

A black and white photograph of a park scene. In the foreground, there are many fallen leaves on the ground. Several trees with bare branches stand in the middle ground. In the background, a light-colored building with windows is visible. The overall atmosphere is quiet and somewhat somber due to the lack of foliage on the trees.

***Вестник***

***Московского государственного  
областного университета***

**СЕРИЯ  
«ПЕДАГОГИКА»**

**№ 3**

**Москва**

**Издательство МГОУ**

**2007**



***Вестник***  
***Московского государственного***  
***областного университета***

**СЕРИЯ**  
**«ПЕДАГОГИКА»**

**№ 3**

**Москва**  
**Издательство МГОУ**  
**2007**



**Вестник  
Московского государственного  
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

**Редакционно-издательский совет:**

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор  
Дембицкий С.Г. – зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе,  
доктор экономических наук, профессор  
Коничев А.С. – доктор биологических наук, профессор  
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор  
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент  
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор  
Яламов Ю.И. – проректор по научной работе и международному сотрудничеству,  
доктор физико-математических наук, профессор

**Редакционная коллегия серии «Педагогика»:**

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)  
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор  
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор  
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент  
Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор  
Черемисина Е.Н. – доктор технических наук, профессор  
Хапаева С.С. – кандидат педагогических наук, доцент  
Ломов С.П. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий  
кафедрой живописи  
Шорохов Е.В. – член-коор. РАО, доктор педагогических наук, профессор, декан ХГФ МПГУ  
Корешков В.В. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета  
ИЗО и дизайна МГПУ  
Кузин В.С. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – № 3. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 136 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК № 4 за 2005 г., С. 5).

В Вестнике могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

ISBN 978-5-7017-1165-3

© МГОУ, 2007

© Издательство МГОУ, 2007



## РАЗДЕЛ I ПЕДАГОГИКА

Л.А. Валеева

### ПЕДОЦЕНТРИЗМ ДЖОНА ДЬЮИ КАК ГЛОБАЛЬНАЯ ИДЕЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА

#### *Аннотация*

В статье раскрывается понятие **педоцентризма** – подхода, вошедшего в педагогику в начале XX века благодаря американскому педагогу, психологу и философу Джону Дьюи; представлены основные положения педагогических течений, провозглашающих свободное развитие ребенка (теория свободного воспитания, новое воспитание), а также реформы в области образования, проводимые в рамках решения проблемы защиты прав ребенка, толчком для которых и стала идея педоцентризма.

L.A. Valeyeva

JOHN DEWEY'S PEDOCENTRISM AS A GLOBAL IDEA OF HUMANISTIC  
PEDAGOGICS OF THE XXth CENTURY

#### *Abstract*

This article reveals the notion of **pedocentrism** – the approach, appeared in pedagogics at the beginning of the XX<sup>th</sup> century thanks to outstanding American pedagogue, psychologist and philosopher John Dewey; provides a view on the main ideas of pedagogical trends, proclaiming the free character of child's development (theories of free education, new education), and the reforms in the educational sphere held to solve the problem of children's rights' protection, that were stimulated by the idea of pedocentrism.

Воспитательные идеалы XX века складывались под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи. Начало века рассматривалось многими философами и педагогами как заря рождающейся эры в истории, поставившей со всей остротой проблему нового взгляда на функции воспитания. Кризисные явления в традиционной педагогике в начале XX века породили новые идеи и концепции воспитания. Всем им были свойственны непринятие традиционной педагогики, повышенный интерес к личности ребенка и поиск новых подходов к решению проблем воспитания. Значительная группа педагогических течений была ориентирована на индивидуальность, и главной и единственной целью признавала личность ребенка. Постепенно в теории и практике утверждался подход, гуманистически ориентированный на ребенка, когда роль педагога выражалась не в жестком управлении воспитательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень самоактуализации. Это позиция друга, советчика, консультанта. Осуществление такого подхода было возможно только при полном учете интересов детей, непрерывном стимулировании активности каждого из них и их самореализации. Такой подход к ребенку вошел в педагогику под названием **педоцентризма**. Появление этого понятия связано с именем **Джона Дьюи**, известного американского педагога, психолога, философа, про-



фессора философии и педагогики нескольких американских вузов. Именно он говорил, что «ребенок – это солнце, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются» [1, с. 34–62]. То есть не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения. В связи с этой идеей Дьюи критикует во многих своих работах постановку образования в традиционной школе, целью которого является «навязывание сверху и извне стандартов предметного содержания и методов, разработанных взрослыми для тех, кто в данное время еще только вырастет» [2, с. 18]. Поэтому, по мнению Дьюи, эти методы учения чужды интересам детей и далеко выходят за пределы доступного им опыта. Значит, учителя навязывают их, стараясь искусными средствами замаскировать это насилие, устраняя его наиболее неприятные проявления.

В одной из глав своей книги «Опыт и образование» Дьюи рассматривал противостояние традиционного и прогрессивного образования. Лучшей критикой традиционного образования, по Дьюи, было создание прогрессивных школ, в работе которых можно выделить следующие принципы:

- учение через опыт;
- свободная деятельность;
- самовыражение личности;
- максимальное использование возможностей настоящего [2, с. 19].

Таким образом, мы видим, что философия нового образования была основана на идее свободы. Дьюи считал, что «для создания условий для нормального и интеллектуального роста учеников необходимо было покончить с методами кандалов и смиренных рубашек: без свободы нет гарантии развития» [2, с. 61]. Антиобщественная сущность традиционной школы заключается в том, что она считала «тишину и неподвижность главными достоинствами урока», а насильственно установленная тишина и послушание, согласно Дьюи, не давали ученикам полной возможности раскрыться. Однако свобода от ограничений была ценной только в качестве средства для свободы в позитивном смысле: свободы ставить цели, разумно рассуждать, оценивать последствия, отбирать и упорядочивать средства для достижения поставленных целей. Это так называемое прагматическое понимание свободы, когда она идентична интеллектуальному самоконтролю, поскольку постановка целей и организация средств их достижения – работа интеллекта. Поэтому идеальной целью образования, по Дьюи, было научить учеников самоконтролю. «Количество и качество свободы движения на каждом этапе развития ребенка, – пишет Дьюи, – проблема, которая должна постоянно занимать педагога» [2, с. 63].

Вышеназванные идеи Джона Дьюи о приспособлении системы воспитания к ребенку явились основополагающими для всех реформ образования в XX веке. Сущность ее заключалась в следующем: система воспитания, приспособляясь к природе ребенка, должна постоянно меняться, так же, как и эта природа, и исполнив свое предназначение, уступить место новой, более совершенной и подходящей для данного периода жизни. Эти взгляды Дьюи в сочетании с прагматическим подходом к целям образования послужили основой для отрицания единых учебных планов и программ для общеобразовательной школы. Педоцентризм способствовал переосмыслению понятия «воспитания». Необходимо отметить, что эта переоценка целей воспитания сопровождалась критикой традиционной школы и семьи, отрицающих самобытность ребенка, его стремление к самореализации. Здесь ребенок становился центром «педагогической вселенной». Гуманистическая педагогика во всеуслышание заявила о необходимости превращения школы в «школу ребенка и для ребенка». Педоцентристы объявили войну рутине и формализму в воспитании, требуя тщательного изучения индивидуальных особенностей воспитанников и провозглашая принцип абсолютной свободы ребенка. Существующая воспитательная практика и идеи рассматривались ими как пережиток прошлого и подвергались



---

резкой критике, которая осуществлялась по четырем направлениям.

1. Протест против интеллектуализма, чрезмерного рвения к умственному развитию, одностороннего интеллектуального развития.

2. Протест против неадекватности существующих школьных программ потребностям общества и неспособности детей адаптироваться к возможным демократическим преобразованиям общества будущего.

3. Протест против незыблемости консервативных традиций школы, содержания образования.

4. Протест против пагубного влияния школ на детские души.

Индивидуальная свобода считалась важнейшей частью человеческой жизни. Ощущалась необходимость в создании школ с минимумом запретов, с наличием условий для самовыражения и индивидуальной инициативы и отсутствием разного рода программных предписаний.

Это способствовало созданию соответствующего социального фона, формированию общественного мнения для осуществления реформ. В этих условиях прогрессивные педагоги пытались реализовать на практике альтернативное образование в противовес существующей старой системе. Идея педоцентризма Джона Дьюи была подхвачена многими педагогами-гуманистами в начале XX века – периода оживления педагогической мысли. В то время появилось большое количество педагогических течений, провозглашающих свободное развитие ребенка. Среди них особое место принадлежало теории **свободного воспитания**, в основе которой была идея о безусловном совершенстве детской природы. Крупнейшими представителями этого течения являлись Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори, А. Нейлл, Б. Отто. По их мнению, главной ошибкой в воспитании являлось то, что взрослые подходят к каждому ребенку одинаково, с шаблонной меркой, не принимая во внимание индивидуальные особенности детской природы; традиционная школа была далека от гарантирования ребенку счастья. С ранних лет навязывая ему собственные темпы и методы обучения, приказывая, запрещая, взрослые неосознанно ограничивают право ребенка быть собой, право на игру, детство и творчество. Так, педоцентристы призывали развивать в детях творческие силы, считая, что они могут наглядно представить себе лишь то, что пережили внутренне. Поэтому накопление воспитанником личного опыта должно было играть ведущую роль в воспитании и обучении. То есть право самостоятельного приобретения опыта связано с правом ребенка на собственную жизнь. Так, уважение ребенка становится основным принципом воспитания.

Одним из лучших примеров, где идеи свободного воспитания нашли реальное воплощение, является Саммерхилл – школа известного английского педагога Александра Нейлла, основанная в 1921 году в Лейстоне (графство Суффолк) примерно в ста милях от Лондона. Создавая Саммерхилл, он преследовал одну единственную цель – счастье ребенка, а основной путь видел в приспособлении школы к ребенку, а не ребенка к школе. Воспитатели Саммерхилла предоставляли детям право быть собой, отказавшись изначально от поучений морального и религиозного характера. Здесь взрослые и дети были равными во всем, что касалось прав и обязанностей. Нейлл утверждал, что «каждый ребенок обладает своей собственной неповторимой индивидуальностью, способностью любить жизнь и находить в ней собственный интерес. Ребенок, предоставленный самому себе и не испытывающий воздействия со стороны взрослых, развивается в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Надо только предоставить ему абсолютную свободу». Таким образом, главным принципом жизнедеятельности Саммерхилла стала **свобода**.

Признание самоценности детской жизни и вытекающие отсюда требования о правах ребенка были усилены педагогической мыслью в рассматриваемый период. Гурлитт,



в частности, утверждал, что различие между старой и новой педагогикой состояло в том, что «первая продолжала непоколебимо стоять за авторитетный принцип, а последняя проповедовала право ребенка». Почти во всех странах мира прогрессивная общественность выступила с требованиями разрешить проблему защиты прав ребенка, стали организовываться общества правовой охраны детей, проводиться в жизнь законы о государственной опеке над детьми. Первая попытка, сделанная в этом направлении одним из австралийских штатов Западной Австралии в 1907 году, скоро нашла себе подражание в Англии, где 21 декабря 1908 года был издан знаменитый Children's Act, хартия привилегий ребенка и его прав по отношению к обществу и государству. Здесь было открыто провозглашено право ребенка на попечение и здоровые условия жизни. Вскоре после этого подобные акты были изданы в Венгрии, Бельгии, Австрии и Италии. В июле 1913 года в Брюсселе состоялся Первый международный съезд по охране детства. А в 1924 году в Женеве была принята Декларация прав ребенка, которая разрешила проблему защиты прав ребенка в международном масштабе. Прогрессивные педагоги пытались реализовать права детей в своих учебно-воспитательных учреждениях, формируя у воспитанников демократическую компетентность и умение осознавать свои права и защищать их. Таким образом, утверждение педагогикой прав ребенка стало важным явлением в общественной жизни Европы первой половины XX столетия.

Другое направление гуманистической педагогики начала XX века, в котором нашли отражение педоцентрические идеи Джона Дьюи, – **новое воспитание**. Наиболее яркими представителями данного направления являются А. Ферьер, Э. Демолен, Э. Клапаред, О. Декроли, Г. Литц, Р. Кузине. Новая школа должна была стать местом свободного развития каждого индивидуума и одновременно воспитания его в духе солидарности и сотрудничества.

Приверженцы нового воспитания пытались приспособить учебно-воспитательный процесс к спонтанным интересам и потребностям детей, подчеркивая роль личного практического опыта ребенка в усвоении знаний и ограничивая функции учителя ролью консультанта и советчика. В 1912 году в Женевском университете и институте Ж.Ж. Руссо ими было создано Международное бюро новых школ, во главе которого стоял А. Ферьер. В новом воспитании главным требованием был учет внутренних интересов ребенка. А. Ферьер подчеркивал, что «интерес создает экономию сил и успех в учебе». Поэтому в обучении и воспитании ведущая роль отдавалась игровой деятельности, являющейся для ребенка и работой, и счастьем, и идеалом, и обязанностью.

Позднее, после Первой мировой войны, была основана Международная лига нового воспитания, представителями которой было сформулировано тридцать характерных признаков новых школ, признанных программой максимум. Среди них можно выделить следующие:

- новая школа – интернатное учреждение;
- индивидуализация обучения;
- воспитание, исходящее из потребностей самого ребенка;
- исследование – главный метод приобретения знаний;
- цель новой школы – всестороннее развитие личности и формирование здорового человека с развитым чувством и волей, умеющего работать;
- постоянное изучение детей;
- широкое физическое воспитание и др.

В новой школе подвергались всестороннему опытному изучению такие проблемы воспитания, как самостоятельность детей, приобщение к труду, детское самоуправление, воспитание социальных инстинктов и др. Однако большинство новых школ были закрытыми привилегированными учебными заведениями с крайне высокой платой за обучение.



И разумеется, лишь несколько десятков школ были не в состоянии изменить ситуацию в массовой школе. Но все они были своеобразным образцом, согласно которому было необходимо менять все типы школ.

Итак, из вышесказанного можно сделать вывод, что идея педоцентризма Джона Дьюи стала глобальной идеей процесса реформирования традиционной школы. Течения, основанные на идее, ориентированной на индивидуальность и свободу ребенка, и получившие свое распространение в начале XX века, были как во многом отличны, так и схожи друг с другом. Основные же принципиальные установки, объединяющие эти течения, заключаются в следующем:

- личностная ориентация, т.е. умение воспитателя видеть в каждом ребенке уникальную личность;
- установление субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика, т.е. отказ от авторитарного подхода к ребенку;
- определение содействия самовоспитанию и свободной самореализации ребенка целью воспитания;
- признание знаний ребенка главным условием правильного воспитания;
- отрицание крайнего интеллектуализма школьного воспитания и проповедование деятельностного подхода, в котором самостоятельно добытый ребенком опыт ставится в центр воспитательного процесса.

### **Литература**

1. Джон Дьюи. Школа и общество. – 2-е изд. – М.: Госиздат, 1924.
2. John Dewey. Experience and Education. COLLIER BOOKS A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. N. Y., 1979.



## ДЕДОВЩИНА КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ ВИД НЕУСТАВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

### *Аннотация*

На основе анализа причин возникновения и живучести такого феномена как неуставные взаимоотношения в некоторых частях и подразделениях ВС РФ автор статьи утверждает, что социальные проблемы нашего общества приводят к нарушениям в сфере межличностных отношений военнослужащих, являющихся частью этого общества. Знания истоков возникновения этого феномена позволяют командирам сделать правильный выбор и грамотно использовать виды и формы профилактической работы по предупреждению неуставных отношений.

S.V. Goloschapov

«DEDOVSCHINA» AS A DOMINATING KIND OF UNREGULATED PERSONAL  
RELATIONS

### *Abstract*

Using the results of the analysis of the causes, which determine the genesis and hardness of unregulated personal relations in some units of the Russian Armed Forces the author comes to conclusion that our social problems cause the infringements in the field of the military men personal relations, as they are the part of the society. The knowledge of the grounds of this phenomenon enable the commanders to make a correct choice of the kinds and forms of the preventive measures.

Настоящий этап общественного развития в России характеризуется тем, что происходящие изменения обуславливают социальные, психологические, медико-экологические последствия, которые, несомненно, меняют условия развития и жизнедеятельности молодежи.

Важный этап становления значительной части молодых людей происходит в рядах Вооруженных сил РФ, являющихся составной частью общества, и их, естественно, не обошли стороной его социальные проблемы. Недостаток позитивного социального опыта, неразвитость и несформированность мировоззрения, системы ценностных ориентаций, этических норм и эстетических вкусов способствуют выбору некоторыми молодыми людьми негативных, противоправных сфер приложения своей активности, что неизбежно отражается на их поведении, на формировании личности и социального облика. Все это в конечном итоге приводит к нарушениям в сфере межличностных отношений военнослужащих, которые на уровне обыденного сознания в обществе объединяются под одним условным названием – «дедовщина» [4].

Знание истоков возникновения дедовщины как неформальной системы, понимание и умение проводить анализ процессов, происходящих в воинском коллективе, позволяют сделать правильный выбор и грамотно использовать виды и формы профилактической работы по предупреждению дедовщины. А это, несомненно, является главной задачей в воспитательной деятельности командиров всех степеней.

В основе дедовщины лежат конфликтные ситуации и противоречия, затрагивающие социальный или социально-психологический статус, материальные или духовные интересы отдельных личностей или групп, их честь и достоинство. Посагательства и конфликтные



ситуации, возникающие на почве личной неприязни, обид или несдержанности имеют гораздо меньшую социальную опасность (поскольку носят ситуативный и кратковременный характер), нежели аналогичные явления, возникающие на межгрупповом и личностно-групповом уровнях.

В последних случаях имеют место явления, представляющие серьезную опасность для нормального функционирования всей воинской организации как целостного социального организма. Это связано с тем, что в основе личностно-групповых и межгрупповых конфликтов лежит неформальное разделение военнослужащих (в отличие от формального, предусмотренного законами и воинскими уставами), при котором в подразделениях и частях по определенным признакам образуются противостоящие друг другу социальные группы, стремящиеся к утверждению своего доминирующего положения в подразделении, части (на корабле). При этом формы утверждения своего социального статуса той или иной группы в воинском коллективе приобретают характер создания системы негласных «льгот» и «привилегий» для доминирующей группировки и «обязанностей» для остальных по отношению к ней групп, закрепляемых методами психического и физического насилия.

Неформальное разделение военнослужащих обладает свойствами быстрого распространения, устойчивости и самовоспроизводства в силу своей специфической функциональности, связанной с реальной возможностью получения со временем представителями «угнетаемых» групп соответствующих «привилегий», характерных для «подавляющей» группы (повышение статуса военнослужащих младшего призыва с увольнением старослужащих или изменения, происходящие в национальном составе подразделения и т.п.). Потенциальная возможность социальных перемещений по вертикали приводит к тому, что субъекты «угнетаемых» групп принимают правила навязываемой им «игры», а это создает предпосылки для преемственности и воспроизводства негативных традиций, следствием которых являются неуставные взаимоотношения (НУВ) [2].

Появление неких ступеней неформальной «карьерной лестницы», на основе которой функционируют отдельные воинские подразделения, вызывает необходимость рассматривать НУВ как тип определенной социальной организации воинского коллектива, при анализе структуры которых необходимо учитывать несколько обстоятельств.

Во-первых, помимо формальной (уставной) системы, представляющей идеальный тип воинской организации, всегда существует неформальная организация отношений военнослужащих, и она не обязательно в содержательном плане несет на себе отпечаток НУВ.

Во-вторых, неформальные структуры неоднородны по своему составу: в каждой социальной группе (будь то старослужащие или молодые солдаты, представители той или иной национальности и т.п.) существуют «лидеры», «нейтралы» и «изгои», т.е. живые люди, играющие в данной общности ту или иную социальную роль. Поэтому неформальные структуры в воинских коллективах необходимо рассматривать в комплексе.

В-третьих, под влиянием множества факторов общественного развития именно «дедовщина» как неформальная система, в наибольшей степени отвечает объективным потребностям сложившейся в воинских подразделениях обстановки, когда уставная система не может обеспечить нормального функционирования воинского организма и самостоятельно разрешить все возникающие социальные противоречия. Неформальные системы, находясь между собой в разных взаимоотношениях (могут конкурировать, конфликтовать или взаимодополнять друг друга), в определенной степени стали компенсировать недостатки формальной организации.

В-четвертых, НУВ функционируют в армии и на флоте уже не одно десятилетие, и за это время уже успели сформироваться устойчивые негативные традиции, передающиеся из поколения в поколение.



В-пятых, представляется возможным выделить, по меньшей мере, пять различных оснований (по группообразующим признакам) неформальных систем, представленных на рисунке, которые на уровне обыденного сознания объединяются под одним общим названием «дедовщина».



### Признаки функционирования неуставных взаимоотношений военнослужащих

При рассмотрении содержания каждого из приводимых группообразующих признаков неуставных взаимоотношений (НУВ) нужно иметь в виду, что в чистом виде ни дедовщина, ни землячество, ни другие формы НУВ, как правило, не встречаются. Каждая из структур в определенные периоды времени может выступать в качестве доминирующей, но это не означает, что другие формы НУВ при этом отсутствуют. Они существуют, но имеют не столь ярко выраженное проявление. В настоящее время в структуре группообразующих признаков, лежащих в основе НУВ, доминирующими является дедовщина и, отчасти, религиозное землячество, рассмотрению содержания которых и будет уделено основное внимание.

Культ силы – неформальное разделение военнослужащих по наличию определенных индивидуальных качеств и особенностей. Представители доминирующей в подразделении группы, как правило, отличаются высокими волевыми качествами и физической силой. Об этом свидетельствуют данные, полученные при исследовании проблемы лидерства в воинских коллективах. Недостатки при подборе сержантского состава приводят к тому, что в воинском подразделении зачастую доминирует группа военнослужащих из числа неформальных лидеров, посягающая на права и личное достоинство своих сослуживцев, в том числе и на формальных лидеров (сержантский состав).

Религиозный фактор – неуставные взаимоотношения, основанные на разделении военнослужащих по принадлежности к различным религиозным конфессиям. В войсковой практике имеют место факты объединения в группы противоправной ориентации по отношению к другим военнослужащим представителей отдельных конфессий (в частности мусульман). Это происходило в тех случаях, когда в подразделении имелось



значительное количество военнослужащих различных национальностей, но явного количественного преобладания представителей одной из них не было (условия для существования землячества в чистом виде отсутствовали, а дедовщина не устраивала вследствие низкого статуса, соответствующего периоду службы). В таких условиях имеют место случаи возникновения группировок из представителей большинства национальностей, среди которых наибольшее распространение имеет ислам, а объектом посягательств при этом выступают все остальные «немусульмане».

Криминогенный фактор – неуставные взаимоотношения, основанные на неформальном разделении военнослужащих по принадлежности к различным группировкам криминогенной направленности до их призыва в ряды Вооруженных сил РФ. Здесь не имеется в виду детальное копирование в воинских подразделениях обычаев и нравов уголовного мира (хотя в отдельных военно-строительных частях в определенные периоды складывалась подобная ситуация из-за значительного призыва лиц с уголовным прошлым), а говорится о привнесении подобных элементов (от терминологии до некоторых криминальных норм поведения) в армейскую и флотскую среду.

Обращения к специальным исследованиям показывают, что сущность и истоки дедовщины сходны с особенностями тюремной субкультуры. Так, если в подразделение попадают молодые люди, имевшие до призыва контакты с отбывавшими сроки заключения в местах лишения свободы лицами и перенявшие от них стиль и форму поведения, свойственные этому кругу лиц (начиная с внешних – татуировка, жаргон, до восприятия особой идеологии о «высших» принципах поведения), то они в короткий период времени добиваются привилегированного положения, не свойственного их статусу. При наличии же в подразделении нескольких таких военнослужащих создаются предпосылки для их объединения во внутренне сплоченную группу, создающую себе некий имидж высшей «касты», характерный для мест лишения свободы [2].

Землячество – неуставные взаимоотношения, основанные на неформальном разделении военнослужащих по национальной, территориальной и религиозной принадлежности. В период с конца 1970-х и до начала 1990-х годов шел интенсивный процесс вытеснения дедовщины землячеством. Однако с распадом СССР на суверенные государства (и как следствие этого – образование национальных республиканских армий) проблема землячества в Вооруженных силах РФ утратила свое прежнее значение, хотя при определенных условиях возможность возникновения конфликтов и НУВ на национальной основе продолжает оставаться реальной.

Дедовщина – застарелый, имеющий глубокие исторические корни вид проявления НУВ, при котором в качестве доминирующего социального признака (а в соответствии с ним и комплекса «привилегий» или «обязанностей») в неформальной структуре подразделения выступает срок службы. Давние традиции любого изолированного мужского сообщества, связанного особым отношением к новым членам, впервые входящим в его состав, в армейских условиях приобретают особенно уродливые формы.

Дедовщина представляет собой систему изоциренных форм физического и психического насилия, пронизывающих все сферы жизнедеятельности войск и обеспечивающих доминирующее положение в подразделениях в частях военнослужащих старших периодов службы над молодыми солдатами. В основе ее статусно-ролевой системы лежит сложившаяся, обладающая свойствами устойчивости и самовоспроизводства, строго поддерживаемая среди военнослужащих различных «категорий» иерархия, закрепляемая прочными ритуалами и традициями [4].

Разделение военнослужащих на «категории», с соответствующими для каждой из них своими функциями, закрепляется и существует продолжительное время путем создания и проведения военнослужащими старших периодов службы порочных ритуалов



и традиций. Данные ритуалы, как стихийно возникшее средство упрочнения дедовщины исключительно разнообразны по своей форме, но суть их одна: закрепить дифференциацию, разделение военнослужащих срочной службы по периодам («напомнить» о роли каждого в структуре искаженных, деформированных внутриколлективных связей, порожденных данным феноменом).

Каждый военнослужащий является носителем определенных стереотипов поведения, наиболее характерных для общности (призыва), представленной в его лице. Однако это не означает, что происходит полная утрата индивидуальных свойств личности или признаков, характеризующих военнослужащего как представителя той или иной социальной группы. Он продолжает сохранять свою индивидуальность, заложенную в ней прежним социальным окружением, просто в специфических армейских условиях следование сложившимся там стереотипам поведения, в том числе и неформальным, негативной направленности, представляется наиболее безболезненным и благоприятным вариантом прохождения процесса социализации. Поэтому система неформального разделения военнослужащих по срокам службы оказывает на поведение того или иного индивида преобладающее воздействие [3].

Говорить о существовании лишь какой-то небольшой группки нарушителей уставных взаимоотношений, скорее всего, неоправданно: практически каждый военнослужащий старшего срока службы является в различной степени носителем каких-либо неуставных взаимоотношений. Всегда существует вполне реальная опасность применения определенных санкций за нарушение «традиций» старшего призыва, среди которых и понижение в статусе – «перевод» обратно в положение младшего призыва. Создаваемая таким образом круговая порука делает неуставные взаимоотношения, основанные на неформальном разделении военнослужащих по срокам службы, явлением чрезвычайно живучим и находящим широкое распространение в войсках.

Дедовщина как неформальная иерархическая структура, существующая практически в каждом воинском подразделении, компенсирует недостатки формальной структуры, и, прежде всего, слабость института младших командиров. Как в уставной структуре воинских подразделений существуют свои формы дисциплинарного воздействия и морального поощрения, так и в неформальной структуре сложились свои системы мер аналогичного предназначения. Так, неформальная система морального поощрения заключается в основном в том, что неукоснительное выполнение «обязанностей» младших периодов службы гарантирует своевременное перемещение военнослужащего в новое качество – старший период.

В качестве новой тенденции развития НУВ в последние годы необходимо отметить, что исчезновение маргинального (промежуточного) периода, второго года службы, между крайними полюсами неформальной иерархии («полюс» – первого периода, выступающий в качестве главного объекта посяганий и связанный лишь с одними «обязанностями», и «полюс» последнего периода службы, связанный исключительно с реализацией комплекса «прав» и «привилегий»), привело к еще большему обострению противоречий в неформальной структуре социальных отношений [5].

Можно заметить, что названия «категорий», принятых в солдатском круге общения и представленных в таблице, уже сами по себе являются красноречивой иллюстрацией для понимания сущности самого явления дедовщина. Ведь не случайно наибольшим разнообразием обладают клички, присваиваемые военнослужащим первых двух периодов службы. Смысл этих кличек передает пренебрежительное отношение к их носителям, оскорбляет человеческое достоинство. Эти клички (и даже нецензурные названия) в общении со старослужащими часто заменяют молодым солдатам фамилию и имя на долгие месяцы службы.

Дифференциация по срокам службы не всегда ограничивается пятью «категориями», внутри некоторых из них существует своя особая градация. При этом названия «катего-



рий» военнослужащих последних двух периодов службы и особой «категории» – «дембелей», как правило, не столь разнообразны и подчас несут противоположную смысловую нагрузку.

В качестве вывода можно отметить, что в настоящее время дедовщина – это наиболее распространенный и доминирующий в войсках и силах флота вид НУВ, который необходимо искоренять, используя различные направления и формы профилактической работы.

### Система неформального разделения военнослужащих по срокам службы

Категория (срок службы)	Наиболее распространенные названия «категорий» военнослужащих	Содержание функций «категорий» военнослужащих
1-я «категория» (0-6 месяцев)	Дух, таракан, тень, череп, сынок, зеленый пират, салага, кролик, удав, ушастый, муха, огурец, болт, краб	Выполнение своих обязанностей и части обязанностей 2-4 «категорий» в служебно-функциональной сфере, а также функции по их «обслуживанию» в социально-бытовой сфере
2-я категория (6-12 месяцев)	Гусь, козел, скворец, слон, шнурок мамонт, старший таракан	
3-я категория (12-18 месяцев)	Фазан, черпак, лимон, помазок	Функции «руководства» и «воспита- ния» 1-й «категории»
4-я категория (18 месяцев – день приказа об увольнении в запас)	Дед, король, старик, старый, гусь хрустальный, бутор	Функции «контроля» за соблюдением сложившейся иерархии («вмешательство» в скрытых формах, редко открыто)
День приказа, день отправки домой	Дембель, дед, супердед квартирант, профсоюз, интурист	

Подход к определению стратегии борьбы с дедовщиной должен всегда быть дифференцированным по месту и времени (когда, на что, как и в какой степени оказывать воздействие) и предлагать оптимальное сочетание всех методов профилактической работы. Так, на уровне отдельной части (корабля) работа по предупреждению дедовщины должна носить предметный и конкретный характер, планироваться и проводиться с учетом специфики решаемых задач и местных условий [5].

Наиболее эффективными направлениями профилактической работы по предупреждению и искоренению дедовщины являются:

- организация функционирования и жизнедеятельности войск в строгом соответствии с нормативно-правовыми требованиями (точное выполнение своих обязанностей всеми должностными лицами по укреплению воинской дисциплины, соблюдению медицинских и санитарно-гигиенических норм размещения военнослужащих, своевременному и полному обеспечению их всеми видами довольствия и т.п.);
- продуманная система материального и морального стимулирования офицерского состава за высокий уровень дисциплины в подчиненных подразделениях и военнослужащих срочной службы за добросовестное выполнение служебных обязанностей и личную дисциплинированность, в том числе и использование нетрадиционных форм поощрения;
- постановка конкретных, реально достижимых целей профилактической работы, поскольку невыполнимые задачи неизбежно вызывают разочарование и равнодушное отношение офицерского состава к решению настоящей проблемы;



- полное и всестороннее изучение существующей в части системы НУВ (формы их проявления и механизмы функционирования как предмет профилактической работы), а также оперативное отслеживание тенденций развития НУВ и «нововведений» в данной области и широкое использование полученных материалов при обучении молодых офицеров формам и методам профилактической работы;

- поэтапное планирование и осуществление профилактической работы (так, работу по профилактике неуставных взаимоотношений необходимо планировать исходя от степени социальной опасности и распространенности негативных явлений, при этом первоочередные мероприятия направляются на снижение остроты проявления тех форм физического и морально-психологического насилия, последствия от которых чаще всего носят тяжелый характер (гибель и увечья военнослужащих, самовольное оставление части, суициды и т.п.);

- оптимальное и творческое сочетание всех методов профилактической работы, в том числе и нетрадиционных (например, вытеснение негативных явлений ритуалами и традициями положительной направленности – чествование старослужащих воинов в день выхода приказа об их увольнении в запас, использование самодетельного творчества воинов и т.п.);

- выявление неформальных лидеров в воинских подразделениях и целенаправленная работа с ними (опора на лидеров положительной ориентации, назначение их на сержантские должности, привлечение их в общественный актив подразделения, а также дискредитация и нейтрализация отрицательных лидеров – организаторов и носителей НУВ);

- обеспечение активности во всех видах деятельности, которые ведут к достижению основной цели группы, поскольку групповой процесс прекращается, когда люди выполняют основную задачу;

- решение бытовых вопросов (особенно касающихся питания);

- систематическое обучение командного состава эффективным методам профилактической работы, формирование у него правильного понимания всей социальной опасности негативных явлений для нормального функционирования воинской организации;

- организация оперативной и полной информации снизу об эффективности проводимых профилактических мероприятий и контрмерах, предпринимаемых организаторами НУВ, знание истинного положения дел в подразделениях, особенно в ночное время, при работах и командировках в отрыве от подразделения, части;

- форсированный ввод в строй молодого пополнения (усиленная физическая подготовка, формирование у молодых солдат психологической готовности к встрече с негативными явлениями по приходу в подразделения, выработке алгоритма поведения в конфликтных ситуациях и т.п.);

- организация профилактической работы с неослабевающим упорством и постоянством, поскольку даже изжитые в подразделениях формы НУВ обладают свойством самовоспроизводства в случае ослабления профилактических воздействий.

Войсковая практика показывает, что вышеуказанные и другие мероприятия дают ощутимый эффект только в случае сведения их в единую систему профилактической работы, созданную с учетом специфики вида и рода войск, решаемых частью (кораблем) задач, места их дислокации, качественных характеристик призывного контингента и уровня подготовки офицерского состава.

Необходимо также отметить, что эффективная борьба, направленная на профилактику и предупреждение неуставных отношений в воинских коллективах, с проявлениями дедовщины в армии, невозможна без тесного взаимодействия командования с органами военной прокуратуры, военными судами и органами государственной безопасности в войсках. Это взаимодействие должно осуществляться, прежде всего, в форме постоянно-



го взаимного обмена информацией о совершенных и готовящихся преступлениях, о случившихся происшествиях; о состоянии законности, правопорядка и воинской дисциплины. Объединение совместных усилий командования с правоохранительными органами в войсках позволит избежать параллелизма в их деятельности по укреплению законности в воинских частях в целом и создать единый фронт борьбы с неуставными проявлениями в армии и таким доминирующим их видом как дедовщина.

### **Литература**

1. Воробьев Д.К., Середенко С.В. Воспитательная работа командира подразделения связи по укреплению воинской дисциплины: Учебное пособие / Под ред. А.И. Охрименко. – М.: РФ ВУС. – 2003. – 148 с.
2. Дерюгин Ю.И «Дедовщина»: социально-психологический анализ явления // Психологический журнал. – 1999. – № 4. – С. 10–12.
3. Методика поэтапной профилактики неуставных взаимоотношений в подразделении. – М.: Воениздат, 1997. – С. 9–11.
4. Психология и педагогика. Военная психология / Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
5. Перевалов В.Ф. Воинский коллектив. Динамика отношений. – М.: Воениздат, 1998. – С. 52–63.



**С.А. Ермолаева**

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ В 90-Е ГОДЫ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

### ***Аннотация***

Проблема предупреждения преступности несовершеннолетних систематически изучается в отечественной педагогической науке с конца XIX века. 90-е годы XX века – начало XXI века – это период значительного изменения методических основ исследования, период переосмысления сущности ранее существовавших и возникновения новых методологических подходов, новых методов научного исследования проблемы. Особенности данного периода стало усиление роли антропологического и культурологического подходов при некотором снижении доли научных работ, выполненных в рамках социологического подхода.

S.A. Ermolaeva

THE PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN RUSSIAN  
PEDAGOGICS TO THE PROBLEM OF JUVENILE DELINQUENCY PREVENTION  
IN 1990s – 2000s

### ***Abstract***

Since the end of the 19<sup>th</sup> century the juvenile delinquency problem is treated by Russian scholars as the one, which needs a systematic approach. 1990s–2000s was the period, characterized by a significant shift in the understanding of the essence of approaches to the problem and their scientific basis, alongside with the emergence of new approaches and methods of investigation.

The peculiarity of this period is the predominance of anthropological and culture approach, which a slight decline in the amount of researches, conducted in the context of sociological approach.

Систематическое научное исследование проблемы предупреждения бродяжничества, беспризорности и преступности несовершеннолетних было начато отечественными учеными в конце XIX века. С того времени сформировались и на протяжении XX века успешно развивались три основных философски обоснованных методологических подхода к исследованию проблемы: социологический, антропологический и культурологический.

Их становление было детерминировано особенностями исторических периодов, в которых проходила научная работа над проблемой, в том числе – особенностями политики, идеологии, потребностями и оценкой значимости, актуальности проблемы на общегосударственном, региональном и местном уровне, особенностями организации специальных научных исследований в этом направлении и другими объективными и субъективными факторами. В 20–80-е годы XX века, когда отечественная научная мысль развивается на едином методологическом фундаменте – диалектико-материалистической философии марксизма-ленинизма, основное количество исследований по проблеме



предупреждения преступности несовершеннолетних осуществляется в русле социологического подхода. Представители этого подхода исходят из положения о том, что главная причина возникновения детской преступности кроется в недостатках общества, в социально-экономическом неблагополучии отдельных слоев населения, семей, а также в неблагоприятной социальной ситуации, в которой живет и воспитывается ребенок. В рамках антропологического подхода, который развивается под влиянием социологического подхода, ученые больше исследуют особенности личности ребенка, его развития, выявляют причины отклонений в психофизическом и личностном развитии, роль заблуждений в возникновении девиантного и делинквентного поведения. С позиций культурологического подхода учеными исследуется роль социолого-культурологических факторов в росте преступности несовершеннолетних.

Период 90-х годов XX века – период смены политической и социально-политической системы в России, период экономического и идеологического кризиса, смены системы ориентиров и ценностей отразился и на методологической ситуации в науке. Резкий скачок в количестве совершаемых несовершеннолетними преступлений сделал проблему снижения данного вида преступлений и ее предупреждения особенно актуальной.

Демократизация общественно-политической жизни возбудила стремление полностью отказаться от существовавшей методологии и создать принципиально новую методологию науки, новые подходы и методы исследования. 90-е годы XX и рубеж XX–XXI веков можно назвать периодом методического плюрализма, когда действительно была проведена существенная ревизия, переосмысление многих базовых методологических установок, положений. Возник новый интерес к методологии, к развитию уже хорошо зарекомендовавших себя и созданию новых методологических подходов и в превентивной педагогике.

Развитию методологии способствует освобождение науки от идеологических и методологических стереотипов, активный поиск свежих методологических идей, интенсивное проведение интегративных исследований актуальных аспектов проблемы.

Ведущей тенденцией становится ослабление роли социологического подхода и закрепление ведущих позиций за антропологическим подходом, а также значительный рост популярности культурологического подхода к исследованию проблемы. В рамках социологического подхода продолжают исследоваться социальные причины, вызывающие девиантное поведение и преступность несовершеннолетних. Кроме традиционно называемых социально-экономических факторов – материальное и другие виды неблагополучия семьи, безнадзорность несовершеннолетних, низкий уровень работы образовательных учреждений, начинают исследоваться такие, как фактор резкой смены в обществе ценностных ориентаций, воздействие на детей социально-негативной информации, пропаганда и навязывание ложных ценностей, рост настроений социальной зависти и озлобленности, правового нигилизма и т.п. (Т.В. Варчук, В.А. Караковский, Ю.А. Клейберг, В.В. Лунеев, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров и др.).

