личности к компенсаторному, дополнительному получению знаний, как своеобразной альтернативе «конечного» образования, можно увидеть субъективные предпосылки для перехода к непрерывному образованию. Однако объективные предпосылки возникли лишь в условиях изменения общей политической, экономической, экологической ориентации общества, его гуманизации и демократизации.

Сама идея непрерывности образования утверждает его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни.

Определение «непрерывного образования», в отличие от общепринятого «образования», включает в себя ряд новых аспектов. В случае с непрерывным образованием происходит выход из сферы образования и образованности в сферу развития. Главной задачей непрерывного профессионального образования является необходимость предоставления каждому работнику той сферы деятельности, которая будет оптимально подходить для развития его идей и инициатив, а также формирования профессионального мнения. При исследовании непрерывного образования выделяются взаимосвязи между тремя его частями: системой образования, внеобразовательными системами и личностью, которая обучается. И главный акцент в этом идет на личностную ориентацию. Здесь можно говорить, что на передний план выдвигается принцип преемственности звеньев обучения всей образовательной сферы. При центрированности на личность акцентируется его не-

прерывность в мире личности - то, что позволяет осуществлять собственные устремления личности и средствами образования помогает ее самореализации.

Существует и другая точка зрения. В ней говорится, что одним из условий нормального функционирования непрерывного профессионального образования, является завершенность этапов обучения на каждой ступени подготовки к профессиональной деятельности индивида. Эта завершенность помогает добиться не только высокой профессиональной компетентности, которая необходима для того, чтобы человеку быстро освоиться в трудовой деятельности, но и создает постоянное желание развивать свою профессиональную деятельность.

Данный принцип не идет вразрез с пониманием непрерывного профессионального образования.

Исследователи выделяют одну из особенностей непрерывного профессионального образования – его дискретность. Данная особенность нашла свое выражение в диалектическом единстве «прерывности-непрерывности». Здесь каждая ступень подготовки специалистов имеет свою завершенность, хотя и относительную, так как именно эта завершенность позволяет приобрести работнику новое качество, которое выражается в относительно целостной приобретенной системе знаний. Эту совокупную систему индивид получает в процессе основного, а также дополнительного профессионального образования. И здесь уже необходимо говорить о принципе взаимозависимости всех этапов непрерывного профессионального образования с общим образованием, который дает возможность работнику организации достигнуть более высокого нового профессионально-образовательного уровня. И этот уровень будет не только соответствовать способностям человека, но и учитывать то образование, которое он получил ранее.

Проанализировав все вышесказанное,

можно прийти к выводу, насколько важным является упомянутое ранее краткое, но вместительное, понятие «относительная завершенность образования» на каждой его ступени. Подобный подход можно описать термином «дискретно-продолженное образование».

Идея непрерывного образования для формирования и развития личности педагогов очень важна. Постоянное накопление профессиональных знаний и обогащение личностного потенциала учителя приводит к тому, что он, применяя инновационные подходы в обучении, донося до учеников новейшую информацию, делаясь опытом, сможет лучше помочь своим ученикам развивать их способности, даст более обширную необходимую для них информацию.

Непрерывное педагогическое образование существует в современном педагогическом сознании на двух уровнях – обыденном и научном. Первый сводится к мысли о полезности пожизненного накопления учителем знаний, постоянного расширения его жизненного кругозора, точно выражается признанной мудростью «век живи – век учись». В отличие от обыденных, научные интерпретации непрерывного педагогического образования представлены многообразием концепций, зависящих от того, в рамках предмета какой науки или парадигмы эта проблема рассматривается [3].

Так, философия образования исследует данный феномен посредством категорий непрерывности, взаимосвязи, интеграции, преемственности, единства, системы, функции, свободы, самореализации и многих других.

Философия с самого начала своего возникновения и до наших дней стремилась не только осмыслить существующие системы образования, но и сформулировать новые ценности и идеалы образования.

При анализе данной информации можно вспомнить такие известные личности, как Аристотель, Я. Каменский, Ж. Ж. Рус-

со и т. д., без которых наше общество не осознало бы все культурно-историческую ценность образования.

Существенное значение для обоснования стратегии развития образования имеет философское осмысление состояния и перспектив развития социально-экономической среды, социума. Конечно, системное изучение тенденций развития социума в целом выходит далеко за рамки философско-образовательной проблематики, однако, будучи фоновыми по отношению к образовательной сфере, многоаспектные социально-экономические и социокультурные параметры социума оказывают и прямое, и косвенное влияние на развитие образования, хотя, как уже отмечалось, и сами эти параметры во многом зависят от состояния и динамики образовательной деятельности [4. С. 15].

При всей важности структурных схем и моделей, с большей или меньшей степенью адекватности описывающих и объясняющих реальные явления и процессы в сфере образования, они все же останутся безжизненными знаково-символьными условностями, если не будет живой связи с субъектами образовательной деятельности – учителем (преподавателем, воспитателем), учеником (студентом, слушателем), ученым-исследователем, управленцем. Философско-образовательный анализ сущности деятельности и взаимодействия этих субъектов, взаимопроникновения их ценностно-мотивационных сфер и стимулирующих факторов позволил бы наполнить формальные образовательные модели, многочисленные критериальные системы и диагностические, контрольно-оценочные методики конкретным содержанием, отражающим глубинные конфликты реальной образовательной деятельности. При этом понадобится углубленное рассмотрение эмоциональной сферы педагогического, научно-исследовательского и управленческого труда и многих других личностно-детерминированных параметров фе-

номена образования.

Не меньшее значение имеет и философско-образовательный анализ специфики субъектно-объектных отношений (в частности, отношений субъектов образовательной деятельности к многочисленным средствам образования – учебникам, компьютерам, методическим материалам, образовательным стандартам, автоматизированным информационным и контролирующим устройствам и т.п.).

Процессы, перечисленные выше, способствовали появлению и развитию способа, который поможет преодолеть социальные и образовательные проблемы – идеи непрерывного образования.

Непрерывное образование выявило несводимость образования просто к обучению и, показало необходимость отставания образовательной парадигмы, ориентированной на личность. Но здесь также следует не впадать в крайность, помня о том, что личность в массе, массовая личность, как правило, не способна самостоятельно определять свои интересы и формулировать задачи, которые она надеется решать средствами образования.

Основной причиной низкой результативности любых нововведений (в том числе и реформ) в сфере образования является недостаточная готовность принять и практически реализовать эти нововведения со стороны учителя, педагога-практика.

В настоящее время в системе педагогического образования высока роль подхода, в рамках которого к педагогической подготовке преподавателя подходят как к процессу «натаскивания» его по многочисленным курсам повышения квалификации, причем эти курсы не объединены одной идеей развития творческой личности учителя с широким, подлинно философским мироощущением и мировоззрением. Такой подход к образованию педагогов неосуществим в системе непрерывного педагогического образования, поэтому для того, чтобы эта система получила свое развитие и функционировала нужно

провести систематизацию и объединение различных обучающих курсов, тренингов для педагогов.

Смысл всей педагогической концепции, объединяющей результаты междисциплинарных исследований, кроется в разъяснении природы непрерывного образования с помощью разъяснения содержания образования, методов и форм обучения и входящих в их состав конкретных образовательных технологий, критериев эффективности процесса непрерывного образования учителя, механизмов управления [3].

Вся система непрерывного педагогического образования должна помочь преподавателю достичь такого уровня профессионального и личностного развития, который просто недостижим в традиционной системе подготовки.

Непрерывное педагогическое образование обеспечивает полноценную самореализацию в определенном личностном и профессиональном образе жизнедеятельности [5. С. 36].

Это очень важно для педагога, так как вся сущность педагогической деятельности предполагает, что в ней будет участвовать «весь» человек, поэтому многомерное развитие преподавателя – этическое, духовное, нравственное и является, в конечном итоге, его всесторонней профессиональной подготовкой.

Формирование направленности на непрерывное образование возможно, если педагог на всех этапах профессионального становления и педагогической деятельности выступает как субъект: 1) свободного сознательного выбора педагогической профессии и наиболее «подходящих» путей овладения ею; 2) учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, которая организуется как: а) деятельность, предоставляющая свободу выбора, методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности; б) совместная продуктивная деятельность преподавате-

ля и будущего педагога, взаимообогащающая их; в) деятельность, в которой формируется рефлексия, стимулируются осознание и выработка ее целей, смыслов; г) становление индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценности и установке на самоизменение, саморазвитие; д) творческая деятельность, ориентированная на выработку каждым студентом осознанных планов, сценариев своей профессиональной жизнедеятельности в будущем; 3) целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для сознательного целеустремленного педагогического творчества, включая его высший уровень – разработку и создание авторских педагогических систем [3].

Вышесказанное показывает сильное отличие между традиционным, локальным обучением учителя и личностно-ориентированной системой непрерывного педагогического образования. Различие в том, что последнее направляет свои усилия на такой тип деятельности преподавателя, обуславливающийся тем, что духовный мир педагога становится главным компонентом в содержании образовательного процесса, а учитель не просто дает новые знания ученику, но и помогает ему развиваться, как многогранная лич-

ность и при этом органически взаимодействует с социумом.

Изменения образовательной политики России, модернизация общего среднего образования и высшего образования, реализация целей формирования общего европейского пространства высшего образования определили новое понимание профессиональной компетентности педагога. Современный педагог – это исследователь, способный к научной деятельности и постоянному саморазвитию. Большую актуальность приобретает вопрос многоуровневой подготовки учителя в системе непрерывного педагогического образования [6. С. 64].

Новый подход ориентируется на перспективы развития общества и производства, сближение и взаимопроникновение сферы образования и сферы профессиональной деятельности, рассматривает в качестве важнейшего фактора и условия развития этой деятельности включенность в научно-исследовательскую деятельность педагога.

В современных условиях меняется сущность непрерывного педагогического образования. Основополагающими признаками здесь является: повышение качества образования, гуманизация, обогащение личностного потенциала и развитие профессиональных способностей педагога в полном соответствии с идеалами культуры общества и нравственности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кларин М.В. Непрерывное образование: Идея, принцип, парадигма // Инновационная деятельность в образовании. – 2001. – № 3. – С. 53.
2. Боголюбов О. Коллектив, за парту! // Бизнес-журнал. – 2006. – №11. – С. 59.
3. Сергеев Н.К. Реализация идеи непрерывности в профессиональном педагогическом образовании // http://www.borytko.nm.ru/papers/subject5_3/sergeev.htm
4. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 15.
5. Токмовцева М.В. Многоуровневое профессиональное образование в России // Закон. – 2006. – №4. – С. 36.
6. Колосова С.Н. О непрерывном педагогическом образовании в России // Преподаватель. – 2000. – № 1. – С. 64.



УДК 37.013
ББК 74.00

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНТЕРНЕТА

О. Ю. Поддубная

В данной статье автор рассматривает основные компоненты образовательно-воспитательного пространства Интернета, их взаимодействие и взаимовлияние, представленность каждого из них в Интернете.

Ключевые слова

Пространство, Интернет, информация, коммуникация, портал, виртуальность, образование, воспитание, культура, личность

Конец XX – начало XXI вв. знаменуют собой переход от индустриального общества к информационному, в связи с бурным развитием Интернета. Новые ценности, иные формы организации общества обусловили необходимость смены результатов образования и воспитания, которые призвано готовить население к жизни в новой эпохе. Этим сегодня и занята педагогическая наука.

Чаще всего Интернет рассматривается как информационно-коммуникационное пространство.

В современных условиях Интернет становится уникальным мировым **образовательным пространством** (1). Он дает возможность выстроить такую систему обучения, которая обеспечивает всем желающим, независимо от места жительства, в любой период времени, доступ к имеющимся образовательным ресурсам.

Образовательный потенциал Интернета напрямую связан с его информаци-

онным содержанием, находящимся в Сети. Поэтому в последнее время при определении Интернета в педагогике вводится понятие **информационно-образовательное пространство** (3), компонентом которого является Всемирная сеть.

По мнению О.Ф. Брыксиной и А.В. Зейлерт (2) информационное пространство глобальной сети Интернета представляет на сегодняшний день довольно значительную часть **культурной среды**. Интернет-образование должно обеспечивать систему культурных функций, выражающих суть Интернет-культуры, как сложного процесса взаимодействия всех типов локальных культур, в том числе национальных и субкультур, ее содержание и основные компоненты (принцип культуросообразности). Формируя проективные навыки использования Интернет-ресурсов и телекоммуникационных технологий, очень важно создавать условия для творческой деятельности с учетом продук-

тивной сущности **культурного пространства Интернет** (принцип продуктивности). Причем Интернет-образование должно отвечать требованиям мультикультурности, то есть отражать Интернет-культуру.

Воспитательное пространство выходит за рамки информационного культурно-образовательного пространств. Оно способно эффективно решать современные задачи образования и воспитания, объединив социокультурные институты, выступая одним из механизмов развития личности и феноменом педагогической действительности в условиях гуманизации образования (Н.М. Борытко, А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, И.В. Степанова).

Таким образом, Интернет можно рассматривать частью воспитательного пространства, включающего в себя образовательный потенциал.

Образовательно-воспитательное пространство Интернета, на наш взгляд можно представить в виде **структуры**, в котором взаимосвязаны и соотносятся следующие отдельные среды: информационно-образовательное: теоретическое и практическое; научно-исследовательское; культурно-воспитательное; информационно-коммуникационное пространство.

Информационно-образовательное пространство Интернета является его главным структурным компонентом. Оно создает возможность активно строить и оперативно изменять свою деятельность, развивает критическое мышление, позволяет более грамотно интерпретировать информацию, помогает преодолеть языковой барьер. В настоящее время разобраться в структуре образовательных интернет-ресурсов позволяют известные каталоги и рубрикаторы, входящие в состав известных поисковых систем Интернета, образовательных порталов и ресурсов высших учебных заведений. Существуют также интересные специализированные проекты, которые ставят цель

объединения электронных ресурсов в единое информационное пространство свободного доступа для всех уровней образования в России.

Пространство теоретического образования включает в себя дистанционное обучение, учебники и учебные пособия по любым дисциплинам, планы практических и семинарских занятий, центры научных изысканий, музей, лаборатории, которые широко представлены в Сети.

Пространство практического образования заключается в возможности применения полученных знаний на практике удалённых работ в сфере переводческой, инженерной, архитектурной, педагогической, психологической и т. п. деятельности.

Рассмотрим основные компоненты, формирующие образовательное пространство.

Виртуальное представительство, которое открывается учебным заведением, желающим работать в среде открытого образования. Работа виртуального представительства базируется на типовом программном обеспечении, предоставляющем ему весь комплекс сервисов, необходимых для ведения образовательного процесса в сети, для создания собственной электронной библиотеки, интеграции в общее образовательное пространство.

Виртуальный университет. Виртуальный университет находится на следующем уровне иерархии образовательного пространства Интернета. В его задачи входит организация работы образовательного пространства на региональном уровне, методическая и технологическая поддержка местных виртуальных представительств, работа образовательного портала регионального уровня. Виртуальный университет открывается, как правило, на базе одного из ведущих вузов региона. Непременным условием для этого является наличие мощной телекоммуникационной инфраструктуры и высококвалифицированного персонала. Работа виртуального университета базируется на типовом

программном обеспечении.

Образовательный портал. Образовательный портал находится на вершине иерархии образовательного пространства Интернета и является понятием, объединяющим все компоненты в единую информационную образовательную среду. На этом уровне выполняются координирующие и системообразующие функции, необходимые для работы образовательного пространства Интернета как единого целого. Его эффективность функционирования невозможна без наличия ряда важных качеств. Вот некоторые из них:

Единые средства навигации. Пользователь должен иметь возможность быстрого поиска учебного заведения, предлагающего обучение искомым специальностям и дисциплинам. Эффективность такого поиска не должна зависеть ни от месторасположения пользователя, ни от месторасположения учебного заведения.

Универсальный набор сервисных служб. Система сервисов образовательного пространства Интернета должна быть построена таким образом, чтобы обеспечивать удобную среду для работы преподавателям различных дисциплин с настройкой на специфику каждой изучаемой дисциплины. Набор сервисов для учащихся также должен покрывать все их потребности в процессе обучения. Интерфейсы образовательного пространства, ориентированные на основных участников виртуального образовательного процесса (преподавателей, студентов, администраторов и т. д.), должны иметь возможность настройки на нужды и запросы отдельного индивидуума.

Эффективная и простая технология открытия новых виртуальных представительств учебных заведений. Виртуальным представителям должен предоставляться стандартный набор инструментальных средств и служб, полностью обеспечивающих организацию учебного процесса в сетевом режиме.

Наличие единых каталогов региональ-

ного и федерального масштаба по образовательным информационным ресурсам, а также специальностям и дисциплинам, предлагаемым виртуальными представителями учебных заведений.

Мониторинг среды на различных уровнях, сбор статистики по широкому спектру параметров и др.

Рассмотрим основные принципы функционирования образовательного пространства Интернета. Главным из них является равноправие всех участвующих учебных заведений, независимо от их месторасположения и специализации. Участниками могут быть и элитные высшие учебные заведения, и сельские школы. Любое учебное заведение самостоятельно решает вопросы о проведении учебно-методических разработок различного уровня, формирует состав учащихся и реализует собственную методику проведения учебного процесса. Основная задача служб образовательного пространства – обеспечить каждому учебному заведению наиболее благоприятные условия работы в образовательной сети.

Другим важнейшим принципом функционирования ИОС является материальная заинтересованность участников образовательного процесса, которая способна обеспечить саморазвитие ИОС. Самоокупаемость виртуальных представительств – основа эффективного функционирования образовательной среды в целом.

Очень существенно, чтобы в образовательном пространстве обеспечивались ее эффективное развитие как системы, модернизируемость и адаптируемость к процессам, идущим в системе образования. В частности, этому способствует принцип инвариантности пространства и технологий к уровням и профилю образования, который гарантирует, что система будет эффективно функционировать независимо от изменений в содержании образовательного процесса и масштабе проводимых работ. Важнейшим принципом для образовательного пространства является

принцип обратной связи. Механизмы мониторинга, маркетинговая работа, взаимодействие с участниками образовательного процесса, отслеживание процессов, происходящих во внешнем мире, самоанализ эффективности работы системы, а также работа аналитических служб обеспечивают образовательное пространство Интернета информацией, необходимой для ее развития, адаптации к новым реалиям, а также проведения необходимых корректировок.

Следующий принцип – принцип универсальности технологических процессов создания, хранения и использования образовательных информационных ресурсов. Система их разработки должна быть построена таким образом, чтобы, во-первых, легко модернизироваться по мере развития информационных технологий, во-вторых, нивелировать различие в уровне подготовленности разработчиков информационных ресурсов, обеспечивая приемлемое качество разработанных ресурсов даже в случае низкой компетентности авторов в области информатики. В-третьих, структура образовательных ресурсов должна допускать богатые возможности для автоматической обработки, поиска информации, навигации. Наличие стандартов построения и описания образовательных ресурсов является важнейшим фактором обеспечения целостности информационной образовательной среды.

Единое образовательное пространство не может быть организовано без общих правил работы на уровне обмена информацией. Чтобы его компоненты взаимодействовали друг с другом, обменивались данными, они должны функционировать по одним протоколам, т. е. «говорить» на одном информационном языке.

Типовое программное обеспечение образовательного пространства Интернета является гарантом целостности информационной среды открытого образования.

Это достигается тем, что все работают с одними и теми же программными сис-

темами, благодаря чему не возникает проблемы информационной разобщенности.

Пространство научно-исследовательской деятельности организует совместную творческую деятельность преподавателей и студентов, учителей и учеников. Эта работа направлена на поиск решения учебных проблем, в ходе которого происходит взаимообмен культурными ценностями и формирование научного мышления. Все учащиеся и студенты имеют возможность принимать участие в научно-исследовательских работах, проводимых учителями и преподавателями. Интернет предоставляет каждому возможность участвовать в научных конференциях, творческих конкурсах, выставках, проводимых по всему миру.

Культурно-воспитательное пространство выступает составной частью образовательно-воспитательного пространства Интернета, включающей в себя систему внеучебной, социокультурной деятельности учащихся и студентов. Осуществление ее возможно через использование различных форм воспитательной работы, заседание дискуссионных клубов, творческие фестивали, дистанционные тренинговые занятия под руководством психолога.

Информационно-коммуникационное пространство Интернета предоставляет всем участникам обучения уникальную возможность участвовать в академических сетевых сообществах. Цель сетевой коммуникации: решение повседневных задач, обучение и сбор информации об окружающем мире, сохранение информации, используя средства сети Интернет. Сетевые коммуникации способствуют повышению уровня информационной культуры, развитию коммуникативных навыков, самовыражению, самообразованию и постоянному обмену опытом.

В настоящее время есть пять классических форм сетевых коммуникаций: электронная почта, списки рассылки, чат («дружеский разговор, беседа» – он-лайн-общение), форум («свободная дискуссия»,

общение в офф-лайн), теле и видеоконференции («обсуждение на расстоянии»).

Перечисленные формы сетевых коммуникаций уже прочно завоевали свое место в Интернете, но в настоящее время на смену им пришли уже принципиально новые социальные сервисы сетевых коммуникаций. Под социальным сервисом обычно понимают такой Интернет-проект, который основан на организации взаимодействия между людьми (взаимодействия людей друг с другом, а не людей с информацией).

Интернет, таким образом, представляет сегодня социальную сферу общения. 60% пользователей выходят в Глобальную сеть в поисках единомышленников, друзей, коллег.

Одними из самых распространенных социальных сервисов являются:

Средства для хранения закладок. Подобное средство предоставляется и обычным браузером, с помощью которого пользователь просматривает Интернет-сайты, но закладки оказываются «привязанными» к конкретному компьютеру. Закладки, добавленные с помощью социальных средств хранения закладок будут доступны с любого компьютера, подключенного к Интернет. Подобные средства для хранения закладок можно использовать как источник и хранилище ссылок на учебные материалы.

Социальные сетевые сервисы для хранения мультимедийных ресурсов – это средства сети Интернет, которые позволяют бесплатно хранить, обмениваться цифровыми фото, аудио- и видеозаписями, текстовыми файлами, презентациями, а также организовывать обсуждение ресурсов. Они могут быть использованы как источник учебных материалов (учебные видеofilмы, фотографии по различным темам, аудио и видеозаписи выступлений ученых, очевидцев событий и т. д.), а также как средство для хранения школьных видео-, фото-, аудиоархивов и творческих работ.

Блоги (сетевые дневники) – это сер-

вис Интернет, позволяющий любому пользователю вести записи любых текстов. В педагогической практике блоги могут служить площадкой для педагогических дискуссий или для организации обучения школьников по основным и дополнительным курсам. Блог может быть использован как среда для записей событий собственной научной, деловой или личной жизни. Во многих случаях такая форма более удобна, чем рассылка массовых сообщений по электронной почте. Кроме того, в блогах можно организовать своеобразный «виртуальный факультатив», в рамках которого педагог может консультировать учащихся в удобное для него время.

ВикиВики – это средство для быстрого создания и редактирования коллективного гипертекста. То есть можно создать страницу, которую затем будут наполнять и редактировать другие участники. В Вики можно организовать аннотирование учебных материалов, совместно создавать виртуальные экскурсии, творческие работы. Самые яркие представители Wiki – это Wikipedia и проект Летописи.

Социальные геосервисы – это сервисы сети Интернет, которые позволяют находить, отмечать, комментировать, снабжать фотографиями различные объекты в любом месте на изображении Земного шара с достаточно высокой точностью, используются реальные данные, полученные с помощью околоземных спутников. Такие сервисы являются незаменимым источником карт и изображений местности при изучении географии, истории, краеведения, иностранных языков, они могут быть использованы как платформа для решения исследовательских задач по различным предметам, связанных с вычислениями расстояний, подбором кратчайшего пути, сравнением особенностей разных местностей и т. д.

Служба мгновенных сообщений предназначена для обмена информацией через Интернет в реальном времени. Передаваться могут текстовые сообщения, зву-

ковые сигналы, картинки, видео. Существует несколько популярных сетей обмена сообщениями, таких как ICQ, MNS...

Проанализировав компоненты образовательно-воспитательного пространства Интернета, попытаемся сформулировать его рабочее определение. Это открытая, педагогически целесообразно структури-

рованная среда и система, обладающая информационным полем, где осуществляется взаимодействие между субъектами образовательно-воспитательного процесса на базе компьютерных технологий, способствующая эффективному социально-культурному, личностному самоопределению человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бровко А.В., Кириаку Дж. Образование с использованием Интернет. <http://old.sgu.ru/faculties/physical/departments/it-physics/international>

2. Брыксина О. Ф., Зейлерт А. В. Интернет-образование: реализация культурологических принципов (С) Вопросы Интернет-образования, ФИО. http://vio.fio.ru/vio_32/cd_site/articles/art_2_8-2.htm

3. Семенова Е. А. Возможности развития профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве технического университета // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 7. – С. 32-34.

УДК 37.013
ББК 74.20



ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Ушакова

Статья посвящена проблеме формирования гражданского сознания и самосознания старших школьников. В статье раскрываются различные аспекты становления сознания и самосознания старшеклассников, структура гражданского самосознания. Дан подход к построению процесса формирования гражданского сознания и самосознания старшеклассников, согласуется с методологической установкой образовательного учреждения на оценку роли общества и места растущего человека в становлении его личности. В статье представлена авторская программа «Я-Гражданин», ориентированная на активную совместную деятельность детей и взрослых, подбор индивидуальной траектории воспитания личности гражданина.

Ключевые слова

Сознание, самосознание, гражданин, гражданское воспитание, гражданская позиция, личность школьника, старшеклассники

Радикальные социально-экономические и политические преобразования в нашей стране выдвинули ряд важных задач по созданию суверенного, экономически развитого, демократического государства, обеспечивающего конституционные свободы, права и обязанности его граждан. Это предполагает необходимость формирования у подрастающего поколения гражданского самосознания, высоких нравственных, морально-психологических качеств, среди которых особое значение имеют патриотизм, гражданственность, ответственность за судьбу Отечества.

В процессе реформирования школы

перед образованием была поставлена задача: войти в мировую, глобальную образовательную систему, не растеряв при этом лучшие черты российского, национального просвещения. Образовательные учреждения, в первую очередь, должны быть ориентированы на создание условий для становления гражданственности в образовательном пространстве подрастающего поколения. В связи с этим значительно возрастает роль образовательных учреждений, которые осуществляют подготовку детей и молодежи к самостоятельной жизни и создают условия для воспитания и развития личности гражданина и патриота России, готового и спо-

собного отстаивать ее интересы.

Воспитать гражданина – одна из задач современного российского образовательного пространства. Гражданственность, как известно, предполагает не только любовь к Родине, уважение к историческому прошлому, но и активную жизненную позицию человека неравнодушного, ответственного, сопереживающего тому, что происходит вокруг, пытающегося изменить ситуацию к лучшему, уверенного в этом. Система воспитания гражданина должна быть последовательной, многоступенчатой, многофакторной, комплексной. Любая система воспитания эффективна тогда, когда принята учащимися, когда в их сознании возникает гармонизация между их внутренним миром и внешней средой.

При этом профессионализм педагогов, обеспечивающих воспитание гражданского сознания и самосознания старших школьников, играет особую роль. Однако воспитанию гражданского сознания и самосознания у молодого поколения в теории и практике уделяется недостаточно внимания.

Различные аспекты становления сознания и самосознания старшеклассников в настоящее время привлекают внимание социологов педагогов и психологов. Социально-психологические аспекты становления самосознания личности, его значение, признаки развития, показатели уровней исследованы в работах М.В. Анкудиновой, Ю.А. Афонькиной, Э.В. Ильенкова, И.С. Кона, Л.И. Липкиной, В.С. Магун, Л.А. Йеменской. Вопросам соотношения самосознания и деятельности личности было уделено большое внимание в исследованиях психологов Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, В.В. Столина, И.И. Чесноковой. Они рассматривали самосознание как психическую деятельность, направленную не только на отражение внешнего мира, но и на выделение человеком себя из окружающей сре-

ды и противопоставление ей себя как субъекта субъекту. В работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.И. Липкиной, П.Ф. Чаматы и др. проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте общей проблемы развития личности.

Концептуальные подходы к исследованию самосознания представлены в работах зарубежных авторов: проблемы объективного самосознания (Р. Виклунд, С. Дьювель), глобального «Я» (К. Блага, М. Шебек), культурного феномена (Дж. Маролис, К. Р. Роджерс, Ц. Селларс), уровневого развития (М. Розенберг, Э. Эриксон).

Процесс становления гражданского самосознания личности имеет смысл рассматривать только в контексте взаимодействия объективных и субъективных факторов. Объективные факторы становления гражданского самосознания определяются, прежде всего, позицией государства как субъекта гражданского образования, а также той социально-экономической, духовно-нравственной ситуацией, в которой совершается данный процесс. Субъективные факторы становления гражданского сознания и самосознания определяются когнитивными, эмоционально-мотивационными и поведенческими аспектами социализации индивида.

Государство призвано выявлять и интегрировать общественные потребности и на их базе, определить основные цели в деятельности школы. Представление о них дает, в первую очередь, Конституция Российской Федерации, Национальная доктрина образования, а также Закон РФ «Об образовании». В социальном заказе заложена определенная социальная философия, которая в свою очередь определяет модель самосознания личности школьника.

В числе приоритетных целей и задач образования Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет проблемы воспитания сознательных граждан правового, демократического государства.

Формирование гражданского сознания и самосознания старшеклассников тем и ценно, что для будущего страны важно не только, какие знающие специалисты будут создавать богатство страны, но и какими будут их мировоззрение, гражданская, нравственная позиция.

На этом фоне актуальность гражданского воспитания в детской и молодежной среде выходит на первый план, являясь приоритетной в образовательной политике государства. Реализация государственных программ, направленных на воспитание человека, как гражданина своей страны, требуют переосмысления всей педагогической деятельности государственных институтов, сопряженных с воспитанием и образованием детей и молодежи.

Человек нуждается в определенных нравственных ориентирах, в опоре на общечеловеческие ценности с учетом национальных особенностей, тогда как в реальной жизни он зачастую сталкивается с разнообразными нравственными ориентирами, с отсутствием нравственного стержня.

Наиболее эффективным является привлечение к активной совместной деятельности в области формирования гражданского сознания и самосознания, непосредственно с подросткового возраста.

Так Л.С. Выготский говорил: «Годы подростничества – годы формирования подростка, в первую очередь его общественно-политического мирозерцания...». Это годы, когда решение проблем « которые выдвигает перед подростком сама жизнь, и решительное вступление его в качестве активного участника в эту жизнь, требует для своего разрешения развития высших форм мышления ... содержание мышления становится внутренним убеждением говорящего, направленностью его мыслей, его интересом, нормой его поведения, его желанием и намерением (1)

В возрасте 15-18 лет, происходит профессиональное и нравственное самоопре-

деление, «открытие своего внутреннего мира», устремленность в будущее, формирование мировоззрения. В этот период развивается самосознание, которое побуждает личность соизмерять все свои стремления и поступки с определенными приступами и образом собственного «Я». В этот период интенсивно развивается эмоционально-волевая сфера личности и самоорганизация; происходит формирование нравственных, эстетических качеств и чувств, в том числе чувства гражданской зрелости и ответственности. Именно в юношеском возрасте в результате активного включения в общественную жизнь и трудовую деятельность начинает формироваться развернутая система социально-нравственных самооценок, завершается развитие самосознания и в основном складывается образ «Я», складывается определенное мировоззрение как обобщенная система взглядов на мир в целом, на место человека в мире и на свое собственное место в нем.

Гражданское самосознание рассматривается как важная составная часть общественного сознания и общественного мнения, самопредставления об обществе и его социальном идеале. Гражданское самосознание ориентировано как на должное, так и на сущее. С политико-психологических позиций оно есть ряд представлений и самооценок относительно статуса и перспектив развития общества. При этом мы исходим из понимания того, что гражданское самосознание, являясь одной из основ социального сознания и ориентиром гражданского поведения, представляет собой осознание личностью себя как гражданина, своих прав и обязанностей, сознательное включение личности в социально-значимую деятельность на основе представлений и самооценок, видения перспектив развития общества.

«Гражданское самосознание окрашивает в специфические тона социальное восприятие, формирование впечатлений о соотнесенности социальных событий,

оценку субъектов политической деятельности, а также установку, стереотипы, предрассудки» (2. С. 51). Именно такое самосознание является гражданским и может рассматриваться как самосознание члена общества, в котором его высокие качества, понимание им долга, осознание им своих прав и свобод, способность к самоотчету служат гарантией гражданских достоинств самого общества и гражданских отношений в нем.

Проблема формирования гражданского сознания и самосознания старших школьников носит планетарный характер, значима для решения задач воспитания гражданина любого государства. Рассматривая проблему гражданского самосознания необходимо определиться в основных понятиях, раскрывающих содержание данной проблемы, таких как «гражданин», «гражданственность». Гражданин – это личность в её отношениях к государству и праву, власти и закону, которое выражается в активных действиях, оценках, чувствах и переживаниях.

Гражданин рассматривается как лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся всеми правами, обеспеченными законами этого государства, и исполняющее все установленные законами обязанности; «член общины или народа, состоящего под одним общим управлением» (3. С. 61).

В гносеологическом плане гражданское сознание отражает социальное отношение «гражданин – государство» в единстве правового, политического, нравственного аспектов.

Правовой аспект гражданского сознания личности связан с правосознанием, с отражением социального отношения «гражданин – государство» как регулируемого нормами права. Поэтому гражданское сознание включает в себя: знание о механизме регуляции (что запрещается и что поощряется государством как субъектом правотворческой деятельности); знание о правах и обязанностях гражданина,

включенного в отношение «гражданин – государство»; знание, о том, как гражданин может участвовать в определении своих прав и обязанностей; знание о праве, его идеях и принципах. Осознанный гражданский долг, нравственная ответственность – неотъемлемый компонент гражданского сознания. Перечисленные компоненты могут рассматриваться и как составляющие гражданского самосознания.

Важнейшим в социально-педагогической деятельности по формированию гражданского сознания и самосознания старших школьников является организация целенаправленного взаимодействия молодежи с окружающей социальной средой и социальной действительностью. Так как «никто не может жить в обществе и быть от него свободным», можно добавить, что в обществе должно быть реализовано не просто право свободного выбора своего жизненного пути, но и должна быть предоставлена возможность для проявления своих способностей. Молодежь должна быть востребована обществом.

Гражданское общество можно представить как своего рода социальное пространство, в котором люди взаимодействуют в качестве независимых друг от друга и государства индивидов. Основа гражданского общества – цивилизованный, самостоятельный, полноправный индивид, от существенных черт которого зависит его качество и содержание.

Возникновение гражданского общества детерминировано разграничением прав человека и прав гражданина. Права человека обеспечиваются гражданским обществом, а права гражданина – правовым государством. В обоих случаях речь идёт о правах личности, но если в первом случае имеют в виду её права как отдельного человеческого существа на жизнь, стремление к счастью, то во втором случае – её политические права. Таким образом, в качестве важнейшего условия существования, как гражданского общества, так и правового государства выступает

личность, обладающая правом на самореализацию как экономических, так и культурных, духовных и политических потенциалов, реализуя которые, личность, через гражданское общество, обеспечивает воспроизводство социальной жизни.

Воспитание гражданственности не протекает изолированно от всего процесса воспитания личности. Анализ природы гражданственности показывает, что в личности она выступает в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности с другими качествами. Следовательно, говорить об особой сущности процесса формирования сознания и самосознания старших школьников, отличной от сущности всего процесса воспитания личности в целом, будет неверно. Речь может идти лишь о некоторых особенностях этого процесса, вытекающих из своеобразия жизненных явлений, обстоятельств, педагогических условий и факторов, воздействующих на формирование сознания и самосознания старших школьников. При этом особое значение приобретает учет внутренних побудительных сил, потребностей человека, его сознательных стремлений. Именно на этой базе появляется возможность и правильно оценить личность старшеклассника и построить эффективную систему формирования гражданского сознания и самосознания через специально задаваемую деятельность.

Гражданское становление личности подростка во внеурочной деятельности расширяет диапазон проявления его способностей, увеличивает возможность каждого выпускника школы занять достойное положение в обществе и проявлять свою сознательную гражданскую активность. Современный школьник стремится реализовать свой потенциал в стенах школы, самоутвердиться, определить свои приоритеты. Задача школы в период, когда существует многообразие политической палитры взглядов с позиций, идет переоценка нравственных устоев и принципов состоит в создании условий для самооп-

ределения молодого человека. Школа должна способствовать созданию атмосферы, в которой растет патриот своей страны, знающий, как и чем он сможет помочь своей Родине в данной сложившейся обстановке, понимающий путь развития страны и видящий свою перспективу в этом процессе.

В школе № 64 г. Рязани разработана авторская Программа «Я-Гражданин». В программе участвуют учащиеся, педагоги, родители, работники дополнительного образования, специалисты Рязанского историко-просветительского правозащитного общества «Мемориал», работники детско-юношеской библиотеки имени К.Паустовского. В школе работает клуб «Дороги памяти», ведется поисковая работа по направлению «Малолетние узники фашизма», «Вахта памяти». Комплексная программа «Я-Гражданин» основана на учете социокультурных условий воспитательного пространства школы; на интеграции воспитательных возможностей школы и микросоциума; реализации принципа сотрудничества педагогов, детей и родителей в учебно-воспитательном процессе; обеспечении инициативы и творчества всех участников программы; на вариативных педагогических технологиях формирования гражданского самосознания личности старших школьников. Основная воспитательная задача программы – это не только привитие любви к Родине, но и формирование такого качества личности, как умение нести ответственность за будущее своей страны.

Программа включает в себя следующие направления: «Я и Отечество», «Я и мой край», «Я и планета», «Я и семья», «Я и культура». Школа расположена вблизи учреждений дополнительного образования, что позволяет использовать возможности культурно-спортивных учреждений в воспитательных целях. Педагогический коллектив школы поставил перед собой задачу воспитать гражданина-патриота, создателя, любящего и уважающего свою

Родину и народ, среди которого живет. От этого зависит социальное благополучие выпускника, его психическое и нравственное здоровье, способность к самореализации. Привлечение подростков к совместной деятельности со старшими членами организации в социальных проектах коллектива школы способствуют росту активности, самостоятельности и стремления к общению участников, выстраивает видение новых способов решения жизненных проблем, формирует самосознание и ответственность перед другими. Установлено, что ценностно-ориентированная внутренняя позиция учащегося возникает не как итог некоторых «педагогических воздействий» или даже их системы, а в результате организации общественной практики, в которую он включен. Только в контексте целостного опыта старшеклассника внутри его практических взаимоотношений все, без исключения, «воздействия» на него приобретают то или иное педагогическое значение.

Патриот чувствует любовь к Родине, а гражданин четко и ясно осознает свои обязанности перед ней. Подлинность того и другого определяется участием в жизни общества и государства. Гражданственность является нравственно-политическим качеством личности, нравственным критерием которого является патриотизм.

Управление процессом формирования

гражданского сознания и самосознания старшеклассников осуществляется как целенаправленное построение и развитие системы задаваемой многоплановой деятельности. Это означает, что на определенном этапе развития личность гражданина может продвигаться дальше как самостоятельно, так и под руководством взрослых.

Включение учащихся в организованную взрослым деятельность, в процесс которой разворачиваются многоплановые отношения, закрепляет формы общественного поведения, формирует потребность действовать в соответствии с нравственными образцами, которые выступают в качестве мотивов, побуждающих деятельность и регулирующих взаимоотношения старшеклассников.