Развитие социолого-антропологического подхода способствовало тому, что, наряду с чисто социальными, исследуются личностные факторы, в том числе негативные особенности личности подростка и его поведения, приводящие его к преступлению (С.А. Беличева, А.В. Гоголева и др.).

В рассматриваемый период в результате фактического слома ранее существовавшей системы профилактической работы (особенно таких ее звеньев как социально-производственное, социально-культурное направление профилактики), важно было создать систему на новых базовых основаниях. Таким основанием стало положение о необходимости целенаправленной организации процесса социализации ребенка, помощь в его социальном самоопределении, самореализации и самореабилитации. Ученые начинают



исследовать объективную и субъективную сторону социализации и десоциализации (Г.А. Андреева, Ю.В. Василькова, Г.А. Василькова, Г.В. Вершинина, В.Н. Казанцев, И.Б. Михайловская и др.).

Для развития социолого-антропологического подхода большое значение приобретают концепции персонализации и деперсонализации личности в контексте становления индивидуальности (А.В. Петровский, В.А. Петровский), формирования социальных установок и регулирования социального поведения (Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов, В.А. Ядов; Б.Н. Алмазов, Ю.А. Клейберг, А.Р. Ратинов и др.), усвоения социальных ролей (Г.А. Андреева, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон; Л.П. Бучева, А.В. Мудрик, Н.М. Таланчук и др.); формирования социальной устойчивости личности (И.П. Башкатов, М.П. Гурьянова, А.И. Кочетов, М.И. Рожков, Л.Ю. Сироткин и др.).

Новым для отечественной науки стало использование стигматизационного подхода, зародившегося в исследованиях зарубежных ученых, смысл исходного положения которого заключается в том, что асоциальное поведение чаще всего есть результат социального «клеймения» случайно оступившегося подростка (А.Н. Алмазов, Г.В. Вершинина, Ю.А. Клейберг, Н.Б. Михайловская).

Для создания новых методов и педагогических технологий превентивной деятельности особое значение имеет в рассматриваемый период исследование роли воспитывающей и развивающей среды, образовательных и реабилитационных пространств, предупреждающих возникновение отклонений в социальном развитии (Б.Г. Гершунский, А.В. Гордеева, Н.Л. Селиванова, Ю.П. Сокольников, Н.А. Поздеева, Н.А. Толстова и др.), а также значение помощи детям и молодежи в социальном, в том числе профессиональном самоопределении и самореализации (Т.М. Гладий, М.И. Рожков и др.).

В связи с общей тенденцией роста интереса к человеку, его внутреннему миру, в 90-х годах XX и на рубеже XX – XXI веков изменяется понимание сущности и по-новому начинает оцениваться значение антропологического подхода к исследованиям проблемы предупреждения девиантного, преступного поведения несовершеннолетних. На основе классических позиций антропологического методологического подхода ученые активизируют работу по выяснению влияния психопатологического и патопсихологического синдрома на механизм преступного поведения подростков (Ю.М. Антонян, Л.М. Балабанова, В.Н. Бурлаков, Н.Д. Гомонов, В.В. Гульдман, Ф.В. Кондратьев, А.П. Корнилов и др.). Для научных исследований этого периода характерно принятие положения о том, что нельзя игнорировать влияние на преступное поведение психических заболеваний, серьезных отклонений в психическом развитии ребенка, но важно обращаться и к проблеме искажения мотивации, когнитивного звена (познание мира, принятия решений, прогнозирования и планирования), самосознания, эмоциональной реактивности, что обычно характерно для преступника.

Важно отметить значение для превентивной педагогики исследования учеными роли дефектов в эмоционально-волевой сфере в нарушении поведения подростков (К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова и др.), изучение особенностей механизмов принятия решений подростками в норме и с отклонениями от нормы (А.В. Карпов, Т.В. Корнилова, А.В. Кондратчик, В.В. Кочетков, О.И. Ларичев, Т.В. Чудина и др.), изучение возникновения и действия механизма одиночества, отчуждения подростка от других людей, общества (Г.В. Вершинина, М.И. Еникеев, М.Н. Дудина, В.Г. Степанов, К.И. Подбужкая, В.Е. Эминов), возникновение смысловых барьеров у подростков и путей их преодоления (В.Д. Колесов, А.П. Краковский, Н.Ю. Максимова, Л.Б. Филонов, Н.Е. Щуркова).

В исследованиях, проведенных в рамках антропологического методологического подхода особое место занимают работы, посвященные глубокому анализу отдельных видов и форм девиантного поведения, характерных для детей разного возраста, кото-



---

рые рассматриваются как защитные формы поведения (М.Э. Вайнер, Ю.А. Клейберг, Р.В. Овчарова, В.Г. Степанов, И.Я. Фурманов и др.).

Одной из важных методологических идей, которая зародилась еще в начале XX века (Т. Липпе, В. Штерн, А. Адлер, Л.С. Выготский) и стала вновь популярной в 90-е годы XX века, является идея компенсации. Многие ученые, работающие над проблемами предупреждения девиантного поведения детей, проводят мысль о компенсаторной природе дезадаптивного, девиантного поведения детей (Б.Н. Алмазов, Р.В. Овчарова, Ю.А. Клейберг и др.), что предполагает моделирование и организацию превентивной педагогической деятельности с учетом действия не только сознательных, но и подсознательных механизмов, регулирующих поведение взрослеющего человека.

Особую популярность получают гендерные исследования в рамках проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних (И.В. Атюскина, И.П. Башкатов, С.А. Завражин, А.А. Романов, Б.Л. Сова и др.), направленные на максимальный учет половых особенностей развития и созревания детей при организации воспитательной работы в семье, образовательных учреждениях, формировании нравственных отношений между представителями разных полов с раннего возраста. Гендерный подход предполагает разработку учеными конкретных направлений, методов и форм превентивной деятельности, в ходе реализации которых с большей вероятностью можно предупредить негативные процессы нарушения половой идентификации и дифференциации, половой деморализации, «обмена гендерными ролями», которые нарушают гармонию отношений между полами, уже сложившуюся в обществе, и толкают на преступления, не типичные для данного пола (Н.П. Аникеева, И.П. Башкатов, И.И. Мамайчук и др.).

Более глубоко в рамках антропологического подхода исследуется роль наркотических и психоактивных веществ, провоцирующих преступность несовершеннолетних (А. Александрова, Л.В. Вихорева, И.В. Галина, В.Н. Ильичева, Д.В. Колесов, А.В. Ястребов и др.). Разрабатываются пути и меры предупреждения вовлечения детей в процесс употребления наркотиков и ПАВ.

Актуальным на рубеже XX–XXI веков становится культурологический методологический подход к исследованиям проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних. В научном и общественном сознании закрепляется положение о необходимости более глубокого изучения роли культуры и образования в обеспечении прогресса и предупреждении маргинальных явлений, особенно в детской и молодежной среде.

Отличительной особенностью изучаемого периода является то, что ученые проводят исследования как в рамках собственно культурологического подхода, так и в процессе интегрирования социологического и культурологического, антропологического и культурологического подходов. Особую роль в рассматриваемый период начинает играть диалогический подход к исследованию проблемы, который благодаря развитию идей М.М. Бахтина, В.С. Библера и других ученых позволяет по новому определять цели, задачи, содержание, методы и формы превентивной деятельности. Активно развивается аксиологический методологический подход, в рамках которого в качестве главного условия предупреждения преступности подростка ученые выдвигают успешность усвоения им системы общественных ценностей. Особое внимание уделяется формированию базовой культуры личности, индивидуальному процессу культурного саморазвития, культурной самоидентификации, самоутверждения, развития творческой оригинальности, устойчивости, и, в то же время, гибкости в культурном самоопределении (Е.А. Александрова, А.С. Запесоцкий, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.).

Относительно новым направлением выступают исследования в рамках этно-культурологического подхода: определение роли национальной культуры в формировании духовно-нравственного сознания у детей, выяснение влияния культурного архетипа и



ментальности на преступность несовершеннолетних, изучение роли национальных моделей школы (например, «Русской школы» и т.п.) в решении проблемы предупреждения преступности учащихся.

Ученые продолжают изучать особенности культурного развития (или деградации) семьи и влияния ее на культурный рост ребенка, живущего в той или иной семье (Б.Л. Альтшуллер, И.П. Башкатов, Т.Я. Сафонова, Н.Ю. Синягина, А.А. Северный, В.Г. Степанов). Исследуется роль различных социо-культурных институтов, в том числе, учреждений образования и культуры в предупреждении девиантного поведения и преступности детей и подростков (И.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко, М.М. Плоткин и др.).

Серьезным направлением научной работы стала разработка и внедрение в практику работы образовательных учреждений классов коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения для детей «группы риска». Теория данного типа обучения и практика ее внедрения внесли существенный вклад в разработку проблемы предупреждения отклонений в социокультурном развитии и предупреждении преступности несовершеннолетних в 90-е годы XX века (М.Э. Вайнер, И.В. Дубровина, Г.Ф. Кумарина, А.В. Листенева, Н.И. Лифинцева, У.В. Ульяновская, Н.А. Царицина, С.Г. Шибаева, Е.Я. Ямбург и др.).

В целом в 90-е годы XX – начале XXI века наиболее существенный вклад в науку вносят интегративные подходы к изучению сущности такого сложного явления как преступность несовершеннолетних. Новые методологические идеи позволяют более совершенно моделировать превентивную педагогическую деятельность применительно к современным историческим условиям, более эффективно на практике решать наиболее острые вопросы. Проблема предупреждения преступности несовершеннолетних требует дальнейшей разработки оригинальных подходов к ее дальнейшему изучению и решению.

### **Литература**

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера (при участии «Юрайт – М»), 2001. – 160 с.
3. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель Пресс: Эксмо – Пресс, 1999. – 406 с.
4. Михайловская И.Б., Вершинина Г.В. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
5. Никандров Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант. – М.: Магистр, 1995. – 99 с.



Л.В. Исаева

## **ЛОГИКО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ И ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

### ***Аннотация***

В данной статье представлены результаты, полученные в ходе диссертационного исследования по теме «Формирование ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей». Подробно описываются главные компоненты логико-содержательной модели формирования ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей: цель, подходы, содержание, педагогические условия, этапы, критерии сформированности и показатели к ним.

L.W. Isayeva

LOGIEALLY SUBATANTIAL MODEL OF FORMING VALUE ORIENTATIONS  
AMONG THE ORPHANS AND TEENAGERS, LOST THEIR PARENTS' CHARGE

### ***Abstract***

This artikel presents the results received in the dissertation research on the topic "Forming Value Orientations fmong the orphans and Teenagers, lost their parents' charge". The autor desribens in detail the main components of logieally subatantial model of forming value orientations among the orphans and teenagers, lost their parents' charge: the aim, methods of approaching, contents, hedagogical conditions, stages, creteria and their results.

Сложность развития современного российского общества, масштабность и острота его социально-экономических, культурных проблем обуславливают необходимость активного поиска оптимальных путей подготовки молодого поколения к жизни, развития нравственно-духовных качеств, потребностей и способностей человека, формирования ценностных ориентаций, стимулирующих самореализацию.

Изучая потребности подростка, его интересы, идеалы, можно определить, к чему он стремится, что отвергает и к чему безразличен. В его сознании возникают ценностные ориентации, которые, становясь прочными к действительности, выступают качественными характеристиками личности, проявляющимися в эмоциональной реакции, словах, действиях, поступках, чувствах. Стержневыми личностными качествами становятся совестливость, доброта, честность, целеустремленность, компетентность, самостоятельность, ответственность, трудолюбие, способность к принятию инноваций, ориентация на позитивное будущее и др. Наличие этих черт поможет подростку адаптироваться к новым политическим и социально-экономическим условиям и выбрать общественно-значимые ценности.

В то же время в поведении у части подростков, особенно у тех, которые лишились родителей и родительского попечения, проявляются такие качества как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, принимающие устойчивый характер. На фоне все возрастающего числа сиротских учреждений, роста числа безнадзорных детей в пос-



ледние годы возникает потребность общества в эффективной подготовке воспитанников детского дома к самостоятельной жизни. Осложняется этот процесс у детей, лишенных родной семьи, их изначальной утратой базового доверия к окружающему миру вследствие материнской депривации, обиженностью на свою судьбу. Замкнутость и ограниченность пространства жизнедеятельности, однообразие социальных контактов приводит к замедленному самоопределению, незнанию самого себя как личности. Ощущение подростками директивно-опекающих отношений к себе со стороны взрослых ведет к неспособности сознательного, самостоятельного выбора своей судьбы. Проведенный нами опрос, в котором участвовали 46 подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей Салтыковского детского дома показал, что материальные ценности для них становятся приоритетными, уступая ценностям нравственным. Такого мнения придерживаются до 67% опрошенных и 75% не понимают содержание многих ценностей. Данное обстоятельство предопределило наше решение разработать логико-содержательную модель формирования ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей.

Под моделью мы понимаем построение материальной или мысленной системы, которая функционирует аналогично исследуемому процессу и позволяет изучить ее свойства. При разработке системы мы опирались на основы теории педагогических систем, предложенных В.П. Беспалько, Ф.Ф.Королевым, Н.В. Кузьминой, О.П. Околеловым, В.П. Симоновым. Каждый элемент модели является самостоятельной составляющей, имеющей свое содержание и структуру, но в то же время они взаимосвязаны, взаимозависимы, действуют в единстве и дополняют друг друга.

Сконструированная нами модель включает в себя ряд компонентов.

Основополагающим является цель – формирование ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей. Исходя из этой цели, определены задачи: 1) социальные – обеспечить создание условий формирования социальнозначимых ценностных ориентаций воспитанников; 2) психологические – изучить и проанализировать «образ Я» с целью подготовки к самостоятельной жизни; 3) дидактические – разработать педагогические средства, приемы, методы и так далее, способствующие, приобретению навыков личной саморегуляции и обеспечению самосовершенствования на основе самовоспитания; 4) воспитательные – сформировать систему личностных ценностных ориентаций, оптимистического мировосприятия.

С целью формирования ценностных ориентаций у подростков исследуемой категории мы использовали следующие подходы: личностно-ценностный – в центре обучения и воспитания находится подросток-сирота и подросток, оставшийся без попечения родителей (исходя из его интересов, уровня знаний и умений воспитатель, педагог и другие участники воспитательного процесса формируют, направляют и корректируют его деятельность; данный подход признает личность развивающегося человека высшей социальной ценностью); культурологический – предполагает организацию формирования ценностных ориентаций как процесс присвоения и развития личностных достижений культуры; гуманистический – сформировать в подростке исследуемой категории веру в людей, в собственные жизненные силы, чувство заботы о близких, друзьях, о людях вообще.

Важным компонентом данной модели является содержание и педагогические условия формирования ценностных ориентаций, которые включают следующие блоки: структурные элементы, принципы (гуманизма, ориентации на ценностные отношения, личностноориентированного подхода, воспитания в коллективе); методы (личный пример, педагогическое общение, нравственно-этические убеждения, метод организации жизни и деятельности воспитанников, направленный на реализацию сформированных нравственно-духовных ценностных установок).



Разработанная нами модель предполагает последовательное формирование ценностных ориентаций. Так, на первом этапе – диагностическом, происходит исследование психического и физического здоровья подростков, воспитывающихся вне семьи. Осуществляется педагогическая поддержка и помощь в общении со сверстниками в условиях, когда воспитанники детского дома обучаются в едином общеобразовательном пространстве с детьми из семьи. В ходе констатирующего эксперимента определяется исходное состояние ценностно-ориентационной сферы воспитанников детского дома: а) изучение сформированности показателей – ценностей-средств и ценностей-целей, выявление их рангового места в иерархии ценностей; б) исследование уровня знаний ценностей и механизма их дифференциации; в) определение отношения подростков исследуемой категории к нравственным ценностям и способности ориентироваться на них в условиях социальной действительности.

На следующем этапе – коррекционно-развивающем – происходит изучение изменения отношения к общественной действительности в процессе жизненной практики, развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, корректируется поведение в общении, учебно-познавательной деятельности. Анализируется система становления личностных ценностей, знание методов самовоспитания, практика их использования для совершенствования собственного жизненного опыта.

На деятельностно-творческом этапе у подростков сформирована мировоззренческая позиция в понимании смысла жизни, своего положения в ней, своей значимости и уникальности, привиты нормы общечеловеческих ценностей (доброта, ответственность, сочувствие, милосердие, справедливость и т.д.). На данном этапе происходит творческое применение осмысленных знаний и умений.

Анализируя методологические аспекты, в ходе экспериментальной работы мы установили, что каждый уровень характеризуется системой поступательно изменяющихся критериев исследуемого явления. Нами определены следующие критерии сформированности ценностных ориентаций и показатели к ним: когнитивный, мотивационно-потребностный, деятельностно-результативный. Когнитивный критерий указывает на понимание воспитанником нравственных ценностей, умение ориентироваться в окружающем его мире, знание сильных и слабых сторон своего характера, способность доводить начатое дело до конца и т.д. Мотивационно-потребностный критерий характеризует направленность подростка на социально значимые ценности и нормы, умение ранжировать свои потребности в соответствии с нравственными ценностями. Деятельностно-результативный критерий – воспитанник обладает устойчивыми нравственными качествами и способен противостоять негативному воздействию социальной среды, обладает активной жизненной позицией, реализует нравственные ценности в деятельности, закрепляет их и переводит в статус качества личности. Эти критерии отличаются по своему содержанию, но взаимосвязаны между собой целью педагогического взаимодействия, результатом которого является сформированность ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей.

Проверенное исследование позволило определить уровни сформированности ценностных ориентаций по когнитивному, мотивационно-потребностному, деятельностно-результативному критериям для подростков, воспитывающихся вне семьи. Вслед за М.И. Шиловой, выделяющей три уровня воспитанности (высокий, средний, низкий) и невоспитанность, В.П. Беспалько, предлагающий четыре уровня (знания-знакомства, знания-копии, знания-действия, знания-трансформации), мы рассматриваем три уровня сформированности ценностных ориентаций и их несформированности.

Несформированность ценностных ориентаций подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, проявляется в отрицательном опыте поведения, в неразвитости самоорганизации и саморегуляции.



Низкий (ознакомительный) уровень характеризуется слабым проявлением еще неустойчивого положительного опыта поведения, наблюдаются эмоциональные срывы, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

Для среднего (личностноориентированного) уровня свойственно устойчивое позитивное поведение, наличие саморегуляции, хотя общественная позиция еще активно не проявляется.

Признаком высокого (преобразовательного) уровня сформированности ценностных ориентаций у подростков, воспитывающихся вне семьи, является наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляции и самоорганизации, проявление активной общественной деятельности. В качестве примера приводим в таблице результаты, свидетельствующие о разных уровнях сформированности ценностных ориентаций по деятельностно-результативному критерию.

Уровни сформированности ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, по годам, %

Ценностные ориентации	Уровни сформированности ценностных ориентаций								
	2003–2004 гг.			2004–2006 гг.			2006–2007 гг.		
	низк.	сред.	высок.	низк.	сред.	высок.	низк.	сред.	высок.
<b>Деятельностно-результативный критерий</b>									
<b>Развитость способности самооценки и оценки ценностных ориентаций окружающих</b>									
<b>Ответственность</b>	33	65	2	22	50	28	9	42	49
<b>Доброта</b>	27	70	3	21	54	25	8	38	54
<b>Гуманное отношение к природе</b>	34	64	2	23	58	19	10	39	51
<b>Любовь к Родине</b>	37	60	3	23	56	23	7	40	53
<b>Здоровье</b>	35	58	7	21	50	29	9	35	56
<b>Сочувствие</b>	30	66	4	24	50	26	7	39	54
<b>Включенность в деятельность, способствующую проявлению</b>									
<b>Ответственности</b>	49	55	2	31	58	11	9	43	48
<b>Доброты</b>	45	53	4	37	56	7	10	78	62
<b>Гуманного отношения к природе</b>	49	48	3	48	38	14	11	36	53
<b>Любви к Родине</b>	57	40	3	48	43	9	7	68	25
<b>Заботы о здоровье</b>	44	52	8	47	39	14	6	33	61
<b>Сочувствия</b>	61	71	6	46	42	12	8	39	53

В ходе экспериментальной работы значительно повышалась учебно-познавательная мотивация подростков данной категории, изменялись субъект-субъектные отношения в позитивную сторону.

Подростки исследуемой категории стали доброжелательнее, внимательнее, эмоциональнее. Положительным результатом является уменьшение количества дезадаптирован-



ных подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, сокращение количества конфликтов между ними и случаев нежелания участвовать в общешкольных и классных мероприятиях наряду с подростками из семьи, снижение количества ориентированных подростков данной категории только на материальное поощрение и контроль со стороны окружающих. Подтверждением этому являются результаты заключительного среза, где высокий уровень осознания ими нравственных ценностных ориентаций значительно возрастает.

Разработанные содержательные, процессуальные компоненты логико-содержательной модели, образовательно-технологические средства формирования ценностных ориентаций подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, способствовали выделению в качестве приоритетных ценностей, такие как семья, доброта, сочувствие, гуманное отношение к природе, любовь к Родине, активная деятельная жизнь, ответственность и др.

Подростки изучаемой категории активнее стали включаться в общественно-культурную жизнь школы, осознанно сотрудничать со сверстниками из семьи и взрослыми, проявляя элементы культуры поведения, ориентируясь на индивидуальное и гуманистическое развитие, снизился уровень тревожности и возрос уровень эмоционально-волевой комфортности. Подростки, воспитывающиеся вне семьи, ориентируются на ценности счастливой семейной жизни, здоровья, образования, дружбы, – что способствует вовлечению их в разнообразную деятельность по расширению нравственного опыта, позитивного отношения к себе и окружающему миру.

Таким образом, позитивная динамика уровней сформированности ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, по когнитивному, мотивационно-потребностному, деятельностно-результативному критериям подтвердила практическую значимость и эффективность выделенных нами педагогических условий, которые являются составной частью логико-содержательной модели:

1) интеграция учебных и внеклассных форм деятельности (кружки, тематические вечера, спектакли, встречи, экскурсии и т.д.) по расширению нравственного опыта и развитию способности самооценки и оценки окружающих;

2) опора на воспитательный и образовательный потенциал предметов гуманитарного цикла (литература, русский язык, история, обществознание, иностранный язык и др.);

3) сочетание инновационных форм деятельности обучения и воспитания с традиционными;

4) общение педагога и других субъектов педагогического взаимодействия с подростками исследуемой категории: учебное, творческое, деловое;

5) тесное сотрудничество педагогов и администрации общеобразовательных школ с воспитателями детского дома.

## Литература

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – 304 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Энциклопедия Российская Педагогическая: В 2-х т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999. Т. 2. – С. 107.



## **ПРИНЦИПЫ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

### ***Аннотация***

В данной статье автор рассуждает об актуальности перестройки современного образовательного процесса в высшей школе в контексте поликультурной дидактической концепции. В качестве одного из компонентов поликультурного образования выделяется лингвосоциокультурная компетенция. Автор также анализирует ряд принципов поликультурного образования, способствующих его эффективности в высшей школе.

L. Kostikova

THE PRINCIPLES OF EFFECTIVE REALIZATION OF POLICULTURAL  
EDUCATION IN CONTEMPORARY HIGH SCHOOL

### ***Abstract***

In this article the author speculates about the actual changes of modern educational process in terms of policulturalism. One of the key components of policultural education is linguosociocultural competence. The author analyses a number of principles lying in its basis and serving as the ground for efficiency of policultural education in high school.

В современном мире национальная культура является слагаемой культуры глобальной, вследствие технического прогресса и геополитических трансформаций оказываясь вольно или невольно включенной в процесс мировой культурной интеграции этнокультур в макрокультуру. Носитель национальной культуры, таким образом, автоматически оказывается вовлеченным во взаимодействие культур, ему открываются широкие возможности для сравнения собственной культурной традиции, приоритетов, ценностей с их аналогами, принятыми в иных национальных культурах. Ценность такого опыта сравнения культур, его позитивность напрямую зависят от подготовленности личности, ее зрелости. Добиться оптимальной готовности личности к вступлению в диалог культур как в аспекте лингвистической подготовки, так и с точки зрения психологических установок и фоновых знаний о традициях и мировоззрении своей и изучаемой культур возможно, перестроив образовательный процесс в рамках поликультурной дидактической концепции. Одним из ключевых понятий поликультурного образования является «лингвосоциокультурная компетентность», выступающая в итоге критерием успешности поликультурного образовательного процесса. С культурологических и педагогических позиций лингвосоциокультурную компетентность следует определить как способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления ее реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды. Как видно из предлагаемого нами определения, подобное комплексное видение лингвосоциокультурной компетентности встречается и в работах зарубежных дидактов. Так, например, Нел Силье (1, с. 35) представляет рассматриваемую компетентность как набор определенных знаний и умений в сфере поликультурного общения. Говоря о поликультурных знаниях, автор выделяет следующие три основных аспекта,



категории:

- понимание того факта, что поведенческие модели людей обусловлены их культурой;
- понимание, что поведение и речь зависят от таких социальных переменных, как возраст, пол, принадлежность к социальному классу, место жительства и т.п.;
- знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в повседневной ситуации.

Поликультурные умения, собственно, компетентности Нел Силье делит на следующие четыре класса:

- 1). способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров;
- 2). умение распознавать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка;
- 3). умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам собственной культуры;
- 4). интеллектуальное любопытство, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его.

Данная классификация межкультурных умений не противоречит нашему определению лингвосоциокультурной компетентности как комплексного психолого-педагогического и лингвистического образования, набора субкомпетенций.

Именно из-за комплексности понятия становление и реализация лингвосоциокультурной компетентности личности в глобальном объеме – это своеобразный, зачастую имеющий латентный, неуловимый виртуальный характер, продолжительный и непрекращающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная насыщенность элементов родной и изучаемой культур должны проследиваться в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности современной высшей школы. Увидеть уникальность культурных проявлений, научить ценить их своеобразие прежде всего должен помочь преподаватель, сам владеющий лингвосоциокультурной компетентностью и умеющий использовать ее для продуктивного взаимодействия с носителями иной культуры и студентами.

Успешность решения проблемы обучения лингвосоциокультурной компетентности в вузе зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется целый ряд принципов, поскольку такое сложное явление, как поликультурная грамотность, требует для своего развития комплекса педагогических принципов, отражающих ряд закономерностей развития психических и личностных свойств наряду с коммуникативными умениями и культурологическими знаниями. В комплекс входят: принцип субъектности, принцип равноправия культур и плюрализма оценочных позиций, принцип адекватности, принцип рефлексивной позиции и принцип интеграции.

### **1. Принцип субъектности**

Данный принцип требует опоры на активность самого обучаемого, стимулирования его самовоспитания, сознательного включения в процессы межкультурного общения и самокоррекции в отношениях с представителями иных культур, этносов и религий.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения обучаемого в ту или иную деятельность в рамках смоделированного процесса аккультурации или непосредственного диалога культур;
- оптимистическая стратегия в определении изменений в отношениях между обучаемым и носителями иных концепций мировидения, иных этнокультурных установок;



- обучаемые должны прежде всего осознать собственную этнокультурную принадлежность, выработать собственное культурное сознание;

- в процессе поликультурного обучения следует учитывать интересы обучаемых, их индивидуальные мотивы и предпочтения в межкультурном общении, а также пробуждать новые интересы к иным культурным общностям, к глобальной культуре в целом;

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- педагог должен с уважением воспринимать мировоззрение обучаемой личности, ее видения культурных процессов и целей поликультурного взаимодействия;

- педагог должен не только призывать обучаемых к толерантности, эмпатии и открытости к проявлениям изучаемой культуры, но и сам быть многоаспектно толерантен, демонстрировать эмпатию, транспекцию и открытость;

- при представлении иных культур педагог не должен умалять значимости и роли собственной культуры для глобальной, мировой культурной среды, самобытность и неповторимость собственной культуры должна неоднократно подчеркиваться в процессе обучения;

- защита целостности этнокультурной позиции обучаемого при его включении в диалог культур должна быть одной из приоритетных задач педагогической деятельности.

## **2. Принцип равноправия культур и плюрализма оценочных позиций**

Данный принцип предполагает ориентацию на формирование у студента осознанного устойчивого восприятия собственной культуры не как центра, стержня глобальной культуры, а лишь как одного из ее «полюсов». Этот культурный полюс отличается собственными нравственными ориентирами, оценочными механизмами и традициями, которые не являются единственно правильными.

Условиями реализации данного принципа являются:

- стимулирование проведения обучаемыми анализа неких культурных реалий с позиций родной культуры, иных культурных перспектив, с точки зрения человека не просто иных этноса и культуры, но иной эпохи;

- проведение анализа собственных культурных реалий глазами носителя иного мировидения, поиск положительных и отрицательных аспектов собственной культуры, осознание ее небезупречности;

- осознание того факта, что главный принцип глобальной общемировой культуры – многообразие и плюрализм, т.е. она складывается одинаково как родной этнической культурой обучаемых, так и теми культурами, которые они могут необоснованно относить к порочным, деструктивным, агрессивным и т.д.;

- понимание, что в межэтнических / межконфессиональных / межкультурных противостояниях не бывает праведной и неправедной стороны, у каждой из противоборствующих сторон своя правда и своя справедливость, но доказывать их лучше не посредством вооруженных конфликтов, а мирным путем.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- следует относиться к изучаемой культуре с тем же уважением, с каким обучаемый относился бы к своей собственной. Это правило должно соблюдаться вне зависимости от того, как в текущий момент оценивается внешняя и внутренняя политика, религия, моральные догматы и тому подобное страны рассматриваемой культуры мировым общественным мнением либо политиками и общественностью родной страны обучаемого;

- педагог должен привести обучаемых к осознанию, что в истории каждой культуры, каждого этноса были как героические, достойные, так и постыдные страницы, что



не только не препятствует, но стимулирует взаимное уважение данных культур и их носителей;

- педагогу и обучаемому запрещено судить о ценностях, убеждениях и обычаях других культур и эпох, отталкиваясь от собственных ценностей – критерием оценки того или иного культурного / исторического факта является исключительно шкала ценностей и моральных ориентиров, принятая в рассматриваемой культуре в рассматриваемую эпоху.

### **3. Принцип адекватности**

Данный принцип требует соответствия содержания и средств обучения и воспитания лингвосоциокультурно компетентной личности социальной ситуации, в которой организуется образовательный процесс. Задачи формирования поликультурной грамотности у студентов в вузе ориентированы на реальные отношения, складывающиеся между различными культурными группами в данном конкретном социуме и на глобальном, общемировом уровне.

Условиями реализации данного принципа являются:

- соответствие задач обучения и воспитания реальным событиям, происходящим в мире, стране, в ближайшем социуме. Наивно полагать, что межкультурную грамотность и такой ее аспект, как межкультурную толерантность личности в современной России, можно полноценно сформировать, не затрагивая проблем межэтнических конфликтов на Кавказе, исламско-христианского противостояния, положения русских в ближнем зарубежье, расширения блока НАТО, миротворческой / «миротворческой» деятельности США и ООН и т.д.;

- координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на формирование ценностных и коммуникативных ориентаций обучаемых;

переход обучения поликультурной грамотности на междисциплинарный уровень, что позволит более полно отразить полицентризм в восприятии окружающего мира и мировой культуры;

- учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (полиэтничность и поликультурность студентов учебной группы, региональные, конфессиональные особенности учебного заведения и т.д.);

- коррекция воспринимаемой учащимися разнообразной информации, отражающей всевозможные проявления культуры, в том числе и поступающей из средств массовой информации, с целью обнаружения и разрушения ложных культурных стереотипов (как в видении собственной культуры, так и иных этнокультурных групп).

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- процесс формирования межкультурной грамотности строится с учетом реалий социальных отношений, учитывая особенности духовности общества, его культурной направленности, экономики, внешней и внутренней политики;

- в процессе обучения лингвосоциокультурной компетентности необходимо учитывать и широко использовать реальные факторы социума, опираться на такие носители информации об изучаемой культуре, как искусство, музыка, литература, периодика, кинематограф и так далее, которые предстают в учебном процессе в двух проявлениях – с одной стороны, они являются посредниками, медиаторами поликультурного общения. С другой стороны, они сами являются продуктами изучаемой культуры. Выявить и разрушить ложные стереотипы в видении иной культуры можно как с помощью анализа самых последних газетных статей и фильмов, так и посредством обсуждения классической литературы.



#### **4. Принцип рефлексивной позиции**

Этот принцип выдвигается в качестве неотъемлемого для образования нового поколения целым рядом исследователей (В.И. Андреев, Н.Ф. Вишнякова, С. Змеев, Н.В. Ключева). Под рефлексией понимают способность к анализу, оценке ситуации и принятию решения в процессе деятельности, а также способность контролировать, корректировать ее осуществление и, наконец, способность осмысливать достигнутые результаты. Специфика поликультурного общения такова, что рефлексия – это отличительный ее признак, без развитой рефлексии человек не может состояться как участник диалога культур. В качестве объекта воздействия в поликультурном взаимодействии выбирается ситуация межкультурного общения либо проблемная ситуация, явившаяся результатом недопонимания соприкоснувшихся культурных позиций, моделей мировидения. В контексте обучения лингвосоциокультурной компетентности данный принцип предполагает ориентацию на формирование у студента осознанной устойчивой системы отношений к какому-либо значимому для него аспекту межкультурных отношений.

Условиями реализации данного принципа являются:

- стимулирование проведения обучаемыми самоанализа своего отношения к изучаемой культуре; сопоставление собственных действий с моральными ориентирами своей культурной среды; анализ какой-либо ситуации поликультурного общения с позиций как родной, так и иной культуры;
- совместный с педагогом анализ решения различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях межкультурного общения (социально-культурные пробы);
- самооценка собственных действий в ситуации реальной или смоделированной межкультурной коммуникации, прогнозирование своих действий в дальнейшем при повторном включении в диалог культур.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- проблемы, возникающие у обучаемых при включении в межкультурные отношения, следует решать с обучаемыми, а не за них;
- обучаемый должен добиваться успеха в межкультурной коммуникации только на основе осознания необходимости установления межкультурных связей и его включения в эту межкультурную коммуникацию;
- нельзя предусмотреть все варианты межкультурных отношений и смоделировать все возможные ситуации межкультурного общения, но обучаемому следует выработать готовность к вступлению в эти отношения и минимизировать непредсказуемость результата данных коммуникативных ситуаций.

#### **5. Принцип интеграции**

Данный принцип следует рассматривать на нескольких уровнях: интеграции культур, интеграции учебных дисциплин и интеграции между видами деятельности – языковой, когнитивной, коммуникативной, педагогической, культуротворческой, проектной и информационной. На уровне культуры следует осознавать, что культурные концептосферы, типы мировидения, обусловленные культурой / культурами, не могут быть постигнуты по отдельности, без осознания их взаимообусловленности и взаимосвязанности. Различные этнические культуры слагают культуру глобальную, которая не откроется для личности во всей своей целостности при стремлении обучаемого освоить лишь один набор моральных и ценностных ориентиров помимо собственного и лишь один иностранный язык. На уровне учебных дисциплин интеграция должна также рассматриваться как один из ключевых принципов формирования поликультурной грамотности. Становление межкультурной грамотности в полном объеме это своеобразный, про-



должительный и непрекращающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная значимость элементов культуры прослеживается в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности. Необходимо помнить, что сведения об изучаемой культуре в единстве ее проявлений в прошлом, настоящем и будущем доносятся до учащегося средствами целого ряда дисциплин, среди которых история, культурология, социология, этнография, иностранные языки, правоведение, языкознание и др. На уровне видов деятельности принцип интеграции устанавливает связи между основными видами деятельности, включая культуросотворческую. Интеграция – это выражение закономерности педагогического процесса в целом: чем больше связей будет включать педагогический процесс, тем развитие межкультурной грамотности будет более эффективным благодаря активизации всех психических и личностных свойств человека.

Условиями реализации данного принципа являются:

- формирование поликультурной грамотности не как толерантности и эмпатии к одной конкретной этнической культуре на базе языка данной нации, но, прежде всего, как терпимости и благожелательного восприятия разнообразия мировых культур;
- привитие учащимся понимания, что все проявления жизни общества – от бытовых реалий до произведений искусства и языка – отражают своеобразие культуры данного общества, следовательно, носителями и медиаторами культурно релевантной информации являются все учебные дисциплины в их совокупности, затрагивающие любые реалии изучаемой культуры;
- осознание необходимости баланса между коммуникативными умениями, языковыми знаниями, психологическими характеристиками и прочими компонентами, составляющими межкультурную грамотность. Превалирование одного из компонентов при недостаточной развитости других приводит к невозможности эффективно вести межкультурное общение.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- педагог должен постулировать равноправие и взаимозависимость этнических культур, составляющих глобальную культуру;
- нельзя понять иную культуру в рамках одной, пусть даже и специально для этого выделенной, учебной дисциплины – культура познается во всем ее многообразии, причем процесс ее познания бесконечен;
- успех в формировании коммуникативной, когнитивной и личностно-психологической составляющих межкультурной грамотности должен быть равномерен.

Представленные выше принципы формирования и условия их реализации лингвосоциокультурной компетентности могут служить целевым ориентиром в процессе ее формирования в вузе.

Формирование межкультурной грамотности в рамках образовательного процесса в высшей школе наиболее адекватно общему духу изменений в социуме, нацеленных на перевод нашей страны в новое качественное состояние, на ее интеграцию в мировое культурное пространство. Это сверхактуально для вузовского образования, где крайне необходима модернизация в русле с новейшими научными концепциями, призванными оптимизировать обучение будущих специалистов в соответствии с социальным заказом.



**Литература**

1. Seelye H.N. Teaching culture: strategies for intercultural communication. – Lincolnwood, IL: National Textbook Co, 1994. – 190 p.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа 21 века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – 414 с.
3. Васильева Н.Н. Личностноориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 223 с.
4. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация / Тез. докл. – Иркутск, 1993. – С. 42–47.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
6. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 314 с.
7. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика, 1999. – № 4.
8. Цветкова Т.К. Теоретические проблемы лингводидактики: Монография. – М.: Компания спутник +, 2002. – 107 с.



**С.Н. Кошман**

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

S.N. Koshman

### **SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN IN A CONTEXT OF PSYCHO- PEDAGOGICAL RESEARCHES**

In the article, based on the analysis of publications by native and foreign scientists, socio-psychological characteristics of children brought up outside the family in orphanage are reviewed. The children left without parental care, are in need of systemic social services assistance. Specialists allocate three basic stages of such work: diagnostics, rehabilitation and postrehabilitation protection of the child. Each child requires an individual rehabilitation program, based on the examination of his personality and analysis of all accessible information, not only about him, but also the characteristics of his former family environment. To ensure adequate socialization formation of positive social experience, skills of interaction with world around are essential; psychological and pedagogical support, therapy and the correction, liquidating a crisis condition of the child are necessary.

Детство – это период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, нравственные ориентации, жизнеспособность и целеустремлённость. Эти духовные качества личности не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, когда семья создаёт у ребёнка потребность быть преданным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других, стремление научиться самому.

Чтобы ребёнок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы социальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. К сожалению, почти во всех учреждениях, где воспитываются дети-сироты, среда обитания, как правило, сиротская, приютская, казарменная. Конечно, известен опыт лучших социозащитных учреждений, где детям хорошо, выпускники которых сравнительно успешно вступают во взрослую жизнь.

Но вместе с тем никуда не уйти от фактов иного рода. Ни для кого не секрет, что большинство воспитанников не сироты, а дети, имеющие родителей, чаще всего лишённых родительских прав. Это означает, что с точки зрения соматического и психического здоровья с учётом тяжелой наследственности, неблагоприятного протекания пренатального развития, тяжёлых условий жизни в раннем возрасте дети, родившиеся и выросшие в таких семьях, составляют «группу риска».