Такой подход к построению процесса формирования гражданского сознания и самосознания старшеклассников, как активного целенаправленного формирования личности гражданина, согласуется с методологической установкой образовательного учреждения на оценку роли общества и места растущего человека в становлении его личности. Важным условием работы с подрастающим поколением является ориентация на активную совместную деятельность детей и взрослых, подбор индивидуальной траектории воспитания личности гражданина.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
2. Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание. – М.: Просвещение, 1998. – С. 61.
3. Спиркин А. Г. Сознание и самопознание. – М.: Прогресс, 1993. – С. 51.



УДК 37.013
ББК 74.00
Теория педагогики

ГЕНЕЗИС МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

Ю. Б. Финикова

Современный мир характеризуется бурным развитием различных форм международных контактов между представителями многочисленных культурных и языковых моделей. Современные средства коммуникации сделали мир настолько тесным, что взаимодействие стран, народов и культур стало неизбежным и постоянным. Данное взаимодействие, предполагающее, прежде всего, конструктивный и плодотворный результат, осуществляется на всех уровнях посредством обмена достижениями культур, прямых контактов между государственными институтами, общественными и политическими движениями, в области науки и образования, торговли, туризма и т. д.

Поэтому не случайно в последние годы стала актуальной тема диалога и взаимопонимания культур, в которой всё большее место занимает проблема специфики, самобытности и различий культур разных народов. На сегодняшний день учёные всего мира занимаются изучением генезиса межкультурной коммуникации как социокультурного феномена, с целью формирования и развития у человека способностей к эффективному межкультурному диалогу как важному способу взаимодействия в современном поликультурном обществе.

Ключевые слова

Межкультурная коммуникация, культура, коммуникация, социокультурный феномен

На сегодняшний день основой международной политики становится взаимодействие цивилизаций. В этом взаимодействии проявляются противоречия, которые, не будучи новыми, могут стать центральными в XXI веке.

С одной стороны, мир становится всё более единым на основе экономической, технологической, информационной интеграции. С другой стороны, усиление интеграции ведёт к росту культурного самосознания. В этом процессе складывается кон-

гломерат различных по своей истории, традициям, языку, религии культурных социумов, которые развиваются, взаимодействуют и влияют друг на друга на основе межкультурной коммуникации по внутренним присущим им законам. Они относительно самостоятельны, и, оставаясь разными, сталкиваются в едином информационном пространстве. Эти различия сказываются на отношении к множеству проблем – прав человека, торговли, охраны окружающей среды и т. п., составляющих

суть современной политики.

Учитывая сегодняшнее единство мира, культурные различия обязательно предполагают столкновения, если принять во внимание тот факт, что культурные особенности меньше подвержены изменениям, чем экономические и политические. Становится все более очевидным, что, наряду с экономикой и политикой, межкультурная коммуникация является важным фактором регуляции, как внутренней жизни отдельного народа, так и взаимоотношений между странами.

В России проживает более ста этносов и множество иных культурных групп, придерживающихся различных вероисповеданий, культурных традиций и обычаев. Как показал опыт последних лет, проблемы межкультурного общения оказываются не менее важными, а подчас и более напряженными, чем политические и экономические. Они проявляются во взаимодействии со странами ближнего и дальнего зарубежья, утверждающими свою самобытность, культурную специфичность, собственный государственный язык, формирующими национальную интеллигенцию. Это требует осмысления сложившейся межкультурной коммуникации.

Кроме того, интеграция России в европейские и общемировые процессы обусловила проблему освоения культурных особенностей других стран. Вхождение в общее пространство невозможно без постижения его культурного контекста. Осознание принадлежности к единому мировому пространству требует достижения понимания между носителями различных культур.

В материалах Совета Европы обращается особое внимание на необходимость развития взаимодействия через диалог культур, способствующего установлению контактов, осознанию общечеловеческого «мы» и стремлению понять друг друга. Развитие этих способностей неотделимо от освоения «чужой» культуры, так как «способность одного народа осваивать достижения другого – один из главных

показателей жизнеспособности его культуры, очевиднейший индикатор прогресса культуры» [6. С. 21].

На сегодняшний день волна интереса к проблематике межкультурной коммуникации переживает несомненный бум, занимая одно из центральных мест в отечественной и зарубежной науке.

Понятие «межкультурная коммуникация» является производным от понятий «культура» и «коммуникация». И для того, чтобы определить сущность данного термина, необходимо, прежде всего, выявить природу понятий «культура» и «коммуникация».

В теории межкультурной коммуникации понятие культуры является одним из основополагающих. Чтобы получить представление о том, что такое культура, необходимо, прежде всего, обратиться к этимологии слова, обозначающего этот сложный феномен.

В современных гуманитарных науках понятие «культура» относится к разряду фундаментальных. Трудно представить себе более распространённый термин, который широко используется не только в обиходном языке, но и в различных науках, обладая при этом множеством смысловых оттенков и нюансов. Теоретическое рассмотрение вопроса о происхождении самого термина «культура» широко представлено в работах как отечественных, так и зарубежных учёных (Ц. Арзаканьян, А. Арнольдов, С. Астановский, М. Каган, Э. Маркарян, Э. Соколова). Согласно работам этих исследователей, термины «*cultio*» и «*culte*» появились в латинском языке и первоначально означали возделывание и обработку земельных участков для сельскохозяйственных целей. Этимологически в латыни более древним считается глагол «*colere*», первоначальным значением которого также было «возделывать почву», «обрабатывать землю», дополнившееся позднее смыслом «почитать», «поклоняться».

Однако уже в эпоху древнеримской цивилизации значение термина «культу-

ра» расширяется и обогащается новыми смыслами. Впервые в литературе слово «культура» как теоретический термин встречается в работах знаменитого римского оратора Марка Туллия Цицерона «Тускуланские беседы» (45 г. до н.э.) и употребляется не как агротехнический термин, а в переносном значении – как возделывание ума и души человека. В рамках этого нового смысла словом «культура» стали обозначать всё созданное человеком в отличие от созданного природой. Таким образом, понятие «культура» противопоставляется другому латинскому слову «натура» (природа). С этого времени мир культуры воспринимается не как следствие действия природных сил, а как результат деятельности человека, направленной на обработку, осознание и преобразование того, что создано непосредственно природой. Вплоть до конца XVII в. понятие «культура» используется только в этом смысле. Однако к концу эпохи Просвещения сложилась новая интерпретация данного феномена, в соответствии с которой «культура» приобретает оценочное значение: она начинает отождествляться с комфортабельными и удобными условиями жизни.

В такой интерпретации в XVIII в. это понятие приходит в Германию, где очень скоро получает новое значение, став синонимом просвещённости и образованности. Как утверждает А. П. Садохин, заслуга новой интерпретации термина «культура» принадлежит немецкому юристу Самуэлю Пуфендорфу, который в работе «О праве естественном» отошёл от Цицероновского определения и впервые охарактеризовал культуру как совокупность положительных качеств, возвышающих человека, как результат собственной человеческой деятельности, дополняющей его внешнюю и внутреннюю природу [20. С.18]. В этом значении понятие «культура» употребляется на сегодняшний день во всех европейских языках, в том числе и в русском.

Итальянский философ XVII – XVIII вв.

Джамбаттиста Вико говорил о качественном отличии человеческого мира в целом от природы, считая, что возможно сформулировать универсальные принципы специфической человеческой природы. Немецкий философ-просветитель XVIII в. Иоганн Гердер ввёл понятие «*volk*» (народ), которым обозначил большие группы (сообщества) людей, объединённых общим языком, обычаями и историческими традициями, которые существенным образом влияют на менталитет (мыслительные процессы в их специфике и отличии от других способов мышления, миропредставления) и создают чувство идентичности, определяя и направляя развитие того или иного сообщества людей.

В ряде случаев понятие культуры сближается с понятием цивилизации, которое также с XVIII века стало употребляться в европейской социально-философской мысли. «Цивилизация» от лат. «*civilis*» – «гражданский», «государственный». Так, философы-просветители называли цивилизованным такое общество, которое основано на началах разума, а значит, права и морали. Понятия культуры и цивилизации иногда отождествляются, а иногда различаются. В последнем случае в понятии цивилизации фиксируется технологическая сторона бытия общества и человека, методы, приёмы деятельности в материальной, социальной и духовной сферах. В понятии же культуры фиксируется, прежде всего, содержательная сторона нравственной, эстетической сфер, в целом, – содержание духовной сферы.

В отечественную обиходную лексику понятие «культура» вошло в середине XIX в. Впервые его употребление зафиксировано в «Карманном словаре иностранных слов» Н. Кириллова (1846 – 1848 гг.). В словаре В. Даля это понятие является характеристикой умственного и нравственного развития человека. Словарь под редакцией Д. Н. Ушакова уточняет первое значение термина, сохраняя противопоставление культура – природа: «Культура – это совокуп-

ность человеческих достижений в подчинении природы, в технике, образовании, общественном строе» [23. С. 427].

Современная наука предполагает более широкий подход к исследованию данного понятия. До сих пор нет единой его трактовки; существуют различные подходы к пониманию этой сферы человеческой жизни.

Так, В. С. Библер рассматривает культуру в трёх аспектах – общения, духовных ценностей и творческой деятельности [3]. Также интересно понимание культуры М. М. Бахтиным и Ю. М. Лотманом как текста, с которым необходимо вступить в диалог для прочтения и понимания его смысла и сущности.

Э. Н. Гусинский считает, что культура содержит в себе «систему ценностей и идей, выражает реально значимые для сообщества психические состояния и определяет конкретные условия формирования личности» [7. С. 61].

Д. А. Леонтьев рассматривает культуру как «хранилище и фабрику ценностей и смыслов жизни» [15. С. 417]. Он подчёркивает, что культура – это механизм, позволяющий отдалённым друг от друга смыслам вступать в диалог. Культура – это общение, диалог людей различных культур, форма свободного выбора личностью смыслов своей жизни [15. С. 417].

Современный философ М. С. Каган полагает, что связь человека и культуры двусторонняя: человек творит культуру, и культура, в свою очередь, творит человека [11]. П. А. Флоренским культура рассматривается как «среда, растящая и питающая развитие личности» [24].

Культура рассматривается также как своеобразная историческая память народа, которую хранит и обогащает язык благодаря своей кумулятивной функции.

При изучении проблемы соотношения языка и культуры выделяется несколько подходов. Первый из них разрабатывается отечественными философами (С. А. Атановский, Г. А. Бругян, Э. С. Маркарян),

исходя из одностороннего воздействия культуры на язык. С изменением действительности меняются культурно-национальные стереотипы и сам язык [16. С. 34].

Второй подход заключается в решении вопроса об обратном воздействии языка на культуру. На основе понимания языка как духовной силы (В. Гумбольдт, А. А. Потебня) была выдвинута гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой каждый народ видит мир сквозь призму родного языка, отражая действительность в «языковой картине мира» [14. С. 142].

Основной идеей третьего подхода является взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры. Язык – это составная часть культуры, основной инструмент её усвоения, это действительность нашего духа. Язык выражает специфические черты национальной ментальности [16. С. 35]. К. Левин-Строс заметил, что язык – это одновременно и продукт культуры, и её важнейшая составляющая часть, и условие существования культуры [12].

Помимо этого, культура понимается как система ценностных ориентаций, убеждений, смыслов (концептов), которые обнаруживаются как в процессе жизнедеятельности людей, так и в результатах их жизнедеятельности – материальных и духовных продуктах. Американский социолог XX века Т. Парсон полагал, что культура – это система ценностей, которая является частью социальной системы и отвечает за её управляемость и упорядоченность. Современный антрополог Э. Хатчинс фиксирует в культуре её процессуальную составляющую: «Культуру следует понимать как процесс, а не как какое бы то ни было собрание объектов, осязаемых или абстрактных ... Культура – это адаптационный процесс, аккумулирующий частичные решения часто встречающихся проблем» [13. С. 153]. Многие приведённые определения культуры содержат важный аспект культурной специфики, культурных различий. Немецкий философ О. Шпенглер, понимая

культуру как организм, органическую целостность, подчёркивал, что каждый такой организм совершенно специфичен, уникален и отличен от других, что не существует единой общечеловеческой культуры, а история человечества есть постоянное сосуществование и смена этих уникальных культурных образований. Подобный взгляд высказывал также английский историк и социолог XX века А. Тойнби. Русский социолог XIX века Н. Данилевский назвал эти специфически-замкнутые культурные образования локальными «культурно-историческими типами» [9]. О. Шпенглер, А. Тойнби, Н. Данилевский, с небольшими различиями, выделяют такие замкнутые исторически переходящие культурные типы, как египетский, китайский, индийский, еврейский, греческий, римский, романо-германский (европейский) и др.

Известный современный представитель культурно-исторической психологии М. Коул связывает понятие культуры с понятием артефакта (от лат. *artefactum* – «искусственно сделанное» – тот или иной материальный объект, изготовленный человеком (искусственно сделанный объект), в отличие от объектов природы (объектов, возникших естественно)) [13. С.133]. При этом, как считает М. Коул, артефакты – это «продукты истории человечества», которые включают как материальное, так и идеальное. Артефакты понимаются в данном случае в широком смысле как орудия, посредством которых человек взаимодействует с окружающим миром и строит свой собственный мир. М. Коул даёт следующие определение культуры: «Культура, с точки зрения понимания человеческой деятельности как опосредованной артефактами, может быть представлена как целостная совокупность артефактов, накопленных социальной группой в ходе её исторического развития. Это «история в настоящем». Способность развиваться в этой среде и обеспечивать её воспроизводство в последующих поколениях составляет отличия-

тельную черту нашего вида» [13. С. 133]. Такому пониманию культуры соответствует представление о человеческой деятельности как культурно опосредованной, или опосредованной артефактами, что «... предполагает такие изменения в развитии, при которых деятельность предыдущих поколений аккумулируется в настоящем как специфически человеческая составляющая среды» [13. С. 169].

С точки зрения кросс-культурных коммуникаций, значение понятия культуры часто рассматривается не как образ жизни того или иного общества (группы), но как само это сообщество (группа), которая характеризуется тем или иным образом жизни. Самоидентификация членов такой культурной группы происходит на основе общего опыта и убеждений, ценностных установок, обусловленных этим опытом [6. С. 35].

С развитием средств массовой коммуникации усиливается научный интерес к коммуникативной функции культуры. Такое положение является вполне закономерным и объяснимым. В жизни человека общение играет чрезвычайно важную роль. При изучении процессов общения зарубежные исследователи давно стали использовать понятие «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учёными.

В английском языке термин «*communication*» имеет несколько значений: общение, связь, средство связи, создание и распространение информации [25. С. 117-118]. Однако, как справедливо отмечает немецкий социолог Х. Райхманн, «... под коммуникацией следует понимать не само сообщение или передачу сообщения, а в первую очередь, взаимное понимание» [20. С.79]. Поэтому вслед за Х. Райхманном видный отечественный учёный А. П. Садохин интерпретирует коммуникацию прежде всего как «... социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемой при помощи различных

средств и имеющий своей целью достижение взаимопонимания» [20. С. 79].

В «Словаре иностранных слов и выражений» термин «коммуникация» понимается как «обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов» [10. С. 297]. Коммуникация – это процесс обмена информацией, пересылка сведений от точки передачи отправления к точке приёма без изменения последовательности или структуры содержания [18. С. 287].

Таким образом, понятие коммуникации включает в себя:

1. Средства связи любых объектов материального и духовного мира;

2. Общение, передачу информации от человека человеку;

3. Общение и обмен информацией в обществе.

Коммуникация пронизывает все стороны жизни общества, социальных групп и отдельных индивидов. Понятие «коммуникация» имеет множество значений, которые отражают многоплановость подходов к этому феномену. Оно многозначно настолько, насколько многогранен сам коммуникационный процесс.

В истории теорий коммуникации условно можно выделить несколько подходов к осмыслению коммуникационных процессов: романтический, технический и научный. Представителем первого может считаться Аристотель, который в известной работе «Риторика» предложил одну из первых моделей коммуникации: оратор – речь – аудитория. Предпосылки формирования технического подхода складываются в процессе развития науки и техники. Создание в XIX веке новых технических систем – средств коммуникации и формирование принципа свободного обмена создают предпосылки для нового понимания процесса коммуникации как фактора, интегрирующего общество. Общество представляется как единый организм, как совокупность органов, имеющих конкретную функцию. Этот подход инспирирует формирование первой концепции совре-

менной науки – теории коммуникации. Разделение труда – первый шаг в развитии теории, который восходит в конце XVIII века к деятельности А. Смита. Знания коммуникационного процесса становятся необходимыми для организации коллективного труда. Появление конвейера по-новому организует труд людей, и нужны знания, чтобы управлять ими в процессе работы. В Англии в это время происходят кардинальные изменения в области средств коммуникации (речного, наземного и морского транспорта) и переворот в промышленности. Всё это создаёт благоприятные предпосылки для анализа и теоретического объяснения коммуникационных процессов.

Термин «коммуникация» появился в научно-исследовательской литературе в начале XX века, когда в рамках различных наук (кибернетики, информатики, психологии, лингвистики, социологии и др.) шёл процесс осмысления новых знаний в этой области. В середине XX века понятие «коммуникация» достигло статуса исчисляемого символа. И в этом виде коммуникация становится мощным средством, обеспечивающим свободный концептуальный междисциплинарный обмен.

В 1948 году американский математик Клод Шеннон публикует монографию «Математическая теория коммуникации», в которой он, основываясь на итогах своей работы над секретными кодами в области криптографии начиная с 1941 года, выдвигает ряд гипотез, приведших его позднее к созданию математической теории и модели коммуникации. К. Шеннон предлагает схему «базовой модели коммуникации», рассматривая технические стороны процесса передачи информации. Согласно его предположению, проблема коммуникации заключается в «репродукции в данном месте с определенной точностью сообщения, переданного из другой точки» [6. С. 9]. К. Шеннон поставил перед собой задачу разработать математический рисунок, с помощью которо-

го можно представить, каким образом возможно создать высококачественное сообщение. В 1949 году он разрабатывает графическую линейную модель коммуникации, включающую четыре основных функциональных элемента и один фактор дисфункции – шум. Таким образом, он принимает во внимание, что в процессе передачи информации на качество сигнала или качество сообщения влияют шумы или помехи, которые могут исказить смысл передаваемого сообщения. В этой линейной схеме коммуникация строится в виде цепочки элементов: источник (информация), который инициирует сообщение (например, разговор по телефону), → передающее устройство, которое трансформирует сообщение в систему знаков, → канал, по которому передаётся сигнал (телефонный кабель), → декодер или приёмник, который реконструирует сообщение, и направление (пункт назначения), человек, которому передаётся сообщение [6. С. 9]. Следы модели К. Шеннона можно обнаружить во множестве более поздних моделей массовой коммуникации. Разработки К. Шеннона становятся логическим продолжением работ математика А. Маркова по теории цепочки символов в литературе в первом десятилетии XX века, продолженных гипотезой Ральфа Хартли, который в 1927 году впервые предложил способ исчисления символов информации – бинарный код.

Наиболее активно феномен коммуникации изучался во второй половине XX века. 70-е годы отмечены интересом к проблемам, которые акцентировали внимание на психологических и социальных характеристиках общения, семантической интерпретации коммуникативных актов, на правилах и особенностях речевого поведения. При этом исследователи практически не затрагивали механизм общения. В 80-е годы стало развиваться социологическое направление, в рамках которого изучалась сущность общения, понимаемого как следствие закономерностей

функционирования общества, общественных институтов.