Но специфика психического, или точнее, психологического развития детей в учреждениях интернатного типа не определяется по критерию «норма и патология».

Исследования, проведённые во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребёнка идёт по особому пути и у него формируется специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хорошие они или плохие, они просто другие.

Причины, определяющие неблагоприятных в психологическом развитии детей,



воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, можно охарактеризовать как:

- неправильная организация общения взрослых с детьми, несостоятельность тех его форм, которые доминируют в детских учреждениях;
- в непостоянстве, частой смене взрослых, воспитывающих детей;
- в недостаточной работе по формированию игр дошкольников;
- в бедности конкретно-чувственного опыта детей, проистекающей из чрезвычайной сужености окружающей среды;
- в недостаточно психолого-педагогической подготовленности воспитателей;
- в недостатках программ воспитания и обучения, не компенсирующих дефектов развития, вызванных отсутствием семьи;
- в недифференцированном подходе к детям в процессе их воспитания и обучения: помещение детей с разной степенью задержек в психическом развитии в одну группу и др.

Проблема психологической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без родителей требует объединения усилий ученых и практиков (социальных работников, психологов и педагогов) в разработке\* методик работы с ребёнком, оказавшимся в социально-реабилитационном центре, приюте, социальной гостинице, после интерната и т.д.

А.С. Аркин и другие известные педагоги уделяли самое серьёзное внимание проблемам семейного воспитания, рассматривая его как наиболее естественную основу формирования психического и нравственного склада личности, развития творческих способностей человека на всех возрастных этапах жизни.

Но в последние сто лет нарастающий темп общественных преобразований захватил и сферу семейных отношений, традиционные формы которых стали меняться: огромные патриархальные семьи распадаются, уступают место так называемой нуклеарной семье, количество детей в семье неуклонно сокращается, тесные связи между её членами становятся ломкими и непрочными. В нашем веке семья, помимо всего прочего ещё и перестала быть той единственной средой, где воспитывается и развивается ребёнок.

Возникли разнообразные типы детских учреждений – от прогулочных групп до детских домов. Одни учреждения дети посещают только днём, в других они живут пять дней в неделю, возвращаясь к родителям на субботу и воскресенье. В учреждениях третьего типа дети пребывают постоянно, лишь к некоторым из них изредка и ненадолго приходят родственники. Эти учреждения называются закрытыми.

Появление детских учреждений (институтов) вызвало весьма неоднозначное отношение и стремление разобраться в том, как они влияют на психическое\* развитие детей, а также породило проблему «институализации», т.е. вопрос об особенностях формирования личности и поведения ребёнка, посещающего общественные детские учреждения. За рубежом долгое время широко бытовало убеждение, что развитие детей в таких учреждениях сильно отстаёт. Многие учёные подчёркивали губительное и необратимое негативное действие «институтов» на психику детей. Так, Р. Заззо (1967) писал, что французские рабочие сначала противились созданию яслей и детских домов, опасаясь, что так из их детей «сделают идиотов». Особенное беспокойство вызывали условия воспитания детей, лишённых семьи и родительского попечительства.

В 1951 г. Всемирная организация здравоохранения опубликовала в Женеве книгу английского психолога Дж. Боулби «Материнская забота и духовное здоровье» (1951), которая произвела глубокое впечатление на западную общественность, и её выводы долгое время серьёзно препятствовали развитию общественного воспитания в этих странах. В книге подчёркивалась императивная необходимость связей ребенка именно с биологической матерью для его нравственного развития в раннем возрасте.



Мать является центральной фигурой в системе семейного воспитания. Были выдвинуты и позднее стали всё шире использоваться понятия «материнская забота» и «материнствование» особенно широко применяемые в неопределённой литературе (А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Сире). В рамках психоаналитической концепции роль матери окутывается флером таинственности и мистицизма. Подчёркивается значение её биологических связей с ребёнком, замыкающихся при вынашивании плода, грудном вскармливании и гигиеническом уходе, влекущем стимуляцию эрогенных зон ребёнка (оральной, анальной, фаллической). Ставится акцент на исключительности связей ребёнка с матерью. Роль матери усматривается в том, что она защищает своё дитя, оберегает от опасностей. Реальное взаимодействие ребёнка с матерью в рамках психоаналитической концепции обычно не делается объектом научного исследования. Изучение роли материнской заботы ограничивается выявлением отставания и психических аномалий у детей, воспитывавшихся вне семьи, в разлуке с матерью, которые затем голословно относятся на счёт последнего рокового обстоятельства. В лучшем случае сравниваются сроки и темп развития отдельных психических способностей у сирот и их сверстников, растущих в семье.

Исследователь Л. Ярроу (1972) выявил помимо «материнской депривации» множество разнообразных причин отставания воспитанников детских учреждений. Он установил серьёзное обеднение среды в подобных учреждениях за счёт резкого снижения в них яркости и разнообразия впечатлений (сенсорная депривация), уменьшение коммуникаций с окружающими людьми (социальная депривация), упрощение эмоционального тона при взаимоотношениях с персоналом (эмоциональная депривация) и по роду других линий.

Г.Х. Рейнольд и Н. Бейли попытались выяснить психологическое влияние на ребёнка «множественности матерей». Они организовали экспериментальную группу, в которой три месяца подряд – от начала шестого до конца восьмого месяца жизни – за детьми ухаживал только один воспитатель. В контрольной группе работали, как обычно, четыре воспитателя. К концу эксперимента дети экспериментальной группы обнаружили повышенную активность по сравнению со своими ровесниками из контрольной группы. Но обследование, проведённое через год, показало, что разница между ними исчезла. Авторы заключают, что наличие единственного взрослого, заботящегося о ребёнке, по-видимому, не оказывает особого воздействия на его развитие, во всяком случае, если такое условие действовало всего три месяца. Всё больше сторонников завоёвывает вывод: не так важно, сколько лиц ухаживает за ребёнком, главное, чтобы они окружали должным вниманием каждую девочку и каждого мальчика, постоянно выражали им любовь и заботу, обеспечивали разнообразие стимулирующих развитие детей воздействий.

Советские учёные большое значение придавали исследованию отношений матери и ребёнка, но не считали их биологически обусловленными, находя более целесообразным полноту малыша – наличие у него многочисленных и прочных связей с окружающими взрослыми. Как предполагает А.В. Запорожец, в дальние времена, на заре человечества полнота привязанностей эффективно способствовала выживанию потомства. «Еще в тридцатые годы Н.М. Щелованов показал, – пишет А.В. Запорожец, – что в доме ребенка дети могут успешно развиваться при условии хорошо организованной педагогической работы, что не разлука с матерью, а дефицит воспитания задерживает нормальное развитие ребенка. Это развитие зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает главным образом в процессе общения с взрослыми, от овладения различными видами деятельности».

Психологи выяснили также, что для ребенка нет ничего фатального даже в сильном отставании, появившемся в первые месяцы жизни. Попав позднее в благоприятные условия, он может быстро догнать сверстников, воспитывающихся в семье. Уникальные



результаты, подтверждающие этот оптимистический вывод, дал Х. Скилз в 1966 году, который двадцать лет следил за судьбой воспитанников одного приюта. Он сравнивал медленное и скудное продвижение вперед семи человек, долго остававшихся в закрытом детском учреждении, и быстрое развитие тринадцати других. Этим последним рано усыновили, они развивались затем в семейной обстановке и, начав с того же уровня, что и первые семь, уверенно обогнали их.

У психологов появилось острое желание разобраться в том, что же такое семья, понять и сравнить особенности ситуации в детских учреждениях и в семье. Усилилось внимание ученых и анализу воспитания детей в условиях разных культур, предпринятому еще в тридцатых годах и связанному, в частности, со знаменитыми работами М. Мид (1935). Интересные исследования антропологического направления провела М. Эйнсуорт (1967), появились работы, посвященные сравнению традиции американского семейного воспитания с каналами, господствующими в Японии (W. Caudill, H. Weinstein, 1969), Греции (K. Wurest, 1978) и других странах.

Чехословацкие психологи Н. Лангмистер и З. Матейчек на основе обобщения данных, имеющихся в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения физического развития детей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, ввели понятие психических лишений, или *психической депривации*, которую они определяют как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени.

Особенности общения детей со сверстниками отражены в работах Л.С. Высотского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева. Они считают, что различия в воспитании детей в семье и вне семьи связаны, прежде всего и больше всего, с разницей в их общении с окружающими людьми. Чем младше ребенок, тем большее значение приобретает его общение со старшими, поскольку тем сильнее оно опосредует все остальные связи ребенка с миром.

Исследования Н.М. Неупокоевой свидетельствуют, что даже поступившие в детский дом дети из самой неблагополучной семьи более коммуникативны и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети, совсем не знающие семьи.

Очень сложен для ребенка переход из одного закрытого учреждения в другое, который сопровождается резким изменением всех сторон его жизни, что значительно усложняет и замедляет не только процесс адаптации к школьному обучению, но и психологическое развитие в целом.

В нашей стране имеются серьезные исследования на эту тему. Одним из исследований является изучение детей в школе-интернате, проведенное под руководством Л.И. Ботович, в котором разработаны методы изучения личности детей, а также методика составления психолого-педагогической характеристики как необходимого условия накопления знаний об учащихся для диагностических и прогностических суждений о них.

У всех детей, помещенных в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеются определенные социально-психологические особенности, связанные с глубоким социальным неблагополучием и психологической травмированностью. Многим из них присущи такие неблагоприятные личностные факторы, как:

- приобщение к таким привычкам, как курение, систематическое употребление алкоголя;
- кризисное или пограничное с ним состояние вследствие социально-психологической депривации, физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации;
- наличие различных хронических заболеваний;



---

– несформированность или утрата элементарных социальных и бытовых навыков, опыта жизни в семье;

– минимальные мозговые поражения (ММП), более или менее выраженная задержка психического развития [1].

Социальная помощь детям и подросткам, принятым в образовательные учреждения или учреждения социальной защиты, и проходящим реабилитацию в них, не может ограничиться устранением какого-то одного затруднения, решением одной или нескольких из всей совокупности проблем несовершеннолетнего. Они могут быть решены только в комплексе, поэтому здесь необходима целостность принципов и технологий.

Системной является также сама деятельность кадров социальных служб. Специалисты учреждений социальной реабилитации выделяют три основных этапа в работе с детьми [2].

Первый – диагностическая работа. Второй – реабилитация, программа которой основана на данных, полученных в результате диагностики. Третий – это постреабилитационная защита ребенка, причем, вероятно, это окажется наиболее трудной задачей. Условия социального окружения, моральные и поведенческие установки взрослых людей, к которым должен вернуться реабилитированный ребенок, гораздо менее пластичны, подвержены позитивным изменениям, чем личность ребенка, тем более если в состоянии дезадаптации он пробыл сравнительно недолго. У специалистов социальных служб нет значимых рычагов воздействия с тем, чтобы трансформировать социальную среду ребенка в нужном направлении. Масштабы социального неблагополучия в обществе достаточно значительны, поэтому затруднена также опора на социальные ресурсы семейного и соседского окружения, местной общины, возрастных приятельских группировок или школы. Можно сказать, что одной из наиболее значительных перспектив социальной реабилитации является оздоровление социальной среды для реабилитированных детей и подростков.

В числе форм деятельности, определяющих содержание социальной реабилитации в социальных службах, – организация социального контроля, организация социальной поддержки, помощь в преодолении внутриличностного конфликта, психопрофилактика.

Для каждого ребенка, поступающего в специализированное учреждение, создается индивидуальная программа реабилитации на основе изучения его личности и анализа всей доступной информации, которая по возможности должна включать не только индивидуальные, но также и семейные параметры характеристики ребенка.

Важной является также организация не только воспитательного, но и образовательного процесса, устранение имеющейся педагогической запущенности, коррекция нарушений поведения. Часто детей приходится перевоспитывать, устранять приобретенные негативные стереотипы поведения, искаженные представления о взаимоотношениях между людьми. Это тем более сложно, потому что в социальном опыте таких детей – неблагоприятные впечатления от общения с взрослыми членами собственной семьи, травмирующее воспоминание о жизни на улице. Кроме того, подростки, в полном согласии со спецификой своего возрастного кризиса, вообще отличаются гиперкритицизмом, стремлением оспаривать авторитет взрослых. Если же у них за плечами практика асоциальной или противоправной – жизни, адаптации к нормам криминального или полукриминального уличного сообщества, то специалисты испытывают особые трудности как в коммуникативном взаимодействии с ними, так и в коррекции их личности [5].

Для обеспечения адекватной социализации и корректировки отклонений от нее необходимо:

– формирование позитивного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми;



- психологическая и педагогическая поддержка, терапия и коррекция, способствующие ликвидации кризисных состояний личности ребенка;
- содействие детям, оставшимся без попечения родителей, в возвращении в естественную семью, при невозможности – в устройстве в приемную (опекунскую) семью;
- обеспечение возможности получать образование, соответствующее возрасту, нормальное развитие;
- забота о дальнейшем устройстве, месте жительства выпускника интернатного учреждения.

### **Литература**

1. Алексеева Л.С. Технологии социальной работы с дезадаптированными детьми и подростками // Лекции по технологии социальной работы: В 3-х ч. – М., 1998. – Ч. 3. – С. 72.
2. Хоменко М.Г. В поисках комплексного подхода к социальной реабилитации несовершеннолетних / Первые итоги. Из опыта работы специализированных учреждений по реабилитации социально-дезадаптированных детей и подростков. – М.: НИИ семьи, 1997. – С. 53–59.
3. Гусев Г.А. Организация социально-педагогической поддержки несовершеннолетних с отклоняющимся поведением // Социальная педагогика. – Свердловск, 1989. – С. 104.
4. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированных учреждениях / Пособие для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних. – М., 1996.



**В.Н. Кротова**

## **РАЗВИТИЕ ИНТУИТИВНЫХ, ЛОГИЧЕСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ**

### ***Аннотация***

В статье представлена модель обучения, которая является одним из возможных вариантов организации процесса изучения математики в старших классах с целью комплексного развития интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся. Представленные методические аспекты изучения математики могут быть реализованы как на уроках, так и на факультативных занятиях.

V. Krotova

DEVELOPMENT OF INTUITIVE, LOGICAL, AND CREATIVE COMPONENTS OF THE THINKING OF STUDENTS HIGH SCHOOL DURING MATHEMATICAL LEARNING.

### ***Abstract***

This paper presents a teaching model that is a potential option for the organization of mathematical learning in high school grades, aimed at a comprehensive development of intuitive, logical, and creative components of the thinking of students. The given methodical aspects of mathematical learning can be used in both obligatory and facultative classes.

Цели и задачи, на основании которых осуществляется организация учебно-воспитательного процесса в школе, во многом зависят от потребностей и уровня развития современного общества. В настоящее время в связи с активным развитием информационных технологий, различных областей жизнедеятельности общества, увеличивается объем знаний, которыми должен владеть человек для успешной реализации своих целей и потребностей. Исходя из этого, увеличивается объем требований, которые предъявляются к современной школе.

Выпускники школ должны уметь четко излагать свои мысли, аргументировать высказывания; хорошо владеть информацией; применять полученные знания в новых, измененных условиях; уметь выдвигать гипотезы и доказывать их и т.д. При этом выпускники сталкиваются с непростым для них выбором будущей профессии, они должны продолжить образование, адаптироваться в современном обществе. Важными условиями для успешного преодоления данных трудностей являются: хорошее качество знаний, развитие интуиции, качеств логического мышления, творческих способностей. Поэтому одной из насущных задач, стоящих перед современной школой, является формирование интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся, и школьный курс математики предоставляет для этого достаточно возможностей. В образовательных стандартах по математике (2004 год) подчеркивается актуальность решения данной задачи [13].

В связи с этим возникает необходимость построения такой модели обучения, которая обеспечивает комплексное развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся старших классов в процессе изучения математики; создает



элементы проблемности при изучении нового материала; способствует проявлению самостоятельности и активности учащихся; оказывает влияние на формирование положительной мотивации к изучению математики.

Под компонентами мышления понимаются процессы, свойства, умения, соответствующие определенному типу мышления. В качестве интуитивных компонентов мышления можно выделить: умение выдвигать предположения, формулировать гипотезы относительно средств решения некоторого затруднения; умение выбрать альтернативу действий; умение предвидеть пути развития некоторых событий или последствий принятых решений; умение выйти за пределы исходного знания [3, 5, 11, 12, 14].

Логические компоненты мышления характеризуются: умением четко и правильно излагать свои мысли; умением проводить последовательное и логически обоснованное рассуждение, доказательство; владением логическими приемами мышления; умением ориентироваться на существенные свойства объекта; умением формулировать закономерности; умением планировать последовательность выполнения определенного действия; способностью к рефлексии [1, 2, 9, 14].

Для творческих компонентов мышления характерны следующие умения: умение рассмотреть разнообразные решения одной и той задачи; умение перестроить знания в соответствии с изменением условий проблемной ситуации; умение перейти от одного способа действия к другому; способность к новообразованиям (самостоятельное формулирование определений понятий, теорем; видение новой функции известного объекта; определение нового способа деятельности путем комбинирования известных способов; постановка новых проблем) [4, 5, 6, 7, 10, 12].

Представленные компоненты мышления определены применительно к процессу изучения математики в старших классах.

При этом комплексное развитие перечисленных компонентов мышления учащихся предусматривает развитие каждого компонента мышления, как в отдельности, так и в совокупности с другими компонентами.

Для построения модели обучения, направленной на комплексное развитие компонентов мышления, необходимо определить: 1) принципы обучения математике; 2) методы и формы организации учебной деятельности учащихся; 3) методические аспекты изучения математических понятий и теорем, решения задач; 4) систему контроля и оценки качества обучения и развития учащихся.

В основу построения данной модели обучения могут быть положены следующие дидактические принципы: принцип научности (знакомство учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, соответствующими современному состоянию науки) [8]; принцип систематичности и логической последовательности (изложение математических фактов должно осуществляться в строгой логической последовательности с соблюдением всех норм и правил) [2]; принцип проблемности (учебный процесс и его организация должны направлять учащихся на разрешение доступных для них проблемных ситуаций); принцип доступности (учет индивидуальных возможностей учащихся); принцип сознательности и активности учащихся в процессе обучения (учащиеся должны осознавать цели обучения, уметь себя проявить); принцип прочности (знания должны прочно закрепляться в памяти учеников) [8]; принцип сотрудничества (необходимо использовать в процессе обучения сотрудничество на разных уровнях).

В связи с этим методы и формы обучения должны соответствовать особенностям изучаемой темы, уровню подготовки учащихся и возможностям и особенностям учителя. Они должны активизировать мыслительную деятельность учащихся, создавать в процессе изучения математики элементы проблемности, которые учащиеся могли бы преодолеть как индивидуально, так и в процессе сотрудничества на разных уровнях, вовлекать учащихся в творческую деятельность.



Среди методов обучения, удовлетворяющих данным условиям, можно, например, отметить.

1. Метод разрешения проблемных ситуаций в процессе сотрудничества. Суть этого метода заключается в том, что усвоение учащимися нового материала происходит в процессе разрешения проблемных ситуаций, для чего используется сотрудничество. Сотрудничество может осуществляться на следующих уровнях:

1) учитель – группа учащихся; 2) учитель – ученик; 3) сотрудничество групп; 4) учащийся – группа учащихся; 5) учащийся – учащийся; 6) самостоятельная работа учащихся над разрешением проблемной ситуации с элементами сотрудничества.

2. Метод последовательного определения связей изучаемого объекта. Суть этого метода заключается в том, что особенности и свойства изучаемого объекта раскрываются в процессе включения его во все новые связи с ранее изученным материалом. Под объектом понимается понятие или теорема. Например, изучение показательной функции может быть осуществлено по следующему плану: а) изучить определение; б) рассмотреть связь со степенной функцией (возможно установить связь с логарифмической функцией); в) определить свойства показательной функции (связь с такими понятиями как область определения функции, область значений функции, монотонность функции и т.п.); г) график показательной функции и его преобразования; д) определить возможные межпредметные связи (в биологии, физике, экономике и т.д.).

3. Метод сопоставления (является модификацией метода противопоставления, представленного в теории укрупнения дидактических единиц [15]).

На практике данный метод может быть реализован в следующих вариантах:

а) метод совместного изучения математических объектов (понятия, теоремы). В процессе использования этого метода объекты, которые имеют между собой определенную связь, изучаются совместно, для того чтобы подчеркнуть эту связь, выделить общие свойства. При этом акцентируется внимание на существенных свойствах каждого объекта. Например, совместно могут быть изучены цилиндр и конус, показательная и логарифмическая функции, теорема о трех перпендикулярах и обратная к ней и т.п.;

б) метод противопоставления. Суть этого метода заключается в том, что после того как новый объект (понятие, теорема) изучен, осуществляется его противопоставление множеству ранее изученных объектов, с целью рассмотрения возможных связей между ними, определения роли и места изученного объекта в системе математических знаний, подчеркивания существенных свойств нового объекта.

4. Игровой метод. Комплексному развитию интуитивных, логических и творческих компонентов мышления способствуют следующие типы игр: «интуитивные игры», «интуитивно-логические игры», «логические игры», «творческие игры».

«Интуитивные игры» отличаются от «интуитивно-логических игр» тем, что последние требуют обязательного обоснования всех выводов, доказательства всех предположений, то есть выдвижение предположений и их проверка представляют собой последовательный и непрерывный процесс. «Логические игры» основаны на соблюдении четкой аргументации, выполнении законов и правил логики, выполнении требований, определяемых особенностями изучаемой темы. Действия учащихся характеризуются четкостью, последовательностью, объективностью и определенностью.

В процессе «творческих игр» учащиеся должны создать что-то новое (обозначения, символику и т.п.), по-новому представить полученную информацию, применить знания в нестандартных условиях.

Представленные методы обучения могут эффективно сочетаться с такими формами обучения как беседа, дискуссия, лекция и т.д. Причем каждая форма обучения может быть реализована в различных вариантах в зависимости от метода обучения.



При изучении математических понятий и теорем в связи с комплексным развитием интуитивных, логических и творческих компонентов мышления необходимо осуществлять последовательный и постепенный переход от собственных представлений учащихся об изучаемом понятии, закономерности, представленной в теореме; формулировки предположений и так далее (интуитивные компоненты мышления) к логическим обоснованиям, доказательствам, опровержениям (логические компоненты мышления), а от них к обобщениям, преобразованиям, выявлению новых связей и тому подобному (творческие компоненты мышления). Это выражается в том, что при изучении понятий и теорем шире должны быть представлены аспекты, связанные с «открытием» фактов, составляющих условие теоремы; поиском свойств изучаемого понятия; установлением внутрипонятийных и межпонятийных связей, изучением новых способов применения объекта и т.д.

Например, при изучении такого понятия как «прямая, перпендикулярная к плоскости» можно предложить учащимся ряд чертежей и моделей, иллюстрирующих данное понятие, анализируя которое они должны высказать всевозможные предположения относительно свойств понятия (интуитивные компоненты мышления). Для этого им необходимо сопоставить наглядный материал с тем, что они изучили ранее, рассмотреть всевозможные комбинации элементов чертежа, сформулировать гипотезы. В качестве таких свойств учащиеся могут выделить следующие: 1) прямая пересекает плоскость; 2) прямая перпендикулярна прямой, принадлежащей плоскости и проходящей через точку пересечения; 3) прямая перпендикулярна любой прямой, принадлежащей плоскости и проходящей через точку пересечения; 4) прямая перпендикулярна любой прямой, лежащей в плоскости и др. В итоге проделанной работы учащиеся должны сформулировать определение (самостоятельно или при помощи учителя) и обосновать его правильность (логические компоненты мышления).

Для развития логических компонентов мышления можно предложить учащимся следующие задания: 1) сколько перпендикулярных прямых можно провести через данную точку к данной плоскости? (ответ обосновать); 2) определите способ построения прямой, перпендикулярной к плоскости и проходящей через данную точку; 3) определите взаимное расположение двух прямых, перпендикулярных к одной и той же плоскости (ответ обосновать); 4) одна из двух параллельных прямых перпендикулярна к плоскости. Что можно сказать о второй прямой?

Задания 3 и 4 можно представить следующим образом: «Установите связь между параллельностью и перпендикулярностью прямых к плоскости». Для выполнения данного задания больше задействованы творческие компоненты мышления.

Для развития творческих компонентов мышления можно предложить следующие задания: 1) определите как можно больше свойств прямой, перпендикулярной к плоскости; 2) сформулируйте как можно больше примеров, иллюстрирующих данное понятие; 3) приведите примеры из физики, где встречается понятие «прямая, перпендикулярная к плоскости»; 4) установите связь данного понятия с ранее изученными понятиями и т.п.

Другой пример, при изучении теоремы, выражающей связь между знаком производной на отрезке и монотонностью функции на этом отрезке, последовательность действий, направленных на комплексное развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления может выглядеть следующим образом:

- 1) постройте эскизы графиков функций:  $f(x) = 3x + 1$ ;  $v(x) = x^2$ ;  $y(x) = (x-1)^2$ ;
- 2) найдите производные данных функций;
- 3) найдите нули производной и отметьте их на координатной прямой;
- 4) оцените знак производной функции на полученных промежутках;
- 5) сравните результаты с выполненными эскизами графиков функций;
- 6) определите закономерность.



Итогом проделанной работы должна стать формулировка теоремы.

Методика изучения математических понятий и теорем, ориентированная на достижение целей комплексного развития интуитивных, логических и творческих компонентов мышления позволяет обеспечить активность мыслительной деятельности учащихся и усвоить особенности понятия и теоремы в полном объеме, что положительным образом сказывается на качестве знаний учащихся, создает хорошие предпосылки для дальнейшего изучения математики. У учащихся формируются навыки поисковой деятельности. Они учатся самостоятельно и осознанно приобретать знания, что особенно важно выпускникам школ для продолжения образования.

Большое значение в работе, направленной на комплексное развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления старшеклассников, имеет решение математических задач. При их выборе следует руководствоваться следующими положениями: задачи должны быть разнообразными, интересными, различной степени трудности. Они должны направлять учащихся на поиск закономерностей, на рассмотрение различных комбинаций, содержащихся в условии задачи объектов, учить выдвигать и доказывать гипотезы и др.

В качестве таких задач могут быть использованы:

- задачи с ошибкой. Ошибка может содержаться в условии (недостаточные или избыточные данные, неверные данные), в решении (учащимся предлагается решение задачи, которое содержит преднамеренно допущенную ошибку. Учащиеся должны проанализировать решение и устранить ошибку);
- обратные и противоположные задачи;
- задачи с элементами исследования;
- задачи с подвохом.

Например: 1) напишите уравнение касательной к графику функции  $y(x) = (x - 4)^3$  (задача с недостаточными данными);

2) напишите уравнение касательной к графику функции  $y(x) = (x + 2)^2$  в точке с абсциссой  $x_0 = 1$  и ординатой  $y_0 = 9$  (задача с избыточными данными);

3) ребро куба равно  $a$ . Вычислите объем куба. Составьте и решите обратную задачу;

4) вычислите  $\lg \operatorname{ctg} 9^\circ \lg \operatorname{ctg} 18^\circ \lg \operatorname{ctg} 27^\circ \dots \lg \operatorname{ctg} 81^\circ$  (задача с подвохом);

5) решите уравнение  $(\cos x)^{2t} = 4t100^{2t}$ , при  $t > 1$  (задача с подвохом);

6) решите неравенство  $a^{x^x - x} < a^{2x - 2}$  (задача с элементами исследования).

Выбор задач будет определяться особенностями изучаемой темы и индивидуальными особенностями учащихся.

Полное представление о качестве знаний учащихся и об изменениях в развитии их интеллектуальных способностей может дать объективная, гуманная и понятная ученику система контроля и оценки результатов учебной деятельности. Поэтому помимо определенного балла оценка должна содержать словесную характеристику качества проделанной работы. Необходимо оценивать только тот материал, который ученик изучал и по возможности предоставлять ему шанс исправить отметку. В предлагаемых для проверки знаний учащихся работах должны содержаться задания, которые требуют проявления умений, соответствующих интуитивным, логическим и творческим компонентам мышления.

В заключение еще раз следует подчеркнуть, что проблема развития интуитивных, логических и творческих компонентов мышления старшеклассников является актуальной. Для ее решения необходимо организовывать процесс изучения математики таким образом, чтобы он способствовал комплексному и последовательному развитию представленных выше компонентов мышления учащихся. При этом качество знаний учащихся



ся должно соответствовать необходимым требованиям, у них должна формироваться положительная мотивация к изучению предмета. Одним из таких возможных способов решения поставленной проблемы является представленная в статье модель обучения, эффективность которой была экспериментально доказана.

### **Литература**

1. Виноградова Л.В. Развитие мышления учащихся при обучении математике. – Петрозаводск, 1989.
2. Гибш И.А., Семушин А.Д., Фетисов А.И. Развитие логического мышления в процессе преподавания математики в средней школе. 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1958. – 131 с.
3. Гурова Л.Л. Психология мышления. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 136 с.
4. Жариков Е.С., Золотов А.Б. Как приблизить час открытий: Введение в психологию научного труда. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 324 с.
5. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
7. Николаенко Н.Н. Психология творчества: Учебное пособие / Под ред. Л.М. Шпицной. – СПб.: Речь, 2006. – 277 с.
8. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 605 с.
9. Подгорецкая Н.А. Измерение логических приемов мышления у взрослых. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 150 с.
10. Пономарев Я.А. Основные звенья психологического механизма творчества / Логика, интуиция, творчество. – М.: «Наука», 1987. – С. 5–23.
11. Рузавин Г.И. Интуиция и понимание в математике / Логика, интуиция, творчество. – М.: «Наука», 1987. – С. 85–99.
12. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.
13. Стандарт среднего (полного) общего образования по математике / Математика в школе. – 2004. – № 4.
14. Столяр А.А. Логика и интуиция в преподавании геометрии. – Мн., 1963. – 128 с.
15. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе / Укрупнение дидактических единиц. – М.: АО «Столетие», 1996. – 320 с.



**В.В. Романов**

## **О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ОПЫТА АМЕРИКАНСКИХ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

### *Аннотация*

В статье раскрыта сущность системы высшего сельскохозяйственного образования США, ее компонентов и их взаимосвязи. Показываются возможности применения опыта американских педагогов в условиях российской высшей сельскохозяйственной школы.

THE POSSIBILITIES OF AMERICAN HIGHER AGRICULTURAL EDUCATORS' EXPERIENCE USAGE IN RUSSIA

V.V. Romanov

### *Abstract*

The article focuses the system of higher agricultural education in the USA with its components and relations between them. It reveals the possibilities to use American experience connected with higher agricultural preparation in Russia.

В настоящее время система высшего образования США разнообразна и неоднородна по структуре и содержанию. Высшее специальное сельскохозяйственное образование в США осуществляется в технологических и технических институтах, технических школах и колледжах общин, колледжах прикладных искусств и наук, региональных или профессиональных институтах штатов. Все эти учреждения предназначены для подготовки квалифицированных работников сельского хозяйства с аттестатом среднего образования, дипломом о высшем образовании или другим документом, дающим право и возможность заниматься сельскохозяйственным трудом [5]. Самой важной особенностью американской системы образования является ее децентрализация, принцип, положенный в основу управления. Фактически в США насчитывается 50 самостоятельных систем образования, имеющих много общего, но в каждом штате есть и свои особенности [1].

Как утверждает известный американский педагог Б.А. Тэлберт, «все современные программы сельскохозяйственного образования, с которыми сталкиваются учащиеся по окончании средней школы, подразделяются на три вида: двухгодичная профессиональная подготовка; четырехгодичные курсы, дающие степень бакалавра и краткосрочные программы, ведущие к получению сертификата или диплома» [7].

В рамках системы профессионального образования США все большее значение приобретают местные колледжи с двухгодичными программами обучения. В общей структуре профессионального образования местные колледжи появились сравнительно недавно. Первый двухгодичный колледж низшей ступени в Джолиете (штат Иллинойс) был открыт около 100 лет тому назад, положив начало целому движению. За прошедшее столетие подобные учебные заведения распространились по всей стране, и играют ключевую роль в совершенствовании качества рабочей силы и формировании общественной гражданской позиции людей на местном уровне.

По определению, местный колледж – это учреждение, аккредитованное для выдачи диплома младшего специалиста. Такой документ позволяет поступить на третий курс университета или пополнить ряды квалифицированной рабочей силы по одной из сель-



скохозяйственных специальностей. Как показывает практика, студенты местных колледжей ставят перед собой разные цели. Треть из них учатся для того, чтобы получить знания и навыки, а также документы об образовании, позволяющие устроиться на работу. Почти 20% желают повысить свою квалификацию на рабочих местах, которые они уже занимают, а 10% из них посещают занятия исключительно ради общего развития [6].

Изначально такие двухгодичные программы были предназначены для выпускников средних школ, которые стремились продолжить образование, но по той или иной причине не могли поступить в обычный четырехлетний колледж или университет. Позже местные колледжи расширили свои учебные планы, выйдя за рамки двухлетней подготовки, предшествующей обучению на степень бакалавра. Сегодня они готовят кадры и предлагают местному населению разнообразные услуги, а также помогают людям повышать свою профессиональную квалификацию. Более того, они преподают азы грамотности тем, кому не удалось полностью усвоить элементарные навыки в системе начального и среднего образования. Наконец, они предлагают курсы по темам, представляющим интерес для взрослых слушателей, формируя стремление учиться на протяжении всей жизни [3].

Специфика сельскохозяйственной подготовки в американских колледжах обусловлена тем, что большая часть выпускников идет непосредственно на рабочие места, а не продолжает свое образование. Как результат они должны быть полностью готовы к началу самостоятельной трудовой деятельности. В связи с этим колледжи уделяют повышенное внимание не только совершенствованию профессиональных знаний, но и развивают навыки общения и комплексного анализа ситуаций, формируют кросс-культурную грамотность и дают общее базовое образование. Занятия по примеру средней школы часто строятся по принципу междисциплинарного сотрудничества, что в значительной степени позволяет упростить процесс достижения вышеперечисленных задач.

Американский педагог Джо Хэндельсман подчеркивает важность приведения примеров из дисциплин сельскохозяйственного профиля при изучении основных наук [4]. Он справедливо утверждает, что хорошо подобранные примеры помогут учащимся понять, как изученный в колледже материал можно применить в реальных жизненных ситуациях. Как показывает опыт наших американских коллег, это увеличивает заинтересованность студентов и, как результат, их количество при выборе подобных курсов обучения.

Около 30% учащихся местных колледжей стремятся хорошо учиться и заработать баллы, которые будут засчитаны в четырехлетнем колледже при обучении на степень бакалавра. И это очень важно, поскольку немногие системы образования в мире позволяют студентам свободно использовать баллы, полученные в одном учебном заведении, при переходе в другое учебное заведение [6].

Местные колледжи дают также четырехгодичные курсы подготовки для получения ученой степени бакалавра в университете штата. Как правило, между этими учебными заведениями существует устная договоренность о том, что дисциплины, изученные в колледжах, засчитываются в дальнейшем для получения соответствующего диплома.

Сельскохозяйственный колледж в числе других входит в состав общепрофильного университета. Учебные планы и программы определяются и разрабатываются непосредственно в вузе. Половину времени типовой программы составляют базовые дисциплины (математика, физика и др.) и социальные науки, другая половина направлена на профессиональную подготовку студентов. Преподаватели ответственны за разрабатываемые курсы и их содержание, хотя и существует процедура утверждения курсов на факультете. До 25% курсов на свободном выборе студентов. Каждые 5 лет учебные программы пересматриваются независимыми комитетами специалистов.

Говоря об инновационной методике преподавания дисциплин сельскохозяйствен-



ного профиля в колледжах и университетах США, можно привести пример штата Иллинойс. Все учебные материалы, необходимые для проведения занятий по сельскому хозяйству, подготовлены в соответствии с государственными образовательными целями, потребностями сельского хозяйства штата и федеральным стандартом профессиональных знаний, умений и навыков. Другим новшеством, широко применяемым при обучении сельскому хозяйству в Иллинойсе, является специально подготовленный компакт-диск, содержащий учебные материалы по растениеводству, садоводству, животноводству, агрономии, менеджменту, механизации, технологии переработки сельскохозяйственной продукции и природопользованию. Он предоставляет учащимся материалы, необходимые для изучения того или иного раздела сельского хозяйства и позволяет распечатать определенные материалы или перенести их на слайды, необходимые для работы с системой Power Point. Коллективом преподавателей штата разработаны конспекты 50 занятий с использованием технологии Power Point, которые были помещены на веб-страницу и могут быть использованы другими преподавателями.

В связи с тем, что преподаватели долгое время сталкивались с ситуацией, когда их подопечные не имели ни малейшего представления о роли сельского хозяйства в жизни общины, штата и государства в целом, об истории становления этой отрасли, а также потенциальных возможностях многих профессий, возникла необходимость в применении в ходе учебных занятий заданий, преднамеренно провоцирующих студентов на восполнение этих пробелов. Учителя стараются использовать такие методы, как работа в небольших группах недалеко от дома учащегося, самостоятельное изучение материала, исследовательские проекты, полевые выезды, производственную практику и стажировку. Сочетание вышеупомянутых методов с возможностями, предоставляемыми новейшими телекоммуникационными системами, и адаптация учебного плана под нужды сельских учащихся дают преподавателю отличную возможность для ведения занятий со студентами колледжей и университетов.

Стандартные лекционные занятия записываются на видео и транслируются с помощью сети Интернет, предоставляя учащимся отдаленных населенных пунктов возможность получения необходимых знаний. Кроме этого такие видеокассеты или видеодиски продаются в книжных магазинах, и могут быть легко приобретены. В настоящее время практически каждое учебное заведение США имеет налаженную систему дистанционного обучения.

Ведущей формой практической подготовки школьников к труду в сельском хозяйстве является контролируемая сельскохозяйственная практика (КСП). Важность программы КСП в сельском хозяйстве по оценке американских ученых-педагогов обусловлена тем, что она способствует развитию способностей учащихся, необходимых им для творческой деятельности в сельском хозяйстве; дает будущим фермерам возможность попробовать прогрессивные нововведения, требующие соответствующих сельскохозяйственных знаний и практических навыков; учит их зарабатывать, экономить и использовать деньги; развивает у них организаторские способности и интерес к сельскому хозяйству, чувство гордости и уверенности в себе, ответственности за результаты своей деятельности и уважительное отношение к родителям; укрепляет связи между учебным заведением и общиной.

По сути программы КСП являются важным шагом на пути карьерного становления личности. У учащегося появляется шанс попробовать несколько специальностей с целью выяснения наиболее подходящей. Учащийся получает практический опыт, который часто является обязательным требованием работодателя при трудоустройстве. Одни учатся проводить научные эксперименты в области сельского хозяйства, другие постигают основы механизации, третьи знакомятся с разведением скота и т.д. По сути контролируе-



мая практика представляет собой форму индивидуального обучения с целью формирования определенного уровня профессиональной компетенции и готовности к работе по выбранной специальности.

Существует несколько видов КСП, широко применяемых учебными заведениями США. Все они могут быть разбиты на две большие группы: не предполагающие денежного вознаграждения и связанные с получением заработной платы. К первой группе большинство американских педагогов, занимающихся вопросами сельскохозяйственной подготовки, причисляют проекты исследовательские, лабораторные, экспериментальные и совершенствования профессиональных навыков. Обычно учащиеся или студенты младших курсов начинают свою деятельность бесплатно, а затем по мере получения опыта они получают свой первый заработок. В качестве мест для прохождения данного вида КСП часто используются лаборатории учебных заведений, фермерские хозяйства или компании, занимающиеся ландшафтным дизайном.

В рамках исследовательских проектов учащийся имеет возможность проведения исследования сразу в нескольких сферах хозяйства. На первом этапе он наблюдает за работой опытного квалифицированного специалиста или сразу нескольких работников. Основная задача, стоящая в рамках этого вида проектов КСП, заключается в предоставлении студенту информации о широком спектре сельскохозяйственных работ, с которыми ему, возможно, предстоит столкнуться в реальной жизни, а также способах выполнения тех или иных работ.

Чисто лабораторные виды КСП тщательно планируются преподавателем и предназначены в первую очередь для тех учащихся, которые не могут самостоятельно найти других вариантов прохождения практики. Некоторые школы и колледжи имеют земельные наделы и животноводческие лаборатории, которые также могут использоваться для реализации групповых проектов. В качестве возможных примеров можно назвать выращивание растений в парниках или разведение рыбы в хозяйстве, принадлежащем учебному заведению.

Экспериментальные формы КСП предполагают определение проблемной ситуации, сбор информации, проведение научного эксперимента и формулировку конкретных выводов. Результаты таких проектов часто выставляются на различных выставках и ярмарках, организуемых молодежной организацией БФА. Примерами такой работы могут являться изучение загрязнения воды, рациона питания животных или структуры тканей живых организмов и т.д.

Проекты совершенствования профессиональных навыков часто расцениваются как вспомогательные к одному из других, предполагающих полное или частичное владение учеником или небольшой группой отдельно взятого хозяйства. Они включают в себя все виды практики, направленные на повышение эффективности отдельного предприятия или отрасли в целом. Финансируют данные проекты родители и работодатели. Такой вид практики может охватывать все аспекты сельскохозяйственной деятельности, а в качестве примеров можно назвать строительство небольших площадок для содержания скота, емкостей для выращивания рыбы, ландшафтное проектирование приусадебного хозяйства и т.д.

Группа проектов КСП, предполагающих выплату учащимся заработной платы, подразделяется на производственные, предпринимательские и хоздоговорные виды деятельности. В этом случае учащийся, по сути, является вольнонаемным работником так называемой тренинговой станции (ферма, предприятие, лаборатория или любое другое учреждение общины) и получает за свой труд заработную плату. Основной целью данного вида проектов является предоставление возможности довести до совершенства на практике имеющиеся умения и навыки, а также получение новых знаний, связанных с



конкретной деятельностью. В качестве возможных специальностей, по которым работают учащиеся, можно назвать такие, как флорист-дизайнер, помощник на рыбном инкубаторе, кладовщик и т.д.

По мнению многих американских педагогов, КСП должна включать ряд связанных между собой программ, среди которых особое значение приобретают производственные проекты, под которыми обычно понимается деловое предприятие для практической деятельности и получения прибыли, связанное с выращиванием урожая или домашнего скота. Минимальная продолжительность такого проекта – полный цикл производства, максимальная – на протяжении двух или более производственных циклов. Его реализация базируется на основе деловых отношений школьников с предпринимателем: учащиеся получают свою часть прибыли в случае успеха и, наоборот, вносят свою долю в случае неудачи. Производственные проекты дают учащимся возможность на практике выяснить, как эффективно производить единицу веса животных или зерновых культур и сколько прибыли можно получить.

Так называемые предпринимательские виды КСП предполагают совершенствование у студентов в первую очередь навыков, необходимых для руководства тем или иным сельскохозяйственным предприятием. Они часто предполагают, что учащиеся являются одновременно владельцами и руководителями своего дела. Такое предприятие находится в собственности либо отдельно взятого учащегося, либо принадлежит ученическому товариществу или кооперативу. Оно может располагаться как на базе учебного заведения, так и на любом другом предприятии общины. Отличительным признаком данного вида КСП является то, что учащиеся сами формируют что-то похожее на уставной капитал своего предприятия, делая определенные вклады. Примеров подобных проектов очень много. Это может быть мастерская по наточке газонокосилок и цепей для пил, а также ремонту инструментов; служба, призванная помочь с ландшафтным проектированием нуждающимся жителям общины; компания по выращиванию цветов, подготовке и продаже букетов.

Говоря о хозяйственных программах, проводимых в рамках КСП, можно отметить, что в данном случае учебное учреждение в лице преподавателя сельского хозяйства и предприятие или фермерское хозяйство в лице его руководителя договариваются на взаимовыгодных условиях о прохождении практики тем или иным учащимся.

Сельскохозяйственное образование взрослого населения США может осуществляться при содействии фермерских ассоциаций, первые из которых появились, например, в Огайо еще в 1927 году. В настоящее время в США существует, по меньшей мере, 9 государственных организаций, курирующих сельскохозяйственную подготовку: Ассоциация профессионального и технического образования, Американская ассоциация сельскохозяйственного образования, Национальная ассоциация учителей сельского хозяйства, Национальный совет по вопросам сельскохозяйственной подготовки, Национальная ассоциация консультантов по вопросам сельского хозяйства, Национальная организация «Будущие фермеры Америки», Национальная ассоциация выпускников БФА, Организация студентов высших сельскохозяйственных учебных заведений, Национальная образовательная ассоциация молодых фермеров.

Подводя итог всему изложенному в нашей работе, необходимо отметить, что сегодня уже бесспорным выглядит факт необходимости анализа накопленного в сфере сельскохозяйственной подготовки опыта США. Ведь, как справедливо отмечает академик Н.Д. Никандров, «мы не должны непременно использовать в России то, что делается в других сколь угодно развитых странах. Вместе с тем ряд значимых моментов нельзя не учитывать, если не считать, что россияне и учащиеся российских учебных заведений – это какие-то особые существа, для которых неприменимы общие закономерности» [2].



**Литература**

1. Караташевич А.Н., Носкова С.А., Скикевич И.Т. Высшее образование в США // Педагогика. 2004. № 3. – С. 93.
2. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000. – С. 77.
3. Grubb W., Norton et al. Honored but Invisible: An Inside Look at Teaching in Community Colleges. N. Y.: Routledge, 1999.
4. Handelsman J. Changing the Image of Agriculture Through Curriculum Innovation // Agriculture and the Undergraduate. National Academy Press, Washington, D.C., 2002. – С. 200.
5. Little D. Vocational Education. // Education in the Rural American Community. Ed. Galbraith M.W. Krieger Publishing Company. Malabar, Florida. 1992 // Part II. Ch. 5. – С. 100.
6. Philippe K.A., ed. National Profile of Community colleges. 3d ed. Washington: Community College Press, 2000.
7. Talbert B.A., Vaughn R., Croom D.B. Foundations of Agricultural Education. Catlin, Illinois, Professional Educators Publications, Inc, 2005. – С. 341.



**И.Л. Садовская**

## **НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА СУЩНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

### ***Аннотация***

Дана сущностная характеристика метода обучения: вскрыт дуализм метода обучения, определены его объект и субъекты, описаны объективная и субъективная стороны метода обучения, введено определение понятия «метод обучения», связывающее его объективный и субъективный аспекты.

I.L. Sadovskaya

NEW LOOK ON THE TEACHING METHODS ESSENCE

### ***Abstract***

The intrinsic characteristic of training methods is analyzed: dualism of training method, its objects and subjects are given in article, the objective and subjective sides of a training method are described, definition of concept «training method», connecting its objective and subjective aspects is represented.

Исследование методов обучения в отечественной дидактике имеет продолжительную историю. Самые оживленные дискуссии по данной проблематике пришлось на 60-е и 80-е годы XX века. Методы рассматривались с гносеологических, логико-содержательных и психологических позиций. В 90-е годы прошлого столетия и начале нынешнего принципиально новых идей в этой области дидактики не появилось. Вместе с тем проблема метода в обучении не исчерпана ни в теоретическом, ни в практическом плане. Мы солидарны с П. Файерабендом [19, 82] в том, что «прекращение полемики нельзя рассматривать как знак того, что, наконец, достигнута истина; скорее, это признак утомления участников полемики» – просто старые идеи больше не дают жизнеспособных входов.

Для выявления сущностных характеристик метода обучения имеет смысл обсудить базовые послышки и выявить отличительные признаки метода обучения по отношению к методу познания. Понятие «метод» введено в науку в XVI веке школой Р. Луллия [2]. Термин «метод» составлен из двух греческих слов «вдоль» и «путь» и означает буквально «движение по правильному пути» [10, 8].

Анализ формулировок, предложенных философами, показывает, что метод рассматривается как путь, способ и совокупность приемов. Р. Декарт [7, 85] под методом понимал «достоверные и легкие правила, строго соблюдая которые человек никогда не примет ничего ложного за истинное и, не затрачивая напрасно никакого усилия ума, но постоянно шаг за шагом приумножая знание, придет к истинному познанию всего того, что он будет способен познать». И. Кант писал, что «если мы хотим нечто назвать методом, то оно должно быть способом действия, согласно основоположениям» [9, 497]. П. Файерабенд отмечал, что «метод – совокупность правил, управляющих деятельностью науки» [19, 121].

Представление о том, что метод представляет собой единство объективного и субъективного восходит к работам Гегеля: метод «поставлен как орудие, как некоторое стоящее на субъективной стороне средство, через которое она соотносится с объектом» [4, 229]. В трактовке Гегеля метод также является единством формы и содержания: «метод есть сознание о форме внутреннего самодвижения ее содержания» [3, 33]. Именно в этом постулате следует искать корни формулировки Е.И. Перовского: метод обучения – «это



форма движения содержания обучения, неразрывно связанная с ним, не существующая без него, но и не тождественная с ним, форма, проникающая в содержание, являющаяся как бы частью его» [14, 78].

Г.А. Подкорытов, изучая природу методов познания, писал: «опыт познания свидетельствует о том, что в методе имеются как элементы, зависящие от исследователя, так и элементы, не зависящие от него. Совокупность первого есть субъективное, вторых – объективное в методе... Метод субъективен в том смысле, что является принадлежностью познающего человека» [15, 25–26].

Над решением проблемы соотношения научного и учебного познания работали многие исследователи. Первые упоминания об отличиях методов науки и методов обучения мы нашли в работе В. Мрочка и Ф. Филипповича: «наука имеет свои методы, строго установленные и вполне объективные... Учебная метода... ничего не открывает... Учебная метода крайне субъективна, подвержена множеству посторонних влияний, должна всецело приспособляться к индивидуализации школы и к условиям и законам развития детской среды, к уровню их понимания и способностей» [13, 117–118].

Б.Е. Райков [18, 260] отмечал, что «задача школы состоит не в том, чтобы умножать запасы научных знаний, а в том, чтобы их доступно и быстро передавать населению... Школьные методы отличаются от научных методов тем, что это – пути передачи знаний, уже закрепленных наукой, а не пути добывания новых знаний».

Мы не претендуем на исчерпывающий философско-методологический анализ сходства и отличий методов обучения и методов познания, а ограничимся только одним общим признаком, в котором, на наш взгляд, наиболее полно проявляются их различия и выявляется сущность методов обучения: и метод познания, и метод обучения имеют субъективную и объективную стороны.

По словам И.С. Матрусова и М.В. Рыжакова, «метод выступает в обучении как форма реализации единства объективной и субъективной сторон учебного процесса, обуславливая его как педагогическое целое» [12, 46]. При этом объективная сторона представлена содержанием знаний, а субъективная – деятельностью ученика, направленной на усвоение этого содержания.

И.П. Полдасый выделяет также объективную (обусловленную «теми постоянными, незыблемыми положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе, независимо от его использования различными педагогами» [17, 471]) и субъективную (обусловленную «личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями» [17, 471]) стороны метода обучения, при этом у него сам рассказ олицетворяет объективную сторону метода, а его исполнение педагогом – субъективную [16, 186].

В отечественной дидактике широко прорабатывался деятельностный подход к методам обучения – большинство дефиниций базируется на совместной деятельности учителя и ученика. Следствием этого стало то, что в исследованиях широко представлено описание субъективной стороны методов обучения, и практически не раскрыта их объективная сторона.

В советской педагогике было широко распространено мнение о том, что ученик является объектом педагогического воздействия в целом, и метода обучения в частности. Об этом можно прочитать в работах В.В. Краевского и И.Я. Лернера (одна из последних публикаций, где это упоминается, датирована 2005 годом [11, 67]). Устойчивость данной мифологемы и ее широкое распространение связаны с базовыми для советской идеологии представлениями о человеке, как о винтике в системе общественного устройства, и о школе, как о конвейере по производству идейных борцов и строителей коммунизма. И это при том, что еще А. Дистервег [7] обращал внимание педагогической общественности на то, что ученик в процессе обучения всегда выступает в роли действующего



---

субъекта и что научить никого ничему невозможно, чему-либо можно только научиться.

Объектом, на который направлен метод познания, является окружающий человека мир, реальный или идеальный. Объектом же метода обучения является часть совокупного опыта человечества, подлежащая передаче следующему поколению. Причем опыта, понимаемого достаточно широко: это не только конкретные научные знания и факты, но и ценности, моральные, этические и эстетические нормы, модели отношений, свертки деятельности, которые общество хочет видеть в арсенале поколения, идущего на смену нынешнему. В обобщенном виде объектом метода обучения является учебная информация, циркулирующая в учебном процессе, то есть – содержание образования.

Однако объективная сторона метода обучения не исчерпывается его объектом. К объективной стороне метода обучения относится все то, что позволяет методам обучения нормально функционировать, но не зависит от сознания и произвола человека. Информация циркулирует в учебном процессе постольку, поскольку зафиксирована на материальном носителе, может быть передана без потерь и адекватно воспринята и усвоена. Носителем информации может быть звук, изображение (зрительный образ), движения чужого тела и движения и ощущения тела собственного.

Человек в течение своей жизни получает сведения о мире, задействуя пять чувств [5], формирующиеся при этом слуховые, зрительные и кинестетические образы используются им для обработки и хранения поступающей информации. Так формируются три основные системы восприятия и модальности мышления – визуальная (зрительная), аудиальная (слуховая) и кинестетическая (моторная), которые позволяют получить сведения об окружающей действительности.

По сенсорным каналам поступает информация, которую человек использует для организации и оформления собственного опыта, и каждый канал имеет специализированные рецепторы, передающие конкретные разновидности информации: рецепторы, воспринимающие давление, температуру, боль и прочее – в кинестетическом входном канале; хроматические и ахроматические рецепторы – в зрительном; слуховые рецепторы внутреннего уха – в слуховом. Различные сочетания сигналов, поступающих на рецепторы, могут порождать информацию сложной природы [6]. Так, ощущение сырости складывается из информации, поступающей от нескольких специализированных кинестетических рецепторов. Существует также информация, которая формируется в результате объединения данных, поступающих по разным входным каналам, например, восприятие объема связано с функционированием и кинестетических, и визуальных рецепторов.

Несмотря на то, что учитель и ученик являются субъектами обучения, в их физических телах есть то, что обслуживает объективную сторону методов обучения. Мы можем издавать и воспринимать звуки, видеть изображение, двигаться и воспринимать движение потому, что у нас есть соответствующие голосовой и слуховой аппараты, органы зрения, нервная и опорно-двигательная системы. Это объективно, так как не зависит от волевых усилий: мы не можем издать звук, к воспроизведению которого физически не способны наши голосовые связки, или услышать звук, лежащий за пределами диапазона нашего слухового анализатора и т.п.

Иными словами, физические свойства человеческого организма, позволяющие работать с информацией в принципе, функционируют на объективной стороне методов обучения, а вот то, как конкретно мы это делаем – на субъективной. У ученика объективно есть возможность получить информацию в процессе обучения, но он, как субъект деятельности учения, может отвлечься, закрыть глаза, заткнуть уши. Задача учителя, как субъекта обучающей деятельности, применить в этом случае такой методический прием, который не предоставляет или исключает для ученика такую возможность.



Таким образом, объективная сторона метода обучения не исчерпывается одним объектом – содержанием образования. К объективной стороне относятся также «объективные возможности субъектов» – это особенности репрезентативной и ведущей систем учителя и ученика [1], талант и методический багаж учителя и состояние базовых психических процессов ученика (то, что в методике называют обученностью и обучаемостью). Для того чтобы определенное содержание было передано и усвоено, учитель и ученик должны обладать определенными «объективными» характеристиками. Учитель должен суметь «упаковать» и представить информацию в соответствии с модальностью восприятия учеников – для визуалов, аудиалов и кинестетов это делается по-разному. А ученик должен иметь соответствующий возрасту и дидактическим задачам определенный уровень развития внимания, воображения, мышления.

Субъективная сторона метода познания представлена индивидуальным и коллективным субъектом, в любом случае, даже если метод реализуют несколько человек, цель у них одна, общая – получение возможно более полной информации об исследуемом объекте. Совершенно иначе дела обстоят в случае с методами обучения.

В методе обучения субъектов всегда два – обучающий и обучающийся (в случае с самообразованием ученик сам себе учитель – он берет на себя соответствующие атрибуты и функции), соответственно деятельности тоже две – учебная и обучающая. Более того, у учителя и ученика разные цели: у первого – организовать передачу социального опыта в регламентированном стандартом объеме, у второго – усвоить социальный опыт предшествующих поколений в объеме, достаточном для успешного, с его точки зрения, «встраивания» в социум. Очевидно, что эти объемы зачастую не совпадают. Так появляются нелюбимые и «ненужные» с позиции ученика предметы, в классы с углубленным изучением каких-либо предметов иногда попадают дети не потому, что им это надо, а потому, что не попали туда, куда хотели, или им все равно, где отбывать время, так как их интересы лежат совершенной в иной плоскости.

Если конфликта целей нет, ученик успешно учится, даже если базовым методом является устное изложение материала учителем. Если цели не совпадают – ученик впустую проводит время, а учитель, в лучшем случае, считает, что его методика не срабатывает, и начинает «изобретать» новые. Так появляются «исследовательский метод» «проблемный метод», «поисковый метод» (частично или полностью), «активные методы» и т.п. Все они «выросли» на тучной почве противоречий между нежеланием ученика учить то, что ему «не пригодится» в жизни, и желанием учителя дать-таки ученику стандартом определенное образование.

Итак, метод обучения имеет объективную и субъективную стороны. Объектом метода обучения является часть социального опыта предыдущих поколений, подлежащая усвоению поколением последующим, а объективная сторона метода обучения связана с принципиальной возможностью предоставить и усвоить учебную информацию. Субъектов в методе обучения два – обучающий и обучающийся, а субъективная сторона метода обучения реализуется в деятельности, соответственно обучающей и учебной. Именно этот, субъективный, аспект наиболее широко разрабатывается в нашей педагогике и методиках.

В существующей дидактической литературе отсутствует единое определение понятия «метод обучения». Каждый автор стремится дать свою формулировку и объясняет отсутствие общепризнанного варианта сложностью и многогранностью определяемого объекта. С одной стороны, это правильное суждение – методы обучения – действительно сложный объект, но с другой стороны, данное положение дел свидетельствует и о том, что невозможно дать всеобъемлющую формулировку определения понятия до тех пор, пока не вскрыта его сущность.



Анализ работ по проблеме методов обучения показывает, что, так же как и в теории познания, существуют три варианта: одни авторы определяют метод обучения как путь, большинство – как способ, и третьи – как совокупность приемов, реализация которых позволяет достичь образовательных целей.

С объективной стороны метод обучения должен описываться и как путь, и как способ: зная кратчайший путь и владея наиболее эффективным способом, человек гарантированно достигает поставленной цели.

Метод обучения – это путь, продвигаясь по которому, ученик может освоить ту часть социального опыта, которая задается содержанием каждого учебного предмета. Определением кратчайшего пути обучения занимаются частные методики предметов. В преподавании таких предметов естественно-научного цикла, как биология, экология, география и химия, за это должна отвечать теория развития базовых понятий дисциплины. Здесь определяется круг понятий, который подлежит передаче следующему поколению, выстраивается последовательность и условия их формирования. Например, в преподавании биологии наиболее часто используется индуктивный путь формирования учебных понятий от частного к общему, от изучения конкретных фактов к выведению общих закономерностей, который отражает логику биологического исследования. В преподавании истории путем является изучение событий и фактов в их исторической последовательности, при обучении родному языку в настоящее время определился аналитико-синтетический путь обучения грамоте и т.д.

Метод обучения – это и способ работы с учебной информацией. Для того чтобы информация была усвоена, она должна быть определенным образом представлена, зафиксирована, передана и воспринята без потерь. С тех пор как обособилось семейство гоминид (*Hominidae*), и люди стали обучать себе подобных, методы обучения в их объективном аспекте практически не изменились. Испокон веков учитель требовал: «Смотри, что показываю! Слушай, что говорю! Делай как я!», и ученики видели, слушали, делали и в результате, в большей или меньшей степени, научались тому, что от них требовалось.

Так исторически и объективно сложились четыре типа методов обучения: те, в которых информация передавалась устно и воспринималась на слух, – аудиальные методы обучения; те, в которых информация была представлена визуально и воспринималась с помощью зрения, – визуальные методы обучения; те, в которых информация фиксировалась и воспринималась посредством мышечных усилий, – кинестетические методы обучения; и те, в которых информация шла по нескольким сенсорным каналам одновременно, – полимодальные (смешанные) методы обучения. Такие органы чувств, как осязание, обоняние и вкус, достаточно редко используются в процессе обучения, исключение в этом плане составляет, пожалуй, только подход, выработанный в рамках школы М. Монтессори. Способы передачи и восприятия информации, проходящей по этим трем каналам, также относятся к кинестетическим методам обучения.

Данная ситуация в каком-то смысле фатальна – пока у человека не появятся новые органы чувств, с помощью которых он мог бы воспринимать, обрабатывать, хранить и сообщать информацию, до тех пор не возникнет новых методов обучения в объективном плане.

Субъективная сторона метода обучения регламентирует совместную деятельность обучения и учения. С этих позиций мы можем вести речь о методе обучения только как совокупности (системе) приемов, реализация которых может привести к достижению образовательных целей.

Поскольку метод обучения это одновременно и путь, и способ, и совокупность приемов, к нему целесообразно относиться как к конструктору, состоящему из приемов, регулирующих деятельность обучающихся, и каждый раз собирать / конструировать ме-



тод сообразно целям, помня о том, что информация должна пройти по всем каналам восприятия и все аспекты учебной деятельности должны быть включены в педагогическое взаимодействие.

Таким образом, все сказанное позволяет сформулировать следующее определение: **методы обучения – это конструктивное единство путей и способов эффективной передачи определенной части социального опыта обучающимся, которое через совокупность методических приемов реализуется в учебной деятельности учащихся.**

### Литература

1. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменений / Р. Бэндлер. – Новосибирск: изд-во Новосибирского госуниверситета, 1992. – 161 с.
2. Владиславлев М. Логика / М. Владиславлев. – СПб., 1872. – С 142.
3. Гегель. Соч.: в 15 т. / Гегель. – М., 1937. – Т. 5. – С. 33.
4. Гегель. Соч.: в 15 т. / Гегель. – М., 1939. – Т. 6. – С. 299.
5. Гриндер Д. Структура магии / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: КААС, 1995. – 520 с.
6. Гриндер Д. Формирование транса Д.Гриндер, Р.Бэндлер. — Канск: типография «Власть Советов», 1993. – 345 с.
7. Декарт Р. Правила для руководства ума, 1628 / Р. Декарт // Соч: в 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 85.
8. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /А. Дистервег.– М.: Учпедгиз, 1956.– 375 с.
9. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным. – М.: Мысль, 1994. – С. 497.
10. Колеватов В.А. Методы научного познания. Введение в методологию науки: Учебное пособие / В.А. Колеватов. – Новосибирск: Сиб. АГС, 1996. – С. 8.
11. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский.– М.: Academia, 2005. – С. 67.
12. Матрусов И.С. К проблеме методов обучения / И.С. Матрусов, М.В. Рыжаков // Сов. педагогика.– 1984. № 1.– С. 46.
13. Мрочек В. Педагогика математики: в 2 т. / В. Мрочек, Ф. Филиппович. – СПб.: Книгоиздательство О.Богдановой, 1910. – Т. 1. – С. 117–118.
14. Перовский Е.И. Проблема метода в обучении /Е.И.Перовский //Сов.педагогика.– 1956.– № 12.– С.78.
15. Подкорытов Г.А. О природе научного метода / Г.А.Подкорытов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – С. 25–26.
16. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учебное пособие для студ. пед. колледжей / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 186.
17. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.1. – С. 471.
18. Райков Б.Е. Методика естествознания как научная дисциплина /Б.Е.Райков //Пути и методы натуралистического просвещения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 260.
19. Файерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П.Файерабенд: Пер. с англ. и нем. А.Л. Никифорова / Общ.тред. и авт. вступ. ст. И.С. Нарский.– М.: Прогресс, 1986. – 542 с.



**И. И. Саламатина**

## **ПРОФИЛАКТИКА КАК КОМПОНЕНТ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕЛИНКВЕНТОВ В США И АНГЛИИ**

### *Аннотация*

Проблема ресоциализации несовершеннолетних делинквентов весьма актуальна для психолого-педагогической теории и превентивной практики как США и Англии, так и России. Решение данной проблемы представлено значительным количеством зарубежных теоретических разработок, осуществленных в русле «групповой педагогики» и «групповой динамики». Они выполняют своеобразную идеологическую функцию для обоснования программ и определения основных направлений, форм, методов и средств превентивной работы (профилактики) и ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей.

I. Salamatina

PREVENTION (PROPHYLAXIS) AS THE COMPONENT OF RE-SOCIALIZATION  
OF JUVENILE DELINQUENTS IN THE USA AND ENGLAND

### *Abstract*

The problem of re-socialization of juvenile delinquents is rather actual for the psychological and pedagogical theory and preventive practice as in the USA and England, so in Russia. Its solution represents a significant amount of the foreign theoretical development executed in a vein of «group pedagogics» and «group dynamics». They carry out original ideological function for substantiation of programs and definitions of the basic directions, forms, methods and means of preventive work (prophylaxis) and re-socialization of juvenile offenders.

Прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных проявлений делинквентного поведения, их объективность и неизбежность ставят перед обществом в качестве основных задач поиск новых форм, методов и технологий работы с дезадаптированными подростками, концентрацию усилий, направленных как на ресоциализацию ребенка, так и на предупреждение отклонений от социальных норм. Поэтому в науке и практике получили широкое распространение две основные технологии работы с подростками делинквентного поведения – профилактическая и реабилитационная.

В зарубежной специальной литературе существуют различные классификации теоретических подходов и концепций относительно профилактики и предупреждения делинквентного поведения несовершеннолетних. Надо отметить, что в зарубежной теории и практике профилактики преступности отсутствует «борьба терминов», связанных с понятием «профилактика» преступности. Для обозначения деятельности по предупреждению, профилактике, предотвращению и предохранению общества от преступных действий используется один термин «prevention» – превенция, который объединяет в своем значении и профилактику, и предупреждение, и предотвращение, т.е. все термины, используемые в отечественной практике для описания целенаправленных действий по снижению риска делинквентного поведения и его коррекции. Превенция делинквентности – это широкий термин, используемый для обозначения целенаправленных усилий по выявлению, ограничению или устранению факторов преступности несовершеннолетних в целом и ее отдельных видов. Поэтому во избежание терминологической путаницы мы



будем использовать «кальку» английского термина и обозначать профилактику делинквентности как комплекс социальных мер и действий, направленных на предотвращение или коррекцию противоправного поведения несовершеннолетних через предупреждение и противодействие вовлечению молодых людей в криминальную или иную антисоциальную деятельность.

При этом признается как очевидный тот факт, что все теории предупреждения преступлений вытекают из соответствующих концепций причин преступного поведения и связаны с воздействием на определенные группы факторов, которым отводится решающая роль в механизме преступного поведения. В связи с наличием множества теорий причин преступности, единая теория профилактики преступного поведения как таковая отсутствует. Зарубежные специалисты в области профилактики предпочитают подразделять различные классификации теорий, объясняющих преступное поведение, на три основные группы, в зависимости от того, в чем усматриваются причины преступности: в социальной структуре общества, в психологических особенностях личности либо в условиях внешней среды, способствующих совершению преступлений:

- структурный подход связывает перспективы эффективной профилактики преступлений с проведением крупных социально-экономических преобразований в обществе. Данный подход имеет наибольшее распространение среди криминологов-теоретиков социологической ориентации, университетских профессоров, а также некоторых практических работников системы уголовной юстиции;

- психологический подход придает решающее превентивное значение воздействию на личность потенциальных преступников, а также лиц, уже совершивших преступление (с целью профилактики рецидива). Данный подход, являющийся традиционным для британской криминологии, разделяют многие британские юристы-практики, особенно работники пенитенциарных учреждений;

- ситуативный подход отводит решающую роль воздействию на социальные и физические факторы внешней среды, способствующие совершению преступлений, совокупность которых, по мнению сторонников данного подхода, создает благоприятную ситуацию для криминальных проявлений. Данный подход по предупреждению преступности возник в Британии сравнительно недавно, однако является весьма популярным у представителей официальных органов власти и лежит в основе одного из основных направлений предупреждения преступности – предупреждения так называемых «ситуативных» преступлений [3, с. 963–965].

Таким образом, в теории британской криминологии проводится разграничение между концепциями, ориентированными на меры общесоциальной профилактики (структурный подход) и теориями, обосновывающими необходимость специальных мер профилактики, в том числе на индивидуальном уровне (психологический и ситуативный подходы). Поскольку меры общесоциальной профилактики определяются не криминологами, а политиками, представителями высших органов власти, в рамках научной и учебной литературы по профилактике преступлений данные меры практически не рассматриваются. При этом основное внимание ученых и практиков сосредоточено на мерах специальной профилактики, которые, как предполагается, могут осуществляться на трех уровнях: 1) первичное предупреждение направлено на устранение факторов внешней среды, способствующих совершению преступлений; 2) вторичное предупреждение имеет целью предотвратить криминализацию личности потенциальных преступников и связано с воздействием на неустойчивых лиц, в том числе подростков из группы риска; 3) третичное предупреждение направлено на предотвращение рецидива со стороны лиц, уже совершивших преступление.

На протяжении многих лет данные направления предупредительной деятельности



реализовывались в США и Англии в отрыве друг от друга, как бы параллельно и почти не имея общих точек соприкосновения. При этом первичное предупреждение осуществлялось в основном с помощью полиции, вторичное – органами ювенальной юстиции и социальными службами, третичное – работниками тюремной системы и службы пробации.

В течение многих лет полиция и местные сообщества в США и Великобритании пытаются решить проблемы, связанные с деятельностью криминальных группировок несовершеннолетних в их районах. Как и при решении любой проблемы, имеющей глубокие корни, за это время было опробовано большое количество самых разнообразных мер профилактики и противодействия подростковой делинквентности. На ранних этапах акцент делался на профилактике вовлечения молодежи в такие группировки, на более поздних – с увеличением количества таких группировок – на мерах полицейского противодействия. Но как показывает анализ, ни один из подходов сам по себе не может считаться эффективным в решении этой проблемы. В последние годы в научных исследованиях и превентивной практике все в большей мере акцентируется внимание на необходимости комплексного подхода к профилактике и противодействию подростковой делинквентности.

Преступность несовершеннолетних представляет серьезную проблему в США и Великобритании. Более 40% арестованных за наиболее тяжелые преступления – убийства, изнасилования, ограбления, физическое насилие при отягчающих обстоятельствах, кражи, угоны транспортных средств – это молодые люди в возрасте до 18 лет. Социальная и экономическая стоимость делинквентности несовершеннолетних растет вместе с ростом количества правонарушений, совершаемых подростками.

Философия ювенальной юстиции, под влиянием которой формировались основные институциональные ответы на возникновение и рост молодежной делинквентности в США, долгое время основывалась на принципе «отеческой заботы» (*parents patriae*), легшего в основу первого закона о ювенальном суде, принятого в 1899 г. в штате Иллинойс. Эта философия исходила из двух главных целей, нашедших прямое отражение в законодательных намерениях этого закона и в идеологии ювенальной юстиции. Ювенальный суд был предназначен, во-первых, осуществлять контроль за делинквентностью несовершеннолетних (а именно – за несовершеннолетними преступниками), а во-вторых, принимать превентивные меры, предупреждающие возможность превращения предделинквентных подростков (например, статусных нарушителей, т.е. тех, которые пока не совершили преступление, но совершили действие, недопустимое для подростков в силу их возрастного статуса) в делинквентов. С исторической точки зрения обе категории несовершеннолетних рассматривались в качестве объектов для реабилитации обычно после того, как они оказались в поле зрения правоохранительной системы. Это означало, что и контроль и превенция были направлены преимущественно на правонарушителей, т.е. тех молодых людей, уже совершивших незаконные действия, вызвавшие реакции ювенальной юстиции. Таким образом, несмотря на видимость патернализма и реабилитации, система правосудия для несовершеннолетних была построена на принципах контроля за преступниками, и в значительной степени не реализовывала свой мандат в отношении профилактики делинквентности несовершеннолетних [5, с. 1–6].

В конце 1960-х гг. в США и Великобритании начинает развиваться иная точка зрения на задачи ювенальной юстиции. На протяжении нескольких десятилетий в США и Великобритании не утихала критика исходной установки судов для несовершеннолетних, которые распространяли свою юрисдикцию как на несовершеннолетних, уже совершивших преступление, так и на тех, кто только может его совершить.

Эта критика привела к тому, что с конца 1960-х гг. в США был принят ряд законо-



дательных актов и норм на федеральном уровне, способствовавших тому, чтобы изменить акцент в деятельности органов ювенальной юстиции. Эти нормы способствовали деинституционализации и замене уголовной ответственности альтернативными видами исправительного воздействия для молодых людей, совершивших статусное правонарушение или иное нарушение неуголовного характера. Кроме того, эти поправки установили условия защиты интересов несовершеннолетних и право на помощь адвоката.

С 1980-х гг. начала складываться новая тенденция разделения действий в системе ювенальной юстиции: ювенальный суд («уголовный трибунал») – для несовершеннолетних, совершивших серьезное правонарушение, и «социальные услуги» – для тех, кто демонстрирует некриминальное поведение или совершает мелкие проступки неуголовного характера [1]. В целом это означает более формальный и законодательный контроль в отношении несовершеннолетних, участвовавших в серьезных преступлениях, и более неформальный, социальный контроль в отношении делинквентного поведения некриминального характера. В отношении серьезных правонарушений действуют традиционные законные санкции, которые предусматривают обычно какие-либо формы изоляции от общества. В отношении незначительных правонарушений несовершеннолетних и конфликтных детей применяются социальные средства интеграции молодых людей в общество главным образом посредством семьи и школы – т.е. тех институтов, которые и несут основную ответственность за социальную интеграцию, социальный контроль и социализацию детей и молодежи.

Это означает, что ювенальный суд в настоящее время рассматривается как институт юридического контроля, главной целью которого является контроль в отношении выявленных несовершеннолетних преступников с помощью мер реабилитации и наказания. Превенция делинквентности возложена в первую очередь на местные сообщества и его ключевые институты социализации.

Таким образом, исторически сложилось, что в США и Великобритании превенция делинквентности в контексте системы ювенальной юстиции понималась в основном как контроль в отношении правонарушителей, осуществляемый после того, как незаконное действие имело место. Социальный контроль в этом контексте означает общественную реакцию на нарушение правил или меры, принимаемые после того, как преступное и делинквентное действие были совершены [4]. Даже прогрессивные меры в виде деинституционализации и альтернативных форм наказания в системе ювенальной юстиции осуществляются в рамках стратегии социального контроля в силу того, что применяются пост-фактум. Их профилактическое воздействие весьма косвенно, поскольку они не могут предотвратить поведение, являющееся потенциальным источником правонарушения. В лучшем случае они сокращают судебные разбирательства, уменьшают возможность для начала криминальной карьеры и вовлечения в более серьезные преступления. Но в любом случае это не может называться профилактикой.

Профилактика – это социальное действие с целью предотвращения или исправления поведения, нарушающего закон. По замечанию П. Лежинса [2, с. 1–21], если социальные действия мотивированы уже совершенным правонарушением, мы имеем дело с социальным контролем, если правонарушение еще только предвосхищается, то это можно назвать профилактикой.

Таким образом, превентивные подходы могут быть дифференцированы относительно двух общих категорий: исправительная (corrective) превенция и предупреждающая (preclusive) превенция.

Исправительная превенция (corrective prevention) традиционно рассматривается как необходимая часть работы с несовершеннолетними делинквентами. Существуют три типа мер, связываемых с исправительной превенцией: 1) третичная исправительная пре-



венция в рамках системы ювенального правосудия, сосредоточенная на делинквентах; 2) вторичная исправительная превенция в рамках системы ювенального правосудия, сосредоточенная на предделинквентах; 3) вторичная исправительная превенция вне рамок системы ювенального правосудия, сосредоточенная на несовершеннолетних из группы высокого риска. Все три типа мер направлены на выявление и исправление делинквентов или потенциальных делинквентов.

Третичная исправительная превенция в рамках системы ювенального правосудия, сосредоточенная на делинквентах, в первую очередь стремится «исправить» идентифицированного делинквента с тем, чтобы повлиять на его будущее поведение. Ее цель превратить правонарушителя в правопослушного индивида и тем самым реализовать идеалы реабилитации в рамках традиционной исправительной системы.

Вторичная исправительная превенция в рамках системы ювенального правосудия нацелена на работу с предделинквентами. Предделинквентом обозначают молодых людей, чье поведение, социальная среда или другие свойства оцениваются как предикторы вовлечения в более серьезные правонарушения и начала криминальной карьеры. Для того чтобы предотвратить возможность превращения предделинквента в делинквента, превентивные усилия должны быть направлены на коррекцию тех тенденций поведения или криминогенных обстоятельств, которые обратили на себя внимание суда или других учреждений, занимающихся делами несовершеннолетних. Традиционно эти превентивные меры направлены на несовершеннолетних, совершающих статусные преступления или правонарушения неуголовного характера.

Вторичная исправительная превенция вне рамок системы ювенального правосудия, сосредоточенная на несовершеннолетних из группы высокого риска, направлена на тех молодых людей, которые не имели контакта с системой правосудия. Этот тип мер основан на определении поведения или атрибутов, которые увеличивают риск совершения правонарушений. Главным образом это относится к молодежи, проживающей в районах с высокой концентрацией правонарушений, поскольку данная группа мер опирается на представления о социальных корнях преступности несовершеннолетних.

Предупреждающая превенция представляет собой профилактический подход в чистом виде, поскольку не включает меры исправления индивидов или групп, идентифицированных как вставших на делинквентный путь. В большей степени, меры, входящие в данную категорию, имеют целью предотвратить само возникновение делинквентности преимущественно на организационном, институциональном, структурном или социокультурном уровне.

Именно данный тип профилактический мер играет центральную роль во многих долгосрочных стратегиях профилактики делинквентности несовершеннолетних. Такая профилактика связана в первую очередь с улучшением условий жизни больших групп людей и ликвидацию социальных предпосылок преступности и антисоциального поведения. Именно в работе с несовершеннолетними чрезвычайно важно предотвратить правонарушение. Они еще не встали на криминальный путь, они развиваются и доступны влиянию институтов социализации, которыми, правда, могут быть как школа или семья, так и криминальная группировка. Поэтому важно чтобы позитивное влияние институтов социализации осуществлялось до того момента, когда молодой человек обратит на себя внимание официальной правоохранительной системы.

Таким образом, во второй половине XX века в США и Великобритании постепенно начинает пересматриваться парадигма профилактической деятельности в отношении делинквентности несовершеннолетних. Можно утверждать, что в настоящее время профилактика делинквентности несовершеннолетних кристаллизуется вокруг двух ключевых элементов превенции – коррекции идентифицированных делинквентных форм поведе-



ния и предупреждения возникновения делинквентности несовершеннолетних. Оба этих направления (исправительная и предупреждающая превенция) концептуализированы вокруг двух групп теорий. Исправительная превенция в большей степени опирается на теории социального контроля. Соответственно предупреждающая превенция основывается на принципах теории культурных девиаций.