К началу 1960-х гг. только в зарубежной философской и социологической литературе насчитывалось около сотни определений коммуникации. Можно с уверенностью сказать, что сегодня таких определений существует на порядок больше. Такое количество дефиниций свидетельствует о многоаспектности понятия «коммуникация», в котором профессор М. А. Василик условно выделил следующие основные значения:

- универсальное (предельно широкое), при котором коммуникация рассматривается как способ связи любых объектов материального и духовного мира;
- техническое, соответствующее представлению о коммуникации как о пути сообщения, связи одного места с другим, средствах передачи информации и других материальных и идеальных объектов из одного места в другое;
- биологическое, широко используемое в биологии, особенно в разделе этологии, при исследованиях сигнальных способов связи у животных, птиц, насекомых и т. д.;
- социальное, применяемое для обозначения и характеристики многообразных связей и отношений, возникающих в человеческом обществе. В данном случае речь идёт о социальной коммуникации – коммуникационных процессах в обществе [19. С. 8].

Теория коммуникации чаще всего обращается именно к этому, последнему значению коммуникации, т. е. к социальной коммуникации – специфической форме взаимодействия людей по передаче информации от человека к человеку, осуществляющейся при помощи языка и других знаковых систем [19. С. 10-12]. В связи с этим, по мнению У. Гудикунста и Э. Холла, специфика общения зависит от особенностей культур, представляемых коммуникантами, и тогда межкультурное общение (коммуникацию) можно считать

точкой пересечения культур и человеческого взаимодействия, преодоления межкультурных различий. Аналогичный взгляд на природу межкультурного общения нашёл отражение в дефинициях самого понятия.

Так, А. П. Садохин в книге «Межкультурная коммуникация» рассматривает это явление как «... процесс общения и взаимодействия, осуществляемый между представителями различных культур или культурных сообществ» [20. С. 277].

Известный отечественный учёный В. В. Сафонова предлагает следующие толкование данного понятия: «Межкультурная коммуникация – функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими и другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» [21. С. 28 – 29].

По мнению И. Л. Стернина, «Межкультурная коммуникация – это процесс непосредственного взаимодействия культур, а весь процесс такого взаимодействия «осуществляется в рамках несовпадающих стереотипов мышления и поведения, что существенно влияет на взаимопонимание сторон в коммуникации» [8. С. 7].

Под межкультурной коммуникацией С. Г. Тер-Минасова понимает общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события [22].

«Межкультурная коммуникация – это взаимодействие партнёров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам и понимающих некую «чужеродность» и «инаковость» своего партнёра по общению», – считает И. И. Халеева [5. С. 23].

Определение, объединяющее в себе под-

ходы различных дисциплин и оправдавшее себя в межкультурном обучении, дал специалист по теории коммуникации Герхард Малецке: «Под межкультурной коммуникацией подразумеваются отношения, участники которых используют не только собственную систему кодировки, нормы, установки и формы поведения, принятые в родной культуре, но сталкиваются с иными кодировками, нормами, установками и бытовым поведением» [17. С. 11].

Другие немецкие учёные – Карлфрида Кнаппа и Аннели Кнапп-Поттхофф – рассматривают межкультурную коммуникацию как «межличностное взаимодействие между представителями различных групп, которые отличаются друг от друга багажом знаний и языковыми формами символического поведения, характерными для всех членов каждой из этих групп» [17. С. 11].

Таким образом, разносторонний анализ понятия межкультурной коммуникации позволяет сделать вывод о том, что по своей сущности межкультурная коммуникация – это любой акт общения, в процессе которого происходит обмен культурной информацией и ценностями на уровне культурного пространства отдельно взятой личности, базовых знаний определённой социальной группы людей или народа, нации и общечеловеческих знаний и представлений о мире. В процессе такого общения возникает «онтокоммуникация», «глубинное общение», осуществляемое в межсубъектной встрече как онтологическом событии, «распредмечивающим» и расширяющим «пороговые зоны» каждого из общающихся, осуществляемое через «слово-делание», «слово-поступок», раскрываясь на встречу «инаковости мерила другого» [1. С. 15], – утверждает Г. С. Баищев. Межкультурная коммуникация позволяет не только выявить особенности чужой культуры, но и способствует самопознанию собственной культуры, более глубокому пониманию «своего» в условиях множественности культур.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – №3. – С. 109 – 129.
2. Бердяев Н. А. Царство духа и царство кесаря. – М.: Республика. – 1995. – 383 с.
3. Библер В. С. От наукознания – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Вышеславцев Б. П. Этика преображённого эроса. – М.: Республика. – 367 с.
5. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
6. Головлёва Е. Л. Основы межкультурной коммуникации. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 224 с.
7. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
8. Гутнова З. К. Методика обучения идиоматичной диалогической речи на продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом вузе: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 26 с.
9. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. – М.: Эксмо-Пресс, 1992. – 320 с.
10. Зенович Е. С. Словарь иностранных слов и выражений. – М.: Олимп, 2000. – 784 с.
11. Каган М. С. Философия культуры. – СПб: Лань, 1998. – 448 с.
12. Корнилов О. А. Языковые картины мира как отражения национальных менталитетов. – М.: Издательство МГУ, 2000. – 46 с.
13. Коул М. Культурно-историческая психология. – М.: Когито-Центр, 1997. – 432 с.
14. Кузнецова А. М. Национально-культурное своеобразие слова // Язык и культура: Сб. обзоров. – М.: ИНИОН АН СССР, 1987. – С. 141 – 163.
15. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
16. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
17. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 223 с.
18. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
19. Основы теории коммуникации: учебник / Под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
20. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Альфа-М; Инфра-М, 2006. – 288 с.
21. Сафонова В. В. Проблема социокультурного образования в языковой педагогике // Культурологические аспекты языкового образования. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 27 – 36.
22. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд., доработанное. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
23. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. – М.: Дом Славянской книги, 2008. – 960 с.
24. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. – М.: Владос, 2001. – 208 с.
25. The Oxford – Russian Dictionary / Англо-Русский словарь. – Кырг. Респ., 1999. – 734 с.



психология

УДК 159.922.7
ББК 88.37

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

М. Б. Яковлева

В статье представлены результаты нейропсихологического исследования младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Выявляется специфика когнитивных процессов гиперактивных детей, выражающаяся в более низком уровне развития невербальной памяти, зрительно-пространственного восприятия, кинестетического праксиса, логического мышления, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Ключевые слова

Высшие психические функции, гиперактивные дети, нейропсихологический анализ, школьное обучение.

В настоящее время синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является одним из наиболее частых поведенческих расстройств у детей. Это полиэтиологическое состояние, формирующееся в результате сложного взаимодействия генетических и средовых факторов, которое проявляется триадой симптомов: расстройствами внимания, гиперактивностью и импульсивностью [11]. Эпидемиологические исследования, проведённые в ряде зарубежных стран, свидетельствуют о повсеместной распространённости синдрома дефицита внимания с гиперактивностью среди детей школьного возраста [9].

В России СДВГ среди детей встречается в 6-7,5% случаев, при этом мальчики страдают СДВГ в 3-5 раз чаще девочек, а пик расстройства приходится на младший школьный возраст. Приблизительно у по-

ловины детей клинические проявления СДВГ сохраняются и во взрослом возрасте, причем выраженность симптомов в детстве является основным фактором риска сохранения их в дальнейшем [13].

СДВГ редко встречается изолированно – при данном синдроме коморбидность является скорее правилом, нежели исключением. Частота встречаемости депрессий у детей с СДВГ находится на высоком уровне – приблизительно в 30% случаев. Помимо депрессивных состояний при СДВГ обнаружена коморбидность с другими психопатологическими нарушениями: биполярным расстройством, обсессивно-компульсивным синдромом, тревожными и невротическими расстройствами. Также СДВГ сочетается с оппозиционно-вызывающим расстройством и асоциальными расстройствами поведения. Около 20-30% школьников с СДВГ

помимо характерных симптомов обнаруживают специфические расстройства школьных навыков [8]. Подобная сочетанность расстройств может значительно затруднить их обучение и повысить риск патологического развития личности.

В последнее время вышел ряд работ, посвященный вопросам психического развития детей с гиперактивностью. Отмечается, что у большинства детей с СДВГ уровень общего интеллектуального развития колеблется от нормы до частичного ослабления отдельных способностей. Типичными для СДВГ являются нарушения таких когнитивных функций, как внимание и память, а также недостаточная сформированность управляющих функций, которые позволяют ребенку поддерживать психологическую установку, необходимую для достижения поставленных целей. На интеллект СДВГ оказывает косвенное влияние, причем в меньшей степени в аспекте приобретения знаний, и в большей степени в отношении применения полученных навыков [12].

Тенденция к ярко выраженному снижению внимания наблюдается в непривычных ситуациях, особенно когда необходимо действовать самостоятельно. Дети не проявляют упорства ни в учебной, ни в игровой деятельности. При этом переключение внимания происходит настолько хаотично, что быстро сменяющие друг друга виды деятельности осуществляются редуцированно, некачественно и фрагментарно. R.A. Barkley (2003) замечает, что состояние при СДВГ, которое выглядит как дефицит внимания, является в первую очередь дефицитом намерений, проявляющемся недостаточностью процессов торможения [8]. В данной объяснительной модели «намерение» определяется как инициирование и поддержание нужного действия, с подавлением других действий до тех пор, пока требуемая задача не выполнена.

По данным Н. Н. Заваденко (2005) при СДВГ определяются нарушения в координаторной сфере и моторная неловкость

[4]. Расстройства кратковременной памяти могут обнаруживаться в уменьшении объема запоминания, повышенной тормозимости посторонними раздражителями, замедленном запоминании. Н. А. Воронин (2008) указывает на недостаточность мнестических процессов при СДВГ, причем преимущественно зрительной модальности, нежели слухоречевой [3].

Обширный обзор исследований по проблеме речевых нарушений у детей с СДВГ, проведенный M. Donahue, D. Cole, D. Hartas (1994), обнаруживает устойчивый паттерн встречаемости СДВГ, сочетанного с речевыми нарушениями [10]. Отставание в речевом развитии и нарушения артикуляции встречаются у детей с СДВГ в 12% и 34% случаев соответственно. Помимо этого дети испытывают сложности с изложением своих мыслей, они не всегда могут соблюдать правила ведения беседы, изменять стиль своей речи в зависимости от возраста собеседника, что приводит к постоянным затруднениям в социальных контактах.

Как отмечают западные исследователи, у детей с СДВГ отмечаются сложности эмоциональной регуляции [12]. Гиперактивные дети скорее впадают в состояние крайней степени возбуждения, по сравнению со сверстниками, что является отражением их неспособности разделять мысль и эмоцию. Дети с СДВГ часто оказываются захваченными переживаниями настолько, что это приводит в недоумение окружающих. Поведенческие трудности ребенка с СДВГ оказывают значительное и зачастую разрушительное влияние на его повседневное взаимодействие.

Таким образом, дети с СДВГ попадают в своеобразную «группу риска», как в аспекте психического развития, так и в поведенческом плане, и нуждаются в особом внимании со стороны психологов и педагогов. Особо актуален вопрос адекватной тактики психологической коррекции и сопровождения детей с СДВГ. Важную роль при этом играет своевременная психодиагностика, выраженная не толь-

ко оценкой количественных параметров, но и качественной характеристикой высших психических функций. Более того, изучение состояния психических функций с помощью методов нейропсихологии дает ценный материал о тех механизмах, которые на уровне мозговой организации влияют на их развитие.

Целью исследования является выявление особенностей когнитивной сферы детей с СДВГ при помощи методов нейропсихологической диагностики.

Были обследованы 84 учащихся (52 мальчика и 32 девочки) II-IV классов в возрасте от 8 до 11 лет из трех общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга. Выбор данной возрастной категории обоснован тем, что, по данным большинства исследователей, СДВГ наиболее ярко проявляется в младшем школьном возрасте. Исследование проводилось методом основного массива: были обследованы все учащиеся 2-4 классов данных школ, соответствующие критериям исследования.

Критериями включения в исследование явились: возраст детей от 8 до 11 лет; соответствие клинических проявлений расстройства диагностическим критериям СДВГ согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) – рубрика F.90. (гиперкинетическое расстройство); нормальный общий уровень интеллектуального развития, отсутствие хронической соматической патологии, отсутствие в анамнезе эпилептических приступов, черепно-мозговых травм, нейроинфекций, психических заболеваний. Кроме того, для включения учащегося в исследование было необходимо согласие родителей и самого ребенка.

Исследуемые дети были разделены на две группы. В экспериментальную группу вошли 42 ученика (26 мальчиков и 16 девочек) общеобразовательной школы с диагнозом СДВГ, верифицированным врачом-психиатром. Относительное преобладание мальчиков соответствует статистическим эпидемиологическим данным о распрост-

раненности СДВГ. Контрольную группу составили 42 учащихся (26 мальчиков и 16 девочек) общеобразовательной школы без симптомов СДВГ и неврологических нарушений в анамнезе. Группа квоцировалась по полу и возрасту в соответствии с данными по экспериментальной группе.

Для проведения комплексного нейропсихологического обследования применялись методики, разработанные А. Р. Лурия и его коллегами [2; 5; 7], адаптированные к детскому возрасту. С целью выбора тестов, наиболее адекватных задачам исследования и категории испытуемых, нами было проведено пилотажное исследование. В итоге были отобраны 18 нейропсихологических тестов, позволяющих оценить состояние внешней стороны психических процессов (праксиса, слухового и зрительного гнозиса, пространственных представлений, процессов памяти, мыслительных операций и речевых функций) и описать внутренние мозговые механизмы, реализующие их.

Обследование организации произвольных движений включало анализ состояния следующих факторов – звеньев двигательной функциональной системы: динамического, кинестетического, пространственного и произвольной регуляции. Состояние динамического праксиса оценивалось с помощью пробы «кулак-ребро-ладонь», теста Н. И. Озерецкого на реципрокную координацию рук и графической пробы «забор». Исследование кинетической организации движений правой и левой рук включало две пробы: показ пальцев по подражанию и перенос позы с одной руки на другую. Для изучения состояния пространственного праксиса была выбрана проба Хеда.

Исследование акустического гнозиса состояло из трех частей: оценки ритмических структур, воспроизведения ритмов по слуховому образцу и по вербальной инструкции. В обследование уровня развития процессов восприятия и обработки зрительной информации были включены три

пробы: проба В. Поппельрейтера (наложенные изображения), проба на узнавание перечеркнутых изображений и проба на узнавание незавершенных изображений. Для выявления особенностей пространственных представлений использовалась методика копирования конструктивно сложных фигур Тейлора и Рея-Остеррица, адаптированная А. В. Семенович [7].

Нейропсихологическое обследование памяти состояло из двух блоков. С одной стороны, оно предполагало оценку процесса запоминания и воспроизведения слухоречевой информации с помощью методики А.Р. Лурия «10 слов». С другой стороны, для характеристики процессов восприятия, переработки и хранения зрительной информации была выбрана проба на запоминание 6 невербализуемых геометрических фигур.

Для описания состояния речи, в частности ее логико-грамматической стороны, проводилась оценка понимания предложных и инвертированных конструкций. Для оценки мыслительных операций были использованы пробы: серийный счет, решение арифметических задач, а также вербальный вариант методики «исключение лишнего предмета», позволяющей исследовать способность выделять категориальные различия и производить вербальные обобщения.

Обследование детей проводили в форме индивидуального 40-минутного занятия, в школе. Для выполнения всех тестов одним ребенком требовалось 3 встречи. Нейропсихологическое обследование начинали с беседы, целью которой являлось установление контакта с ребенком, а также оценка его коммуникативных навыков, эмоционального фона и уровня общей осведомленности.

Чтобы количественно оценить полученные результаты и провести более детальный анализ особенностей выполнения задания, по каждому тесту были выделены параметры его характеризующие. Проблема количественной оценки в нейропсихологическом исследовании и воп-

рос параметров оценивания детально разрабатывается в работах Т. В. Ахутиной, С. Ю. Игнатъевой и соавт. [1]. В данном обследовании по 18 пробам было выделено 38 параметров оценки: успешность усвоения и выполнения задания, а также количество ошибок различных типов.

Математическая обработка результатов была проведена с помощью пакета прикладных математико-статистических программ SPSS 11.5. Для определения статистически значимых различий по группам был выбран непараметрический критерий U – критерий Манна-Уитни. Было выявлено, что 18 из 38 изучаемых показателей у детей с СДВГ и нормальным развитием статистически значимо ($p < 0,01$) отличались от аналогичных показателей детей без проявлений СДВГ. К ним относились: трудности усвоения и ошибки серийной организации в пробе на динамический праксис; ошибки при выполнении пробы на кинетический праксис правой и левой рукой; пространственная и соматогностические ошибки в пробе Хеда; перцептивные и вербальные ошибки при опознании зашумленных и наложенных изображений, а также перцептивные ошибки узнавания незавершенных фигур; трудности повторения ритмов по слуховому образцу; пространственные ошибки, ошибки искажения, а также персеверации в тесте на запоминание фигур; ошибки обратного счета, число неправильных ответов в тесте «четвертый лишний» и в пробе на понимание предложных и инвертированных конструкций.

Исследование динамического праксиса выявило у 38% учащихся с СДВГ определенные динамические трудности усвоения программы и в 71% случаев ошибки серийной организации движений, вызываемые недостаточной функциональной активностью премоторных систем лобных отделов мозга.

Обнаруженная недостаточность активности префронтальных отделов, отвечающих за программирование, контроль и ре-

гуляцию сложных форм психической деятельности (в соответствии с концепцией А. Р. Лурия), соотносится с моделью СДВГ в контексте нарушения управляющих функций, разработанной R. A. Barkley [8].

В пробах, направленных на изучение кинестетической основы движений, у 53% гиперактивных детей отмечались сложности, связанные с несформированностью тонкой моторики. Ошибки в пробе Хеда носили пространственный характер в 67% случаев и только в 15% – соматогностический, что предполагает недостаточную активность теменных отделов.

Наибольшие сложности в заданиях на зрительное восприятие у всех детей из экспериментальной группы вызывало узнавание незавершенных изображений. Если дети с нормальным развитием в среднем правильно опознавали около 10 изображений, то дети с СДВГ – не более 8. Большинство ошибок носило перцептивный характер: фрагмент предмета оценивался как целый предмет (85%); в других случаях на основании фрагментов возникали неверные гипотезы, и актуализировался иной зрительный образ (76%). Вероятно, ошибочные ответы связаны с недостаточностью развития именно правополушарных, холистических стратегий обработки зрительной информации.

Информация о пространственных представлениях детей была получена при изучении их стратегий копирования сложной геометрической фигуры. У 66% детей отмечалась хаотично-пофрагментарная стратегия, тогда как в классах постарше – в основном пофрагментарная, тогда как у нормально развивающихся детей в 90% случаев наблюдалась дедуктивная стратегия. Ошибки копирования носят преимущественно структурно-топологический характер. Можно предполагать, что это свидетельствует о недостаточности функционального вклада правого полушария в оптико-пространственную и психическую деятельность в целом.

Слухоречевая память детей с гиперак-

тивностью по параметрам объема и скорости запоминания не отличалась от результатов, которые продемонстрировали дети с нормальным уровнем развития. Интересны результаты, полученные при исследовании невербальной памяти. В целом показатели непосредственного и отсроченного запоминания у детей с СДВГ не отличались от нормы. Отличия заключались не столько в количественном, сколько в качественном аспекте: число ошибочно воспроизведенных фигур в экспериментальной значимо отличалось от результатов контрольной группы. Среди ошибок преимущественно встречалось искажение контура (85%), дизметрии и пространственные искажения (48%), а также персеверация ошибочных ответов, наблюдавшаяся у 57% детей. В целом, ошибочные ответы указывают как на недостаточность функционального вклада правого полушария, и преимущественно его теменных отделов, в обработку зрительно-пространственной информации, так и на недостаточность межполушарного взаимодействия.