В целом проведенное нами исследование показало, что в США и Англии накоплен богатый теоретический, эмпирический и методический материал, позволяющий лучше понять явление молодежной преступности и особенности функционирования и субкультуры делинквентных групп несовершеннолетних. Очевидно, что многое в опыте этих стран культурно специфично и может представлять лишь культурологический интерес. В то же время проблемы ресоциализации подростков и юношей, закономерности формирования их ценностно-нормативной сферы, взаимоотношения с социумом и доступность социально желательных целей имеют универсальный характер. Проведенное нами исследование позволяет получить дополнительную точку отсчета для социально-педагогического анализа проблем, связанных с деятельностью молодежных криминальных группировок.

### **Литература**

1. Gough A.R. Standards Relative to Noncriminal Misbehavior (tentative draft). – Cambridge, Mass: Ballinger, 1977.
2. Lejins P. The field of prevention / Delinquency Prevention: Theory and Practice / Amos and Wellford (Eds.). – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1967.
3. Pease K. Crime Prevention // The Oxford Handbook of Criminology, 2<sup>nd</sup> edition. – Oxford, 1997.
4. Weis J., Hawkins D. Report of the National Juvenile Justice Assessment Centers. Preventing Delinquency. – Washington: Center for Law and Justice, 1981.
5. Weis J., Sederstrom J., Worsley K., Zeiss C. Family and Delinquency. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Law Enforcement Assistance Administration, U.S. Department of Justice, 1980.



**М.Н. Толстякова**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЯКУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

### ***Аннотация***

Обобщается эксперимент внедрения дополнительных курсов. Курсы направлены на формирование информационной культуры студента. Предлагаются выводы из этого эксперимента, который проводился в период 2001–2004 гг.

Рассматриваемые курсы по информационной технологии способствуют формированию информационной культуры студента и готовят будущего инженера к профессиональной деятельности по использованию систем автоматизированного проектирования. Основные проблемы профессионального становления специалиста сопряжены с созданием педагогических условий целостного формирования информационной культуры студента. Поэтому в материале статьи основной акцент сделан именно на рассмотрении этих условий.

M.N. Tolstyakova

THE USING COMPUTING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TRAINING ENGINEER-BUILDERS (ON THE EXPERIENCE OF THE YAKUTSK STATE UNIVERSITY)

### ***Abstract***

The experience of inculcation and using of subsidiary courses is generalized in this article. The courses aim at the forming informational culture of the student. The conclusions are offered from this experience, which was carried on in the period of 2001–2004.

The examined courses of information technology favour the forming informational culture of the student and train the future engineer for the professional activity of using the automatic design system. The main problems of the professional formation of a specialist are connected with the creation pedagogical conditions of the integral forming informational culture of the student. In this article is made to the consideration of these conditions.

Современный мир характеризуется стремительным увеличением объема информации и знаний. Производства становятся высокотехнологичными с использованием автоматики, робототехники и компьютерных технологий. Новое высокотехнологичное производство требует специалистов с широкими знаниями, способных переключаться с одного вида деятельности на другой, с обширными коммуникативными умениями и навыками. Стремительное развитие информационных технологий, появление специализированных программ, новых технических средств потребовали соответствующей подготовки выпускников вузов, готовых пользоваться сложным программным обеспечением, предназначенным для эффективного решения профессиональных задач. Развитие науки, технологии и изменение условий жизни заставляют усложнять образовательный процесс, в результате чего растет число дисциплин в учебных планах. Появляются новые виды знаний, которые раньше не изучались.

Подготовка инженера, умеющего работать с современной техникой, предполагает адаптацию студентов в информационном мире, формирование информационной культу-



ры. Конкретизация понятия информационной культуры будущих инженеров позволяет выявить ее основные компоненты:

- мотивационный, включающий такой показатель, как потребность устройства на престижную работу;

- когнитивный, выражающий готовность к профессиональной деятельности, к самообразованию для дальнейшей уверенности в работе, сформированность знаний и умений использования информационных технологий;

- эмоциональный, включающий показатели функционального состояния организма, обеспечивающие психическую готовность инженера к автоматизации производства, отсутствие боязни новой техники;

- коммуникативный, показателями которого являются адекватное поведение и деятельность личности в коллективе, в обществе; ответственность инженера за принятие решения в профессиональной деятельности; объективная самооценка собственных действий в экстремальных ситуациях; ответственность за экологическую и техническую безопасность эксплуатационных объектов [1].

В рамках исследования разработана трехэтапная модель формирования информационной культуры инженера-строителя [2]. Каждый этап характеризуется определенным набором решаемых задач.

Первый этап – развитие пользовательских умений студента (умение печатать в текстовом редакторе Word, использовать электронную таблицу Excel, пользоваться возможностями Интернета).

Второй этап – развитие умений работы с формульными математическими моделями, позволяющими отыскивать символьные и числовые решения задач (визуализация математических решений является мощным средством достижения их понимания студентом). Сюда относятся: программирование, численные методы решения задач, оптимизация решений, расчет смет, создание баз данных и работа с ними.

Третий этап – развитие умений проектирования (компьютерный набор чертежей). Чертеж первоначален при решении инженерных задач. Идея создания компьютерной тетради для геометрических построений в чем-то аналогична идее использования текстового редактора для написания сочинения. Компьютерный чертеж можно изготовить намного быстрее и точнее бумажного, с ним можно произвести дополнительные измерения, просмотреть не одну, а серию конфигураций геометрического объекта. Компьютерные средства создают возможность для дизайнерского творчества.

Для решения поставленных задач нами в рамках исследования были разработаны несколько дополнительных курсов, направленных на формирование информационной культуры студента: курсы и спецкурсы по информационной технологии для студентов первого и второго года обучения и элективные занятия (по выбору) для студентов второго и третьего года обучения инженерно-технического факультета Якутского государственного университета (см. рис.).





Курсы и спецкурсы по информационной технологии для студентов первого и второго года обучения, разработанные и реализованные в ходе эксперимента в экспериментальных и контрольной группах

Две экспериментальные группы студентов специальности «Инженер-строитель» (52 чел.) прошли трехгодичный формирующий этап эксперимента (2001–2004 гг.). Одна группа студентов специальности «Технология деревообработки» (23 чел.) прошла двухгодичный формирующий этап эксперимента (2002–2004 гг.).

Результаты проведенной работы представлены в таблицах.

Таблица 1

## Трехгодичная опытно-экспериментальная работа

Группа	$l_1 = t_c / t_k$	$k_2 = m/n$	$l_3 = t_c / t_k$	$\bar{k} = (l_1 + k_2 + l_3) / 3$
ЭГ-1	0,56	0,68	0,89	0,71
КГ-1	0,543	0,625	0,72	0,629
ЭГ-2	0,524	0,71	0,94	0,725
КГ-2	0,487	0,575	0,697	0,586

Примечание: ЭГ-1 – экспериментальная группа № 1; ЭГ-2 – экспериментальная группа № 2; КГ-1– контрольная группа № 1; КГ-2– контрольная группа № 2

Таблица 2

## Двухгодичная опытно-экспериментальная работа

Группа	$l_1 = t_c / t_k$	$k_2 = m/n$	$l_3 = t_c / t_k$	$\bar{k} = (l_1 + k_2 + l_3) / 3$
ЭГ-3	0,508	0,711	0,97	0,73
КГ-3	0,545	0,673	0,67	0,648

Примечание: ЭГ-3 – экспериментальная группа № 3; КГ-3– контрольная группа №3



Уровень сформированности информационной культуры студентов  $\bar{k}$  определяется как среднее значение по трем этапам:  $\bar{k} = (l_1 + k_2 + l_3) / 3$ , где  $l_1$ ,  $k_2$ ,  $l_3$  – коэффициенты сформированности информационной культуры на первом, втором и третьем этапах соответственно.

Коэффициенты сформированности информационной культуры на отдельных этапах определялись из следующих соображений. На первом и третьем этапах использовался набор достаточно стандартных заданий для практической работы за компьютером на выявление навыков, освоение принципов, технологий овладения компьютером. Оценка подсчитывалась по формуле  $l_{1,3} = t_c / t_k$ , где  $t_c$  – время, затраченное специалистом на выполнение предложенного задания,  $t_k$  – время, затраченное студентом на выполнение этого же задания. Очевидно, также  $0 \leq l \leq 1$ .

Подсчет коэффициента сформированности информационной культуры по второму этапу проводился по формуле  $k_2 = m/n$ , где  $n$  – число всех предложенных заданий, относящихся к данному критерию,  $m$  – число верно и в срок выполненных заданий, решенных задач.

Поскольку коэффициенты  $l_1$ ,  $k_2$ ,  $l_3$  по отдельным этапам представляют собой набор безразмерных величин от 0 до 1, то и усредненный коэффициент сформированности информационной культуры студента находится в диапазоне от 0 до 1 и чем ближе значение этого коэффициента к 1, тем выше уровень сформированности информационной культуры студента (см. таблицы). Обсчитанные таким образом результаты эксперимента позволили качественно и в известном смысле количественно оценить сформированность информационной культуры студентов.

По значению  $\bar{k}$  их можно определить следующим образом:

- $0 < \bar{k} < 0,2$  – низкий уровень;
- $0,2 \leq \bar{k} \leq 0,49$  – уровень ниже среднего;
- $0,5 \leq \bar{k} \leq 0,69$  – средний уровень;
- $0,7 \leq \bar{k} \leq 0,89$  – уровень выше среднего;
- $0,90 \leq \bar{k} \leq 1$  – высокий уровень.

Материалы исследования позволили сформулировать определенные рекомендации по значению и задачам отдельных учебных курсов, входящих в программу подготовки студентов («Применение ПЭВМ», «Введение в базы данных», «Графическое моделирование»).

При преподавании курса «Применение ПЭВМ» отмечается, что новые информационные технологии базируются на множестве программных средств, чем больше получает студент информации о многообразии таких средств, тем более будет он подготовлен к жизни в информационном обществе. Цель этого курса в том, чтобы пользователь не потерялся при встрече с новыми технологиями и сумел освоить другие программы на требуемом уровне.

Проводился анализ программ базы данных и СУБД перед проведением элективного курса «Введение в базы данных». Для будущих инженеров-строителей выбрали программу фирмы Microsoft – Access. Программа Access предназначена для создания и обработки базы данных, она проста в применении и имеет много возможностей обработки информации. Использование гибкой, легко заменимой базы данных для хранения любой информации предоставляет будущему инженеру возможность позитивно организовать свою профессиональную деятельность.

При обучении графическому моделированию используются компьютерные программы фирмы AUTODESK AUTOCAD разной версии и разной спецификацией САПР (системы автоматизированного проектирования). Имеются многочисленные надстройки к AutoCAD, которые еще мало знакомы отечественному пользователю (AutoCAD Map,



Mechanical Desktop, Architectural Desktop и др.). Здесь огромный резерв расширения сферы применения AutoCAD в учебном процессе. Имеются учебные пособия по AutoCAD, которые значительно отличаются друг от друга по содержанию и направленности изложения материала, глубине изучения отдельных вопросов. Преподают курс «Графическое моделирование» преподаватели с различным уровнем профессиональной подготовки. Поэтому реальное содержание и уровень требований к подготовке студентов по этому курсу существенно различаются. В связи с этим разработаны методические рекомендации по курсу «Графическое моделирование» [3]. Анализ опыта преподавания курса «Графическое моделирование» показывает, что новое понимание целей обучения в техническом вузе делает необходимым изучение этого предмета после базового курса инженерной графики и предпрофессиональный компьютерной графики (профильное обучение) с целью формирования мировоззрения студента и его информационной культуры.

Проведенное исследование позволяет заключить, что:

– задача формирования информационной культуры у будущего инженера-строителя обусловлена в глобальном плане - информатизацией образования и автоматизацией производства, а применительно к конкретике будущей профессии - переходом проектных организаций к компьютерным технологиям на всех циклах проведения строительных работ, начиная с расчета сметы, составления чертежей и заканчивая анализом устойчивости здания;

– модель формирования информационной культуры инженера-строителя можно считать завершенной, если она включает в себя структурные компоненты (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, коммуникативный) и направлена на повышение профессиональной подготовки будущих специалистов;

– педагогическим условием целостного формирования информационной культуры будущих инженеров-строителей является наличие информационной среды обучения, включающей техническое, математическое, программное, методическое и организационное обеспечение;

– информационная культура инженера-строителя формируется в ходе трех этапов обучения студента, задача которых состоит в освоении общемировоззренческих понятий, связанных с использованием компьютера – на первом этапе; выработкой готовности к решению профессиональных задач с использованием математического моделирования – на втором этапе; развитием умений и навыков использования узкопрофессиональных компьютерных программ, в том числе проектирование (САПР) – на третьем этапе.

## Литература

1. Третьякова Г. Ф. Исследовательская работа студента как средство формирования готовности к профессиональной деятельности // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. – Ярославск: Ярославский государственный университет, 1983.
2. Толстякова М.Н. Информационная культура инженера-строителя / М.Н. Толстякова // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Университет XXI века: достижения, перспективы, стратегия развития», посвященной 50-летию Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова 2–3 февраля 2006 г. Секция 1. Стратегия формирования инновационного университета / Мин-во образования РС (Я), ЯГУ – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2006. – С. 172–173.
3. Толстякова М.Н. Методические рекомендации по созданию трехмерных объектов в программе AutoCAD / Автор-сост. Толстякова М.Н. – Якутск: Изд-во ИТФ ЯГУ, 2006. – 63 с.



## **РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

### *Аннотация*

Статья рассматривает формирование культуры общения студентов технологического вуза в процессе преемственной гуманитарной подготовки. Модель формирования культуры общения позволяет увидеть роль конкретных дисциплин в развитии типологических качеств личности.

L.V. Yurkina

### **THE ROLE OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN FORMATION OF DIALOGUE CULTURE OF TECHNOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

### *Abstract*

This article is about the formation of culture of technological university students during successive humanitarian preparation. The model of formation of dialogue culture allows to see a role of concrete disciplines in formation of typological qualities of a person.

Одной из основных проблем сегодняшнего дня является понимание необходимости воспитательного процесса в негуманитарных высших учебных заведениях. Эта проблема не является новой для педагогики. К ней обращался еще В.А. Сухомлинский в середине XX века: «В институтах и техникумах, за немногим исключением, воспитательная работа, по существу, не ведется. А необходимость в этой работе очень велика... Если не будет улучшено воспитание, мы наплачемся с математикой, электроникой и космосом» [4].

Проблемам становления типологических качеств личности студентов, обучающихся в различных профессиональных сферах, в современной педагогической литературе уделяется много внимания. Л.Л. Шевченко разработана системная модель воспитания духовно-нравственной культуры учителя [5]. Создана модель формирования «культуры общения как базового основания личности будущего специалиста» экономического профиля, предполагающая, что преобразующее воздействие осуществляется с помощью базовых гуманитарных курсов «Педагогика и психология», «Социология» и «Этика». (Алферова С.А.) [1]. Описаны модели формирования культуры делового общения будущих инженеров (Иванова В.И.) [2] и будущих государственных служащих (Давыдова О.А.) [3]. Нами обоснована модель формирования культуры общения студентов непедагогических вузов [6]. При работе над моделью мы опирались на основы теории педагогических систем, сформулированные В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королевым, Н.В. Кузьминой, В.П. Симоновым и др.

Модель была апробирована в процессе работы с первокурсниками в рамках элективного курса «Этикет. История и современность». Центральная идея модели охватывала адаптационные процессы студента-первокурсника к новой для него вузовской жизни и роль формирования культуры поведения в этих процессах.

В ходе дальнейших исследований нами установлено, что разработанную модель можно трактовать более широко, распространяя ее воздействие на весь период обучения студентов в вузе. Таким образом, становится возможным говорить о культуре общения



---

как о многоаспектном феномене, отражающем различные грани комплексного понятия – «воспитанность личности».

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Роль гуманитарного знания в воспитательной работе негуманитарных высших учебных заведений огромна. Через гуманитарные знания в современном технократическом обществе происходит аккумуляция гуманистического потенциала культуры, осуществляется передача его от поколения к поколению. Рассматривая всю систему гуманитарной подготовки технологического вуза, можно проследить различные стадии становления культуры общения.

Условно можно разделить процесс формирования культуры общения на три этапа:

На первом этапе преимущественное внимание уделяется формированию нормативно-организационного компонента условий реализации культуры общения (см. схему 1). Работа подразумевает получение знаний по основным теоретическим вопросам культуры общения, практическим аспектам этикета и развитие положительной мотивационной установки – значимости культуры общения для жизни и профессии. Это реализуется посредством введения для студентов-первокурсников элективного спецкурса «Этикет. История и современность». Здесь культура общения принимается тождественной поведенческой культуре. Более широко раскрыть смысл культуры общения позволяет воспитывающий потенциал дисциплин «История» и «Правоведение», также преподаваемый первокурсникам. Изучение прошлого страны, его осмысление, попытки понять закономерности исторического развития имеют огромное воспитательное значение и нравственный смысл, а следовательно, способствуют становлению моральной основы культуры. Правоведение призвано формировать гражданское и правовое сознание, способствующее становлению активной жизненной позиции, осознанию ответственности за благополучие своей страны и окружающих людей, а также усвоение модели правомерного поведения – основы регуляции поступков.

На втором этапе преимущественно формируется содержательно-регулятивный компонент условий. Эта работа возложена на гуманитарные дисциплины, которые студенты проходят на втором курсе: философию и мировоззренческое единство гуманитарного знания. Итоговой аттестацией по предмету «Мировоззренческое единство гуманитарного знания» является написание и защита итоговой гуманитарной работы, в процессе подготовки которой студенты могут скорректировать свои мировоззренческие установки, развить собственное, гуманистическое понимание мира, способность самоконтроля, самоанализа, самооценки, что в конечном счете обеспечит возможность коррекции поведения.

На третьем этапе внимание акцентируется на психолого-педагогическом компоненте условий реализации формирования культуры общения. Эта проблема решается изучением курса «Психология и педагогика», которым студенты завершают уровень бакалавриата. Эта дисциплина способствует повышению общей и психолого-педагогической культуры личности, формированию целостного представления о психологических особенностях человека как факторах успешности его деятельности, умению самостоятельно мыслить и предвидеть последствия собственных действий, самостоятельно находить оптимальные пути достижения цели и преодоления жизненных трудностей. Знания по педагогике, полученные студентами, способствуют также и такой грани вос-



питанности личности, как формирование педагогической компетентности выпускника – возможно, будущего преподавателя технических дисциплин. Так как преподавателей специальных кафедр набирают в основном из числа студентов того же вуза, профессиональную психолого-педагогическую культуру им приходится нарабатывать непосредственно в процессе работы, что порой приводит к снижению качества преподавания. Важно представлять себе недопустимость подобного эксперимента на людях, так как в педагогике эксперимент – это всегда неповторимая социальная практика, а конкретнее – чья-то жизнь, здоровье, профессиональная компетентность. Таким образом, здесь мы рассматриваем психолого-педагогическую компетентность как один из аспектов культуры общения личности. Окончание третьего этапа означает самостоятельное построение студентами моделей общения в различных жизненных ситуациях.

Однако мы не склонны думать, что воспитывают только гуманитарные дисциплины. Определенные качества личности формирует любой предмет, и важно понимание самим преподавателем воспитательного потенциала своей дисциплины. Преподаватель воздействует на студента стилем педагогического общения, своим поведением, интересом к предмету, к студенту, однако направление вектора этого воздействия зависит, в том числе, и от педагогического мастерства и общей культуры преподавателя. К сожалению, это воздействие не всегда бывает воспитывающим в истинном смысле этого слова.

Корректировка понимания модели формирования культуры общения студентов технологического вуза была проведена на основании данных социологического опроса студентов и инициативных научных исследований, которые показали неизменный интерес студентов к вопросам воспитания, формирования культуры общения и поведения, и в то же время явную недостаточность воздействий, призванных сформировать эти аспекты.

Студенческим советом Московской государственной академии тонкой химической технологии им. М.В. Ломоносова (МИТХТ) в апреле 2007 года был проведен социологический опрос, в который включался блок вопросов по воспитательной работе. Опрос проводился методом анкетирования. Были опрошены 612 студентов разных курсов, как бакалавриата, так и магистратуры. Анализ анкет позволил выявить следующие тенденции.

На вопрос: «Знаете ли вы о проектах, проводимых правительством Москвы для молодежи?» ответы распределились таким образом: да, принимаю в них участие – 4%; да – 21%; нет – 75%. Возможно, такое распределение ответов вызвано сравнительно низким уровнем оповещения и агитации или более высокой степенью загруженности студентов технических вузов по сравнению с гуманитарными.

В разделе анкеты, относящемся непосредственно к вопросам воспитания, студентам было предложено ответить на вопрос: «Считаете ли вы себя воспитанным человеком?» Мнения распределились следующим образом: считают себя воспитанными 49% опрошенных, признали себя скорее невоспитанными – 2%, остальные затруднились с ответом. В качестве уточняющего был задан вопрос, делают ли студенты замечания другим в случае нарушения культуры поведения и общения – только 38% ответили утвердительно.

В то же время 61% студентов МИТХТ заявили, что чувствуют себя субъектом воспитания в процессе аудиторной подготовки и внеаудиторного общения. 63% сообщили, что воспитательная работа в вузе играет в их жизни положительную роль, однако 30% заявили, что их никто не воспитывает.

На вопрос о том, достаточно ли в академии проводится внеаудиторных мероприятий, 50% сочли, что достаточно. Действительно, внеаудиторному досугу уделяется много внимания, в академии действуют: команда КВН, рок-группа, театральная студия, клуб экскурсоводов, хор, ансамбль старинного танца, тур-клуб, футбольная команда, работает студенческая гостиная. Тем не менее на вопрос: «Хотели бы вы принять участие во внеаудиторных мероприятиях?» только 32% ответили согласием. Видимо, социальная



активность вообще путь не многих, а воспитать надо все-таки большинство, что приводит к мысли о необходимости возложения основной воспитательной нагрузки на учебный процесс, в частности на гуманитарную его составляющую.

Проследить становление формирования культуры общения в процессе изучения гуманитарных предметов и позволяет разработанная нами модель. Она понимается как взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий несколько компонентов (**целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-диагностический**), обеспечивающих психолого-педагогическую готовность к позитивному общению и дифференцирующих уровни постижения культуры общения (см. схему 1).

**Целевой компонент** модели ориентирован на достижение готовности студентов к позитивной коммуникации на основе формирования культуры общения.

**Содержательный компонент**, который включает необходимые знания, умения и навыки, дает установку на реализацию намеченной преобразующим экспериментом цели. Содержательный компонент объединяет в себе *принципы, функции и содержание*. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов опирается на *принципы* системности, преемственности и деятельности. Системность подразумевает логическую связь всех элементов процесса формирования. Преемственность характеризует диалектический характер обучения, каждый содержательный этап открывает возможность для постижения нового. Последний принцип указывает на характер формирования культуры общения – в процессе деятельности.

**Процессуальный компонент** модели определяет выбор *форм и методов* воздействия на студента, а также *условия реализации* формирования культуры общения студентов непедагогических вузов.

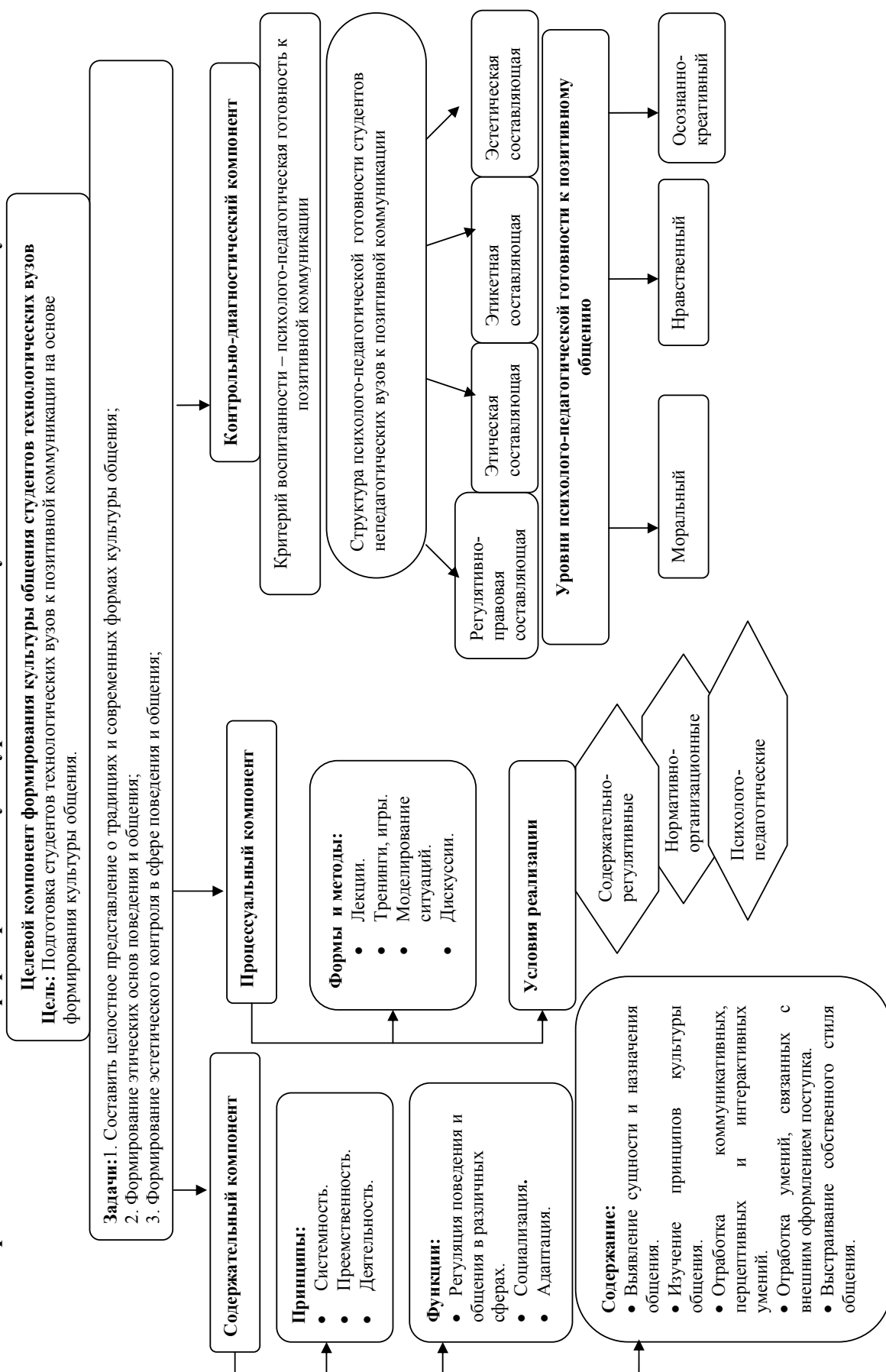
В качестве оптимальной системы *методов* мы избрали: 1) объяснительно-иллюстративный (лекции) – для передачи основного объема информации; 2) методы совместной деятельности (учебные дискуссии и обсуждения, моделирование ситуаций), позволяющие студентам самостоятельно, но под контролем преподавателя решать коммуникативные задачи и получать комплекс необходимых этикетных умений; 3) методы проблемного обучения (деловые игры и коммуникативные тренинги), моделирующие конкретные ситуации общения и позволяющие получить различный спектр коммуникативных навыков, необходимых как для делового, так и для межличностного общения; 4) репродуктивный метод (тестирование, выполнение контрольных заданий) – для контроля за процессом усвоения знаний, умений и навыков.

*Условия реализации* процесса формирования культуры общения представлены тремя компонентами: содержательно-регулятивными, нормативно-организационными и психолого-педагогическими.

**Контрольно-диагностический компонент** характеризует результат процесса формирования культуры общения студентов технологических вузов. За критерий воспитанности принимается психолого-педагогическая готовность студентов к позитивной коммуникации. Структура психолого-педагогической готовности к позитивному общению объединяет в себе четыре составляющих, которые могут быть представлены в виде показателей, имеющих количественное выражение, а также различные уровни постижения культуры общения, подразумевающие комплексную диагностику. Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэлементный контроль за процессом формирования культуры общения, что дает возможность коррекции и упорядочения процесса.



# Логико-содержательная модель формирования культуры общения студентов технологических вузов





Представленную модель следует рассматривать в единстве всех ее элементов. Реализация на практике экспериментальной логико-содержательной модели приводит к достаточно глубоким и устойчивым изменениям в структуре личности студента, в связи с чем управление, коррекция и диагностирование должны осуществляться систематически в течение всего учебного процесса.

### **Литература**

1. Алферова С.А. Формирование культуры общения студентов в образовательном процессе вуза: Дис ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 165 с.
2. Иванова В.И. Формирование культуры делового общения у будущих инженеров: Дисс... канд. пед. наук. – Брянск, 2003. – 184 с.
3. Давыдова О.А. Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих: Дис ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2003. – 206 с.
4. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1987. – 120 с.
5. Шевченко Л.Л. Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: Дисс. на соиск. учен. ст. докт. пед. наук. М., 2005.-363 с.
6. Юркина Л.В. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов: Дис ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 211 с.



## РАЗДЕЛ II

### ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**А.Л. Галиновский**

#### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА АДРЕСНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ АСПИРАНТУРЫ**

##### *Аннотация*

Анализ функционирования аспирантуры показал, что одна из причин ее низкой эффективности состоит в плохом качестве нормативного и методического сопровождения. В статье рассматриваются проблемы повышения качества структуры и содержания нормативных документов аспирантуры за счет инновационных принципов их формирования.

A.L. Galinovsky

THEORY AND METHODS OF POST GRADUATE METHODOICAL BASE

##### *Abstract*

The analysis of post-graduate course functioning has revealed that one of the reasons of its low efficiency lies in a poor quality of its normative and methodical base. The article considers the problems of improvement of structure and content of normative documents of a post-graduate course by means of applying innovative principles to their making.

Анализ современного состояния нормативно-методического обеспечения системы послевузовского профессионального образования (ППО) позволил выделить в нем два этапа: переходной (стыковой) этап из системы высшего профессионального образования (ВПО) в систему ППО (аспирантуру) и основной этап, сопровождающий весь цикл обучения в аспирантуре. Было установлено, что каждому из этапов соответствует своя группа нормативно-методической документации. Так, в частности, для первого этапа ключевым нормативным документом являются Программы-минимум кандидатского экзамена (ПМКЭ) и Таблицы соответствия специальностей высшего и послевузовского профессионального образования, а для основного этапа – Временные требования к основной образовательной программе ППО (ВТ ППО) и Индивидуальный учебный план работы аспиранта.

Анализ показал, что для данных групп нормативных документов (НД) является необходимым решение следующих задач: обеспечение принципов непрерывности, преемственности и сопряженности систем ВПО и ППО, выделение рационального соотношения (пропорций) федеральной и региональной компонент в нормативной документации, формирование НД на основе принципов интегро-дифференцированности, построение вероятностной модели для оценки возможности обобщения однотипных групп НД.

На первом этапе работ для решения поставленных задач была разработана и предложена алгоритмизированная схема определения пропорций федеральной и региональной компонент НД и оценки возможности их обобщения (рис.1).





Рис. 1. Алгоритмизированная схема обобщения и выделения рациональных соотношений содержательных компонент нормативно-методической документации

Предварительный анализ показал, что значительная содержательная и оформительская часть НД, в частности ВТ ППО, имеет много общих элементов. Это позволило сформировать методику оценки возможности дальнейшего обобщения НД и их проектов, вплоть до выработки единого, интегро-дифференцированного документа. Так, на примере создания интегро-дифференцированного ВТ ППО, было показано, что данный подход позволит обеспечить общность федеральной составляющей (интегральная часть) и одновременно с этим учесть и отразит в приложении специфику различных отраслей науки и техники (дифференциальная часть).

Для анализа относительного количества идентичных и / или близких частей НД были применены элементы управления качеством и теории принятия решений. На первом этапе была разработана «причинно-следственная» диаграмма для выявления и оценки внешних и внутренних факторов в ВТ ППО по отраслям наук. На рис. 2 фрагментарно показаны внутренние (содержательные) факторы, влияющие на формирование одного из разделов ВТ ППО.



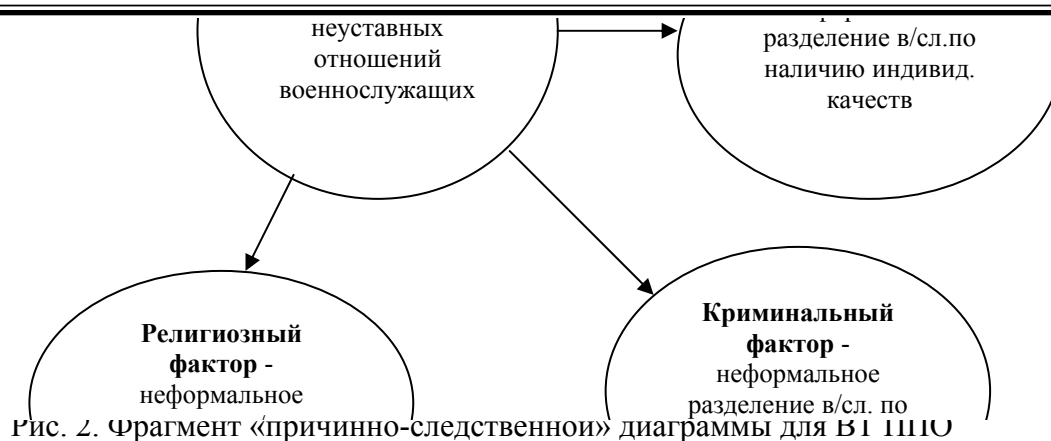


Рис. 2. Фрагмент «причинно-следственной» диаграммы для ВТ ППО

В результате анализа диаграммы была проведена декомпозиция данного НД и выделено более 98 внешних и внутренних факторов сравнения (декомпозиционных критериев).

Следующим этапом анализа ВТ ППО на предмет их обобщения стал анализ и статистическая обработка декомпозиционных критериев. Фрагмент статистического анализа факторов представлен в табл. 1.

Таблица 1

## Оценка факторов сравнения ВТ ППО

		Фармацевтика	Педагогика	Политические науки	Науки о Земле	Биология	Медицина	Философия	Химия	Физика	История	Экономика
1	1. Общая характеристика ППО	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1.1. Информация об утверждении образовательного стандарта	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Число и месяц утверждения	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
4	1.2. Информация о присуждаемой ученой степени	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Использование специально разработанной вероятностно-математической модели и данных, полученных в результате декомпозиции, показало, что с вероятностью 0,95 возможно создание обобщенного ВТ ППО с приложениями, отражающими специфику отраслей наук, и с приложением, носящим рекомендательный характер – Таблицей соответствия специальностей ВПО, магистерских программ и специальностей научных работников.



Аналогичные работы были проведены и в отношении Индивидуального учебного плана работы аспиранта. В структуре которого, также как и в структуре ВТ ППО, должна присутствовать интегральная и дифференциальная части. Но в отличие от ВТ ППО дифференциальная часть Индивидуального учебного плана будет отражать традиционные особенности подготовки аспирантов, принятые в конкретном вузе. Количественная оценка возможности обобщения НД, проведенная с использованием той же вероятностно-математической модели показала, что вероятность успеха создания унифицированного Индивидуального учебного плана работы аспиранта составляет более 0,85.

На втором этапе работ были рассмотрены НД стыкового этапа подготовки кадров. Было изучено реальное состояние ПМКЭ в вузах РФ технического и естественно-научного профиля, показано их значительное разнообразие как по содержанию и структуре, так и по оформлению. Что потребовало реализации методического единообразия требований к разработке структуры и содержанию ПМКЭ по научным специальностям.

Следует отметить, что ПМКЭ выступает как бы связующим элементом между системой высшего профессионального образования и системой подготовки кадров высшей квалификации с одной стороны, и в то же время, помимо научно-исследовательской компоненты, содержит значительную образовательную составляющую. Анализ отдельных элементов связи ВПО и ППО не обеспечивает комплексной оценки всей системы подготовки кадров высшей квалификации. Поэтому представим данную систему в виде обобщенной структурной схемы (рис. 3).

Реализация алгоритма, представленного на рис. 1. позволила исследовать основные НД системы ППО (табл. 2.).

Таблица 2

Количественное соотношение между федеральной и региональной частями нормативных документов аспирантуры

№	Нормативный документ	Соотношение федеральной и региональной компонент, %
1	ПМКЭ	55-65/45-35
2	Индивидуальный учебный план работы аспиранта	85-90/15-10
3	Положение об аспирантуре	90-95/10-5







1. На основе методов теории принятия решений, элементов управления качеством и теории вероятностей сформированы принципы формирования интегро-дифференцированной методической базы учебного процесса в аспирантуре. Построен алгоритм их реализации на примере создания проектов: Временных требований к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, Индивидуального учебного плана работы аспиранта, Положения об аспирантуре и докторантуре.
2. Показано, что для обеспечения непрерывности и преемственности подготовки специалистов в системе вузовского и послевузовского образования необходима разработка соответствующего методического обеспечения и его реализация на примере создания рациональной структуры Программы минимум кандидатского экзамена (ПМКЭ), Перечня научных специальностей.
3. На основе анализа функционирования аспирантуры в вузах физико-технического профиля показана недостаточная мобильность и доступность участников образовательного процесса на его предварительных этапах. Сделан вывод о возможности повышения эффективности предварительных этапов обучения путем реализации компьютеризированного информационно-аналитического и научно-методического сопровождения процесса подготовки кадров высшей квалификации через институт аспирантуры.

В заключение отметим, что проведенные научно-исследовательские работы позволили:

- 1) разработать принципы формирования интегро-дифференцированной методической базы учебного процесса в аспирантуре на основе теории принятия решений и элементов управления качеством и алгоритм их реализации на примере создания проектов: Временных требований к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, Индивидуального учебного плана работы аспиранта, Положения об аспирантуре и докторантуре;
- 2) разработать методику и алгоритм оценки вероятности создания обобщенных нормативных документов для института аспирантуры в сочетании с выделением в их составе определенного соотношения федеральной и региональной компонент. На примере основных нормативных документов послевузовского профессионального образования реализованы предложенные методические подходы по их разработке;
- 3) решить задачу методического обеспечения принципов непрерывности, преемственности и сопряженности в системе аспирантуры на примере создания рациональной структуры Программы-минимум кандидатского экзамена, Перечня научных специальностей;
- 4) выявить роль качества набора аспирантов, его специфическое наследственное, латентное влияние на все эти этапы обучения и их результат на основе структурно-статистического анализа предложенной модели качества образовательного процесса в аспирантуре физико-технического профиля.



## **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА «ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ» (ОСОБЕННОСТИ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ)**

### ***Аннотация***

В статье рассматриваются проблемы формирования познавательной самостоятельности студентов при кредитной системе обучения как основе «обучения через всю жизнь»; на основе анализа трехлетнего опыта работы в рамках кредитной системы выявляются особенности рассматриваемого процесса, определяются педагогические условия, способствующие активизации развития познавательной самостоятельности.

N.A. Solovyova

COGNITIVE INDEPENDENCE AS THE BASIS OF «LIFELONG LEARNING»  
(PECULIARITIES OF THE CREDIT SYSTEM TEACHING IN KAZAKHSTAN)

### ***Abstract***

The article deals with the problems of forming students' cognitive independence in credit system training as the basis of «lifelong learning». Some peculiarities of the process under consideration are revealed and pedagogical conditions providing for cognitive independence development are determined as proceeding from the authour's three-year work experience in credit system teaching.

Мы стоим на пороге новой эпохи, которую называют веком информации, эрой знания, когда именно информация и знание становятся наиболее важными факторами успеха. Однако создание развитой информационной среды и переход к информационному обществу невозможны без коренных «опережающих» изменений в области образования. При этом «обучение через всю жизнь» становится неотъемлемой частью образовательной политики многих стран, что существенно повышает роль познавательной самостоятельности как студентов, так и выпускников вузов.

Несмотря на то, что особенности информационного общества предопределяют необходимость рассмотрения познавательной самостоятельности с новых позиций, нам кажется важным осмысление того богатейшего педагогического опыта в этой области, творческий перенос которого в современные условия позволит более эффективно решить обозначенную проблему. Вот только некоторые важные вехи в истории развития проблемы познавательной самостоятельности:

– проблема познавательной самостоятельности уходит своими корнями в глубь античности. Еще древнегреческий философ Сократ (ок. 470–399 гг. до н.э.) подчеркивал важность педагогического руководства познавательной активностью и самостоятельностью учеников в процессе обучения; другой древнегреческий философ, Демокрит (460–370 до н. э.), рассуждая о самостоятельности учеников, указывал, что не следует ставить перед собой задачу дать детям всеобъемлющие знания, гораздо важнее развить умение *самостоятельно мыслить*;

– значительный вклад в развитие рассматриваемой проблемы внесли ученые-гу-



манисты эпохи Возрождения. В романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Вивеса «О порче нравов», трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия» и других явно прослеживается мысль о том, что в процессе обучения дети должны приобретать способность активно мыслить и *самостоятельно* познавать окружающий их мир;

– роль познавательной самостоятельности в активном усвоении учащимися знаний, формировании умений и навыков, в развитии познавательных интересов обучаемых высоко оценивал чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель Я.А. Коменский (1592–1670);

– значимы применительно к рассматриваемым вопросам труды французского просветителя Ж.Ж. Руссо, педагогов-демократов И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Дж. Дьюи и др.

Современные подходы к формированию познавательной самостоятельности неразрывно связаны и с именами создателей концепции гуманистического воспитания и развития личности, возникшей в 60–80 годы XX столетия (А. Маслоу, К. Роджерс, О.Ф. Больнова и др.). Гуманистическая концепция образования была реализована в странах Европы и Америки посредством разнообразных технологий, многие из которых активно формируют познавательную самостоятельность.

В России проблема познавательной самостоятельности стала активно развиваться во второй половине XVIII–XIX веках и нашла свое отражение в теории и практике передовых педагогов России. Произведения В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и других писателей стали настольными книгами по самообразованию среди молодежи.

После Октябрьской революции, в период острой нехватки специалистов необходимых для восстановления и развития народного хозяйства, проблема самообразования приобрела особое значение. Это был вопрос о том, выживет ли страна. Исследовались варианты заимствования эффективных способов стимулирования познавательной самостоятельности из американской педагогики («Дальтон-план» и «метод проектов»), велись собственные исследования. Однако приходится констатировать, что, несмотря на интересные научные исследования и позитивный опыт практической работы в этом направлении (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.С. Макаренко, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн и др.), в большинстве учебных учреждений России вплоть до второй половины XX столетия преобладало объяснительно-иллюстративное обучение с колоссальной долей догматизма, что существенно тормозило развитие познавательной самостоятельности обучающихся.

Значительно активизировалась инновационная деятельность вузов по проблеме формирования познавательной самостоятельности в 90-х годах прошлого века, что явилось естественным и необходимым условием трансформирования высшего образования в ответ на требования времени. Главными целевыми ориентирами новаторских начинаний того времени являются: гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация образовательного процесса, направленность на самостоятельность и самореализацию. Началась разработка инновационных технологий обучения: диалоговых, модульных, рефлексивных, творческих, информационно-компьютерных и др.

Проведенный нами анализ указанных выше педагогических технологий дает основания полагать, что при дальнейшем их развитии и синтезе с гуманистическими подходами они могут стать эффективным средством формирования познавательной самостоятельности студентов. Особенно актуально их использование при существенном *реформировании образования в рамках Болонского процесса (кредитная система обучения)*.

Не останавливаясь подробно на анализе этого реформирования, так как его осо-



бенности достаточно широко освещены в литературе, все же отметим те изменения в учебном процессе, которые в большей степени определяют необходимость целенаправленного формирования познавательной самостоятельности студентов.

Прежде всего, следует отметить существенные изменения в традиционных формах обучения в высшей школе. Студент, как правило, уже не пишет конспект в классическом понимании, он есть в так называемом «активном раздаточном материала» (АРМ), который является обязательным при кредитной системе обучения. Вместо этого обучающемуся предлагается *самостоятельно* изучить кейсы, написать аналитическую записку по изученному материалу, подготовиться к контрольным мероприятиям. Последние в условиях кредитной системы обучения также претерпели существенные изменения. Контроль учебных достижений стал более жестким, тотальным, исключаящим во многих случаях человеческий фактор.

Специальным образом организованная контролируемая «самостоятельная работа обучающихся» (СРО) призвана смягчить ситуацию, при которой студент большую часть информации вынужден осваивать самостоятельно [1; 3 и др.]. Как правило, СРО включает внеаудиторное время с участием преподавателя (согласно утвержденному графику) и внеаудиторное время без участия преподавателя в соответствии с предложенным перечнем заданий. Общий объем часов самостоятельной работы обучающихся очной формы обучения в бакалавриате составляет около 70% от общей трудоемкости дисциплины, до половины которых отводится на самостоятельную работу с участием преподавателя. При заочной форме обучения объем самостоятельной работы обучающихся должен составлять не менее 80% от общего объема отведенных кредитов.

Особенности самостоятельной работы определяются концепцией дисциплины, уровнем начальной подготовки студентов, квалификацией преподавателя, техническими возможностями вуза, учебно-методической обеспеченностью библиотек и многими другими факторами, что позволяет рассматривать и сам процесс, и его результат как вероятностное событие.

Кроме того, обобщение опыта преподавателей Казахстана и университетов России (где эксперимент продолжается уже на протяжении трех лет), позволяет утверждать, что новая образовательная система может быть эффективной только в том случае, если начальный уровень познавательной самостоятельности студента достаточно высок (проведенное нами тестирование показывает, что таких студентов не более 20%). В связи с этим трудно переоценить роль преподавателя как фасилитатора самостоятельной работы студентов, так как «...именно он своим личностным влиянием приводит в движение мотивационные механизмы своих учеников, которые играют основную роль в формировании готовности к самостоятельной работе» [4, С. 29]. Наши исследования подтверждают, что именно запуск мотивационных механизмов познавательной самостоятельности студентов на начальном этапе их обучения и формирование инструментальной готовности к самостоятельной работе могут обеспечить успешность при кредитном обучении и дадут будущим специалистам возможность пополнения знаний, развития, совершенствования и самореализации на протяжении всей жизни.

Раскрывая суть конструкта «познавательная самостоятельность студентов при кредитной системе обучения» следует отметить, что даже основополагающий его термин «познавательная самостоятельность» не имеет однозначной трактовки: самостоятельность как *способ* индивидуального выполнения задания в решении познавательных задач рассматривается в работах Б.П. Есипова П.И. Пидкасистого, К.Л. Гончарова и других; как *свойство личности*, характеризующееся ее стремлением и умением без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, трактуют самостоятельность в своих исследованиях и Н.А. Менчинская, Т.И. Шамова, А.И. Щербаков и др. А.Н. Леон-



твев рассматривает самостоятельность как *черту личности*, которая определяет выбор и реализацию определенного способа решения задач; как «...сложный сплав органических *черт личности* и умений» определяет самостоятельность И.Я. Лернер [2, С. 41]; основы современного понимания самостоятельности как *качества личности* заложены С.Л. Рубинштейном.

В зависимости от того, рассматривается ли самостоятельность в качестве черты, свойства или качества личности изменяется общая направленность исследования, а также широта охватываемых им факторов и явлений. В связи с этим важно уточнить, что мы рассматриваем самостоятельность как *качество личности*, а под *познавательной самостоятельностью* понимаем качество личности, характеризующееся готовностью обучаемого своими силами осуществлять познавательную деятельность для решения новой познавательной проблемы.

Однако данное определение является обобщенным и требует конкретизации относительно темы исследования, т.е. раскрытия сущности познавательной деятельности *студентов при кредитной системе обучения* и тех *познавательных проблем*, с которыми они могут столкнуться в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности в новых трудовых условиях.

Проведя сравнительный анализ познавательной деятельности *студентов и школьников* мы выделили её основные отличия:

- познавательная деятельность студентов носит профессиональный характер, так как связана с подготовкой к будущей профессиональной деятельности;
- познавательная деятельность студентов предполагает наличие уже сформированной системы базовых знаний и умений, обеспечивающих успешность её осуществления;
- необходимость освоения студентами в ходе познавательной деятельности большого количества материала;
- более низкий уровень фасилитации познавательной деятельности студентов (по сравнению со школьниками) со стороны преподавателя.

Выделенные особенности познавательной деятельности студентов сохраняются и при кредитной системе обучения, кроме того, возникают и ряд особенностей, связанные непосредственно с темой нашего исследования, которые необходимо рассмотреть:

- существенное сокращение объема аудиторной работы и увеличение объема и форм самостоятельной работы. Помимо традиционных форм организации самостоятельной работы кредитная система предусматривает: подготовку к деловой игре, дебатам, рецензирование студенческих работ самими студентами, составление глоссариев, подготовка и написание научных обзоров, статей и др.;
- традиционно самостоятельная работа студентов осуществляется в форме домашних или внеаудиторных занятий, чаще всего преследующих цель подготовки к семинарам, практическим занятиям, зачетам и экзаменам. Она рассматривается в большинстве вузов как дополнительная работа. Поэтому формальное отношение к СРС, и тем более ее «неоплачиваемость», имеет давние организационные и ментальные корни;
- особое значение при организации самостоятельной работы студентов (СРС) при кредитной системе обучения имеет мотивация студентов к самостоятельному обучению. Результаты собственных исследований и обобщение педагогического опыта преподавателей Казахстана и Киргизии позволяют утверждать, что основная нагрузка ложится на использование процессуальной мотивации, основанной на понимании студентами полезности и значимости выполняемой работы. Поэтому методическое содержание самостоятельной работы студентов должно ориентироваться на решение будущим специалистом конкретных, практических проблем, с использованием инструментария из различных



областей знаний;

– при кредитной системе чисто формально уже предусмотрено постепенное увеличение уровня сложности самостоятельных заданий. Так, на 1–2 курсах самостоятельная работа студентов ставит целью расширение и закрепление знаний и умений, получаемых на лекциях и семинарах. На старших курсах СРС должна способствовать развитию творческого потенциала студента и реализации профессиональных навыков. Однако методическое обеспечение процесса поэтапного формирования готовности студентов к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности практически отсутствует.

Сказанное выше позволяет утверждать, что успешность подготовки специалистов в вузе при кредитной системе обучения во многом зависит от уровня сформированности познавательной самостоятельности студентов, при этом имеется в виду не только мыслительная самостоятельность, но и сформированные умения планирования, самоконтроля, самооценки и развитых волевых качествах. Переход к кредитному обучению, как показывает практика, высветил множество проблем готовности вчерашних выпускников средних учебных заведений, школ к обучению в вузе. Можно сказать, что «традиционная» школа не формирует таких умений и не способствует выработке необходимых личностных качества для СРС. Нужно обратить внимание на тот факт, что предпосылкой к массовому переходу на систему кредит-часов в европейских университетах послужило реформирование системы среднего образования. Это привело к тому, что подавляющее количество абитуриентов в странах Европы умеет самостоятельно учиться, пусть не в полной мере, но обладает необходимыми для этого умения и личностными качествами.

Вводя кредитную систему обучения, авторы предполагали, что система самостоятельной работы студентов будет выступать как метод обучения, при котором познавательная деятельность будет протекать в полном соответствии с индивидуальными особенностями, уровнем образования, опыта, с одной стороны, и, с другой – специально созданными для этого организационными условиями. Планировалось, что СРС позволит снять противоречие между средним уровнем восприятия и усвоения учебного материала в группе и индивидуальными возможностями студентов; ликвидировать пробелы в знаниях. Считается, что СРС сыграет также заметную роль в формировании личности будущего специалиста. Однако практика показывает, что даже самые опытные, квалифицированные преподаватели, самые новейшие технологии обучения не приведут к желаемому результату, если у студента в полной мере не будет сформирована *познавательная самостоятельность*, если он сам не будет прилагать к этому необходимые усилия.

Таким образом, *познавательную самостоятельность студентов при кредитной системе обучения* можно определить как основополагающее качество личности будущего специалиста, характеризующееся его готовностью своими силами осуществлять познавательную деятельность, направленную на освоение теоретико-практических основ специальности, профессиональное саморазвитие и самореализацию в условиях стремительного роста объема информации и совершенствования технологий.

Проведенный анализ структурных компонентов *познавательной самостоятельности*, выделенных различными авторами и опора на принятое выше определение, согласно которому данное понятие рассматривается через категорию *готовности*, позволили нам определить компоненты, входящие в структуру познавательной самостоятельности: *побудительный, когнитивный, личностный, технологический*.

– *побудительный компонент* связан с мотивационной готовностью студента к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, системой ценностей, позволяющих ему рассматривать познавательную самостоятельность как необходимое условие успешного обучения в вузе, как фактор профессионального самоопределения



и самореализации. Он включает: *стремление к приобретению знаний, стремление к приобретению профессии, мотивацию достижения успеха, ценностные ориентации;*

– *когнитивный компонент* отражает содержательную основу познавательной самостоятельности и интеллектуальные способности. В составе данного компонента мы выделяем: *знание психолого-педагогических и технологических основ самостоятельной познавательной деятельности, логическое и критическое мышление;*

– *личностный компонент* характеризует эмоционально-волевую готовность к самостоятельной познавательной деятельности, ответственность за её результаты. Показателями по данному критерию являются: *трудолюбие и работоспособность, настойчивость, рефлексивность;*

– *исполнительский компонент* связан с умением организовывать и осуществлять на практике самостоятельную познавательную деятельность, в которой проявляются указанные выше параметры. Он включает в себя умения: *целеполагания, планирования, самоконтроля, умения быстро и качественно выполнять самостоятельные задания разного уровня сложности (репродуктивные, конструктивные, творческие).*

В ходе эксперимента (2004–2007 гг.), проводившегося нами на базе Кустанайского инженерно-экономического университета, нами были проверены на эффективность следующие педагогические условия:

– организация процесса самостоятельной работы студентов (СРС) на основе модульного подхода, позволяющего осуществить оптимальное наращивание самоуправляющих функций студентов;

– осуществление непрерывного развития мотивации познавательной деятельности студентов;

– создание динамично развивающейся информационно-образовательной среды с использованием компьютерных технологий, позволяющей активизировать процесс развития компонентов познавательной самостоятельности.

Данные, полученные в результате эксперимента, позволяют говорить о высокой эффективности использования указанных выше условий в системе высшего образования.

### Литература

1. Асанов Н.А. Организация образовательного процесса на основе кредитной технологии / Н.А. Асанов, Д.А. Калдияров, Г.С. Минажева. – Алматы: Казах. университет, 2004.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1971.
3. Основы кредитной системы обучения в Казахстане / Под ред. Ж.А. Кулекеева, Г.Н. Гамарника, Б.Д. Абдраилова. – Алматы: Казах. университет, 2004.
4. Maslow A.N. Motivation and personality / A.N. Maslow. – N.Y.: Harper and Row, 1968.



**И.В. Скуратов**

## **ФРАНЦУЗСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ В ИНФОРМАТИКЕ (К ВОПРОСУ ОБ УПОРЯДОЧЕНИИ НОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)**

### ***Аннотация***

Внедрение средств вычислительной техники в различные сферы деятельности людей, владение большинства студентов и преподавателей навыками работы на персональном компьютере создают реальные предпосылки для эффективного использования компьютерных технологий в учебном процессе. Настоящая статья призвана помочь преподавателям, студентам понять преимущества и потенциал компьютерных средств в обучении французскому и русскому языкам.

I.V. Skouratov

FRENCH AND RUSSIAN IN COMPUTER SCIENCE: REGULATING NEW  
TERMINOLOGY

### ***Abstract***

The introduction of computer means into different spheres of human activity, the rise of computer literacy among most teachers and students creates real prerequisites for the effective use of computer technologies in academic process. This article is aimed at helping teachers and students understand the advantages and potential of computer means in teaching the French and Russian languages.

La langue française est un théâtre (les mots en sont les acteurs)  
(O.Clodong, Ch. Pozzi)

LE FRANÇAIS ET LE RUSSE DANS L'INFORMATIQUE : AMÉNAGEMENT DE  
NOUVELLES TERMINOLOGIES

### **1. Introduction**

«Citoyennauts», «consommanauts», «bavardonauts»... Qui a dit que les Français n'étaient pas Net?

Voilà 20 ans déjà, les petites souris pointaient le bout de leur nez dans nos maisons! Mais pas question alors de les chasser: nous avons au contraire appris, au fil des années, à les apprivoiser, pour le plus grand bonheur de toute la famille.

L'ordinateur est ainsi devenu la mascotte de nos foyers au même titre que la télévision ou la chaîne hi-fi. Aujourd'hui, pas moins de 30 millions de ces petits bijoux de technologie ont déjà été adoptés par les Français!

Une véritable histoire d'amour qui s'est transformée en passion dévorante il y a 10 ans avec la démocratisation du Web.

La révolution des habitudes de consommation, de rencontres ou d'information est désormais en marche. Par exemple, le développement des connexions haut débit, permettent la discussion en temps réel ou les téléchargements en accéléré. De quoi prendre ses désirs pour des cyber-réalités!



Le langage informatique connaît une évolution constante. Des nouveaux termes émergent et s'imposent, tandis que d'autres tombent en désuétude. L'existence d'une terminologie en français et en russe, claire et accessible, facilite l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par le plus grand nombre. Des techniques et des protocoles innovants voient le jour à un rythme étourdissant. Il y a plusieurs manières de mesurer l'impact d'une technologie et les changements qu'elle provoque dans une société.

## 2. La blogosphère en tant qu'évolution sémantique des mots

L'apparition de mots nouveaux, ou l'évolution du sens des mots anciens et de la réalité à laquelle ils renvoient, en est une. Il ne s'agit pas d'un « dico » du Net, ni d'une encyclopédie, ni d'un annuaire. Nous vous proposons un petit guide sans autre ambition que de pointer ce que le réseau a déjà changé dans nos manières de vivre.

### «BLOG = БЛОГ = ПЕРСОНАЛЬНЫЙ (ИНТИМНЫЙ) ЖУРНАЛ, ДНЕВНИК»

Apparus au début des années 2000, ces carnets de bord (бортовые журналы) à mi-chemin entre le journal intime et la chronique d'actualité n'auront pas connu la fortune éphémère de tous ces ballons de baudruche de l'Internet aussi vite dégonflés qu'ils avaient été montés en épingle.

Google recense 28 millions de documents sous cette appellation, et leur nombre ne cesse d'augmenter. Blog d'artiste, d'homme politique, de journaliste ou de simple internaute, blog personnel ou collectif façon «wiki», nombrilique ou communautaire, cet outil d'autopublication aussi simple que souple a vite ringardisé et envoyé aux oubliettes du Web «la page perso». Incarnation de l'esprit libertaire du Net, il réalise l'utopie de permettre à chacun d'exister et d'apporter sa touche aux infinis débats de la «blogosphère»: je blogue, donc j'i-suis = пока есть блог, я существую.

Nicolas Sarkozy dope aussi l'audience dans la blogosphère. Alain Juppé a ainsi gardé le contact avec la France, pendant son «exil» au Québec, grâce à son blog [alljup.com](http://alljup.com). Où l'on ne cesse de scruter la blogosphère pour repérer les blogueurs stars de demain, futurs leaders d'opinion (1).

Le phénomène des blogs est de grande ampleur, même s'il est difficile de le cerner avec précision. Avec ses 3 millions de participants en 2005, la France occupait alors largement la tête du classement, devant la Grande-Bretagne (900.000 blogs) et la Russie (800.000). Un peu plus de six mois plus tard, il y aurait en France 6 à 7 millions de blogs « actifs » - soit un Français sur dix qui aurait créé son blog! Ce qui en ferait la deuxième plus importante communauté Internet du monde après les Etats-Unis. Donc, la blogosphère continue de doubler tous les cinq mois. Même les livres issus de blogs ont leur récompense.

Le premier Lulu Blooker Prize (déformation du fameux Booker Prize), couronnant un «blook», livre issu d'in blog, a été décerné à une New-Yorkaise de 32 ans, Julie Powel, dont le blog est devenu phénomène littéraire. Julie a relaté chaque jour ses efforts pour réaliser en un an les 524 recettes du livre culte de cuisine française signé Julia Child en 1961. Julie Powel a coiffé sur le poteau deux bloggers britanniques: une certaine Belle de Jour qui relate sa vie de call-girl la nuit et de femme modèle du meilleur *english break-fast londonien*. L'instigateur du prix, l'Américain Bob Young, estime que «*les blooks, forme hybride de littérature entre fiction et technologie, représentent un formidable marché pour les éditeurs*». A quand un «prix Bloncourt» pour le meilleur «blivre»? (2)

Défini par sa forme chronologique, le blog est totalement ouvert et interactif puisque tout visiteur peut y publier ses commentaires, sympas ou cinglants. Il se crée gratuitement en quelques minutes sur un site comme u-blog ([www.u-blog.com](http://www.u-blog.com)), se recense dans un moteur de blog comme Blogweise ([www.blogweise.com](http://www.blogweise.com)) et se consacre lui-même, à l'image de Pointblog ([www.pointblog.com](http://www.pointblog.com)), un blog consacré... aux blogs.



La grande question est encore une fois de trouver un nom français ou russe pour désigner ce nouveau mode de communication largement émergent.

Le mot «**carnet**» revenait souvent, parfois celui de journal en ligne, avant que la Commission générale de terminologie et de néologie opte pour **bloc-notes**, qu'elle autorise à abréger en bloc. Mais notre préférence reste acquise à l'expression **journal extime** (дневник для всех) qu'on relie bien sûr à l'**extillence** (экстимность, открытость) malheureusement si peu partagée.

#### CHAT = ЧАТ

**Définition:** conversation entre plusieurs personnes connectées en même temps à un réseau, par échange de messages qui s'affichent en temps réel. Proposition à l'étude en français: *tchate*.

Le chat (*to chat*, bavarder en anglais, познакомиться через чат, зачатиться, болтать в чате en russe) que la langue de Molière francise parfois en «t'chat» ou en «tchatche», est devenu un classique de l'Internet. Hautement interactif, cet échange, qui consiste à dialoguer en direct et encore bien plus, peut se pratiquer de multiples manières.

Pour les amateurs de débats et de people, le chat sera l'occasion d'interroger des experts et des personnalités du monde politique, des arts et du show-biz.

Mais le chat, c'est aussi pour beaucoup l'occasion de discuter sur le Net de la pluie et du beau temps: «*Les casinos du groupe tranchant et la patrouille vous offre la pluie et le beau temps*» (Publicité que l'on entend régulièrement à la télévision française en 2006).

Regroupés dans les **chatrooms** (salons de discussion = чатрум), les t'chateurs peuvent se rencarder par thème de discussion, région, tranche d'âge, préférences sexuelles etc. Le chat de Caramail ([www.caramail.lycos.fr](http://www.caramail.lycos.fr)) et celui de Voilà, très prisés des collégiens et lycéens pour la drague en ligne, tiennent le haut du pavé.

Comme on est «**dans le speed** = быть в допинге, подсесть на чат, попасть в психологическую зависимость» et comme on n'a pas le temps de «**blogger** = вести блог», on vous fait un «**pitch** = вброс информации», autrement dit: comme nous n'avons pas le temps d'avoir un journal intime sur ordinateur, nous avons quelques brefs instants pour vous délivrer un message ou vous vendre notre sauce, comme vous voudrez. Vous l'avez bien compris, on va reparler du franglais, certes inévitable chez l'homme d'affaires de haut vol (au sens propre), celui qui a des employés européens et des associés américains ou l'inverse; oui, on peut comprendre le langage **patchwork** = вебсленг de ceux qui commencent une phrase dans un pays et la terminent dans un autre; au Japon le lundi, au Honduras le mardi, à Wall Street le mercredi, à «**Monaco – terre hospitalière** = гостеприимный Монте-Карло», à «**Peta-aux Chnoques** = тараканья тьма» le vendredi et dans le «**jardinnet-propret-français de sa petite maman** = у тещи на блинах» le samedi. Pour autant, faut-il accepter sans réagir le **parler-médias de branchouilles** = медийный говор *врубающихся* qui ne dépassent le périphérique que pour aller dans un autre endroit branchouille?

La réponse est non. On a donc tous tort de ricaner en demandant aux journalistes de trouver (et d'utiliser) des équivalents aux mots «**crash** = дестрой, катастрофа», «**se crasher**», «**pitch**», «**blog**», «**blogger**», ou «**best of** = бест'оф, классный» (c'est moins chic et choc, mais quand même pas tuant de parler de «**florilège** = сборник, антология» ou du meilleur de l'oeuvre de **Machin** = штукавина ou de **Trucmuche** = фиговина, фигулька).

Il n'est évidemment pas question de renoncer (refuser des expressions dont nous avons l'équivalent, même si elles semblent moins, enfin plus «**j'appartiens-à-un club d'initiés** = чайник, любой начинающий».

Et d'autant plus agaçant quand cela vient d'un homme extrêmement intelligent qui sait «malaxer» les mots. Exemple type, Ardisson, entendu dans *Le grand journal*, en quelques secondes, il a réussi à placer: «On vivait une **easy life** (on menait une «vie facile» = изилайф >



дольче вита), «le mec, il traverse un **open space** (des bureaux passagers = проходной двор, место, где все « **шарахаются** »), ou encore, «le soir, j'étais **black tie** (en costume –cravate = «упакованный», «пижон», «в крутом прикиде»). Et son «**taylor is rich** = богатый портной»? Alors nous savons, il vient de la pub Thierry, et dans la pub, «on» parle comme ça... Oui et alors, quel rapport avec la choucroute et en quoi est-ce une excuse pour les autres? Dans le brouillard des jargons (illisible patchwork).

Pour être compris des autres, chacun doit savoir ce qu'il dit, choisir ses mots avec discernement et accepter d'en être responsable. Ça, c'est l'idéal, l'absolu...la théorie!

La réalité, bien sûr, est autre: chaque jour, sans même s'en rendre compte, chacun de nous prend des «libertés» avec le langage commun, participe à la création ou au développement d'un dialecte ou d'un autre. Ces multiples jargons ont souvent une fonction de simplification : se comprendre plus rapidement... Parfois au contraire, ils brouillent la communication et deviennent si opaques qu'ils excluent...


On utilise des mots empruntés à une quinzaine de jargons et de parlars différents qui tous, ont actuellement cours non seulement en France, mais en Russie.

Chacun des mots que vous allez lire est ainsi prononcé plusieurs fois par jour par des centaines ou des milliers de nos contemporains.

Pourtant, en dépit de cette incontestable «actualité», il est probable que ces quelques phrases soient pénibles à lire, très difficile à décrypter, pour ne pas dire parfaitement incompréhensible.

Ce petit exercice de lecture à traduction instantanée illustre la diversité et l'opacité des langages de l'Hexagone.

### **LE TEXTE A JARGONS MULTIPLES**

1. «Go Sarah, saque d'dans, té trainasses, té trainasses». Et la traduction en français courant:  
«Allez Sarah, dépêche-toi, tu traînes, tu traînes». Et la traduction en russe branché:  
«Давай, Сара, чо ты **«волохаешься»**».
2. «J'radine, glouck, j'émerge. Téma, hübse a ti». bava Sarah, babaches tomates par le taf».   
«J'arrive maman, j'arrive. Regarde, je saute, je saute jusqu'à toi» répondit Sarah, les pommettes soudainement rougies par l'effort.  
«Я иду, мама, лечу на всех **«парах»**, вся взмокла».
3. «In rentre au cabanon»??? Guillaume.  
«On rentre à la maison?» demanda Guillaume.  
«Идём до хаты? спрашивает Гийом».
4. «In vire» accorda Hélène.  
«On rentre» confirma Hélène.  
«Элен согласна».
5. «Sarah, on s'rentre à la crèche» abia Guillaume.  
«Sarah, we go home» hurla Guillaume en direction de sa fille.  
«Ну, что, Сара, «гоухоум», – буркнул Гийом своей дочери.
6. «» jacta Hélène.  
«Ça me va» acquiesca Hélène.  
«ОК!» улыбается Элен (3).

### **3. Conclusion**

A l'heure actuelle, la position dominante des Etats-Unis dans la terminologie de pointe



et l'influence de l'anglo-américain sur de nombreuses langues ont des répercussions à l'échelle mondiale. Plusieurs communautés, préoccupées par l'anglicisation galopante de leur lexique, prennent en charge l'aménagement de leurs terminologies.

Les messages échangés entre internautes français et russes contiennent plus d'expressions anglaises que ne le voudrait la norme.

Cependant, tout le monde ne maîtrise pas assez bien l'anglais pour comprendre d'emblée la signification de ces termes. C'est pourquoi, notre objectif est de faire du langage internet un langage à part entière et de lui donner, dès que nécessaire, une traduction française et russe équivalente.

Pour cela, il importe de mettre en commun nos travaux autour de trois fonctions principales:

- A. La terminologie doit rester conforme à l'esprit de la langue et à celui de la culture.
- B. La simplification et la rationalisation doivent demeurer les préoccupations majeures aussi bien des linguistes que des traducteurs en ce qui concerne les mots nouveaux.
- C. Face à l'invasion des anglicismes, les spécialistes des divers domaines du travail et de la traduction doivent coopérer pour mettre au point des néologismes en français ou en d'autres langues, afin de désigner, via Internet, toute innovation arrivée sur le Web.

### **Références**

1. Le Monde du 4 janvier 2006, P. 15.
2. Télérama n°2935 – 12 avril 2006, P. 16.
3. Clodong O., Pozzi Ch. Kestudi? Comprendre les nouvelles façons de parler. P.: Eyrolles, 2006, 183 p.



### **РАЗДЕЛ III**

## **ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**В.Ю. Волдаева**

### **ЮВЕЛИРНАЯ ФИРМА САЗИКОВЫХ. К ПРОБЛЕМЕ ИСТОРИЗМА В РУССКОМ ИСКУССТВЕ XIX ВЕКА**

#### ***Аннотация***

Статья рассказывает о коллекции памятников золотого и серебряного дела России XIX века, выполненных мастерами прославленной ювелирной фирмы Сазиковых, хранящихся в Государственном фонде Российской Федерации (Гохране) в Москве. В настоящей работе впервые вводятся в научный оборот предметы коллекции, делается их тщательный анализ, характеризуются художественные и технические приёмы исполнения, свойственные только мастерам фирмы Сазиковых. Поскольку фирма являлась одной из основоположников русского стиля в декоративном оформлении изделий, именно этой теме в статье уделено особое внимание.

V. Voldaeva

THE SAZIKOV'S JEWELRY FIRM A CONTRIBUTION TO THE PROBLEM OF  
THE HISTORISM IN RUSSIAN ART OF THE XIX<sup>TH</sup> CENTURY

#### ***Abstract***

This article presents the collection of jewelry masterpieces of Russia of the XIXth century made by goldsmiths and silversmiths of the famous jewelry firm of the Sazikovs. The collection is stored in the State Fond of the Russian Federation (the Gokhran of Russia) in Moscow. It is the first time the items of this collection are introduced to the scientific public. The author makes thorough analysis of these items and characterizes the artistic and technical methods used only by the masters of the Sazikov's jewelry firm. As this firm was one of the founders Russian style in the artistic arrangement of the items the author pays special attention to this theme.

Сегодня весьма велик интерес к русскому искусству XIX века, как в нашей стране, так и за рубежом. Большое внимание уделяется экспертизе и атрибуции памятников золотого и серебряного дела.

Довольно хорошо изучена деятельность ювелирной фирмы Фаберже, значительно меньше исследованы история и творчество таких крупнейших художественно-промышленных фирм XIX века как Губкины, Хлебниковы, Морозовы, Верховцевы, Сазиковы и т.д.

Художественно-промышленная ювелирная фирма «Сазиков» более 70 лет в XIX веке являлась одним из ведущих крупнейших предприятий России в области своей деятельности.

Представители семьи Сазиковых на протяжении нескольких поколений были не просто великолепными организаторами производства, они дали русскому искусству та-



лантливых мастеров золотого и серебряного дела, прекрасных художников. Собрали и объединили вокруг себя на своих фабриках Москвы и Петербурга блестящих мастеров, способных реализовать интересные замыслы многих известных художников и скульпторов России, работавших для фирмы.

В настоящей статье впервые вводятся в научный оборот предметы из коллекции фирмы «Сазиков», входящие в обширное собрание памятников декоративно-прикладного искусства XVIII–XX столетий Гохрана России.

Однако следует сказать несколько слов о самом уникальном учреждении, где они хранятся. Такого учреждения нет в структурах мировых держав. Оно осуществляет хранение, учёт и оценку добываемых в России драгоценных металлов и драгоценных камней. Среди многочисленных ценностей Госфонда России своё особое, значительное место занимает указанное нами выше собрание, состоящее из двух самостоятельных, имеющих свою историю сложения, коллекций.

Одна из них широко известна и представляет собою экспозицию выставки «Алмазный фонд России» в Московском Кремле. Это государственные регалии, шедевры ювелирного искусства, созданные придворными мастерами для императорских особ, а также работы 1970-х – 1990-х годов художников-ювелиров уникальной творческой лаборатории Гохрана.

Другая коллекция начала свое целенаправленное формирование в последнее десятилетие XX века, продолжается оно и поныне. В неё входят работы конца XVIII – начала XX столетий, выполненные в серебряных и ювелирных мастерских, на фабриках художественно-промышленных фирм России.

Работы фирмы «Сазиков» по праву в ней можно выделить в отдельную многочисленную и многогранно интересную коллекцию предметов. Ряд из них представляют собой высокохудожественные работы, в то же время здесь есть и бытовые изделия, имеющие просто историческую ценность.

Самый ранний предмет коллекции изготовлен в 1833 году, а поздние относятся к концу 1880-х годов, периоду завершения деятельности фирмы. Все изделия несут на себе черты искусства своего времени и характеризуют различные художественные направления, господствовавшие в тот период. Коллекция обладает типологическим многообразием, богатством художественно-эстетического языка.

Работы мастеров фирмы, входящие в коллекцию, позволяют значительно расширить представление о русских художественно-промышленных производствах XIX века: большом разнообразии выпускаемых ими изделий и широком применении различных техник обработки драгоценных металлов. Одни из этих произведений отражают национальные традиции, в других проявились особенности европейских художественных стилей.

Фирма «Сазиков» была основана в Москве в 1796 году талантливым серебряных дел мастером, гравёром Павлом Фёдоровичем Сазиковым. Больших высот в своём деле фирма достигла благодаря одарённости сына Павла Фёдоровича – Игнатия. Именно его стараниями фирма получила в 1837 году право именоваться «придворными фабрикантами», имела многочисленные заказы от членов императорской семьи и аристократических фамилий России. Игнатий Павлович и его сыновья, особенно Павел, Сергей и Валентин «способствовали успеху русского искусства» (золотых и серебряных изделий) на всемирных и всероссийских художественно-промышленных выставках.

В золотом и серебряном деле России XIX века Сазиковы по праву могут считаться одними из основоположников русского стиля в декоративном оформлении изделий. Поэтому в данной статье особое внимание будет уделено произведениям мастеров фирмы из коллекции Гохрана с декором в русском стиле.

Мы предполагаем, что уже с середины 40-х годов XIX века Игнатий Павлович и



его сын Павел – талантливый художник и скульптор, начинают разрабатывать идеи (и способы их реализации) формирующегося в этот период «русского стиля». Именно благодаря ему Сазиковы получили высшую награду Лондонской всемирной выставки 1851 года. Как раз в эти десятилетия (1830-е – 1850-е) начинает складываться среди творческой интеллигенции «русская идея». Почву для неё подготовили В.А. Жуковский, А.С. Пушкин, президент Академии художеств А.Н. Оленин, писатель-философ князь В.Ф. Одоевский и др. Нам думается, что в это время значительное идейно-художественное влияние на Игнатия Павловича и Павла Игнатьевича оказали М.Д. Быковский, И.П. Витали, с ним в конце 40-х годов XIX века Павел много занимался в Академии художеств и, безусловно, Ф.Г. Солнцев и А.М. Горностаев, по рисункам которых было создано много работ фирмы за несколько десятилетий её существования, в том числе и для Всемирной выставки в Лондоне. Да и сам Павел, побывавший в 40-е годы XIX века в парижских мастерских, очевидно почувствовал большую значимость обращения к национальным традициям для развития своего дела.

Одними из самых ранних работ нашей коллекции, в создании которых использовались элементы неорусского стиля, являются три предмета из чайного сервиза, изготовленные в Петербурге в 1850, 1852 годах – это чайник, молочник и конфетница.

В построении формы и декора каждого предмета играют важную роль три горизонтальные орнаментальные полосы – две из которых представляют собой интенсивно выступающий ложчатый орнамент, третья покрыта по канфаренному фону гравированным растительным узором из спиралевидных завитков и листьев, плавное движение которых подчинено строгому ритму и прекрасно согласовано с округлой формой названных изделий. Подобные растительные узоры встречаются на предметах драгоценной посуды XVI века. Полированные «ложки» отштампованы плавно, края обтекаемы, по их центру размещается «ребро».

Хотя здесь частично и используется машинный способ обработки металла, но благодаря продуманному подходу в его применении, предметы в целом не теряют теплоты и рукотворности мастеров их изготовивших.

Названные нами выше элементы декора свидетельствуют о том, что при выполнении изделий мастера обращались к памятникам прошлых столетий, но работы исполняли в своём понимании и трактовке.

Повышенный интерес в обществе к так называемой «русской идее» вызвал к жизни необходимость в художественно-промышленной среде обратить своё внимание на народное искусство. Мастера-серебряники обогатили и разнообразили язык формировавшегося национального русского стиля появлением новых форм и декоративного оформления. Передавая в серебре другие материалы, из которых были созданы первоисточники – бересту, иву, ткань, дерево и так далее – посредством их имитации, они блестяще справились с задачей, оставив превосходные образцы своего искусства. Изделия этого времени представляют собой неисчерпаемый материал для изучения техники художественной обработки драгоценных металлов. В коллекции Гохрана наиболее ранними произведениями фирмы Сазиковых, выполненными в этой стилистике, являются пепельница петербургской работы 1856 года в виде лаптя и, созданная московскими мастерами в 1858 году, коробка для чая, повторяющая полностью берестяной туесок. Пепельница сделана в технике литья и благодаря удачной восковой или гипсовой модели мастеру удалось натуралистично передать природный материал и форму изделия. Поскольку пепельница имеет на себе клеймо «ПС», которое, как мы считаем, принадлежало Павлу Сазикову, сыну Игнатия Павловича, можно предположить, что модель для её создания исполнена именно им. Поверхность коробки для чая в виде туеска выполнена с помощью вальцов, но только работа чеканщика и позолотчика дала возможность создать имитацию тёплого



природного материала – бересты, из которой изначально крестьяне мастерили такого рода предметы. Декорировка изделий подобным образом была продумана рисовальщиками фирмы для разнообразных по назначению изделий, т.е. применялась при исполнении предметов разной формы и временной диапазон её использования был весьма велик. Именно об этом говорят прекрасно сохранившиеся памятники коллекции Гохрана московской работы – подстаканник 1870 года, чайник 1872 года, коробка для чая в виде большого берестяного туюска 1876 года, лопатка для масла и щипцы для сахара второй половины 1880-х годов. То есть практически со второй половины 1850-х годов и до конца существования фирмы эти изделия были востребованы обществом.

Здесь необходимо остановиться на одном весьма важном моменте. В предметный мир людей, представлявших два сословия России – дворянство и крупное купечество, входили вещи весьма не традиционные для них. Особенно это касалось дворянства. Как предметы европейские, знакомые им – чайно-кофейные сервизы, столовое серебро, украшенные «берестой» по поверхности, так и изделия народного быта – туюски, лукошки, лапти и так далее, имеющие практическое назначение в виде различных коробочек, сахарниц, пепельниц не могли не воздействовать на их эстетические взгляды. Ведь моду на народного типа предметы поддерживал даже император, покупая их и создавая интерьеры в «русском стиле».