Полученные данные соотносятся с результатами нейрофизиологических исследований, выявивших структурные и функциональные отклонения в префронтальных отделах лобных долей головного мозга (особенно в правом полушарии), а также мозолистом теле, преимущественно в тех областях, где проходят волокна, связывающие лобные, затылочные, височные и теменные доли. Более того, существует ряд зарубежных нейропсихологических теорий, связывающих регуляцию внимания, в том числе и нарушение его избирательности и направленности, характерных для СДВГ, с правополушарными структурами [6].

Исследование слухового гнозиса не выявило ошибок первичного, собственно акустического характера. Однако для 53% детей с гиперактивностью была характерна утрата, изменение звуковой и ритмической структуры при повторении ритма по слуховому образцу. Подобные погреш-

ности могут быть отнесены к затруднениям кинетического воплощения заданной ритмической программы, либо связаны со сложностями в восприятии целостной структуры ритма.

Ошибки в пробе «четвертый лишний», характеризующей состояние процессов синтеза и анализа в мышлении, встречались у 66 % учащихся с СДВГ. Результаты обследования речевых процессов показали сложности, связанные с состоянием логико-грамматической стороны речи у 61% гиперактивных детей и трудности понимания предложных конструкций в половине случаев. Это может быть объяснено недостаточностью функциональной активности теменно-затылочных отделов левого полушария.

Таким образом, для детей с СДВГ наи-

более характерными являются нарушения динамического и кинестетического праксиса, зрительного восприятия и зрительной памяти, пространственных представлений, мыслительных операций и логико-грамматической стороны речи. Это может свидетельствовать об избирательной направленности нарушений мозговых механизмов, в частности его префронтальных, затылочных и теменных отделов (преимущественно правого полушария).

Выявленные особенности когнитивной сферы гиперактивных детей младшего школьного возраста необходимо учитывать при выборе пути психолого-педагогического сопровождения, а также при составлении для них коррекционно-развивающих программ.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ахутина Т. В., Игнатъева С. Ю., Максименко М. Ю., Полонская Н. Н., Пылаева Н. М., Яблокова Л. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1996. – №2. – С. 51-58.

2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

3. Воронин Н. А. Особенности памяти у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности 6-8 лет // Специальная психология. – 2008. – №2(16). – С. 53-61.

4. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Академия, 2005.

5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. – М., 2000.

6. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. – СПб.: Питер, 2008.

7. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2005.

8. Barkley, R. A. Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development*. 2003, 25: 383-389.

9. Bird H. The diagnostic classification, epidemiology, and cross-cultural validity of ADHD, in *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: State of the Science, Best Practices*. Edited by Jensen PS, Cooper JR, Kingston NJ, Civic Research Institute, 2002, pp. 21-216.

10. Donahue, M., Cole, D., Hartas, D. (1994) Links between language and emotional behavioral disorders. *Education and Treatment of children*, 17, p. 244.

11. Furman, L. What is attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)? *Journal of Child Neurology*, 2005. 20: p. 994-1002

12. Goldstein, S., Naglieri, J. A. The role of intellectual processes in the DSM-V diagnosis of ADHD (editorial). *Journal of Attention Disorders*. 2006, 10: p.56-59.

13. Ruchkin V. et al. Attention-deficit/hyperactivity symptoms and associated psychopathology in a community sample of Russian adolescents. 2006: New Haven, CT.



УДК 37.013
ББК 74.00

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

О. Я. Ярославцева

Данная статья отражает результаты исследования исторических особенностей развития образовательных систем латиноамериканских стран в контексте изменений экономических, социально-политических условий, происшедших в этих странах не только в последние годы XX столетия, но и в предыдущие годы и столетия. Исследование показало, что периодизацию процесса становления и развития образовательных систем латиноамериканских стран можно представить так:

I период – доколумбова Америка. В этот период появились зачатки образования.

II период – колониальный. На его протяжении были заложены основы систем образования.

III период – постколониальный. В нем можно условно выделить два этапа: а) начало XIX века – первая половина XX века – становление независимости и формирование национальных систем образования; б) с 50-х годов XX века – по настоящее время – дальнейшее развитие и усовершенствование образовательных систем.

Данная статья рассматривает основные исторические предпосылки и условия формирования образовательных систем стран Латинской Америки и Карибского бассейна с доколумбовой Америки по 50-е годы XX столетия.

Ключевые слова

Образование, культура, историческое развитие, условия, цивилизации, колониальная экспансия, учебные заведения, университеты, школы, образовательные системы

Образовательная система Латинской Америки прошла длительный эволюционный путь развития. Для понимания современного состояния и перспектив развития образования латиноамериканских стран, необходимо рассмотреть процесс его исторического развития и выявить территориальные и культурные

особенности в этом процессе. Образование – это социальная функция, динамически связанная с экономическими, политическими, социальными, идеологическими и другими факторами. Поэтому, необходимо представить процесс исторического развития образования в данном регионе в контексте изменений экономических, социаль-

но-политических условий, происходивших в этих странах не только в последние 50 лет, но и в предыдущие годы и столетия и, следуя логике исторических изменений, показать, как эти условия, а также другие факторы, влияли на становление систем образования латиноамериканских стран. То есть, для решения основной задачи, необходимо выделить: 1) основные этапы и факторы становления и развития образовательных систем в данном регионе; 2) региональные различия в этом процессе.

Изучение исторического развития систем образования латиноамериканских стран на современном этапе происходило интенсивно на протяжении последних десятилетий XX века и начале XXI века. Работы, посвященные этим вопросам, стали публиковаться в основном с конца 60-х годов прошлого века. Основные научные труды по исследованию вопросов образования стран Латинской Америки четко отразили несколько этапов его развития: доколониальный, колониальный и постколониальный.

Так, доколониальный период отражен в коллективных работах: «Индейцы Америки» (1955 г.), «Народы Америки» (1959 г.), в энциклопедическом справочнике «Латинская Америка» (1979 г.) и др.; колониальный период достаточно подробно освещен в коллективном труде «Высшая школа Латинской Америки» (1972 г.), монографии В.П. Андроновой «Церковь и просвещение в Латинской Америке» (1972 г.), развитию образования в период независимого развития латиноамериканских стран посвящены монографии В. П. Беляева «Латинская Америка: Народное просвещение и проблемы социально-экономического развития» (1971 г.), В. Н. Давыдова «Научно-технический прогресс и проблема кадров высшей квалификации в Латинской Америке» (1974 г.). Глубокому теоретическому осмыслению данной проблематики способствовали труды В. А. Кузьмищева, А. Ф. Шульговского, Г. Е. Скорого, зарубежных авторов, в том числе Густаво Родригеса (Боливия), Кристи

Вайсэ (Аргентина). Вопросы развития систем образования нашли свое отражение в статьях, опубликованных в периодической печати (их авторы: В. П. Беляев, Л. Я. Белова, В. П. Селиванов, Э. Г. Ермольева, В. В. Щербаков, М. Амадио, Ф. М. Бустос, С. Варесе, Х. Х. Бруннер, В. М. Давыдов, В. В. Кинжалов, Л. Л. Клочковский). Также вопросы истории образования поднимались в работах сектора культуры, науки и образования института Латинской Америки (ИЛА), посвященные культурам отдельных стран – Чили, Перу, Колумбии, Мексики, Бразилии, Венесуэлы, Эквадора, Боливии, Аргентины, а также культурам стран Центральной Америки и Карибского бассейна.

Изучив и обобщив материалы, мы можем сформулировать представление об исторических особенностях образования в данном регионе. Исследования показывают, что ещё до прихода испанских колонизаторов у народов, населявших территорию Латинской Америки и Карибского бассейна, была своя самобытная культура и заложены определенные основы образования и воспитания. К тому времени, когда испанские корабли появились у побережья Нового света, весь этот огромный континент, включая острова Вест-Индии, был населён множеством индейских племен и народов, находившихся на разных уровнях развития. Большинство их были охотниками, рыбаками, примитивными земледельцами.

Исследования показывают, что население доколумбовой Америки находилось на двух уровнях социально-экономического развития. Почти на всей территории господствовали родоплеменные отношения, но одновременно с этим, в некоторых районах сложились высокие цивилизации, имевшие свою государственность. Лишь в двух областях Америки (в Мезоамерике и Андской области) испанцы встретили высокоразвитые индейские цивилизации [1]. Месоамерика – это культурно-географическая область, северная ветвь зоны высоких цивилизаций Нового

Света. Территориально она охватывала территорию Центральной и Южной Мексики, Гватемалы, Сальвадора и Гондураса. К Андской области относят территории современной Колумбии, Эквадора, Перу, Боливии, Северной Чили [2]. В доколумбовой Америке сложились три крупные индейские цивилизации – майя, ацтеков и инков. Они добились значительных успехов в земледелии, ремесле, имели достижения в астрономии, математике, литературе, географии [3]. Эти цивилизации имели довольно значительные достижения в образовании и первые учебные заведения. О развитии образования у других народов и племен, населявших территорию нынешней Латинской Америки, известно очень немного.

В XV-XVI вв. территория Латинской Америки становится объектом колониальной экспансии и борьбы Испании и Португалии. В результате неё Испания заняла всю Центральную Америку, Мексику, Вест-Индию, а в Южной Америке территорию, протянувшуюся вдоль всей горной системы Анд с ответвлением к Ла-Плате. Ещё в первой половине XVI в. из них были сформированы два вице-королевства: Новая Испания (Мексика, Центральная Америка, Венесуэла и острова Карибского моря) и Перу (включало остальную территорию Южной Америки). Португалия завладела приморскими районами Бразилии [4].

Процесс становления образовательных систем в испанских и португальских колониях Латинской Америки происходил по-разному и шел параллельно с процессом освоения и колонизации территорий латиноамериканских стран. Первым очагом колонизации становятся территории Карибского бассейна и Центральной Америки, захваченные Испанией. Возникновение здесь первых школ последовало довольно скоро вслед за конкистой. Уже в 1505 г. испанцы открыли школу в Санто-Доминго (Доминиканская Республика), в 1513 г. в Пуэрто-Рико [5]. Вслед за конкистадорами, уже в 20-е годы XVI века в колонии

потянулись миссионеры разных орденов. Особое внимание католики уделяли вопросам образования. Проникая на новые территории, они основывали города, становившиеся центрами экономической колонизации, распространения языка, европейского образа жизни, католической религии. Каждый город основывался по строго регламентированному и утвержденному испанской короной плану – эталону, в нем обязательно нужно было воздвигнуть церковь и школу. Начальное и среднее образование всецело находилось в руках духовенства и имело особый смысл для служителей церкви: первым делом школа должна была стать проповедником католической веры, первым успехом школы было обращение всех индейцев-язычников в верных католиков. При этом, под ударами конкистадоров доколумбовые цивилизации варварски разрушались. Разрушение материальной и духовной культуры сопровождалось истреблением коренного населения, что привело к опустошению обширных территорий. Особенно пострадали острова Карибского моря и Центральной Америки.

Необходимо отметить, что страны Карибского бассейна и Центральной Америки в первой половине XVI века и вплоть до начала XVIII века воспринимались в качестве периферийных из-за своей культурной изоляции и значительной отдаленности от главных центров испанской цивилизации – Мексики и Перу. Изоляция этих районов отрицательно сказывалась на развитии сети школ. Школьное образование не получило широкого распространения. Развитие системы образования в странах Карибского бассейна тормозилось и тем, что в XVII веке Голландия, Франция и Англия добились передела в колониальной монополии Испании в свою пользу и получили в свои владения территории Барбадоса, Тринидада и Тобаго, Ямайки, Гвианы. Территориальные конфликты между вновь пришедшими в Карибы колонизаторами приобрели очень острый характер и

отдельные территории по несколько раз переходили из рук в руки. Очевидно, что такие условия не способствовали организации культурных и учебных заведений. И лишь с утверждением на этой территории Англии в конце XVII века значение Карибского бассейна возросло [6].

Первые начальные школы на континенте появились в середине 20-х – начале 30-х годов XVI века и предназначались для детей привилегированных испанцев и креолов, а также для детей индейской знати. Нужно отметить, что среднее образование в индейских колониях практически не получило распространения. Появление высших учебных заведений диктовалось, главным образом, нуждами колониальной администрации. Начало высшему образованию было положено учреждением в 1538 году Университета св.Томаса де Акино (Фомы Аквинского в г. Санто-Доминго (Доминиканская Республика). В 1551 году были основаны университеты в столицах вице-королевств Мехико и Лиме. Так было положено начало высшему образованию на континенте. Однако, лишь в первой половине XVII века процесс создания высших учебных заведений постепенно распространяется на другие районы Латинской Америки. С прибытием в середине века в колониальную Америку иезуитов стало быстро расти количество церквей, колледжей, а главное, университетов.

Доминиканцам и иезуитам удалось возвести в ранг университетов свои учебные заведения в Куско (1628 г.), Боготе (1655 г.), Кито (1620 г.), Чукисаке (1624 г.), Кордове (1622 г.) [7]. Позднее появляются университеты в Каракасе (Венесуэла, 1722 г.), в Сантьяго-де-Чили (Чили, 1738 г.). В конце XVII века начинается история университетского образования стран Центральной Америки. Первым образовался университет Гватемалы (1681 г.), а последними университеты Панамы (1749 г.) и Никарагуа (1812 г.). См. Приложение. В Карибских странах университет возник лишь на Кубе (Гавана, 1728 г.).

В отличие от традиции начального и среднего образования, которая в своеобразном виде существовала в Америке до завоевателей, традиции университета там не было. Поэтому, все университеты Нового Света были созданы на базе испанской традиции высшего образования. По важности и значению главными науками в XVI – XVII веках были теология и юриспруденция. В целом обращает внимание чрезвычайно несамостоятельный характер университетской системы в этот период истории на территории колоний. Об этом заявляет исследователь из Боливии, например, Густаво Родригес, который пишет в своей работе «Высшее университетское образование Боливии», что «... первый университет, созданный в 1624 году по инициативе испанской короны и власти церковнослужителей, называвшийся Королевский университет Понтифика Сан Франциско Хавьера, составлял единственное учреждение высшего образования вплоть до первых десятилетий XIX века, когда Боливия стала республикой» [8]. Этот университет носил элитарный характер, зависел от католической церкви, давая профессиональное образование людям, стоящим на службе колониальных интересов и высших клерикальных кругов. Как и другие университеты Южной Америки этого периода формировались не в интересах развития данных провинций и вице-королевств, а в интересах короны и церкви. Насильственно ограничивались внешние связи колоний вообще и университетов в частности. Они были лишены контактов с более развитыми в плане просвещения государствами.

Экономическое и социальное развитие в колониях в конце XVIII века обусловило необходимость подготовки собственных кадров специалистов и заставляло передовые умы и отчасти администрацию испанской короны искать новые пути для успешного ведения хозяйства. Это был период развития некоторых видов промышленности (например, горнодобывающей) и сельского хозяйства. К этому вре-

мени относится возникновение специализированных технических учебных заведений, таких как Горная школа в Мексике и Гватемале (1792 г.), Морская школа в Буэнос-Айресе (1792 г.) [9]. Необходимо отметить, что учебные заведения специализированного плана возникали прежде всего в крупнейших городах – центрах ремесленно-мануфактурного производства. В целом, можно утверждать, что на рубеже XVI-XVIII веков происходило становление университетского образования в Латинской Америке. Временные параметры этого процесса в различных районах не были одинаковы. В силу ряда исторических особенностей в Гондурасе, Сальвадоре, Коста-Рике, в странах Карибского бассейна (за исключением Доминиканской Республики и Кубы) в колониальный период университеты не создавались. Не было университетов и в португальской Бразилии. Существовали лишь теологические семинарии и колледжи общего типа. Пассивный процесс становления системы образования в Бразилии был связан с тем, Португалия активно «осваивала» азиатские и африканские колонии и следовательно, меньше занималась своей крупной колонией в Южной Америке. Но с середины XVII века начинается новый этап в развитии образовательной системы Бразилии, т. к. к тому времени Португалия потеряла значительную часть колониальных владений в Азии и Африке и стала искать пути возмещения своих доходов, сосредоточив свое внимание на Бразилии. Экономический гнёт Португалии сопровождался грубым подавлением любых попыток оживления интеллектуальной жизни в колонии. Власти Португалии не стремились насаждать в своей колонии просвещение и максимально ограничивало ее самостоятельность. Многократные же прошения Бразилии об основании там своего университета оставались безрезультатными: монополия университетского образования в португальском крупнейшем университетском цент-

ре г. Коимбра была частью колониальной политики короны. На все прошения Португалия заявляла: «Одной из крепчайших уз, связующих колонию с метрополией, является необходимость получать образование в Португалии» [10, с. 127]. Поэтому, в отличие от испанских владений в Америке, Бразилия не смогла создать системы высших учебных заведений.

К концу колониального периода безграмотность на территории Латинской Америки была чуть ли не всеобщей и вполне обычной, как, впрочем, и в большинстве стран мира в тот период. Грамотными были лишь люди европейского и полуевропейского происхождения, жившие в городах. Индейцы, составлявшие 4/5 населения колоний, были почти лишены возможности учиться, хотя религиозная пропаганда среди них велась в больших масштабах. Школы существовали для узкого круга людей. Женщины не учились, так как это считалось аморальным.

Таким образом, колониальный период развития образования стран Латинской Америки имел следующие особенности:

1) разрушение колонизаторами материальной и духовной культуры древних цивилизаций, а вместе с этим и зачатков системы образования;

2) перенос в Латинскую Америку «европейской модели образования» и появление под его воздействием университетского образования;

3) становление системы образования происходило под влиянием церкви, которая не столько стремилась обучить население грамоте, сколько насадить христианство и создать прочную базу для своего господства;

4) формирование сети учебных заведений, отвечающих интересам Испании и Португалии и являющихся их средством достижения религиозных, социальных и экономических целей;

5) географические различия в процессе становления систем образования.

Освобождение от колониализма, заво-

евание политической независимости в начале XIX века ознаменовали собой новый период в становлении и развитии образования латиноамериканских стран. Изменение социально-политических условий стимулировало развитие систем образования, особенно высшего, и поставило в области образования принципиально новые задачи – введение всеобщего бесплатного начального образования, ликвидацию неграмотности, расширение сети общеобразовательных и профессионально-технических школ.

Главной особенностью данного периода является создание сети государственных университетов, размещение и содержание обучения в которых в большей мере отвечало бы национальным интересам. Так, в период с 1800 по 1850 годы в молодых независимых республиках континента вследствие освободительного движения были основаны 17 университетов. Национальный университет стал атрибутом суверенитета, хотя задачи по подготовке кадров для социально-экономического развития эти университеты выполняли еще в малой степени [11]. Нужно отметить, что новые университеты открывались в наиболее развитых странах Латинской Америки и в крупнейших промышленных центрах.

Дальнейшему становлению системы высшего образования в странах региона препятствовали сложные социально-политические условия. В период национального и государственного становления латиноамериканских республик, затянувшегося на долгие десятилетия, вовлеченным в кровавые междоусобные распри латиноамериканцам, было не до высшего образования. Однажды создав университеты, о них забыли. Но во второй половине XIX века, когда в Латинской Америке завершается процесс организации национальных государств, когда, освободившись от колониальной зависимости, латиноамериканские страны практически сразу приобретают экономическую зависимость от США, Англии, Франции и Германии и все больше становятся их аг-

ранно-сырьевыми придатками, особенно США, то именно область образовательных систем становится ареной борьбы между национальными интересами этих стран и США, которые пытались насадить свои подходы и идеи. В условиях усиливающейся экономической экспансии со стороны США в Латинской Америке начинается капиталистическое развитие и ряд латиноамериканских правительств предпринимает усилия для укрепления и расширения национальных систем высшего образования. За полвека в странах региона возникают 10 новых университетов, в стенах которых вызревают новые подходы к образованию, диктовавшиеся насущными потребностями стран континента.