Безусловно, работы фирмы Сазиковых, изготовленные с особой тщательностью, за этим её владельцы очень следили, и, можно сказать, гармоничностью, способствовали приобщению аристократического сословия к эстетике нового для них «русского стиля».

Но наши исследования позволяют утверждать, что к теме имитации – передаче в серебре других материалов – фирма Сазиковых обратилась в более ранний период. Это вторая половина 40-х годов XIX века. Её мастера создают предметы, в композицию которых входят детали в виде ткани (тарелка для трюфелей 1849 года – Государственный Эрмитаж, «одежда на престол соборной церкви города Шуи» 1846–1847 годов – не сохранилась).

В коллекции Гохрана находятся три работы фирмы, свидетельствующие о прекрасном умении их создателей передавать в серебре фактуру ткани, причём самой разнообразной. Это солонка в виде мешочка, изготовленная в Петербурге в 1869 году и две сухарницы, представляющие собой корзинки из сплетённых ивовых прутьев с наброшенной салфеткой, московской работы 1879 и 1882 годов. Солонка-мешочек выполнена в технике литья. Для её изготовления была использована настоящая холщовая ткань (не очень грубых нитей), поскольку безукоризненно переданы структура полотна, его плетение и форма самого миниатюрного мешочка в открытом виде, с характерными при этом состояниями складками и изгибами. Для получения такого изделия необходимо было приготовить модель, которая оттискивалась в особом формовочном песке. Как отмечали старые мастера, «если песок хорошо составлен, то при надавливании пальцем получается столь нежный оттиск, что заметны мельчайшие морщинки кожи. Отливка выходит нежная и отчётливая». Что же говорить о холщовой ткани в данном случае? Считалось, что такой способ «выделки изделий» стоит намного дешевле ручной работы, поскольку «приготовленная модель» позволяет «отлить сколько угодно тождественных изделий». Тем не менее благодаря тому, что в собрании Гохрана есть довольно значительное количество предметов, относящихся к типологической группе солонок-мешочков можно сказать, что работа мастеров фирмы Сазиковых не только не уступает им в художественных достоинствах, но по некоторым признакам и превосходит их. Большая часть названных нами солонок-мешочков, выполнена в разных мастерских Москвы и Петербурга с помощью резьбы, гравировки, чеканки, т.е. более дорогого ручного способа обработки металла. Но больше, чем в других изделиях, в солонке фирмы Сазиковых мастерам удалось передать в миниатюрном варианте предмет, бытовавший в народной среде, и



сделать это довольно изящно и реалистично. Для объективности характеристики описываемого нами изделия необходимо сказать, что по эстетической выразительности к нему приближается солонка-мешочек работы мастеров известной петербургской фирмы семьи Болиных, также из собрания Гохрана. Но она исполнена в 1880-е – 1890-е годы, что ещё раз подтверждает справедливое высказывание мастеров XIX века – «русские серебряники... получают сведения по мастерству... исключительно на практике». Безусловно, такой практической школой для многих ювелирных производств России были работы мастеров фирмы Сазиковых, которые можно было видеть и в её магазинах, и на художественно-промышленных выставках.

На Санкт-Петербургской выставке русской мануфактурной промышленности 1861 года среди многочисленных работ фирмы Сазиковых была представлена ими сухарница в виде плетёной корзинки с наброшенной на неё салфеткой. Это свидетельствует о том, что художники, скульпторы, лепщики фирмы очевидно уже в конце 1850-х годов продумывали технологическую и художественную стороны процесса создания такого типа предмета. Для его воплощения необходимы были не только эскизы, но и разнообразные модели, с помощью которых в технике штампа создавалась основная форма предмета, т.е. плетёная сухарница и наброшенная на неё салфетка. Затем гравёр наносил на ту часть изделия, что являлась «салфеткой» рисунок, имитирующий фактуру ткани и её узоры. Именно почти таким способом выполнены две сухарницы из коллекции Гохрана. Хотя они относятся к одному типу предметов – корзинкам плоской продолговатой формы из переплетенных тонких ивовых прутьев, всё же рисунок самого плетения на обеих сухарницах различен. Обе сухарницы имеют и разные размеры. Это говорит о разнообразии формообразующих моделей для штампов. По-разному на них создана фактура и узор ткани салфетки. Салфетка сухарницы, изготовленной мастером фирмы Петром Лоскутовым в 1882 году поражает тонкостью гравёрного искусства в передаче красивой шелковистости и переливчатости ткани. Неизвестный нам мастер, создавший другую сухарницу тремя годами раньше, в 1879 году, применил свои блестящие возможности чеканщика. Рисунок ткани, состоящий из листьев и цветов, благодаря его мастерству становится слегка объёмным, а используемый им разнообразный инструментарий позволяет воспроизвести бархатистый фон ткани, на котором он вычерчивает чеканом каждый абрис цветов и лепестков.

Безусловно, такие изделия, как предметы из коллекции Госфонда имели не только функциональное, но и декоративное назначение, украшая собой модные тогда интерьеры помещений. Аналогичные изделия в начале 1860-х годов создавали мастера известной московской фирмы Губкиных, а позднее – в 1870-е – 1880-е годы такого рода искусством овладели фирмы И.П. Хлебникова и П.А. Овчинникова. Но здесь всё же можно сказать, что первыми создателями описанного нами выше типа изделия – сухарницы «в русском стиле», были фабрики Сазиковых и Губкиных.

Одно из интересных и сложных направлений в деятельности фирмы Сазиковых, особенно прославивших её имя в России и за рубежом, было создание миниатюрных скульптурных произведений. Они представлены в коллекции Госфонда небольшой, но яркой и выразительной группой работ.

Наиболее ранним из них по времени исполнения является серебряный нож для бумаги 1858 года петербургской работы. Ручку ножа украшает жанровая сцена, наделённая реалистическими чертами. В центре композиции – литая фигурка, изображающая крестьянина в русском национальном костюме. Он представлен сидящим на коленях в свободной и динамичной позе, с топором в руках (топорище, к сожалению, утрачено), наклонённым к срубленному дереву. Много внимания при создании этого изделия уделялось скульптуром деталям – выражению лица крестьянина, его костюму; мастер-серебряник с помощью



чеканки и золочения сумел передать фактуру поверхности дерева. Благодаря превосходной модели неизвестного нам пока скульптора и высокопрофессиональной работе мастера-серебряника, сумевшего воплотить её в жизнь, появилось образное произведение, передающее сцену из крестьянской жизни, безусловно, в несколько облагороженной и идеализированной форме. В целом фирме удалось создать гармоничное произведение, сочетающее в себе как функциональные, так и декоративные качества.

Не менее интересны своей образностью и прекрасной работой модельмейстера ещё две скульптуры малых форм – «Крестьянин, играющий на балалайке» (Петербург, 1870-е годы) и «Пастушок» (Петербург, 1878 год).

Прекрасно переданы их возрастные особенности, сосредоточенность играющего на балалайке и поющего уже немолодого крестьянина и открытость детской души пастушка, держащего в обеих руках по дудочке. Во внешнем облике мальчика чувствуется нежность и близость юного существа к природе и вместе с тем едва уловимая напряженность.

В коллекцию Госфонда входит и работа 1870–1880-х годов московского отделения фирмы. Это скульптурное настольное украшение «Тройка». Оно представляет собой запряжённых в сани скачущих трёх лошадей, управляемых возницами из крестьян. Довольно детально разработан костюм. Однако лица крестьян трактованы в несколько условной манере, пластика лица передана не совсем выразительно. Вместе с тем литые фигуры лошадей отличаются исключительной чистотой работы и тщательностью моделировки. Ощущается сила и динамичность их мощного движения. В качестве подставки мастер использует отечественную яшму красно-коричневого цвета. Эта работа была выполнена по модели известного скульптора Е.А. Лансере. Фирма сотрудничала с ним довольно длительное время, поскольку его модели использовались для создания тех работ, к сожалению, на сегодняшний день редко встречаемых, которые сохранились и находятся в основном в частных собраниях.

Благодаря творчеству скульпторов, художников и мастеров-серебряников фирмы Сазиковых впервые в русское декоративно-прикладное искусство середины – второй половины XIX века вошёл образ человека из народа. Дошедшие до нас предметы в виде небольших скульптурных композиций на темы из жизни крестьян, отлитые из серебра, иногда укреплённые на каменных подставках, создают галерею неповторимых человеческих образов. Принципы реалистического искусства, утверждавшегося в данный период времени, всё же способствовали проявлению характера изображаемого героя в ряде работ фирмы Сазиковых, несмотря на некоторую их приукрашенность. Подтверждением чему могут служить описанные выше произведения из коллекции Госфонда.

Таким образом, весьма справедливо высказывание современников о деятельности фирмы Сазиковых, которые отмечали: «Первый, давший у нас золотых дел мастерству новое направление, был фабрикант Сазиков. Он первый... дал своим произведениям характер изящный, более подходящий к древним национальным образцам... Поняв, что техника в мастерстве, – как бы она ни была совершенна – есть только средство, а не цель, что усовершенствование в техническом отношении перестаёт быть ремеслом только тогда, когда оно сливается с искусством... Это принесло превосходные результаты. Произведения фирмы Сазикова тотчас же обратили на себя всеобщее внимание».

## **Литература**

1. Волдаева В.Ю. Работы петербургских и московских мастеров золотого и серебряного дела XVIII–XX веков // В кн: Храним и множим из собрания Гохрана России. М., 1999.



2. Бернякович З.А. Русское художественное серебро XVII – начала XX веков в Государственном Эрмитаже. Л., 1977.
3. Иллюстрированное описание Всероссийской художественно-промышленной выставки в Москве 1882 года. М.; СПб., 1882.
4. Руководство золотых и серебряных дел мастерства. Нижний Новгород, 1904, с. 23.
5. Обзорение Санкт-Петербургской выставки русской мануфактурной промышленности 1861 года / Сост. Киттары М.Я. СПб., 1861, С. 29.
6. Историзм в России. Стилъ и эпоха в декоративном искусстве. 1820-е – 1890-е годы. Каталог выставки. СПб., 1996.
7. Каталог российским произведениям, отправленным на Лондонскую выставку 1851 года. СПб., 1851.
8. Кириченко Е.И. Михаил Быковский. М., 1988.
9. Кириченко Е.И. Русский стилъ. М., 1996.
10. Коварская С.Я., Костина И.Д., Шакурова Е.В. Русское серебро XIV – начала XX в. из фондов государственных музеев Московского Кремля. М., 1984.
11. Кондаков С.Н. Список русских художников к юбилейному справочнику Императорской академии художеств. СПб., 1915.
12. Постникова-Лосева М.М., Платонова Н.Г., Ульянова Б.Л. Золотое и серебряное дело XV–XX вв. М., 1995.



## **СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПАРКОВОЙ СРЕДЫ**

### *Аннотация*

Статья обозначает необходимость развития социальной функции современного парка культуры и отдыха. Активизация роли парковой среды в формировании и воспитании художественно-эстетической культуры школьников диктует необходимость создания научных методик в этом направлении.

A. V. Miheev

SCHOOL AND PARKS ENVIRONMENT. SOME PROBLEMS OF INTEGRATION  
IN PROGRESS OF EDUCATION OF PUPILS OF ART.

### *Annotation*

Among the main social function of the parks the education function has a great importance. That is why the part of parks environment in process of education of pupils of art is actual. Forms of creative interaction of School and parks environment comprise all the main kinds of activity. They all essential factors of development of aesthetic experience of coming teachers of art to original parks environment.

Анализ существующих воспитательных программ в образовательных учреждениях и за их пределами позволяет констатировать недостаточную разработанность социально-культурных технологий формирования художественной культуры школьников, учитывающих потенциальные особенности нового поколения учащихся.

При этом наиболее существенными являются следующие противоречия: между необходимостью социально-культурного анализа процесса формирования культуры школьников и недостаточным научным осмыслением этого явления в психолого-педагогических исследованиях; между потребностью в выявлении социально-культурных факторов, способствующих формированию художественной культуры, и слабой разработанностью технологических мер воспитательной деятельности современных образовательных учреждений; между потребностью включения в воспитательный процесс образовательных и культурных учреждений и программ формирования художественной культуры старшего школьника и отсутствием подобных подходов в досуговой практике современных учреждений образования и культуры.

Развитие творческих потребностей детей, актуализация заложенных в них природой способностей и задатков позволяет личности реализовываться в школьный период. Однако в традиционной системе обучения существуют условия, приводящие к угасанию некоторых существенно важных для творчества художественно-эстетических задатков детей на протяжении школьного возраста.

В трудах отечественных авторов была доказана особая роль искусства в формировании эстетической культуры человека (Ю.Г. Аксенов, М.М. Бахтин, Д.Б. Богоявленская, С.Т. Газарян и др.).



В данном исследовании выдвинута авторская концепция продуктивного формирования художественной культуры школьников, которая базируется на определенной роли парковой среды, предоставляющей свои возможности для развития интеллектуального, эмоционального, коммуникативного уровня школьников.

В современной науке накоплена обширная база исследований проблемы жизненного пути личности. Развитие личности в онтогенезе было предметом изучения Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, Л.С. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др.

Разработками конкретных технологий и процедур психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации личности занимались И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, А.М. Кролл, Н.С. Пряжников, В.В. Рябова, Е.С. Романова, В.Д. Шадриков.

Социализация старшего школьника в условиях социально-культурного кризиса рассматривается в диссертационных исследованиях Н.В. Василенко, В.П. Воробьева, А.С. Волович; проблема социальной регуляции поведения личности освещается в научных работах Э.А. Гребенникова, Н.В. Кошмана, Н.Н. Ярушкина; ценностные ориентации молодого поколения изучаются в работах Д.В. Григорьева, И.О. Щербаковой; вопросы самоопределения и самосуществования личностного потенциала исследованы в работах А.С. Башковой, М.Г. Гинзбурга, В.Л. Лебедевой, Д.Ю. Лебедева, О.Н. Титова, Л.Н. Храмцовой.

Самостоятельную группу источников в изучении проблемы социализации личности и формирования жизненных перспектив молодого поколения составляют научные исследования в области социально-культурной деятельности, социально-культурной анимации и культурно-досуговой деятельности (Л.А.Акимова, Т.И.Бакланова, В.З. Дуликов, И.Н. Ерошенков, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Ю.Д. Красильников, Е.М. Ключко, О.Ю. Мацукевич, Ю.С. Моздокова, Г.Я. Никитина, Ю.А. Стрельцов, В.Я. Суртаев, В.М. Чижиков, Н.Н. Ярошенко и др.

В Программе развития образовательной системы г. Москвы подчеркивается, что «образование продуктивно, если оно дает каждому человеку... необходимые средства для социализации, духовного и профессионального самоопределения, для роста общекультурного багажа, поддержания или повышения своего профессионального и материального статуса. Для сохранения или обновления социальных ролей и позиций, присущих ему и насущных для окружающих его людей» (К новой программе развития образовательной системы г. Москвы. – М.: МИРОС, 1996).

В этом контексте аспект формирования художественной культуры рассматривается как процесс взаимодействия школьника с организованной парковой средой, совершенствующей его внутренний мир и умножающей при этом свой собственный потенциал. Опираясь на развивающие возможности организованной парковой среды, взаимодействие школьников и парковой среды является в большей степени культурно ориентированным, так как оно нацелено на самоопределение личности школьника, стимулирование его жизненной и творческой активности.

При изучении исследований в области развития эстетической культуры школьников в пространстве парковой культуры автором отмечен ряд противоречий:

- между признанием учеными роли парковой культуры важным компонентом формирования и развития эстетической культуры личности и бытующим в педагогике представлением о парке культуры и отдыха только как о развлекательном компоненте;

- между вниманием со стороны исследователей парковой среды к взаимосвязи парковой культуры и формирования эстетической культуры у школьников, которая зарождается в творческом воображении и развивается в органично организованном пространстве парка культуры и отдыха и недостаточным пониманием этой взаимосвязи в педагогике;



– между возможностью использования принципов формирования парковой среды в становлении эстетической культуры школьников и недостаточной разработанностью данного вопроса в области исследований организации парковой среды как очага культуры.

Указанные противоречия определили проблему и актуальность исследования, которая заключается в выявлении содержательной и процессуальной сторон формирования художественно-эстетической культуры школьников в условиях организации парковой среды.

Мы представляем пространство современного парка культуры и отдыха как своеобразный феномен современной организации парковой среды, рассматривается культурное пространство парка культуры и отдыха, дается характеристика этого феномена в генезисе и современном состоянии.

Созданные в 30-х годах XX века парки культуры и отдыха были призваны в полном объеме реализовывать назначение парка как зоны отдыха и развлечений.

Известен опыт зарубежных парков развлечений – парк как технокомплекс или коммерциализированный объект торговли и рекламы.

Назначение отечественных парков культуры и отдыха неразрывно связано с историческими культурными ценностями, с возможностью релаксации для населения.

В современных условиях назрела необходимость концептуального развития парковой зоны как многофункциональной среды, формирующей художественно-эстетическую культуру посетителей, и особенно молодого поколения. Воспитательные и обучающие возможности парка культуры и отдыха должны реализовываться на принципах комплексного, интегративного развития учащихся.

Широкие возможности открываются во взаимодействии Парка культуры и отдыха с системой дополнительного образования, как более вариативной структуры. Являясь поисковым, дополнительное образование расширяет возможности «веера социальных ситуаций развития» (Л.С. Выготский) и помогает учащемуся вживаться в многообразие мира культуры. На этой точке зрения основаны *ресурсы парковой среды и системы образования как человекообразующей и культуuroобразующей сферы педагогики*.

Организация культуuroобразующей деятельности осуществляется на различных уровнях культурной интеграции: 1) воспитательной системы в условиях мегаполиса; 2) различных сфер образования и воспитания – основного и дополнительного; 3) внутри парковой среды на основе взаимодействия разных видов искусств; 4) взаимодействия воплощающего идеи педагогики сотрудничества.

В условиях вариативности образования к основным функциям художественно-воспитательного процесса в парковой среде относятся: развивающая, обучающая, воспитывающая, а также функция социализации и инкультурации. Это обстоятельство диктует необходимость рассмотрения в новом ключе задач художественного развития школьников, в число которых входят:

- развитие художественно-образного мышления в разных формах общения с парковой средой как объектом культуры;
- формирование художественных потребностей, интересов, вкуса через увлеченность разными видами искусства;
- развитие творческих способностей в различных видах и формах деятельности, в том числе исполнительской и просветительской;
- приобретение системных общехудожественных знаний;
- формирование ценностного отношения к культуре родного региона;
- формирование способности общения в процессе совместной деятельности;
- формирование устойчивого и многопланового интереса к активной образовательной деятельности в условиях парковой среды.



Предлагаемая в исследовании модель формирования художественно-эстетической культуры в условиях парковой среды носит целостный характер и опирается на диалогическую модель взаимодействия искусств.

Рассматривая технологические аспекты формирования художественно-эстетической культуры школьников, необходимо обосновать технологический подход к вопросу формирования художественно-эстетической культуры школьников в социально-культурной деятельности парковой среды. Мы выстраиваем различные концепции и теории воспитания в условиях свободного времени, обобщаем отечественный и иностранный опыт построения воспитательных программ.

Вопросом изучения современных педагогических технологий занимались многие ученые, поэтому существует множество классификаций по отдельно выделенным признакам. Идеи создания эмоционально стимулирующей воспитательной среды, развития инициативности и творчества воспитанников, создания позитивной обстановки, изменения роли и позиции педагога и превращение его из контролера в консультанта для воспитанника, возможности выбора «познавательных альтернатив» и максимального использования собственного потенциала все больше и больше привлекают педагогов и социальных работников всего мира. Гуманистические идеи воспитания получили свое воплощение в работах Ю.П. Азарова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.В. Занкова, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина, С.Т. Шацкого и др.

Анализ различных направлений школьного обучения и воспитания (школа, которая учит; селекционная школа; школа в социально-культурной среде; технологическая школа; дифференцированная школа) позволяет выявить наиболее эффективные технологии в воспитании подрастающего поколения. Воспитательные технологии включают следующие системообразующие компоненты: организационно-деятельностный, контрольно-управленческий, а также диагностирование, целеполагание, проектирование, конструирование.

Нестабильность современного общества обусловила острую востребованность объединений, в которых профессионально подготовленный руководитель может оказать ученику квалифицированную помощь, организовать заинтересованное общение.

Вариативная система внеклассной воспитательной работы является органичным технологическим компонентом и создает дополнительные условия для осознанного самопознания, самоопределения личности учащегося, не применив всего арсенала средств и технологий, которым располагает социально-культурная деятельность.

Также важно обозначить специфику социально-культурной деятельности парка культуры и отдыха в процессе формирования художественно-эстетической культуры, которая была осуществлена автором в русле опытно-экспериментальной работы на базе государственного учреждения культуры – Лианозовского парка культуры и отдыха.

На современном этапе одной из важных функций парка культуры и отдыха становится задача осуществления просветительской и образовательной деятельности. В этой работе сотрудничество парка с образовательными учреждениями закономерно и необходимо. Тему «Взаимодействие школы и парка культуры и отдыха» необходимо наполнить определенным научно-просветительским и методическим содержанием. Однако недостаточная разработанность этого направления связана прежде всего со слабой интеграцией парка и школы в практической плоскости. Отчасти это вытекает из недостаточной научно-методической проработки процесса этой интеграции. Совершенно очевидно, что сотрудничество школа – парк культуры и отдыха в аспекте нашего рассмотрения может иметь разные формы и полноту содержания, которые формируются с учетом специфики и приоритетов, определяемых обеими сторонами этого взаимодействия.

При разработке единой концепции полихудожественного подхода в образователь-



ном пространстве с учетом организации парковой среды, особенностей применения взаимодействия и интеграции искусств, для лучшего понимания целей и задач исследования, необходимо уточнить некоторые определения и понятия:

– взаимодействие искусств – метод использования различных свойств искусств для иллюстрации, углубления знаний и представлений в обучении и освоении учебного материала;

– интеграция искусств – метод развития целостного художественного сознания, заключающийся в применении комплекса искусств в виде синтеза взаимосвязанных и взаимопроникающих видов художественной деятельности;

– интеграция художественной деятельности – форма организации занятий учащихся на основе взаимодействия искусств;

– интегрированный урок – занятие, организованное на основе интеграции искусств и художественной деятельности учащихся;

– концепция – система взглядов, метод целостного рассмотрения и осмысления явлений, общий замысел;

– критерии художественно-творческого развития учащихся – оценка качественного характера, основанная на тестах, заданиях практического направления, косвенных методах расчета качественного показателя, системы качественных характеристик, используемых для проверки правильности подхода к методике и степени влияния ее на развитие ребенка. В нашем случае мы избегаем сравнительных оценок конкретных работ учащихся в баллах, считая главным – включенность в творческий процесс;

– комплекс искусств – метод организации художественной деятельности учащихся на основе целого спектра видов искусств;

– модель – схематическое представление реальной ситуации, процесса или образа чего-либо;

– моделирование – представление особенностей или предполагаемой ситуации, процесса с помощью использования разных средств и форм их соединения и воздействия;

– модель урока – в нашем случае – представление в виде описания основных элементов урока, действий в виде последовательного изложения целей, задач, направления, структуры, методов и форм его проведения;

– нравственно-эстетическое воспитание и развитие – часть общей системы воспитания и развития личности, предполагающая воспитание и развитие посредством общих и специфических средств искусств в процессе художественной деятельности;

– полихудожественный подход – организация формы, содержания и проведения занятий на основе взаимодействия, интеграции искусств и художественной деятельности;

– полихудожественный подход к воспитанию и развитию личности – художественно-творческое развитие личности на основе интеграции искусств и видов художественной деятельности;

– художественно-творческое развитие – в широком смысле это развитие творческих способностей посредством комплексов искусств. В более узком значении термина – это развитие средствами изобразительного искусства в совокупности с другими видами художественной деятельности. Системный подход в художественно-творческом развитии личности основан на взаимосвязанной деятельности учреждений культуры и искусства и образовательных структур;

– социокультурная ситуация – обобщенная характеристика культурно-исторических компонентов данного региона или местности, учитывающая потребность, материальную базу и условия нравственно-эстетического воспитания населения;

– социокультурная среда – обобщенная характеристика комплексного воздействия



---

природных, языковых, этнических, исторических и социальных факторов на развитие и воспитание человека;

– социокультурный фон – обобщенная характеристика потенциальной возможности нравственно-эстетического, культурного развития населения данного региона или местности, обусловленная социоприродной средой и сконцентрированным опытом прошлого;

– уровень социокультурного развития региона (местности) – интегрированная оценка социокультурного фона и социокультурной ситуации, используемая для оценки культурного уровня региона;

– эстетическое воспитание – воспитание личности на основе системы художественно-творческого развития.

Рассматривая процесс полихудожественного подхода к формированию художественно-эстетической культуры на базе парковой среды, предполагает создание из уроков отдельных видов искусств интегрированного блока художественно-творческих дисциплин комплексного воздействия. Переход от традиционных уроков изобразительного искусства и декоративно-прикладного искусства к погружению в эмоциональную сферу художественных образов разной модальности. В таких условиях качественно меняется организация и содержание учебного и воспитательного процесса. Из набора разрозненных знаний о художественных культурах – к целостному представлению о мире и эпохе, культуре и явлениях в красках, ритмах, формах, линиях, музыкальном и пластическом звучании. Такое многогранное общение с искусством способствует духовной самореализации учащихся. Особенно важен собственно процесс художественной деятельности личности как «подъем всего человеческого существа», процесс возвышения и «истончения» чувств и осознания разнообразия своих возможностей.

Состав и структура полихудожественного подхода в творческом и эстетическом воспитании и развитии учащихся в парковой среде предполагают пять уровней организации художественно-творческой деятельности учащихся:

Первый уровень (1) составляют предметы творческого направления. Главным элементом «ядром» этой системы является мастер-класс с использованием комплекса искусств или блок художественно-творческих дисциплин, объединенных общей целью и направленностью обучения.

Второй уровень (2) – внеурочная творческая деятельность школьников в парковой среде, осуществляемая в форме участия в подготовке к творческим коллективным работам: создание предметной среды, декорации, выполнение элементов костюма сказочных персонажей, поиск информационного материала, сценарий праздника, события, видеосъемка.

Третьим уровнем (3) является структура внеклассной художественно-творческой деятельности. Она включает различные лектории, факультативные занятия, учебные экскурсии, клубы-объединения по интересам, клуб авторской песни, театральная и литературная гостиная, фольклорные ансамбли и так далее. В традиционной школе, в лучшем случае, в школе создавались условия для развития художественной самодеятельности.

Четвертый уровень (4) организации общешкольных мероприятий является своеобразной проверкой результатов художественно-эстетического развития школьников. Фестивали мастер-классов, конкурсы, тематические вечера, участие в городских, районных, областных, региональных смотрах – праздниках, – эти формы участия школьников в различных мероприятиях требуют большой подготовки и духовной работы, самоотдачи, ответственности, поэтому мы относим эту деятельность к важному этапу эстетического развития. Осознание успеха, состояние вдохновения в процессе публичного представления своей работы, самоотдачи, ответственности, поэтому мы относим эту деятельность



к важному этапу эстетического развития. Осознание успеха, состояние вдохновения в процессе публичного представления своей работы позитивно влияют на саморазвитие личности.

Пятый уровень (5) включает участие в мероприятиях ряда способных учеников, которые углубленно занимаются отдельными видами искусств в городской (районной) системе эстетического воспитания: студиях, музыкальных, художественных школах, школах искусств, клубах и других учреждениях культуры. Пятый уровень системы художественно-творческого развития частично объединяется с системой внешкольной системы дополнительного образования.

Рассматривая систему художественно-творческой деятельности как многоуровневый процесс развития учащихся, отметим, что вовлеченный с первого класса в художественно-эстетическую деятельность ребенок будет воспринимать этот процесс естественной и необходимой формой своего проявления и самоутверждения. Образовательный процесс, в котором обучение и воспитание средствами искусства осуществляется во взаимодействии и интеграции с социально-культурной средой парка, делает процесс освоения художественно-духовного опыта уникальным. Через познание художественной природы искусства происходит познание ребенком своей природы, а также формирование в сознании системы ценностных ориентаций и взаимоотношений со средой, людьми, обществом.

В итоге анализа результатов творческой деятельности учащихся необходимо подчеркнуть, что используя потенциал разных видов художественной деятельности в интересах формирования общей умственной, нравственной, эмоциональной культуры человека в единстве с его природными способностями и социокультурным окружением парковой среды, искусство становится мощным средством развития общих и специальных способностей личности. Интеграция знаний в процессе обучения художественных дисциплин обеспечивает целостное развитие художественно-образного мышления в общей гармонии чувств. Процесс освоения искусства, его профессиональных средств в различных видах художественной деятельности – это большой труд, способствующий формированию многих качеств личности, и прежде всего развитию образного мышления и воображения, воспитания чувств, воли и силы характера. В условиях организованной парковой среды полихудожественный подход в творческом воспитании учащихся создает условия для развития воображения, в котором личность погружается в мир возвышенного духовного пространства. Воображение является одновременно синтезом знаний и чувств, имеющих многоуровневую полихудожественную природу, мощным фактором развития личности и общества в целом.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 533 с.
2. Лихачев Б.Т. Эстетика воспитания. М., 1972.
3. Кузин В.С. Психология: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с., ил.
4. Ломов С.П. Изобразительная деятельность школьников. В сб. МПГУ. – М., 1992. – 1,0 п. л.
5. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
6. Л.И. Михайлова. Социодинамика народной художественной культуры: детерминанты, тенденции, закономерности. – М.: Вузовская книга, 1999. – 237 с.
7. Социокультурное исследование / Под ред. Ф.И. Минюшева. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 96 с.



## **ВУЗ И МУЗЕЙ. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

### *Аннотация*

Среди основных социальных функций музеев все большее развитие получает образовательно-воспитательная. В связи с этим роль художественных музеев в процессе подготовки учителей изобразительного искусства активизируется. Формы творческого взаимодействия вузов и государственных художественных музеев охватывают все основные виды музейной деятельности. Они являются существенным фактором развития эстетического опыта будущих преподавателей изобразительного искусства путем приобщения их к подлинным произведениям искусства.

S.N. Lychkov

UNIVERSITY AND MUSEUM. SOME PROBLEMS OF INTEGRATION IN PROGRESS OF EDUCATION OF TEACHERS OF ART

### *Abstract*

Among the main social function of the museums the education function has a great importance. That is why the part of art museums in process of education of teachers of art is actual. Forms of creative interaction of universities and state art museums comprise all the main kinds of museum activity. They all essential factors of development of aesthetic experience of coming teachers of art by their unity to original works of art.

Рубеж XX–XXI веков отмечен особым вниманием к проблемам культуры и образования. Процессы, происходящие в обществе, оказали огромное влияние на эволюцию культурно-образовательной сферы, определили непреходящую роль общечеловеческих ценностей в формировании нравственных и духовных основ личности.

В этом созидательном процессе роль музеев, как важнейших очагов культурно-образовательной деятельности, формирующих национальное самосознание и культуру народов, бесспорна.

Среди основных социальных функций музеев все большее развитие получает образовательно-воспитательная функция. В ее реализации сотрудничество музея с образовательными учреждениями постоянно эволюционирует. В научном сборнике «Музей и образование» совершенно определенно было подчеркнуто, что «...одной из образовательных форм в культуре является музей...» и далее: «...музей в настоящее время существует не только как феномен культуры, но и включает в себя функции образовательного учреждения...» [1].

Активная роль музеев в культурно-образовательной деятельности находит отражение в создании образовательных концепций и целевых культурно-образовательных программ для разных категорий музейной аудитории. Современные образовательные концепции российских музеев имеют свои особенности. Прежде всего, они исключают жесткие идеологические установки, которые раньше диктовали содержательную направленность всей музейной работы, в том числе и культурно-образовательной. «Музей стал рассматриваться как средство уже не «эстетической пропаганды», а развития эсте-



тического вкуса и творческого воображения, как средство формирования ценностного отношения к историко-культурному наследию» [2]. Активнее развиваются диалоговые формы общения с аудиторией, когда посетитель музея выступает не только как объект воспитательного воздействия. В посетителе, представляющем любую аудиторию, в том числе школьную или студенческую, музейные работники видят собеседника и партнера. Широкое развитие получают и такие формы культурно-образовательной деятельности, которые ориентируются главным образом на творческие склонности молодежной аудитории. К этой категории в первую очередь надо отнести студентов художественных вузов, в том числе ведущих обучение по специальности «учитель изобразительного искусства». Роль музеев при подготовке преподавателей изобразительного и декоративно-прикладного искусства трудно переоценить. Известный русский философ Н. Федоров писал: «...музей, идеально представленный, может быть назван книгою, библиотекою, иллюстрированный картинными и скульптурными галереями и вообще всеми вещественным произведениями» [3].

Тема взаимоотношений музея и вуза получила в последнее время определенное освещение в научной и научно-просветительной литературе. Однако такой аспект как интеграция художественных музеев и вузов (факультетов) ИЗО в процессе подготовки учителей изобразительного искусства исследована недостаточно. Особенно это касается той ее части, которая связана с освоением будущими учителями ИЗО курса «Музейное дело» и прохождения ими музейной практики. Одной из причин недостатка разработанности данной темы является сама интеграция вуза и музея по нашей проблематике. Особенно это касается взаимодействия музея и вуза в практической плоскости. А практика показывает, что не всегда возможности музея при всей его заинтересованности совпадают с потребностями вуза, с его программными и факультативными задачами. Подобная ситуация связана с целым рядом как объективных, так и субъективных причин, зачастую независимых друг от друга. К примеру, назовем одну, в последнее время существенную причину, когда музей хочет, но совершенно объективно не может допустить студента-практиканта в святая святых – фонды. Причиной этому явилась серия музейных краж, имевшая место в последние годы и получившая широчайший общественный резонанс, а также колоссальное негативное освещение в средствах массовой информации. Ситуация с пропажей музейных ценностей повлекла за собой кардинальную проверку специальной государственной комиссией состояния фондов всех российских музеев, что в свою очередь, повлекло за собой блокирование этих фондов для работы с ними. Таким образом, не углубляясь в дальнейшие детали этой ситуации, отметим, что многие музеи оказались перед выбором максимальной открытости и доступности или серьезных ограничений в работе с фондовым материалом. Причем это коснулось не только студентов-практиков, но и в некоторых случаях ученых и специалистов. Вполне вероятно, создавшаяся ситуация является временной, и каждый музей в отдельности будет постепенно входить в русло обычной, нормальной музейной жизни. Говоря о причинах недостаточной интеграции вуза и музея по нашей проблематике, надо отметить еще одно существенное обстоятельство, которое вытекает из слабой научно-методической проработки процесса этой интеграции.

Исследуя эту проблему, можно прийти к выводу, что сотрудничество вуз–музей в аспекте нашего рассмотрения может иметь разные формы и полноту содержания. Эти формы, в свою очередь, появляются и развиваются с учетом специфики и приоритетов, определяемых обеими сторонами этого взаимодействия. «Музеям разных групп присущи определенные виды исследовательских работ. Понимание этой специфики помогает четко планировать научные исследования с учетом координации не только внутренних структур музея, но и совместной деятельности с внешними организациями, с которыми



---

музей постоянно взаимодействует: исследовательскими, образовательными и другими» [4].

При определении приоритетов взаимодействия учитываются профиль, категория и структура музея, основные задачи научно-исследовательской и культурно-образовательной работы, определенные в уставе, перспективном и текущих планах, целевых программах музея.

Аналогичные параметры учитываются и при планировании научно-исследовательской работы студентов, проявивших интерес к музейной тематике. Учебные планы и программы по «Музейному делу» и «Музейной практике» при подготовке учителей ИЗО включают в себя целый пласт теоретического и практического освоения знаний, полученных ими при изучении истории искусств, истории русской и мировой культуры, собственно самой дисциплины «Музейное дело».

Полноценное сотрудничество государственного музея и государственного вуза, ведущего подготовку учителей ИЗО, начинается на ранних стадиях изучения материала, определяемого программно-методическим комплексом. Нельзя не отметить здесь точность определения Б.А. Столярова, что «наиболее эффективной моделью взаимодействия с системой образования являются музейно-педагогические программы, разработанные с учетом специфики коллекции конкретного художественного музея – с одной стороны, и современных педагогических технологий, с другой. Обеспечивая поэтапное и последовательное развитие личности, они могут быть основой модели взаимодействия музея и системы образования» [5]. Трудно переоценить роль художественного музея не только в получении системы знаний, но, главным образом, в формировании личности будущего художника-педагога. Академик В.С. Кузин писал, что «особенно большую помощь приносит посещение музеев, выставок в годы учения художника в художественном училище, институте, т.е. в годы начала формирования личности художника как профессионального мастера» [6]. Надо отметить, что эти слова в полной мере относятся и к профессиональной подготовке учителя ИЗО.

Рассматривая проблему взаимодействия вуза и музея имеется ввиду сотрудничество вуза с государственным музеем, имеющим в своих собраниях художественные коллекции. Вузовские музеи в нашем случае не рассматриваются, так как здесь отношения вполне определены и понятны обеим сторонам. Однако подчеркнем, что не каждый вуз может позволить себе содержать собственный музей с полным набором форм музейной работы. Наличие же собственно вузовского музея, в свою очередь, не только не умаляет, а наоборот – обогащает и дополняет разнообразную взаимную деятельность вуза с государственным музеем.

Рассматривая возможные варианты интерактивных форм сотрудничества, к востребованным главным образом в период проведения музейной практики можно отнести совместные проекты по освоению научной тематики, связанной с изучением и накоплением практического опыта по целому ряду музееведческих проблем, это участие студентов:

- а) в разработке форм и методов культурно-образовательной работы музея;
- б) в создании проектов экспозиций и выставок, а также их реализации;
- в) в социологических исследованиях групп и отдельных посетителей музея, в том числе школьной и студенческой аудиторий.

Однако включение студентов в изучение музейных памятников и музейных коллекций при консультативной помощи научных сотрудников музея, является наиболее распространенным направлением исследовательской работы. Доступной формой здесь можно считать изучение музейных предметов, находящихся как в стационарной, так и в выставочной экспозициях музея, не связанной с допуском студента для работы с материалами, хранящимися в запасниках музея.



Возможна и менее доступная, а отсюда более сложная форма исследования музейного предмета, когда музейный предмет или группа предметов хранятся в фондах музея. Здесь самостоятельная работа студента может проводиться лишь при участии сотрудника музея – хранителя фонда, и только после проведения специального инструктажа и получения допуска к работе в музейных фондах. Совершенно очевидно, что в этом, более усложненном, варианте совместной работы студенту могут быть выданы из фондов музейные предметы «2-го или 3-го ряда», или научно-вспомогательного фонда.

Работа студента с подлинным музейным предметом, возможность прямого соприкосновения с произведением искусства является наиболее ценным для освоения им навыками научно-исследовательской работы в музейных условиях. Этот вид исследовательской деятельности будущего художника-педагога делает возможным для него не только увидеть, но и в прямом смысле прикоснуться к произведению искусства, просто к музейному предмету. Это даст ему возможность в дальнейшей преподавательской деятельности использовать это впечатление на занятиях по изобразительному и декоративно-прикладному искусству, а также на уроках по истории русской и мировой художественной культуры. Это еще раз подтверждает точность и актуальность призыва известного русского музееведа И.М. Гревса: «...Идите навстречу подлинным следам мировых культур...». Подлинность музейного предмета, его эксклюзивность никогда не сможет заменить ни прекрасно изданный иллюстрированный альбом, ни самые совершенные слайды или видеофильмы. Однако эти виды наглядности в учебном процессе имеют свои ценностные характеристики. Они могут сыграть важную роль в обеспечении мотивации будущего художника-педагога к углубленному познанию произведений художественной культуры и искусства. Процесс познания, без сомнения, приведет его в музей, чтобы увидеть произведения искусства в подлиннике, а в рамках курсов «Музейное дело» и «Музейная практика» принять участие в их изучении.