Первой страной, которая пошла по пути реального приспособления содержания университетского образования к нуждам экономического развития, стала Чили. Процесс политехнизации университетов в этой стране диктовался сравнительно ранним развитием капиталистических отношений. В значительной мере этому способствовала относительная политическая стабильность в Чили в тот исторический период [12]. Второй страной, ставшей на путь изменения содержания высшего образования, стала Аргентина. Развитие аргентинского образования пошло по пути прогрессивных реформ, навстречу требованиям капиталистических преобразований социально-экономической структуры общества. Развитие капитализма в Аргентине больше, чем в других латиноамериканских странах, оказало воздействие на социальные институты, это объясняет преобладание частного сектора в образовании [13]. На политику аргентинских правительств в области образования в начале XX столетия все большее влияние оказывали положительные сдвиги в экономике страны. Благодаря значительному росту производительных сил, а также иммиграции европейцев, Аргентина стала наиболее экономически развитой страной Латинской Америки. Позднее

процесс политехнизации высшего образования охватил и другие страны Латинской Америки (Уругвай, Боливию, Коста-Рику, Мексику, Сальвадор, Перу) [14].

Так, например, в Боливии, как считает Густаво Родригес в своем исследовании «Высшее университетское образование Боливии» [15], с 1845 года после разделения страны на три образовательных региона, во главе каждого из них стал один из университетов. Эта ситуация продолжалась до конца XIX века, когда одновременно с модернизацией страны и упадком основных промышленных районов оловодобычи и серебряных рудников, были основаны другие три университета, которые стояли в центре новых регионов. Это были университет «Габриэль Рене Морено» в г.Санта Круз, технический университет «Оруро» в одноименном городе, открытый в 1892 году и университет «Томас Фриас» в г. Потоси, открытый в этом же году.

В 20-30 годы XX века экономике латиноамериканских стран серьёзный ущерб нанес мировой экономической кризис. Помимо его экономических последствий латиноамериканские страны испытывают своего рода политическую депрессию и вступают в полосу государственных реакционных переворотов. В этот период США все активнее вмешиваются во внутренние дела этих государств, участвуют в подавлении растущего национально-освободительного движения. С наступлением 40-х годов кризис социально-экономической структуры обострился еще более резко, что в свою очередь отрицательно сказалось на образовании. В эти годы подготовке специалистов и поднятию общего культурного уровня населения уделялось очень мало внимания и решения проблем образования отодвинулись на дальнейший план.

Активный возврат латиноамериканских правительств и международных организаций к проблемам образования осуществляется лишь в начале 50-х годов. Именно в это время в комплексе социально-экономических проблем коренным реформам обра-

зовательных систем отводится значительное место. Задачу реформирования образования латиноамериканским странам предстояло решить в крайне сложных условиях. Во многом эта сложность определялась социально-экономическими факторами: экономической отсталостью, многоукладностью экономики и зависимостью от США. Экономическая отсталость латиноамериканских стран выражалась в низких темпах роста валового продукта и национального дохода. ВВП на душу населения в среднем по континенту в 1950 году исчислялось суммой в 300 долларов, что составляло 1/3 ВВП, приходящегося на одного жителя Европы и 1/8 национального продукта на душу населения в США [16, с. 17]. Уровень душевого дохода, превышающего 300 долларов, достигали в 1950 году только такие латиноамериканские страны, как Аргентина, Венесуэла, Куба, Уругвай. Панама и Чили занимали промежуточное положение: 150-300 долл. на душу населения. Большинство же латиноамериканских стран (Бразилия, Колумбия, Коста-Рика, Мексика, Никарагуа, Перу, Сальвадор), в которых в 1950 году проживало около 80% населения континента, имели подушевой доход в пределах 100-150 долларов в год. Остальные латиноамериканские страны имели подушевой доход менее 100 долларов в год [17]. Приведенные экономические показатели отражают отсталость структуры хозяйства, базирующейся на вывозе сырья, на монокультурном сельскохозяйственном производстве, как правило, экстенсивном.

Слабость экономики латиноамериканских стран отражалась на их финансовом и валютном положении. Государственные бюджеты большинства государств континента, основу которых составляли поступления от налогов, на протяжении всего послевоенного периода были, как правило, дефицитными в значительных размерах. Размер инфляции в таких странах как Аргентина, Боливия, Бразилия, Чили увеличивался в эти годы в десятки раз.

Внешний долг латиноамериканских

стран непрерывно возрастал, принося все более серьезный ущерб финансовому положению, вследствие увеличивающихся выплат по займам. Если в 1951 году в счет выплат по внешней задолженности Латинская Америка расходовала 1/30 своей экспортной выручки, то к концу десятилетия (1961 г.) – уже 20% [12, с. 93]. Все это неизбежно вело к катастрофическому падению материального положения населения.

В начале 50-х годов кризис сельского хозяйства и социальных отношений в деревне был основным фактором, определявшим медлительность сдвигов в области образования не только в сельской местности, но и в городах Латинской Америки, так как развитие промышленности и связанная с ним система подготовки трудовых ресурсов сдерживались нерешенностью аграрных проблем.

На развитии систем образования в латиноамериканских странах в этот период отрицательно сказывались и особенности политического устройства – частая смена власти и господство в большинстве из них военно-политических диктатур.

США, стремясь закрепить свое господство и не дать разрастись освободительному движению, активно способствовали насаждению реакционных военных режимов. В конце 40-х годов террористические режимы устанавливаются в Венесуэле, Перу, Парагвае. В 50-е годы устанавливаются режимы в Колумбии, Гаити, Никарагуа, Кубе. В 1954 году с помощью США свержается демократическое правительство в Гватемале и устанавливается военная диктатура, укрепляются диктаторские режимы в других странах континента [12, с. 156].

Диктаторские режимы преследовали цели, обычно не имеющие ничего общего с национальными интересами и не уделяли образованию серьезного внимания. Как подчеркивал В. П. Беляев, в условиях диктатуры широко практиковались «необдуманные педагогические эксперименты, изгонялся дух демократизма из

школьных учреждений. Из образовательных программ вытеснялись гуманитарные предметы как крамольные, опасные и бесполезные под предлогом ориентации на трудовую подготовку» [12, с. 149].

Разумеется, конкретная политическая обстановка в каждой стране по-разному влияла на проблему развития образования. Однако в целом антидемократическая атмосфера 50-х годов мешала решению задач развития образования. Экономическая отсталость и зависимость от иностранных монополий, острый кризис в области аграрных отношений, неблагоприятный политический климат – вот главные факторы, которые тормозили развитие систем образования.

Одной из характеристик состояния уровня образования является неграмотность населения. Обобщенные по континенту показатели уровня образования свидетельствуют, что в 1950 году 49% населения старше 15 лет никогда не посещали школу или оставили ее, не завершив первого года обучения. Это значит, что примерно 70 млн. человек были неграмотными [13, р. 3].

Данные, приведенные в работе Т. Г. Цукановой свидетельствуют о том, что в таких странах как Боливия, Бразилия, Гаити, Гватемала, Гондурас, Доминиканская Республика, Перу, Сальвадор более половины населения было неграмотно в начале 50-х годов [13, с. 25]. Для региона было характерно также весьма неравномерное распределение неграмотного населения по отдельным районам в пределах национальных границ каждой из латиноамериканских стран. Дифференциация по охвату начальным школьным обучением основывалась, прежде всего, на различиях в уровнях экономического развития районов. В горных районах, в местах, удаленных от промышленных центров, в зонах сельскохозяйственного, особенно животноводческого хозяйства, было значительно меньше школ и выше отсев учащихся. Основными причинами неграмотности в тот период

времени стали: социально-экономические условия (а именно низкий уровень развития экономики и тяжелое материальное положение населения латиноамериканских стран), особенности расселения (отдаленность многих обширных районов от городов и промышленных центров, и вообще от зон с большой плотностью населения затрудняли работу школы).

Проблема образования, в частности, решение задач ликвидации неграмотности и расширения контингентов учащихся начальных школ, в немалой степени осложнялись тем обстоятельством, что в 50-х годах страны Латинской Америки переживали «демографический взрыв», который давал прирост населения молодых возрастов.

Так, в 1950-54 гг. средний по региону прирост населения составил 24,2%. Только в четырех странах (Аргентина, Уругвай, Боливия, Гаити) ежегодный прирост населения в эти годы был менее 2%. Основная же группа стран (Бразилия, Колумбия, Куба, Мексика, Панама, Парагвай, Перу, Чили, Эквадор), в которых проживало 74% латиноамериканского населения, имела ежегодный прирост в 2-2,9%. Остальные государства, в которых было сосредоточено 10% всего населения региона, достигли или превысили 3% ежегодного прироста. По региону наивысший естественный прирост отмечался в Коста-Рике – 4%. В большинстве латиноамериканских стран к концу 50-х годов демографическая структура сложилась таким образом, что более 40% населения составляли дети до 15 лет [14].

Решение проблем развития образования затруднялось также сложным этническим составом населения, а именно неразрешенностью языковой проблемы. Так, даже без учета мелких индейских племен в Бразилии насчитывалось более 80, в Мексике и Аргентине более 50, в Боливии, Венесуэле, Перу, Колумбии, Чили – более 25 различных народов [14]. В Мексике 18% населения говорило на 52 языках и наречиях, не знали, в основном,

испанского языка. В Гватемале, наиболее «индейской стране» Латинской Америки, испанский язык для 60% населения являлся неродным. В Эквадоре индейцы составляли 41% населения, в Перу и Боливии – примерно 50%. В последних двух странах 40% индейцев владели только исконными языками кечуа и гуарани. В Гаити официальный язык – французский, но 90% гаитян владели только местным креольским наречием [14].

Важным фактором, затрудняющим проведение политики ликвидации неграмотности, было сохраняющееся до наших дней отличие основных черт индейской цивилизации от цивилизации испано-португальской, самобытность древней культуры индейского населения, особенно в районе Анд. Это определяло неэффективность усилий по обучению населения.

Как показывают данные исследования ЮНЕСКО, в 1950 году только в пяти странах (Коста-Рике, Кубе, Панаме, Парагвае, Венесуэле) начальную школу посещало несколько более половины детей 7-12 лет. В среднем в рассматриваемой группе стран школьный абсентизм в 1950 году достигал 55% детей 7-12 лет, в то время, как в США школьный абсентизм составлял всего 4% [15, p.210]. Но 55% – это средний показатель для рассматриваемой группы стран, он колеблется от 31,3% в Коста-Рике до 74,3% в Гватемале. Уровень абсентизма был в то время наивысшим для детей 10-12 лет и объясняется широким применением детского труда. В выгодном положении находились дети, работающие в промышленности, где, по крайней мере, была практика ученичества, открывающая какую-то перспективу для подростков. Причины высокого уровня отсева различны: недостаток средств к существованию, вынуждающий многие семьи рано использовать труд детей; недопонимание родителями того, какие блага дает образование; неумение школы понять проблемы, встающие перед населением и связать с ними задачи обу-

чения; стремление некоторых родителей увеличить доходы семьи за счет труда детей, наличие районов распространения эндемических заболеваний, а также слабое здоровье многих детей в результате недоедания; сокращение сельского населения и увеличение расстояния между школьными центрами и населенными пунктами; недостаточная профессиональная и культурная подготовка части учителей; неудовлетворительное содержание школьных программ; недостатки в организации школьного дела; несоответствие школьного календаря хозяйственному календарю данной местности; нехватка школьных помещений и учителей [15].

Неграмотность взрослого населения и слабый охват детей начальным образованием, наряду с широко распространенной практикой раннего отсева учащихся давали в итоге очень низкий показатель продолжительности обучения. В начале 50-х годов он едва составлял в Латинской Америке в целом один школьный год. Только такие латиноамериканские страны, как Аргентина, Коста-Рика, Уругвай, Чили, Панама, в которых проживала лишь пятая часть всего населения континента, имели показатель среднего уровня образования выше, чем 2 школьных года [16, с. 40]. В то же время в Канаде и США – продолжительность обучения населения достигала соответственно 8 и 9 школьных лет [16, с. 42].

Существенным фактором, определяющим состояние образования, является уровень его финансирования. При исследовании вопроса финансирования латиноамериканской школы приходится сталкиваться с еще большим недостатком в статистических сведениях, чем по другим аспектам проблемы образования. Затраты на образование в ряде стран вообще не выделялись из суммы общих расходов по государственному бюджету или относились, например, на статью «расходы на социальные нужды»

Особенно важно сопоставить долю национального дохода в затратах на образо-

вание в Латинской Америке с соответствующими показателями в других странах мира. Так, США в 1954 году выделили на образование 3,7% национального дохода, а Латинская Америка – немногим более 1% [16]. При этом нужно учитывать и тот факт, что в экономически развитых странах сама величина национального дохода неизмеримо выше.

Финансированию образования не придавалось должного значения, оно стояло в большинстве стран по очередности на третьем месте – после финансирования армии и общих административных расходов.

Таковы были социально-экономические, социально политические условия, а также образовательный уровень населения, когда в начале 50-х годов перед правительствами этих государств встала задача принять незамедлительные меры по расширению системы образования. Фактором, способствующим принятию такого решения, стала стратегия «импортозамещающего развития», взятая к 50-м годам на вооружение большинством стран региона. Она фактически вылилась в поэтапную организацию собственного производства, а появление новых предприятий требовало решения вопросов подготовки национальных кадров.

Самой насущной задачей этого периода становится реформа начального образования. Инициативу в выработке мер решения назревших вопросов образования в Латинской Америке проявила ЮНЕСКО. В 1954 году IX генеральной конференцией ЮНЕСКО был одобрен Основной проект по расширению и улучшению начального образования в Латинской Америке. Этот проект был первым проектом ЮНЕСКО, принятым для решения проблем образования и предназначался для Латинской Америки. Вместе с тем, он стал как бы моделью, по которой ЮНЕСКО предложила затем 20-летний план развития образования в странах Азии и 20-летний план для стран Африки [17, с. 58].

Его целью было стимулировать плани-

рование образования, способствовать расширению контингентов начального образования, с тем, чтобы к 1968 году был достигнут, по возможности, полный охват начальной школой детей соответствующего возраста, содействовать пересмотру учебных планов, улучшить системы подготовки кадров.

О том, что подобные инициативы ЮНЕСКО имели положительные результаты свидетельствуют некоторые статистические данные. Например, в период с 1955 по 1960 гг. запись в начальные школы возросла на 41% [17], охват начальной школой достиг 78% детей соответствующей возрастной группы. Самое неблагополучной по-

ложение было характерно для некоторых стран Центральной Америки (Никарагуа, Сальвадора, Гондураса) и стран Карибского бассейна. Так, в странах Центральной Америки только 8% поступивших в начальную школу заканчивали ее полный курс. В Центральной Америке и бассейне Карибского моря положение усугублялось еще и тем, что здесь распространены этнические группы (африканцы, индейцы, индийцы, китайцы и др.), для которых обучение детей в школах с преподаванием на европейских языках представляло дополнительную трудность. Особенно остро эта проблема стояла в бывших и настоящих французских и английских колониях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Латинская Америка: энциклопедический справочник в 2-х томах / Под ред. В. В. Вольского. – М.: Советская энциклопедия, 1979.
2. Максаковский В. П. История, география мира. – М.: ЭКОПРОС, 1997.
3. Высшая школа Латинской Америки / Под ред. В. А. Кузьмищева – М.: Наука, 1972.
4. Страны Карибского бассейна: тенденции экономического и социально-политического развития / Под ред. В. В. Вольского. – М.: Наука, 1985.
5. Латинская Америка: проблемы развития и размещения промышленности / Под ред. К. С. Тарасова. – М.: Наука, 1987.
6. Культура Аргентины. /Под ред. В.А.Кузьмищева. – М.: Наука, 1977.
7. Культура Бразилии. /Под ред. В.А.Кузьмищева. – М.: Наука, 1981.
8. Культура Чили. /Под ред. В.А.Кузьмищева. – М.: Наука, 1968.
9. Экономика Латинской Америки в цифрах : Статистический справочник. – М., 1965.
10. Всемирная история. Даты и события. – М., 1968.
11. Беляев В.П. Латинская Америка : народное просвещение и проблемы социально-экономического развития. – М., Наука, 1971.
12. Лиферов А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. – Рязань: РГПУ, 1997.
13. Цуканова Т. Г. Географические аспекты становления и развития образовательных систем стран Латинской Америки: Дисс. ... канд. геогр. наук. – Рязань, 1999.
14. Латинская Америка: «демографический взрыв?» /Под ред. В.В.Вольского. – М., 1970.
15. Варесе С. Образование индейцев в Мексике. Проблемы и перспективы // Перспективы: вопросы образования. – 1991. – №1.
16. La educacion universal en America y la escuela primaria fundamental. El plan de Montevideo, Washington, 1951,
17. UNESCO. Proyecto principal de educacion. Boletin trimestral. America Latina, Santiago de Chile, 1982.
18. La situacion educative en America Latina. Paris, 1960.
19. Gustavo Rodriguez O., Crista Veise V. Educacion Superior Universitaria en Bolivia. La Paz, 2006.



УДК 349.442+349.444
ББК 65.315.441+67.404.212.47

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНСТИТУТА УЧАСТИЯ В ДОЛЕВОМ СТРОИТЕЛЬСТВЕ ЖИЛЬЯ

А. С. Дурнов

Статья затрагивает проблему реализации гражданами права на жилище и способам ее разрешения в различные исторические этапы. Особое внимание уделяется участию в долевом строительстве многоквартирных домов. В целях избежания использования так называемых «серых схем» привлечения денежных средств граждан и юридических лиц под покупку жилья в строящихся многоквартирных домах, действующий закон «Об участии в долевом строительстве» достаточно жестко ограничил возможность использования в отношениях с участниками долевого строительства иных договоров, чем договор участия в долевом строительстве. Однако на практике они продолжают широко применяться в обход данного закона.

Ключевые слова

Участие в долевом строительстве многоквартирных домов, предварительный договор купли-продажи, уступка требования, застройщик, участник строительства, договор долевого участия

Возрастающее значение договора одновременно обостряет проблему дисциплины сторон и ответственности. Неисполнение или ненадлежащее исполнение сторонами своих обязательств именно при вкладывании денежных средств гражданами в строительство многоквартирных жилых домов чрезвычайно распространено в России. Последствия нарушения обязательства субъектами, привлекающими денежные средства граждан для строительства можно назвать угрожающими. По состоянию на 1 января 2008 г. в России насчитывалось 711 тыс. незавершенных объектов строительства, по которым количество об-

манутых дольщиков достигало 62 тыс. семей. В начале 2009 г. положение несколько улучшилось, но и при этом число обманутых дольщиков составляет около 30 тыс. семей. Как результат – проведение многочисленных акций, учреждение Ассоциации помощи пострадавшим дольщикам. Все это отражает как научную, так и практическую значимость и насущность обозначенной проблемы.

Жилищная проблема в России остается одной из наиболее острых. Хотя темпы жилищного строительства последние годы несколько возросли, обеспеченность населения благоустроенными квартирами находится ещё на достаточно низком

уровне. Одним из инструментов решения жилищной проблемы является долевое участие в строительстве жилья. Рыночные отношения, все более развивающиеся в экономическом механизме России, требуют обновления и совершенствования не только способов удовлетворения потребности граждан в жилье, но и наличия адекватных им правовых механизмов. На этом фоне теоретически интересен и практически необходим анализ такого экономико-правового явления как долевое строительство жилья гражданами для удовлетворения своих личных (жилищных) нужд.

В любом развитом государстве состояние в жилищной сфере во многом определяет уровень жизни граждан и свидетельствует об их благосостоянии, поскольку данная сфера является одной из важнейших в обеспечении необходимых потребностей человека. Всеобщая декларация прав человека (1948 г.) и Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.) признают в качестве основных прав человека право каждого на достойный жизненный уровень для него и его семьи. И важнейшими задачами социально-экономической политики любого государства всегда являются развитие жилищного сектора и улучшение жилищных условий своих граждан. Недаром в числе основных прав и свобод человека и гражданина ст. 40 Конституции РФ провозгласила право на жилище.

Жилищная проблема в России существовала всегда и в разные исторические периоды решалась по-разному. В начале: путем заселения граждан в квартиры представителей свергнутого класса, либо путем массового строительства малогабаритных жилых помещений и распределения жилья между очередниками¹. Потом благодаря проводимой политике в конце 50-х начале 60-х годов государству удалось радикально улучшить жилищные условия миллионов граждан, находив-

шихся до этого в крайне тяжелых жилищных условиях путем переселения их из ветхого и неблагоустроенного жилья и общежитий. В 80-е годы прошлого столетия преобладающим стало проживание семей в отдельных квартирах вместо прежнего покомнатного расселения в коммунальных квартирах². Следующий этап улучшения условий проживания планировалось осуществить в 90-е годы. Однако политические и социально-экономические изменения, произошедшие в России в этот период, оказали серьезное влияние на дальнейшее ведение жилищной политики в том числе и значительно изменили отношение государства к решению самой жилищной проблемы. По началу планировалась дифференциация финансово-экономических льгот для различных категорий семей с параллельным активным использованием средств предприятий и населения. Но в условиях неразвитости рыночных институтов и поспешного отказа от методов государственного участия в финансировании жилищного строительства, резкого снижения объемов ежегодного жилищного строительства и темпов предоставления бесплатного жилья гражданам, всплеск цен на жилье стало вполне логичным и закономерным явлением. Система централизованного распределения бюджетных ресурсов для строительства государственного жилья и его бесплатном предоставлении гражданам, стоящим в очереди на улучшение жилищных условий, себя изжила. Все это послужило причиной обострения только вроде бы казалось начавшейся разрешаться жилищной проблемы. В подобных условиях граждане были вынуждены прибегать ко всем доступным способам ее решения. И главным позитивным итогом такой активности при практически сложившемся правовом вакууме в строительной сфере, по мнению Е. Филипповой, стал существенный рост доли жилья, построенного за счет средств индивидуальных застройщиков, которая увеличилась примерно в три

раза с конца 1990 по 1998 год и достигла 39,4 % от общего годового объема вводимого в эксплуатацию жилья³.

В настоящее время увеличение объемов жилищного строительства стало одной из приоритетных задач реализации национального проекта «Доступное и комфортное жилье – гражданам России», основу которого составляет Федеральная целевая программа «Жилище», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 сентября 2001 г. № 675⁴. При минимальных затратах государства на решение поставленной задачи (поскольку увеличение количества жилья происходит за счет собственных накоплений граждан, аккумулировать которые гораздо затруднительно и длительно в отличие от постоянных скачков цен на строящееся либо уже возведенное жилье), началась новая эра в строительстве жилья.

Долевое строительство жилья отнюдь не является новым для отечественного правового порядка. Свообразным прототипом участия граждан в долевом строительстве жилья являлась жилищно-строительная кооперация, при которой создавались жилищно-строительные кооперативы. В целях удовлетворения потребностей граждан в жилище в члены жилищно-строительных кооперативов принимались граждане, нуждающиеся в улучшении жилищных условий. При этом размер, порядок и условия финансирования в жилищно-строительном кооперативе устанавливались в уставе кооператива и определялись решением общего собрания его членов.

Массовое участие граждан в долевом строительстве жилья приходится на середину 90-х годов, при этом следует признать, что участие граждан в долевом строительстве многоквартирных домов до принятия 30 декабря 2004 года Федерального закона № 214-ФЗ «Об участии в долевом строительстве многоквартирных домов и иных объектов недвижимости и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федера-

ции» гражданским законодательством практически не регулировалось. В силу этого отношения строительных организаций и участников долевого строительства строились без четко определенных правовых норм. В связи с этим хозяйствующие субъекты в сфере строительства жилья при разработке соответствующих схем привлечения денежных средств граждан использовали различные договоры: договоры долевого финансирования (инвестирования); договоры о совместной деятельности (простого товарищества), договоры об уступке права требования и т.д. Это означало, что, превратившись в кооператора, пайщика или товарища, человек становился не собственником будущей квартиры, а участником предприятия по строительству дома и нес все риски предпринимательской деятельности, связанной со строительством жилья. В связи с таким положением, многие регионы России буквально захлестнула волна афер и мошенничеств в сфере жилищного строительства. Чтобы привлечь как можно больше средств вкладчиков, мошенники предлагали построить квартиры по цене ниже среднерыночной, регистрировали инвестиционные фирмы для аккумуляции денег инвесторов, но сами финансовыми средствами для жилищного строительства не располагали. Появились, так называемые жилищно-финансовые пирамиды, внешне схожие с финансовыми пирамидами 90-х годов, распространенным явлением стали двойные, а порой и тройные продажи одних и тех же квартир и другие злоупотребления⁵.

О том, чтобы законодательно защитить обманутых дольщиков, власть впервые задумалась в 2004 году, после истории с самой крупной строительной пирамидой – Коммандитным товариществом «Социальная инициатива и К». После того как «Социальная инициатива» заморозила свои основные проекты, выяснилось, что пострадавшими от ее деятельности оказались 62 тысячи семей в 55 регионах.

С момента вступления в силу Закона «Об участии в долевом строительстве» на отношения, связанные с привлечением денежных средств граждан и юридических лиц для долевого строительства многоквартирных домов и (или) иных объектов недвижимости на основании договора участия в долевом строительстве и возникновении у участников права собственности на объекты долевого строительства и права общей долевой собственности на общее имущество в многоквартирном доме и (или) ином объекте недвижимости, распространяются нормы данного нормативного акта. Данный закон достаточно жестко ограничил возможность использования в отношениях с гражданами, вкладывающих свои денежные средства в строительство многоквартирного дома в целях получения в последующем в собственность жилого помещения в этом доме, иных договоров, чем договор участия в долевом строительстве. Вне рамок договора привлечение денежных средств граждан физическими или юридическими лицами с принятием на себя обязательств, после исполнения которых у гражданина может возникнуть право собственности на жилое помещение в строящемся многоквартирном доме, допускается только в особых случаях. Таким образом, принимая Закон «Об участии в долевом строительстве» законодатель попытался ограничить использование так называемых «серых схем» привлечения денежных средств граждан и юридических лиц под покупку жилья в строящихся многоквартирных домах, однако на практике они продолжают широко применяться в обход данного закона. Еще в период подготовки закона строители сразу заявили о невозможности работать на новых условиях. Обусловлено это достаточно жесткими требованиями, предъявляемыми законодателем к компаниям-застройщикам, а также к порядку заключения и исполнения договора участия в долевом строительстве. Несмотря на внесенные поправ-

ки, отменившие самые спорные нормы, строители продолжают пользоваться неработанными схемами, позволяющими обходить закон. На основе регулярных исследований рынка новостроек в Москве и Подмосковье, проводимых аналитическим центром «Индикаторы рынка недвижимости» (IRN.RU)⁶ можно увидеть степень распространения различных схем реализации строящихся квартир (по типам договоров) в 2008 году. Среди них «лидирует» так называемая «вексельная схема» строительства жилья (24,0% от общего объема сделок). При вексельной схеме потенциальному покупателю – гражданину или юридическому лицу предлагается приобрести вексель компании-застройщика или сторонней организации. Одновременно между компанией-застройщиком и гражданином (юридическим лицом) заключается соглашение, по которому компания-застройщик обязуется в будущем продать квартиру в многоквартирном доме и зачесть в счет оплаты ранее приобретенный гражданином вексель. Рассмотренная схема сопряжена с теми же рисками, что и приведенная выше ситуация с предварительным договором купли-продажи квартиры. Компания-застройщик вправе вместо передачи гражданину квартиры вернуть ранее полученные за вексель денежные средства. Юридические основания требовать передачи квартиры в данном случае у гражданина отсутствуют. В июле 2007 г. в Российской Федерации был создан правовой прецедент, когда Арбитражный суд Москвы признал неправомерность использования «вексельной схемы», при которой физические или юридические лица, желающие приобрести квартиры, обращались в ЗАО «МИАН» и им предлагалось заключить договор инвестирования на строительство жилья с заявителем и приобрести вексель у зависимых от ЗАО «МИАН» организаций и передать их в качестве оплаты по договорам инвестирования. Далее договор инвестирования расторгался и заклю-

чался договор об уступке прав требования на квартиры, в соответствии с которым покупатель приобретал права на получение квартир в собственность.

Другая схема, которая широко применяется на практике – заключение договора соинвестирования (21,1% от общего объема сделок.), при котором дольщик становится партнером компании по бизнесу, и в равной степени несет все возможные риски как соинвестор в соответствии с Законом «Об инвестиционной деятельности в РФ, осуществляемой в форме капитальных вложений».

Третья по популярности схема приобретения строящегося жилья – договор предварительной купли-продажи (20,8% от общего объема сделок), при котором граждане или юридические лица вносят в качестве задатка либо предварительной оплаты денежные средства. Компания-застройщик, в свою очередь, обязуется к определенному моменту времени построить многоквартирный дом, получить разрешение на ввод в эксплуатацию данного дома, оформить право собственности на него, после чего заключить с гражданином или юридическим лицом основной договор купли-продажи квартиры. Подобный предварительный договор, по мнению А.В. Жигачева, представляет собой «джентльменское соглашение» между компанией-застройщиком и гражданином (юридическим лицом) по поводу продажи квартиры в будущем⁷. В действительности ничто не мешает компании-застройщику после строительства многоквартирного дома продать данную квартиру третьему лицу, которое в этом случае в соответствии с действующим законодательством будет являться добросовестным приобретателем квартиры. Максимум, что вправе потребовать несостоявшийся покупатель по предварительному договору купли-продажи от компании-застройщика в рассматриваемой ситуации – это возврат уплаченных ранее денежных средств с уплатой неустойки.

Среди «серых схем» следует назвать договор переуступки прав требования (6% от общего объема сделок), при котором предполагается выкуп договоров долевого участия. Как правило, «свою долю» продают дольщики, вложившиеся в строительство на самых ранних стадиях, чтобы заработать. Имеющиеся долги предыдущего дольщика, новый дольщик обязан погасить в определенный срок. Если договор долевого участия, был оформлен согласно требованиям Закона «Об участии в долевом строительстве», права нового участника долевого строительства защищены, поскольку договор переуступки прав требования также регистрируется в Федеральной регистрационной службе.

Таким образом, в настоящее время действуют различные схемы долевого строительства жилья, что противоречит сущности закона. По словам А. Хинштейна, ситуацию парламентарии пытаются изменить, в частности, предлагается введение административной ответственности за незаконное ведение схем долевого строительства, при этом планируется ввести штраф для застройщиков по каждому конкретному выявленному случаю правонарушений с их стороны от 500 тыс. руб. до 1 млн руб.⁸

Договор долевого участия заключается лишь в 10,6% от общего объема сделок, хотя, подозреваем, что и эта цифра несколько завышена. Так, один из разработчиков закона, заместитель председателя Комитета Госдумы по бюджету и налогам А. Коган заявил: «За 2008 г. только в Москве доля договоров, заключенных в соответствии с требованиями 214 закона, составила лишь 3,3% от всего количества договоров на предварительное инвестирование нового жилья»⁹. К сожалению, граждане при участии в долевом строительстве жилья не осознавая серьезности ситуации, сами подписывают договоры, не убедившись в их абсолютной законности, при том что из всех существующих схем договор участия в долевом строительстве является

наиболее надежным для участников долевого строительства, поскольку только он детально регулирует правовые и финан-

совые отношения, взаимные обязательства, а главное – ответственность сторон и порядок разрешения споров.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кулькова С. К вопросу о совершенствовании жилищного законодательства // Российская юстиция. – 2007. – № 9. – С. 13.

² См.: Смирнов В. В., Лукина З. П. Ипотечное жилищное кредитование. – М, 1999. – С. 10.

³ См.: Филиппова Е. С. Жилищное право: Учебник для вузов. – М., 2007. – С. 7.

⁴ Российская газета. – 2001. – 19 сент.

⁵ Светличный А. В. Характеристика преступлений, совершаемых при долевом строительстве жилья // Российский следователь. – 2007. – № 22.

⁶ <http://www.irn.ru/articles/11945.html>.

⁷ Жигачев А. В. Заключаем договор участия в долевом строительстве // Жилищное право. – 2008. – № 11.

⁸ Строители предложили принять пакет поправок к закону о долевой участии в строительстве // <http://www.novayagazeta.ru/data/2008/017/00.html>

⁹ Меленберг А. Квадратные метры воздуха // <http://www.novayagazeta.ru/data/2009/028/00.html>

SUMMARY

Alexeyeva L. F., Slizovskaya G. V. Psychological factors of the dependent behavior
// *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 3 – 7. [0,4 п. л.]

Key words

Dependent behavior, personal traits, value orientations

Summary

Results of psycho-diagnostic investigation of teen-agers with the aim to reveal the prophylactic measures to overcome the formation of computer games dependence presented in the article. Psychological factors influencing on inclination formation of teen-agers“ game-depending behavior revealed. Results of work directed to correct personal traits, carried out in accordance with the system of complex actions distracting teen-agers of computer dependence, confirming the weakening of teen-agers“ game-dependence adduced.

Amelchenko T. V. Tendencies of the Development of Socio-Pedagogical Education
// *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 8 – 13. [0,5 п. л.]

Key words

Socio-pedagogical education, humanistic tendency, anthropological approach, culturalogical approach, human values, integration

Summary

The article deals with the essence of socio-pedagogical education. It points out the main tendencies of its development: humanistic and anthropological approach, realization of culturalogical approach and growing meaning of human values, strengthening of integrative and inte-subject connections in socio pedagogical education, growing of crisis phenomena in socium and high dynamic of social processes in microsphere.

Vasilyeva I. A. Gender and Age Differences in Quality of Life of Patients Undergoing Renal Replacement Therapy by Hemodialysis // *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 14 – 21. [0,6 п. л.]

Key words

Quality of life, end-stage renal disease, renal replacement therapy, hemodialysis, gender differences, age

Summary

Issues of gender and age specificity of quality of life in patients with chronic kidney disease undergoing renal replacement therapy by hemodialysis are analyzed in the article. Male hemodialysis patients were shown to have higher quality of life scores than female. Negative effect of ageing is more evident for the scales of physical health. Age-related lowering of patients' satisfaction with his (her) mental health and social activity is less pronounced. According to the results of multiple stepwise regression analysis age and gender were found to be significant and independent predictors of patients' quality of life.

Gerova N. V. Current Status of Information Science and ICT Teaching of Humanitarian Specialty Students in Teacher's Training Universities and Bologna Process // *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 22 – 26. [0,4 п. л.]

Key words

ICT, information science, Bologna process, curriculum, informatization

Summary

The article deals with analysis of up-to-date status of information science and ICT teaching

of humanitarian specialty teachers. It considers difficulties of devising information science and ICT courses as provided by transition to two-level education of higher school.

Gerova N. V., Andreev V. V., Tebenkova T. V. Analysis of Substantial Component of Professional Standard for Teachers of General Humanities Disciplines over the Range Knowledge of Computer Science and ICT // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 27 – 33. [0,6 п. л.]

Key words

Substantial component, multimedia technology, the Internet, quality rating of knowledge, disciplines of subject training

Summary

This article deals with professional standard for teachers of general humanities disciplines. It grounds prospects of usage various means of computer science and ICT in their profession. It offers expansion of curriculum for these schools. It grounds the organization of continuing course of computer science and ICT for masters and bachelors of education.

Efremov A. Yu. The Corporate-Educational Model of Professional Formation of Personal Competence of the Specialist // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 34 – 39. [0,5 п. л.]

Key words

Specialist, professional education, personality, higher school, integration of education, professional competence, corporative-educational model, continuous education

Summary

Social actuality of educational innovations in modern conditions. Scientific problematics of integration of vocational training of the specialist in system of continuous education. Efficiency of process of professional formation of personal competence of the specialist in the conditions of integration of educational systems. Professional personal features of professional formation of personal competence of the specialist in the system of continuous education. Cultural conformity of professional-personal aspects of competence formation. The corporate-focused training environment in the conditions of integration of educational systems.

Isaeva E. R. Coping-Defensive Style of Personality: Analysis of Relations between Coping and Psychological Defense // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 40– 46. [0,6 п. л.]

Key words

Psychological defense, coping, coping-defensive style of person, psychological vulnerability

Summary

This article is devoted to investigation of relation between coping strategies and psychological defense mechanisms of personality. It is affirmed, that if in the repertory of coping active problem-solving strategies are used less, then the level of psychological defense intensity turns out considerably more marked. It was indicated, that in unsuccessful coping personality moves to emergency reaction way – actualization of learnt unconscious forms of behavior. Research revealed stable combinations between the type of defense and coping, that form a number of coping-defensive styles. According to the domination of defense or coping strategies in behavior it can be flexible and adequate to situation, or it can be immature and stereotype. Prevalence of defense mechanisms can be looked into as psychological vulnerability of personality.

Kornienko A. F. What for a Psyche is Necessary to a Live Organism and What is it?
// *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 47 – 60. [1,1 п. л.]

Key words

Appearance of psyche, alive organism, cognitive activity, adequacy of reflection and behavior regulation, psychical process, kinds of psychical processes

Summary

In the article the variant of answer to the basic question for Psychology «What is a «psyche»?» is offered and biological value of psyche for a living organism is proved. As a basis at defining the essence of psyche and psychical form of reflection of the reality the necessity of achievement an adequacy of behavior by an organism in conditions of continuously changing environment is accepted. It is shown, that sensitivity mechanisms are not enough for this purpose and sensitivity would be considered physiological, but not psychical form of reflection. New definition of the concept «psyche» is made. According this definition psyche is a subjective reflection not of directly objective reality, but its nearest future. The general concept of psychical process is specified and particular definitions of cognitive, emotional and strong-willed psychical processes are formulated on its basis.

Kulik A. D. The Conceptual Maintenance of Training to Language of a Speciality of Foreign Students at a Stage Pre-University Training. A Humanitarian Structure Professional Modules «Political Science», «The International Attitudes». // *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 61 – 65. [0,4 п. л.]

Key words

Concept, conceptual thinking, the analysis, synthesis, abstraction, concrete definition, subject of concept, volume, the maintenance of concept, formation of concepts, parameter of mastering of concepts

Summary

In clause characteristics and operations of conceptual thinking which help with formation of skill to establish essential communications and the attitudes concluded in concept are considered; the formal and substantial parties of mastering of concept.

Liferov A. P. Corporate Universities within the System of Continuing Professional Education // *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 66 – 78. [1,0 п. л.]

Key words

Corporate culture, corporate governance, corporate universities, polycentric management, transnational corporations, ethnocentric management.

Summary

The article exposes the role of corporate universities in the formation of a contemporary system of continuing professional education through case studies in the developed countries. The author analyses historical, ethnic, cultural and regional differences in the activities of corporate educational institutions.

Murtazov A. K. Organizing Children's Activities in Integrated Additional Education in the Sphere of Astrophysics and Spase Ecology // *Russian Scientific Journal*. – 2009. – № 3 (10). – PP. 79 – 87. [0,7 п. л.]

Key words

Education and scientific research, children's additional education, ecology, astrophysics

Summary

Summary

This article is devoted to the problem of forming traditions in the system of school education. The notion of traditions, their role and efficiency of usage in the system of school education are considered in the article. The article also reveals the pedagogical role of traditions in the process of education.

Bochkareva S. M. The History of Tutoring // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 124 – 129. [0,5 п. л.]

Key words

Tutoring, culture, history, system, guidance, accompaniment, assistance, teaching, upbringing, interaction, development, support, supervisor, home teacher, organizer, tutor, tutorial, educational root, individual trajectory, higher educational institution, school

Summary

The given article touches upon the origin of tutoring, the system of guidance, aimed at support in a student's educational and individual development. The author considers tutoring to be an important personally-oriented tool in various kinds of support: academic help (arrangement of effective studies by means of seminars, consultations, tutorials, progress in studying supervision); assistance in distant learning and psychological support (one-to-one consultations, questionnairing, solution of intragroup and personal problems). The importance of the given article consists in the fact that it generalises the forms of the tutoring activity in the process of its historical development and in also in the fact that it reveals the main principles of tutoring which can be used when the two-level system of higher education is introduced.

Bushueva T. S. The Development of Pedagogical Stimulation Problem in Native and Foreign Science // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 130 – 135. [0,5 п. л.]

Key words

Stimuli, reaction, motive, interest, need, pedagogical stimulation, personality, inciter

Summary

The article under consideration deals with the problem of pedagogical stimulation. The development of this conception from the beginning to our days is observed. Several points of view of Russian and foreign researchers are looked through. The author discloses the notion of stimuli and closely related concepts. The part of the article is devoted to the stimuli based on various human requirements.

Durneva E. E. Pedagogical Technology of Geometry Educational Process' Designing in the Secondary School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 136 – 142. [0,6 п. л.]

Key words

Geometry, pedagogical technology, technological approach, designing, methodological recommendations, educational theme, educational process, purpose making, diagnostics

Summary

The article of Durneva E. "Pedagogical technology of geometry educational process' designing in the secondary school" is devoted to the analysis of geometry teaching in a secondary school on means of the technological approach. Special attention is paid to purpose making in the process of educational designing. Analysis of the notion "technology" and "technological approach", stages of pedagogical objects' designing are given in the article. Special attention is paid to purpose making in the process of educational designing. As an example the technological map on the educational theme "Main geometrical figures", designed by the author is given. Methodological recommendations to introduce the project of the designed

educational process are also added. The article can be recommended to students of pedagogical higher educational institutions, post-graduate students, geometry teachers.

Ivanova O. V. Features of Value Aspect of Professional Standing of Student-Managers in High School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 143 – 153. [0,9 п. л.]

Key words

Values, value hierarchy, value ascription, professional standing

Summary

In article features of value aspect of professional standing of student-managers in high school are considered. The peculiarities of value orientations of student-managers and its dynamics from 1st till 5th course of studying are shown. Value structure of future profession images is analyzed. Correlation of value orientations and future profession images is carried out.

Ivkina E. A. The Characteristic of Texts's Selection for Upperclassmans' Preparation for Writting the Composition in Part «C» of USE in Russian // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 154 – 157. [0,3 п. л.]

Key words

USE, russian, text, criteria, didactic material, upperclassman

Summary

The main content of the article is the author's conclusions about using texts for successful preperation for writting the composition. Taking into account the author's criteria (connectedness, rich language, expressiveness, lack of the discrimination) must help to do the teacher's work more productive.

Kovalyova E. A. The Problem of Teaching Classical Languages in a Modern Grammar School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 158 – 163. [0,5 п. л.]

Key words

Classical languages, intercultural communication, classical grammar school, educational significance, humanities, classical education

Summary

The article touches upon the problem of teaching classical languages in grammar schools of the XIXth and XXlth centuries. The author points out the main types of grammar schools and highlights the leading principles of classical languages teaching, borrowed from the experience of pre-revolutionary classical and modern educational institutions. The main aim of the article is to determine the position of classical languages in a Russian grammar school in order to work out the modern concept of their teaching.

Kosino O. A. Methodological Peculiarities of Algebraic Preparation of School Children on Integration Means of Pedagogical and Information Technologies // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 164 – 169. [0,5 п. л.]

Key words

Algebra, pedagogical technology, information technology, integration, educational and methodological support, its electronic support, planning, methodological recommendations, educational theme, educational process

Summary

The article of Kosino O. «Methodological peculiarities of algebraic preparation of school children on integration means of pedagogical and information technologies» is devoted to

the problem of qualitative algebraic preparation of school children. Methodological recommendations of algebra teaching in present conditions with the use of pedagogical and information technologies' integration are given in the article. In its framework a new educational and methodological support to the course of «Algebra», as well as its electronic support elaborated by the author are represented. The problem of teachers' competence and preparation of future high qualified mathematic lecturers in higher education institutions is also broached in the article. It can be recommended to students of pedagogical higher educational institutions, post-graduate students, algebra teachers and lecturers of higher education institutions.

Lukshina V. V. Gender Differences in Personal Activity Orientations to himself, Others, Activity in Business // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 170– 176. [0,6 п. л.]

Key words

Personal activity orientation, personal traits, value orientation, psychological defense means, coping strategies

Summary

The results of gender differences in personal activity orientations empiric investigation, manifested by personal traits, value orientations, choice of psychological defense means and coping strategies in problem situations presented in the article.

Maksimova L. I. Integration as a Basic Component of the Modern System of Education // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 177 – 184. [0,6 п. л.]

Key words

A human as the subject of education, an integrative person, basic European competences, integration in pedagogics, foreign languages education, the process of education, the cross-subject integration, an integrative approach in education, an integrative course, integrative syllabuses, the extent of integration, integrative teaching methods

Summary

Integration as a basic component of the new education paradigm makes it possible to achieve the main education objective of the XXIst century – to educate an integrative person capable of selfrealizing effectively in the modern polycultural world. The research into the categories of “integration – an integrative approach – an integrative course - integrative syllabuses - integrative teaching methods” contributes to reaching this ultimate goal.

Molchanova L. V. Communicative Universals as a Means of Bilingual Education in Tertiary Linguistic Institutions (on the Basis of English and Japanese Languages) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 185 – 192. [0,6 п. л.]

Key words

Bilingualism, bilingual education, universals, communicative situation, communicative intention

Summary

The article deals with communicative universals as a possible background for bilingual education in tertiary linguistic institutions of Russia. It suggests a system of communicative situation components included into the learners' communicative experience. The effectiveness and validity of such a system is illustrated by teaching English and Japanese as linguistically non-related languages.

Pechatnova O. M. Modern Approaches to Understanding of Continuing Pedagogical Education Essence // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 193 – 198. [0,5 п. л.]

Key words

Continuing pedagogic education, personal orientation, academic education, professional competence, compensatory education, discrete-prolonged education, methodologic approach.

Summary

The significance of continuing pedagogical education is examined in this article. There are a lot of disadvantages of traditional «final» system of lecturer's training. This leads to people's dissatisfaction in their social professional status. It became the motive for the objective and subjective preconditions of conversion to continuing education. The methodological analysis of the problem and the comparison of two teacher's training systems. There were academic discrete-continuous system and personality-developing system of continuing pedagogic education.

Poddubnaya O. Yu. Educational Environment of the Internet // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 199 – 204. [0,5 п. л.]

Key words

Environment, Internet, information, communication, portal, virtual, education, culture, personality

Summary

The article considers the major constituents of the Internet educational environment, their interrelation and interaction, and their representation on the Internet.

Ushakova T. A. To Form Civil Consciousness and Self-Consciousness of Senior Pupils in Conditions of Modernization of Education // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 205 – 210. [0,5 п. л.]

Key words

Consciousness, self-consciousness, citizen, civil upbringing, civil position, student's personality, senior pupil

Summary

This article deals with the problem of forming of civil consciousness and self-consciousness of senior pupils. It uncovers various aspects of formation of consciousness and self-consciousness of senior pupils, the structure of civil self-consciousness. The author gives the method to construct the process civil consciousness and self-consciousness of senior pupils, coordinating with methodological aim of the educational institution to the estimation of public role and a person in formation of his or her personality. In the article there is an author's program «I'm a citizen», directed towards the active cooperation of children and adults, the choice of individual trajectory in upbringing of citizen's personality.

Finikova J. B. The Genesis of the Intercultural Communication as Social and Cultural Phenomenon // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 211 – 219. [0,9 п. л.]

Key words

Intercultural communication, culture, communication, social and cultural phenomenon

Summary

The world today is characterized by an ever growing number of contacts resulting in communication between people with different linguistic and cultural backgrounds. This communication takes place because of contacts within the areas of business, military cooperation, science, education, mass media, entertainment, tourism but also because of immigration brought about by labour shortage or political conflicts.

In all these contacts the intercultural communication, which plays an important role in the life of modern international society, needs to be as constructive as possible, without misunderstandings and breakdowns. That's why in the past years, there has become an increasing interest for scientists across the world to study the phenomenon of the intercultural

communication (its nature and specific features) to help people to develop intercultural skills for effective communication with people of different cultures and nations.

Yakovleva M. B. Specific Features of Cognitive Sphere of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 220 – 225. [0,5 п. л.]

Key words

Hyperactive children, higher psychic functions, neuropsychological analysis, school education

Summary

The paper presents the results of neuropsychological study of 8-11 year old schoolchildren with attention deficit hyperactivity disorder. Specific patterns of cognitive processes are revealed. Hyperactive children demonstrate lower level visual memory, visual-spatial perception, kinesthetics, logical thinking as compared with children with normal development.

Yaroslavtzeva O. Ya. Historical Peculiarities of the Development of the Educational Systems of Latin America // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 226 – 236. [0,9 п. л.]

Key words

Education, culture, historical, development, conditions, civilizations, colonial, expansion, educational establishments, universities, schools, educational systems

Summary

The article is devoted to the analysis of the historical premises and conditions of the formation and establishing of the educational systems in Latin America and the Caribbean. The process of the historical development of education in this region has been presented against the background of economic and social-political and cultural changes taken place there not only for the last 50 years of the century, but also for the more previous years and centuries. And the idea of the article was to show how those conditions and other factors influenced on the educational systems of Latin American countries. The main periods of the development of the educational systems of Latin American countries can be presented as follows:

1 stage - America before Columbus. The first signs of education appeared..

2 stage - colonial. The basic educational establishments were founded.

3 stage - postcolonial. It may be divided into two parts: a) the beginning of the XIX century to the first half of the XX century – the establishment of the independence and organization of the national educational systems; b) since the 50-s of the XX century to the present times – further development and reforming of the educational systems.

Durnov A. S. Institution of Participation in Common Housing Building: Accrual Implications // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 3 (10). – PP. 237 – 242.[0,5 п. л.]

Key words

Participation in Common Housing Building, preliminary contract of sale and purchase, concession of the requirement, developer, the participant of share construction, the contract of equity participation

Summary

The article touches upon the problem of realization by citizens of their right for housing and ways of its solving in different historical periods. The specific attention is paid to participation in common building of multifamily housing. The living federal law “Of participation in common building” limited the opportunity of using other contracts but participation in common building contract in relations with participants in common building toughly enough. This is done in order to avoid using of illegal ways of physical and juridical person money mobilization for purchasing of housing in blocks of flats under construction. However in practice they continue to be widely applied bypassing the given law.

**АВТОРЫ
(AUTHORS)**

АВДЕЕВА Анна Владимировна – аспирант Тамбовского государственного технического университета

Контактная информация: E-mail: fdo@nnn.tstu.ru; Fylhtqxbr@mail.ru;
тел. 8-(4752)-63-04-49, 8-(4752)-63-03-79

АЛЕКСЕЕВА Людмила Фоминична – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск)

Контактная информация: E-mail: Slizovskaja2009@yandex.ru; тел. 8-(909)-5419418

АМЕЛЬЧЕНКО Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной политики Читинского государственного университета, академик Академии социального образования, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (МАНПО)

Контактная информация: E-mail: AmelchenkoTV@mail.ru; тел. 8-(3022)-26-80-16

АНДРЕЕВ Валерий Владимирович – старший преподаватель кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: v.andreev@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

БОНКАЛО Сергей Васильевич – соискатель кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института

Контактная информация: E-mail: BonKaLoSerG@yandex.ru; тел. 8-(496)-614-07-94

БОРИСОВА Надежда Евгеньевна – старший преподаватель кафедры французского и немецкого языков факультета иностранных языков Коломенского государственного педагогического института (КГПИ), аспирантка кафедры педагогики КГПИ

Контактная информация: E-mail: nborissova@rambler.ru; тел. 8-(496)-615-13-16

БОЧКАРЕВА Светлана Михайловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета имени А. С. Попова, аспирантка кафедры общей педагогики имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: 89036419069@mail.ru; тел. 8-(496)-612-21-90

БУШУЕВА Татьяна Сергеевна – аспирантка кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института

Контактная информация: E-mail: Btanusha81@mail.ru; тел. 89105002887

ВАСИЛЬЕВА Ирина Андреевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института нефрологии Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Федерального агентства по здравоохранению и социальной работе

Контактная информация: E-mail: ira707@yandex.ru; тел 8-(812)-784-15-63

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатизации образования и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

ДУРНЕВА Елена Евгеньевна – ведущий специалист методического отдела Департамента по учебно-методической работе Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, ассистент кафедры высшей математики факультета информатики и математики Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова

Контактная информация: E-mail: durnevaelena@mail.ru; тел. 8-(926)-717-73-12

ДУРНОВ Александр Сергеевич – соискатель кафедры гражданского права и процесса Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: durnov62@mail.ru; тел. 89105748597

ЕРМАКОВ Аркадий Александрович – кандидат философских наук, профессор кафедры философии Рязанского института (филиала) Московского государственного открытого университета [РИ(Ф) МГОУ]

Контактная информация: E-mail: dir@rimsouryazan.ru; тел. 8-(4912)-25-41-48

ЕФРЕМОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета непрерывного образования Российской академии правосудия (г. Воронеж)

Контактная информация: E-mail: kap_ksp@mail.ru; 8-(4732)-95-41-82

ИВАНОВА Оксана Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков НОУ «Российский новый университет», соискатель кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Контактная информация: E-mail: goxi-81@mail.ru; тел. 89038359663

ИВКИНА Екатерина Андреевна – соискатель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: ivka82@mail.ru; тел. 8-(4912)-24-14-14

ИСАЕВА Елена Рудольфовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии и наркологии Санкт-Петербургского государственного медицинского университета

Контактная информация: E-mail: isajeva@yandex.ru; тел. 8-(921)-956-33-41

КОВАЛЁВА Елена Александровна – ассистент кафедры английского языка факультета иностранных языков Коломенского государственного педагогического института, аспирант кафедры педагогики КГПИ

Контактная информация: E-mail: ventilation@inbox.ru; тел. 8-(4966)-12-10-91

КОРНИЕНКО Александр Федорович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета педагогики и психологии Академии социального образования (Казанский социально-юридический институт)

Контактная информация: E-mail: korniaf@inbox.ru; тел. 8-(843)-293-32-65

КОСИНО Ольга Алексеевна – ассистент кафедры методики обучения и педагогических технологий Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова

Контактная информация: E-mail: kosino-oa@yandex.ru; тел. 8-(496)-72-42-632

КУЛИК Алла Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка №3 Российского университета дружбы народов (РУДН), докторант-соискатель Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина (ИРЯП)

Контактная информация: E-mail: pesochek@mail.ru; тел. 8-(962)-361-13-31

ЛИФЕРОВ Анатолий Петрович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Президент Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 года в области образования

Контактная информация: E-mail: rsu@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-27-28-68.

ЛУКШИНА Виктория Владимировна – ведущий специалист (клинический психолог) научно-исследовательского центра детской нейропсихологии (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: adel17@rambler.ru; тел. 8-916-576-70-66

МУРТАЗОВ Андрей Константинович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры экологии и природопользования, директор астрономической обсерватории РГУ имени С. А. Есенина, почетный работник общего образования

Контактная информация: E-mail: a.murtazov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-12-97

МАКСИМОВА Людмила Ивановна – старший преподаватель кафедры английского языка Коломенского государственного педагогического института (КГПИ), соискатель кафедры педагогики КГПИ

Контактная информация: E-mail: maksimova-li@mail.ru; тел. 8-(496)-615-49-03

МОЛЧАНОВА Лилия Викторовна – старший преподаватель, заведующая кафедрой восточных языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: l.molchanova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-96-33-56

ПАНКОВ Иван Григорьевич – кандидат технических наук, профессор, директор Рязанского института (филиала) Московского государственного открытого университета [РИ(Ф) МГОУ], почётный профессор МГОУ, заслуженный работник высшей школы

Контактная информация: E-mail: dir@rimsouryazan.ru; тел. 8-(4912)-25-41-48

ПЕЧАТНОВА Оксана Михайловна – заведующая информационной лабораторией факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, ассистент кафедры управления персоналом

Контактная информация: E-mail: angel-sveta7@yandex.ru; тел. 8-(4912)-25-43-74

ПОДДУБНАЯ Ольга Юрьевна – ассистент кафедры романских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: celesta1@rambler.ru; тел. 89156033452

ПОПОВ Андрей Иванович – кандидат педагогических наук, доцент Тамбовского государственного технического университета

Контактная информация: E-mail: fdo@nnn.tstu.ru; Fylhtqxbr@mail.ru;
тел. 8-(4752)-63-04-49, 8-(4752)-63-03-79

ПУЧКОВ Николай Петрович – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Тамбовского государственного технического университета, заведующий кафедрой «Высшая математика»

Контактная информация: E-mail: fdo@nnn.tstu.ru; Fylhtqxbr@mail.ru;
тел. 8-(4752)-63-04-49, 8-(4752)-63-03-79

СЛИЗОВСКАЯ Галина Владимировна – аспирант Российской академии образования ГНУ Института развития образовательных систем

Контактная информация: E-mail: Slizovskaja2009@yandex1.ru; тел. 8-(8382)-66-58-82

ТЕБЕНЬКОВА Татьяна Викторовна – ассистент кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: t.tebenkova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

УШАКОВА Татьяна Александровна – директор средней общеобразовательной школы №64 г. Рязани, соискатель кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: nanolir@rambler.ru; тел. 8-(4912)-96-37-04

ФИНИКОВА Юлия Борисовна – старший преподаватель кафедры французского и немецкого языков факультета иностранных языков Коломенского государственного педагогического института (КГПИ), аспирантка кафедры педагогики КГПИ

Контактная информация: E-mail: polli60281@yandex.ru; тел. 8-(496)-618-59-36

ЯКОВЛЕВА Мария Борисовна – психолог, аспирантка кафедры специальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

Контактная информация: E-mail: mary-ya2001@mail.ru; тел. 8-(952)-350-87-27

ЯРОСЛАВЦЕВА Ольга Яковлевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: erifan@mail.ru; тел. 8-(9412)-28-04-45

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ
В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»****1. Правила оформления научных статей:**

набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал - 1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5. Объём статьи - до 20 машинописных листов, сообщения - до 10. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи, **не автоматическим** способом. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в конечном списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.

2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.

2.8. Статья завершается примечаниями.

2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

3. Материалы п. 2 составляют объём редактирования.

4. Расходы по редактированию статьи составляют 200 руб. за машинописный лист формата А4. К тексту статьи обязательно прикладывается копия квитанции об оплате редактирования. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

5. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России - 100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

6. К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов,

7. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия должна быть заверена надлежащим образом.

8. Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

9. Наш почтовый адрес:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «РИЭПСИ». «Российский научный журнал».

10. Наши банковские реквизиты:

Счёт № 40703810211000000040 В ФАКБ «СЛАВЯНСКИЙ БАНК» (ЗАО) в Рязани: ИНН 6234037737, КПП 623401001, БИК 046126702,

к/с 30101810700000000702 в ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО РЯЗАНСКОЙ ОБЛ. АНО «Рязанский институт экономических, правовых, политических и социологических исследований и экспертиз», можно сокращённо - АНО «РИЭПСИ»

ОКАТО 61401380000

Наименование платежа:

целевые взносы КБК 07330302010010000180

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации –
– ПИ №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной
службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43

E-mail: rosnauka@mail.ru

[http: // www.rnjournal.narod.ru](http://www.rnjournal.narod.ru)

Сдано в набор 15.06.2009.

Подписано в печать 15.06.2009.

Тираж 1 200 экз.

Заказ № 451

Отпечатано в ООО «Полиграфия»

390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.