Исследовательская работа, проведенная студентом с фондовым музейным материалом, должна в конечном счете вылиться в ту или иную форму студенческой научной работы.

Она может быть представлена курсовым проектом, рефератом, публикацией, докладом на конференции или сообщением на семинаре. Говоря об этом, мы имеем в виду цели и задачи, которые определены программой и преподавателем, осуществляющим весь процесс научного взаимодействия и контроль за его результатами.

Важно отметить, что основной целью исследовательской работы будущего учителя ИЗО в музейных условиях является развитие его личностной культуры восприятия и эстетического опыта путем общения с подлинным произведением искусства.

При реализации этой задачи педагогический процесс в музее как раз и представляет собой единую и динамичную связь функций: воспитания, образования и научения. Среди них важнейшей функцией в исследовательской работе является образовательная. Как точно было отмечено И.М. Косовой то обстоятельство, что учебные цели в основном совпадают для дисциплин гуманитарных вузов в процессе их совместной работы с музеем: «Если говорить об учебных целях, то прежде всего их преследуют студенты гуманитарных вузов, которые на экспозиции изучают особенности отечественной истории, культуры, а материал фондов, являющийся уникальным первоисточником, служит основой для курсовых, дипломных работ» [7]. Отталкиваясь от этого, и возвращаясь к ранее сказанному, необходимо отметить, что образовательная функция определяет основные знания в области музейного дела, истории искусств, истории русской и мировой художественной культуры, развивает навыки художественного анализа произведений искусства, что является важнейшей составляющей при подготовке учителя ИЗО. Она открывает художнику-педагогу широкие возможности для эксперимента не только в об-



ласти изучения музейного фонда, но и в сфере культурно-образовательной деятельности музея. По существу, «в современных педагогических исследованиях эксперимент является средством активного влияния на учебный процесс, инструментом поиска и совершенствования новых, более рациональных путей решения учебных задач» [8].

Богатейшая научная, экспозиционно-фондовая и культурно-образовательная база художественных музеев, без сомнения, является одним из определяющих условий эстетического образования и воспитания личности будущего учителя ИЗО. Она является также и непреходящим фактором гуманизации образования в целом. «Гуманизация образования – широкое понятие, в центре которого стоит понимание первостепенной ценности личности учащегося, важности позитивного раскрытия в обучении её природного потенциала...» [9].

Музей, с его многоплановыми социальными функциями, в конечном счете, должен стать для студента художественно-педагогического факультета вуза средством познания художественной культуры и искусства. Он должен предоставить возможность будущему учителю ИЗО не только ознакомиться с особенностями и спецификой музейной работы, но и принять самое непосредственное участие в исследовании его многообразных художественных коллекций.

### **Литература**

1. Музей и образование: Сб. научных статей. СПб., 1999. – С. 6.
2. Т.Ю. Юренева. Музееведение. М., 2006. – С. 470.
3. Н.Ф. Федоров. Музей, его смысл и назначение. М., 1992. – С. 12.
4. Музейное дело России. М., 2006. – С. 258–259.
5. Столяров. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея. Автореф. дис. ... на соиск. учен. степени д-ра пед. наук. СПб., 1999. – С. 29–30.
6. В.С. Кузин. Особенности развития и формирования личности художника. Вестник МГОУ. Серия «Изобразительное искусство». Вып. 1. М., 2006. – С. 4.
7. И.М. Косова. Музей и образование взрослых. Сборник «Культурно-образовательная деятельность музеев». М., 1997. – С. 45.
8. С.П. Ломов. Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов: Автореф. дис. ... на соиск. учен. степени д-ра пед. наук. М., 2000. – С. 21.
9. Образование и культура северо-запада России. Вып. 5. СПб., 2000. – С. 248.



## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КЕРАМИКИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗОВ**

### *Аннотация*

В статье описывается разработанная в диссертационном исследовании методическая система обучения студентов ХГФ педвузов художественной керамике, направленная на развитие их художественно-творческих способностей. Раскрываются специальные условия, способствующие развитию художественно-творческих способностей в процессе обучения керамике.

J.A. Ovcharova

METHODIC FEATURES OF TEACHING CERAMICS AT ART GRAPHIC  
DEPARTUTE OF TEACHER'S TRAINING INSTITUTES

### *Abstract*

Article describes developed in the dissertation methodic system teaching art ceramics of students of Art Graphic Department of teacher's training institute. It develop art creative ability. It disclosure special conditions of development art creative ability in teaching ceramics process.

Развитие у школьников художественно-творческих способностей; умение в декоративном виде искусства выполнять не только технологически правильные вещи, но и создавать изделия, ценные с художественной стороны; формирование интереса к художественному наследию происходит лишь в том случае, если учитель сам обладает этими способностями. Отсюда следует, что необходимо готовить такого специалиста, который не только имеет знания по теории и истории искусства, владеет ремесленными знаниями, умениями и навыками, знает методику преподавания предмета, но глубоко и ясно представляет себе процесс формирования художественного образа в декоративно-прикладном искусстве и сможет ввести детей в мир художественного творчества. Для этого необходимо иметь развитые образное мышление, творческое воображение, художественную наблюдательность, восприятие, зрительную память и другие составляющие художественно-творческих способностей к декоративно-прикладной деятельности, такие как эмоциональное отношение к изображаемому явлению, ассоциативное мышление, оригинальность мышления, сенсомоторные качества, самокритичность, работоспособность.

Проблема развития творческих способностей – одна из актуальных в педагогической науке. Декоративно-прикладное искусство как вид художественного творчества призвано решать эту проблему. Керамика в этом плане занимает свое место в общей системе развития художественно-творческих способностей средствами декоративно-прикладного искусства.

Педагогической задачей нашего исследования явилось создание определенных условий и разработка методической системы, состоящей из гармонично сочетающихся компонентов. Методическая система призвана решать обучающие, воспитательные и развивающие задачи, направленные на формирование художественно-творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности, в частности к керамике.



Модель методической системы, разработанная нами, включает в себя следующие условия развития художественно-творческих способностей студентов в процессе обучения художественной керамике:

- создание проблемных ситуаций при постановке заданий;
- выполнение заданий на грани оптимальной их сложности;
- направленность в обучении на личностно ориентированное взаимодействие со студентами;
- оптимизация процесса индивидуально-творческой деятельности студентов;
- создание мотивационной потребности у студентов к декоративно-прикладной деятельности, а именно к керамике;
- выделение задач по решению образного содержания керамического изделия в постановке учебных заданий;
- направленность технологического процесса на реализацию образного содержания в работах студентов;
- проведение просмотров работ с обсуждением их образного содержания и идейности.

Структура методической системы, направленной на разрешение проблемы нашего исследования включает в себя:

Цели – роль данной дисциплины в решении проблемы развития художественно-творческих способностей студентов ХГФ педвузов. Дисциплина «Практикум в учебных мастерских (художественная керамика)» ставит перед собой цели по обучению и воспитанию студентов посредством художественной керамики как вида декоративно-прикладного искусства и развитию художественно-творческих способностей личности.

В соответствии с целями и задачами учебного предмета разработано содержание учебного процесса, которое отражено в экспериментальной учебной программе дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства с практикумом - художественная керамика».

В целях построения оптимальной методической системы развития художественно-творческих способностей на занятиях по керамике мы изучили и проанализировали используемые в педагогике дидактические принципы обучения и развития личности. Анализ научно-методической литературы (Н.Л. Лейзеров, И.Я. Лернер, С.П. Ломов, М.Н. Скаткин, М.А. Данилов и др.) позволил нам выделить наиболее оптимальные принципы, способствующие выполнению задач по организации педагогического процесса и развитию художественно-творческих способностей студентов. В современной дидактике функции методов обучения принято разделять на две группы. Первая группа – это функции, связанные с целями и функциями процесса обучения (образовательная, воспитательная и развивающая), вторая – управленческие функции методов обучения (побуждающая, организующая и контролирующая). Я.И. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют важность организующей функции методов обучения. При ее отсутствии отсутствует и сам метод.

1. Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания учебных программ уровню развития современной науки, накопленному опыту по технологии художественной керамики. Также необходимо учитывать при подаче учебного материала тенденции в области формообразования современной керамики, что немаловажно при формировании художественно-творческих способностей студентов.

2. Принцип наглядности. Необходимый принцип обучения художественной керамике, так как именно через наблюдение, анализ построения художественных форм и использования пластических и декоративных качеств материала происходит развитие таких компонентов художественно-творческих способностей, как зрительная память, ху-



дожественная наблюдательность, умение конструктивно мыслить. Я.А. Коменский [4] отмечал, что личное наблюдение и чувственная наглядность жизненно необходимы в обучении.

3. Принцип систематичности и последовательности обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью психических процессов личности. Система учебных заданий по керамике должна выстраиваться таким образом, чтобы в последующих заданиях использовались знания, умения и навыки, полученные ранее. Системный подход к обучению художественной керамике предполагает четкое структурирование учебного материала, связи учебных и наглядных пособий, выделение ведущих понятий и категорий, способствующих более полному раскрытию у студентов художественно-творческих способностей.

4. Принцип сознательности и творческой активности. При осознанном подходе студентами к поставленным перед ними учебными задачами повышается их творческая активность в процессе деятельности, направленной на развитие художественно-творческих способностей.

5. Принцип воспитывающего и развивающего обучения основывается на единстве обучения, развития и воспитания в педагогическом процессе. Воспитание в процессе обучения художественной керамике связано с интеллектуальным развитием.

6. Принцип прочности усвоения знаний, умений, навыков. Основательность обучения (сознательное и прочное усвоение технологии художественной керамики, принципов формообразования, пластических, конструктивных и декоративных особенностей материалов) является предпосылкой дальнейшего самообразования личности по пути развития креативности.

7. Принцип связи обучения с жизнью. Изучение истории керамики, особенностей художественного языка национальных керамических центров, как и современные тенденции развития искусства керамики необходимы для формирования полноценной личности художника-педагога, способной научить детей творчески мыслить.

8. Принцип коллективности и учета индивидуальных способностей предполагает их оптимальное сочетание.

9. Принцип доступности обучения при достаточном уровне его сложности. Реализация этого принципа связана с учетом уровня развития художественно-творческих способностей учащихся и уровнем их познавательной сферы. Вышеперечисленные дидактические принципы взаимосвязаны между собой и проникают один в другой. В связи с этим они могут быть представлены как система принципов.

Дидактические принципы, положенные в основу методической системы и подчиненные общей цели развития художественно-творческих способностей, определяют содержание, формы проведения занятий, методы и средства обучения. Выдвигая на первый план деятельный подход в обучении студентов, усложняя образовательные задачи, связанные с совершенствованием технологий и определяя новые задачи, система обучения требует постоянного обновления методов их решения.

«В учебном процессе... вся совокупность знаний, умений, навыков должна с самого начала преподаваться, осознаваться и применяться как средство, необходимое для решения реально стоящих перед учениками задач творческого характера» [8, с. 41–42]. А.А. Мелик-Пашаев утверждает, что обращая в обучении основное внимание только на технику исполнения, существует опасность потери сути искусства. Мы согласны с его утверждением. Зачастую методическое содержание учебных программ нацелено на то, чтобы передать ученику признанную необходимой сумму изобразительных умений. При этом не идет речь о реализации творческих способностей.

Изучение принципов изготовления керамического изделия очень важно в процессе



подготовки художника-педагога. Однако развитию восприятия и творческого воображения как составных частей творческих способностей уделяется очень мало времени, практически никакого. Развитие художественно-творческих способностей у студентов при выполнении данных заданий возможно в условиях усложнения задач. Выделяются три этапа усложнения поставленных задач: 1–конкретное восприятие (копирование действительного предмета); 2–индивидуальное отношение к объекту изображения; 3–выявление закономерностей, несущих философски осмысленное всеобщее значение.

При постановке учебных задач от конкретного восприятия через индивидуальное осмысленное видение происходит развитие художественно-творческих способностей путем переосмысления материала. Усложнение задач до степени осмысления образного содержания работы является важным фактором при развитии художественно-творческих способностей студентов. Постепенное усложнение технологического процесса (ручная лепка, формование на гончарном круге, изготовление моделей, набивка и отливка в гипсовую форму) также является усложняющей задачей. При изучении различных технологий художественной керамики используются определенные керамические материалы (гончарная глина, шамотная масса, фаянс в вид шликера и т.д.) Учитывая возможности этих материалов, специфику их технологической обработки, перед студентами ставится усложняющая задача по созданию образности в керамическом изделии.

Учет индивидуальных особенностей каждого студента (темперамент, уровень подготовленности, уровень развития художественно-творческих способностей) помогает определить для каждого студента направления в обучении и выделить этапы работы, в которых наблюдаются сложности:

- создание эскиза керамического изделия, в котором выражено свое отношение к передаваемому образу;
- создание эскиза в трехмерном изображении (в глине);
- последовательное построение формы при соблюдении технологического процесса выполнения керамического изделия;
- соответствие внешнего и внутреннего содержания.

Анализируя методическое содержание типовой программы обучения студентов керамике на ХГФ педвузов «Практикум по декоративно-прикладному искусству (художественная керамика)» в контексте развития художественно-творческих способностей мы выделили такие ее недостатки.

- В методическом содержании программы не заложена возможность развития творческого начала, творческой личности, ее эмоционально-эстетической отзывчивости. А, как известно, в создании содержательной формы, выразительного изображения находится суть искусства.
- В программе в основном акцент делается на обучаемость, усвоение специальных знаний, умений и навыков. Преобладают технологические задачи. Это, в свою очередь, заслоняет проблему творческого развития личности, усложняет процесс развития художественно-творческих способностей.

Под методом обучения в связи с этим они понимают «...систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения» [10, с. 272].

Классификация методов обучения, разработанная Я.И. Лернером и М.Н. Скаткиным считается в современной дидактике более обоснованной и рациональной. В предложенной ими системе методов каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения. Согласно классификации Я.И. Лернера и М.Н. Скаткина можно выделить методы обучения: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстратив-



ный), репродуктивный, проблемного изложения, эвристический (частично поисковый), исследовательский. При обучении студентов созданию в керамике изделий, несущих в себе образное содержание, для каждого этапа создания образа необходимы свои методы обучения или система методов. Так, на первом этапе создания керамического изделия студентами (замысел) используется объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, методы проблемного обучения. На этапе воплощения замысла от будущего художника-педагога требуется большое напряжение сил, постоянное совершенствование знаний, изучение высоких образцов художественной керамики, работа с материалом. При таком подходе необходимо основной акцент ставить на методы проблемного типа (проблемного изложения, эвристический, исследовательский).

При обучении студентов ХГФ художественной керамике важной задачей является овладение умениями, навыками по трансформации эскиза с плоского изображения в трехмерное (в материал). Психолог Е.И. Игнатьев, исследуя проблему восприятия писал, что для передачи образа представления необходимо держать в памяти все компоненты изображаемого [3]. В керамике это формообразование объекта, особенность его пластической выразительности, конструктивное строение, детали, декоративные элементы, стилистические особенности, пропорции, очертания.

Формы организации обучения, являясь частью методической системы, оказывают влияние на ход учебного процесса. Занятия по керамике, направленные на развитие у студентов художественно-творческих способностей наиболее эффективно проходят при индивидуальной и коллективной форме работы.

Формы учебных занятий по керамике должны быть неразрывно связаны с принципами, методами и методическими приемами. Проведение занятий в форме лекций-бесед, практических занятий, мастер-классов наилучшим образом способствует реализации поставленных задач:

- Методика процесса развития материала неразрывно связана с практической частью.
- Изучение истории возникновения искусства керамики, специфики построения керамических форм исторических культурных центров и современных тенденций в художественной керамике.
- Разработка комплекса упражнений аналитического, исследовательского и практического характера.
- Направленность каждого задания на решение творческих задач.
- Постановка учебных задач, направленных на выявление специфики образного языка художественной керамики (формообразование, пространственная композиция декоративность, пластичность, колорит и т.д.).
- Использование наглядного материала в виде стендов с технологическими этапами, способов декорирования керамики, готовых изделий, фотографий, каталогов с выставок и т.д.
- Связь методов развития художественно-творческих способностей с учетом индивидуальных особенностей студентов.
- Применение комплексного подхода при обучении, направленного на приобретение профессиональных художественных, ремесленных и педагогических знаний, умений и навыков области художественной керамики, необходимых для будущего художника-педагога

Развитие художественно-творческих способностей может оказаться эффективным, если содержание учебного материала будет ориентировано на комплексный подход в обучении, а именно, изучение технологии художественной керамики и выявление образного содержания выполняемых при этом керамических изделий будут изучаться парал-



тельно. Таким образом, при постановке технологических задач должны решаться задачи художественные. Следовательно, существует необходимость выработки системы образно-творческих заданий.

Учитывая специфику технологии и формообразования в керамике и методические особенности развития художественно-творческих способностей студентов, содержание учебной программы было построено следующим образом:

1. Изучение традиционных приемов построения художественных форм (народные керамические центры) и тенденции формообразования в современной керамике.
2. Изучение видов художественной керамики и особенностей построения художественной формы в зависимости от поставленных композиционных, декоративных и эстетических задач.
3. Изучение технологии художественной керамики во взаимосвязи с художественным содержанием изделий.
4. Углубленное изучение декоративной композиции с акцентом на возможности художественной керамики

Учебный материал спланирован в виде системного подхода, при котором самостоятельные элементы обучения рассматриваются во взаимосвязи. Основное внимание в программе уделяется учебно-творческим заданиям, направленным на реализацию чувственного отношения к изображаемому объекту (передача состояния, настроения, характера изображаемого), комплексу упражнений аналитического, исследовательского и практического характера, на изучение особенностей построения композиций и формообразования в керамике, декоративных и пластических возможностей материалов, способствующих выявлению образного содержания изделия. Все виды упражнений взаимодополняют друг друга и работают в комплексе.

Методическая система развития художественно-творческих способностей студентов ХГФ на занятиях по керамике имеет в своей структуре средства обеспечения учебно-воспитательных и развивающих процессов: технические (видеоаппаратура, компьютер); наглядные (наглядные пособия, иллюстративный материал, керамические работы студентов, художников-керамистов и т.д.); дидактические (визуальные – предметы, диаграммы, карты, схемы, специальная литература; аудиовизуальные – телевидение, видеофильмы).

В заключение необходимо подвести итог, что комплексность художественно-творческих способностей, т.е. одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей к декоративно-прикладной деятельности обеспечивает наиболее успешное развитие творческой личности студентов художественно-графических факультетов педвузов на основе специально созданных педагогических условий, которые определяют специфику той деятельности, в которой они актуализируются.

Развитие и формирование художественно-творческих способностей студентов педвузов к декоративно-прикладной деятельности должно происходить на основе специально разработанной методической системы, включающей в себя следующие условия развития в процессе обучения художественной керамике: создание проблемных ситуаций при постановке заданий, выполнение заданий на грани оптимальной их сложности, направленность в обучении на личностно ориентированное взаимодействие со студентами, оптимизация процесса индивидуально-творческой деятельности студентов, создание мотивационной потребности у студентов к декоративно-прикладной деятельности, а именно к керамике, выделение задач по решению образного содержания керамического изделия в постановке учебных заданий, направленность технологического процесса на реализацию образного содержания в работах студентов.



**Литература**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 533 с.
2. Игнатъев Е.И. Влияние восприятия предмета на изображение по представлению.- психология рисунка и живописи. – М, 1954.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955.
4. Кузин В.С. Психология: Учебник. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с., ил.
5. Кузин В.С. Особенности профессиональной подготовки специалистов на художественно-графических факультетах педагогических университетов в современных условиях // Научные труды МПГУ. – М: Прометей, 2001. – С. 248.
6. Ломов С.П. Изобразительная деятельность школьников. В сб. МПГУ. – М., 1992. – 1,0 п. л.
7. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
9. Шорохов Е.В. Композиция: /Учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с., ил.



## РОЛЬ И МЕСТО ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СХЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗОВ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ

### *Аннотация*

На основе анализа учебного процесса в вузах телекоммуникаций установлено, что электрические схемы являются одним из основных элементов, обеспечивающих целостность и преемственность технической подготовки специалистов. Рассматривается система межпредметных связей раздела «Электрические схемы» курса инженерной и компьютерной графики. Предлагается использовать системный подход к формированию графической грамотности студентов в области выполнения и чтения электрических схем.

A.A. Ryvlina

### ROLE AND IMPORTANCE OF ELECTRIC SCHEMES IN THE SYLLABI OF TELECOMMUNICATION INSTITUTES AND UNIVERSITIES

### *Abstract*

Analysis of the teaching process in Telecommunication Institutes and Universities shows that electric schemes represent one of the major elements that insure the integrity and continuity in technical specialist training. The article gives a detailed examination of the connections that the section 'Electric Schemes in the course of Engineering and Computer Graphics' has with other subjects in the syllabus. A systematic approach to forming students' professional literacy in drawing up and reading electric schemes is suggested.

Комплексная система высшего образования в вузах, осуществляющих подготовку специалистов в области телекоммуникаций, основывается на общих принципах высшего образования, сформулированных в работах ведущих специалистов в области педагогики высшей школы С.И. Архангельского [1], В.П. Беспалько [2] и др. В соответствии с этими принципами она состоит из трех основных компонентов и осуществляется в два этапа:

- 1) *общенаучная и общетехническая* подготовка на кафедрах общетехнического цикла;
- 2) *профессиональная* подготовка в различных областях телекоммуникаций на специальных кафедрах.

Главным объектом изучения практически всех общенаучных, общетехнических и специальных дисциплин в вузах телекоммуникаций на обоих этапах обучения, по существу, являются **электрические цепи** разной степени сложности, начиная от простейших линейных цепей на первом курсе вплоть до профессиональной радиоэлектронной аппаратуры (РЭА) в 7–9 семестрах. Электрические цепи в самом общем смысле относятся к разряду так называемых функциональных цепей [6]. В РЭА под понятием «функциональная цепь» в самом общем смысле подразумевается совокупность функциональных частей изделия (элементов, устройств, функциональных групп), образующих линию, канал, тракт определенного назначения [7, 8]. Естественно, что в основе работы электрических цепей лежат электрические и электромагнитные процессы: токи, сигналы, поля. Примерами типовых названий электрических цепей, входящих в состав РЭА, могут служить такие термины как «приёмно-передающий тракт», «канал звука», «видеоканал» и т.п.



Различные учебные дисциплины формируют у будущих специалистов знания в области электрических цепей соответственно своим предметным областям:

– физика дает представление о физических законах, лежащих в основе электрических процессов;

– теория электрических цепей (ТЭЦ) обучает основным методам расчета этих цепей;

– в курсе физических основ электроники студенты знакомятся с принципами работы основных электронных приборов, из которых состоит РЭА;

– теория электрической связи (ТЭС) посвящена изучению нелинейных электрических цепей и базовых принципов реализации электрической и радиосвязи;

– курс инженерной и компьютерной графики (ИКГ) дает знания и умения в области отображения как собственно электрических цепей, так и протекающих в них процессов;

– специальные (радиоприемные устройства, радиопередающие устройства, радиотехнические системы и т.д.) дисциплины формируют знания и умения будущих специалистов по применению линейных и нелинейных электрических цепей в конкретных радиоэлектронных устройствах и системах.

При изучении всех перечисленных учебных дисциплин в качестве основного средства визуализации структурного построения цепей и принципов их работы используются **электрические схемы**, представляющие собой специальные символические изображения, на которых в виде условных графических обозначений показываются функциональные части цепей и связи между ними. Эти схемы имеют сложную триединую природу, а именно: за их условной формой кроется определенная *содержательная основа* (отображаемые электрические процессы); они обладают свойствами *графических объектов* (графика условных графических обозначений (УГО) функциональных частей РЭА и отображаемых электрических связей); и, наконец, зачастую выступают в роли *графических конструкторских документов*.

Соответственно электрические схемы, являясь одновременно и объектом изучения, и средством реализации межпредметных связей общетехнических и специальных дисциплин, и инструментом изучения названных дисциплин, выполняют функцию того главного стержня, который объединяет все звенья технической подготовки специалиста в единую конструкцию высшего образования в области телекоммуникаций.

При этом важным условием реализации преемственности обучения оказывается одинаковость понимания одних и тех же электрических процессов на разных кафедрах при изучении конкретных дисциплин. Это может быть достигнуто за счет соблюдения единых правил выполнения и оформления схем. Последнее возможно реализовать благодаря двум факторам, а именно тому, что электрические схемы:

– обычно выполняются и оформляются по определенным единым правилам, выработанным на основе многолетнего опыта специалистов в области радиоэлектроники (традиционное, одинаковое для всех изображение типовых узлов РЭА; организованное расположение однотипных цепей; расположение символов элементов симметрично относительно вертикальной или горизонтальной оси в устройствах, обладающих электрической симметрией и т.д.);

– являются графическими конструкторскими документами. Иными словами, их графика и оформление регламентированы соответствующими стандартами ЕСКД.

Отсюда естественным образом вытекает необходимость целенаправленного формирования у студентов специальных знаний в области графики электрических схем, а также их обучения оптимальным приемам как выполнения, так и чтения этих схем на протяжении всего времени пребывания в вузе. Однако в настоящее время существует разрыв в реализации этих видов учебной работы:



– обучение *выполнению* схем как графических конструкторских документов осуществляется только на первом курсе на графических кафедрах в рамках учебной дисциплины “Инженерная и компьютерная графика”. При этом вследствие крайней ограниченности учебного времени и слабой пропедевтической подготовки студентов в области электротехники они, по существу, имеют возможность пройти лишь ознакомительный курс;

– формирование *содержательной основы* электрических схем происходит на общетехнических и специальных кафедрах. На этих же кафедрах имеет место также и обучение *чтению* схем, но этот процесс носит в основном сопутствующий характер. Сами же схемы используются в качестве звена, связующего между собой различные учебные дисциплины.

Соответственно образовательная деятельность различных кафедр в рассматриваемой области в рамках всего вузовского учебного процесса носит бессистемный характер. В результате этого нарушаются такие важные принципы дидактики, как сознательность, доступность и последовательность обучения, что приводит к снижению эффективности учебной работы студентов.

Определяющим фактором преодоления отмеченного недостатка может явиться введение отдельной учебной дисциплины «Графика электрических схем» и преподавание ее студентам уже на начальных этапах обучения в вузе. В рамках этой дисциплины электрические схемы должны составлять основной объект изучения. Последнее дает возможность для создания оптимальных условий для усвоения студентами знаний и умений как по чтению, так и по выполнению схем, в особенности как графических конструкторских документов. При этом понимание физики электрических процессов должно присутствовать только как условие реализации принципа сознательности обучения, но не в качестве преобладающего начала (каким оно выступает в общенаучных, общетехнических и специальных дисциплинах). В качестве кафедр, обеспечивающих подготовку студентов в данной области знаний, в вузах телекоммуникаций естественным образом выступают кафедры, осуществляющие общую графическую подготовку студентов. При отсутствии возможности организации отдельного курса необходимо в системе общей графической подготовки выделить специальный раздел «Электрические схемы» с достаточно большим объемом учебного времени. В этом случае важным условием высокой эффективности педагогической деятельности преподавателей графических кафедр является выявление и полномасштабная активизация межпредметных связей темы «Электрические схемы» со всеми общенаучными, общетехническими и специальными дисциплинами, изучаемыми в вузах телекоммуникаций.

В самом общем виде структура и содержание межпредметных связей раздела «Электрические схемы» наиболее полно могут быть описаны на основе классификации, предложенной А.И. Ерёмкиным в монографии [5]. При этом в качестве наиболее существенных выступают их временны́е, коррелятивные и логические характеристики.

1. Временной фактор в обучении оперированию электрическими схемами.

Межпредметные связи во временном отношении подразделяются на предшествующие (устанавливаемые на материале, изучавшемся в прошлом), сопутствующие (устанавливаемые на материале, изучаемом в настоящем) и последующие (включающие элементы знаний, изучение которых будет осуществляться в будущем). Установление временных характеристик раздела «Электрические схемы» основывается на том, что в вузах телекоммуникаций:

- 1) преподавание темы «Электрические схемы» на кафедре ИКГ, как правило, осуществляется во втором семестре;
2. в курсе физики тема, посвященная электрическим явлениям, обычно изучается в первом семестре;



- 3) обучение методам расчета электрических цепей на кафедре теории электрических цепей начинается одновременно с изучением графики электрических схем на кафедре ИКГ и продолжается в двух последующих семестрах;
- 4) основы функционирования нелинейных электрических цепей и базовые принципы реализации различных видов связи, а также принципы функционирования электронных приборов, являющихся элементной базой РЭА, изучаются на втором и третьем курсах;
- 5) специальные дисциплины по профилю приобретаемых профессий являются предметом изучения на 3–5 курсах.

Таким образом, можно констатировать:

- связи физики с темой «Электрические схемы» носят характер предшествующих;
- курс ТЭЦ начинает изучаться одновременно с графикой электрических схем и продолжается в третьем и четвертом семестрах. Соответственно на начальном этапе этот курс является сопутствующим, а далее его связи с курсом ИКГ переходят в разряд последующих;
- остальные учебные дисциплины, как общетехнические, так и специальные, по отношению к курсу графики электрических схем также являются последующими.

## 2. Взаимовлияние изучаемых дисциплин.

Как отмечает А.И. Ерёмкин [5, с. 73], «коррелятивный тип межпредметных связей отражает зависимость одних элементов знаний от других и изменения, вызванные их взаимодействием». Исходя из этого, связи отдельных дисциплин правомерно подразделять на непосредственные и опосредованные. Отсюда следует, что:

- между разделом «Электрические схемы» в курсе ИКГ, разделом «Электричество и магнетизм» в курсе физики и курсом ТЭЦ существуют так называемые непосредственные межпредметные связи, поскольку эти дисциплины изучаются одновременно или с незначительным временным интервалом;

- сведения из области химических процессов, лежащих в основе функционирования электро- и радиоматериалов, которые используются в радиоэлектронике, черпаются студентами большинства специальностей позднее обучения на графических кафедрах (в третьем семестре) и не имеют непосредственного касательства к электрическим схемам. Однако эти знания способствуют формированию целостного представления о радиоэлектронике и РЭА. Вследствие этого связи раздела «Электрические схемы» в курсе ИКГ с учебными дисциплинами «Химия» и «Радиоматериалы и радиокомпоненты» можно отнести к разряду так называемых опосредованных межпредметных связей;

- материал раздела «Электрические схемы» в курсе ИКГ выступает в роли опосредующего по отношению ко всем общетехническим и специальным дисциплинам, изучаемым позднее первого курса вуза. При этом связи имеют весьма разветвленный и многослойный характер, а сами электрические схемы наряду с фундаментальными понятиями, теориями, общими методами выступают в роли элемента опосредования. В свою очередь, аналогичную роль по отношению к теме «Электрические схемы» в курсе ИКГ играет материал специальных дисциплин (усилители, передатчики, приемники и т.п.), на основе которого студенты обучаются выполнять электрические схемы в соответствии с правилами ЕСКД.

## 3. Логическая направленность межпредметных связей при изучении *электрических схем*

В результате анализа литературы, посвященной исследованию межпредметных связей, можно выделить три разновидности направлений межпредметных связей – связи *исходного направления*, *параллельные связи* и связи *встречного направления*. Все эти связи имеют место в процессе профессиональной подготовки студентов в вузах телеком-



муникаций. В контексте обучения оперированию электрическими схемами, являющегося предметом настоящего исследования, необходимо отметить следующее.

1. Между разделом «Электричество и магнетизм» из курса физики и темой «Электрические схемы» в курсе ИКГ имеют место *связи исходного направления*. Знания о законах электричества и электромагнетизма служат фундаментом для содержательной основы электрических схем. Это же можно сказать и о знаниях, принятых из средней школы.
2. Между курсом ТЭЦ и разделом «Электрические схемы» в курсе ИКГ существуют *связи параллельного направления*, так как они одновременно изучают электрические цепи с разных позиций.
3. Отличительной чертой *связей встречного направления* является то, что в одной дисциплине дается понятие о некотором явлении, а его изучение осуществляется позже в рамках других дисциплин. Такой род отношений имеет место между темой «Электрические схемы» в курсе ИКГ и изучаемыми впоследствии общетехническими и специальными дисциплинами. Действительно, при обучении студентов графике электрических схем преподаватели непременно дают студентам первоначальные представления о том, какие функциональные части РЭА им впоследствии придется изучать, а также о назначении схем и их месте в структуре графической конструкторской документации. Соответственно в процессе дальнейшего обучения в вузе студенты получают детальное представление об упомянутых устройствах и системах, а также используют электрические схемы в процессе освоения учебного материала.

На основании приведенных характеристик межпредметных связей, а также из анализа приведенных ранее данных о содержании учебных дисциплин следует ряд важных для практики выводов:

- 1) знания, почерпнутые из вузовского курса физики, вкуче со школьными знаниями выступают в роли **пропедевтических**. Они способствуют формированию *сознательности* студентов в области содержательной основы схем при изучении графике электрических схем в рамках темы «Электрические схемы» на графических кафедрах;
- 2) изучение методов расчета электрических цепей (в первой части курса ТЭЦ) и приемов выполнения и оформления электрических схем, являющихся средством отображения этих цепей (в рамках темы «Электрические схемы» на графических кафедрах) осуществляется параллельно и практически независимо друг от друга. Соответственно возможности, возникающие при правильном использовании сопутствующих связей (по образному выражению А.И. Ерёмкина [5, с. 87] самых продуктивных и глубоких, «поскольку одновременное изучение различных элементов научной информации дает возможность рассмотреть их многосторонне, в соответствии друг с другом»), в настоящее время практически не используются. Это, в свою очередь, диктует необходимость в дальнейшем разработки программы совместных действий кафедр ТЭЦ и ИКГ по совершенствованию учебного процесса с учетом реализации межпредметных связей в полном объеме. Реализация сопутствующих связей обеспечит взаимосвязанность обучения, послужит «повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, совершенствованию методики преподавания отдельных дисциплин» [там же, с. 88];
- 3) учебный материал, изучаемый студентами после обучения на кафедре ИКГ, т.е. на втором и старших курсах, касается формирования содержательной основы электрических схем. В курсе ИКГ при прохождении темы «Электрические схемы» он обычно используется в качестве иллюстративного (при объяснении на-



значения электрических схем). Кроме того, он является основой для разработки заданий на выполнение электрических схем различных типов в соответствующей учебно-методической документации;

- 4) правильный подход к привлечению материала ещё не изученных студентами первого курса дисциплин может и должен обеспечивать более успешное освоение знаний и умений как в области графики электрических схем, так и в других общетехнических и специальных дисциплинах. В принципе, применение последующих межпредметных связей [5, с. 89] «способствует формированию у студентов готовности к будущей познавательной деятельности. Навыки работы с различными источниками, графические и практические умения... приобретенные при изучении первой дисциплины (в данном случае темы «Электрические схемы» в курсе ИКГ), переносятся на изучение» других дисциплин.

В заключение отметим ещё одну важную роль, выполняемую электрическими схемами в учебном процессе вузов телекоммуникаций.

Как известно, основным средством, связывающим все изучаемые в вузе технические дисциплины в единую систему профессиональных знаний, считается так называемый **язык науки**. Овладение языком науки происходит в процессе изучения определенной научной области. С.И. Архангельский считает, что «характерным для языка науки является его экономная форма выражения *содержания и понятий формулами* и другими *условными зависимостями и отношениями*, что позволяет оперативно использовать аппарат науки в её исследовании и приложении к решению практических задач» [1, с. 223]. Важность языка науки отмечают также и другие авторы, занимающиеся проблемами высшей школы. В частности, К.К. Гомоюнов, рассматривая проблемы, связанные с написанием учебной литературы, утверждает: «язык в учебном процессе играет первостепенную роль. Она определяется тем, что подавляющую часть информации учащиеся ... высшей школы получают в *языковой (знаковой)* форме... Вне языка понимание невозможно» [4, с. 37]. В свою очередь, А.И. Ерёмкин рассматривает язык науки в качестве одного из основных элементов установления межпредметных связей наравне с фундаментальными теориями и наиболее общими методами [5, с. 74].

Наряду с понятием языка науки также широко распространено понятие о **языке техники**. Под этим понятием, введенным основоположником инженерной графики Гаспаром Монжем, обычно в самом общем смысле подразумевают *графический* способ передачи технической информации, т.е. инженерную графику. В методическом пособии для студентов [3, с. 46] об инженерной графике говорится как об универсальном средстве инженерного общения. Инженерная графика (черчение, техническое черчение), как справедливо отмечено В.С. Ледневым [6, с. 260], представляет собой составляющую общетехнического образования и рассматривается в качестве средства проявления технического мышления.

Электрические схемы, являющиеся одновременно и средством передачи инженерной мысли, и графическим объектом, который изучается в рамках инженерной графики, с полным правом можно отнести как к языку науки, так и к языку техники. Таким образом, исследуя феномен электрических схем, вполне правомерно ввести **обобщенное понятие языка науки и техники в области радиоэлектроники** вообще и **телекоммуникаций** в частности.

В структуре этого языка следует выделять две основных составляющих – **словесно-дискурсивную** (содержательную) и **наглядную**.

**Словесно-дискурсивная** составляющая включает: термины; понятия; логические построения, заключения, выводы и тому подобное, с помощью которых составляются отчеты, описания, инструкции.



**Наглядность** подразделяется [9] на:

- 1) **знаковые модели** (символы, обозначения физических величин, уравнения, формулы, графики, диаграммы);
- 2) **условные графические изображения**, в составе которых особое место занимают регламентируемые стандартами ЕСКД *чертежи* и *схемы*.

К *чертежам* относятся изображения деталей и сборочных единиц в ортогональных проекциях; наглядные изображения в аксонометрических проекциях, а также эскизы и технические рисунки.

*Схемы* в зависимости от отображаемых процессов и назначения различаются по видам и типам.

**Электрические схемы** являются одной из разновидностей схем. Наиболее часто они используются как графические конструкторские документы и иллюстрации. Кроме того, возможно их применение в качестве основы для схмотехнического проектирования.

Включение электрических схем в единую структуру языка науки и техники, а также учет и всестороннее развитие межпредметных связей раздела «Электрические схемы» курса инженерной и компьютерной графики дают возможность выработки взаимосвязанных подходов к формированию целостной системы изучения технических дисциплин в области телекоммуникаций. Основой для этого может служить применение системного подхода к обучению выполнению и чтению электрических схем.

### Литература

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Беспалько В.П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования. – Рига: Мин-во высш. и сред. спец. образ. Латв. ССР, 1972. – 151 с.
3. В начале творческого пути. Советы студентам технических вузов.: Метод. пособие / И.Н. Орлов, В.Г. Герасимов, П.Г. Грудинский и др. // Под ред. В.И. Добрыниной. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с.
4. Гомоюнов К.К. Совершенствование преподавания технических дисциплин: методологические аспекты анализа учебных текстов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 206 с.
5. Ерёмкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе: Аспект подготовки учителя. – Харьков: «Вища школа», 1984. – 152 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
7. Ненашев А.П. Конструирование радиоэлектронных средств: Учебник для радиотехнических спец. вузов. – М.: Высшая школа, 1990. – 432 с.
8. Усатенко С.Т., Каченюк Т.К., Терехова М.В. Выполнение электрических схем по ЕСКД: Справочник. – М.: Издательство стандартов, 1989. – 325 с.
9. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).



## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ КРУЖКОВ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ**

### ***Аннотация***

Научно-методическое обоснование профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов педвузов для работы в дополнительном школьном образовании основано на разработке обучающей среды. Методическая подготовка студентов к работе в кружках по декоративно-прикладному искусству связана с навыками перенесения творческого личного опыта студентов в сферу организации обучающей среды.

G. V. Cheremnykh

METHODICAL ASPECTS OF LEARNING-TEACHING ENVIRONMENT FOR THE CIRCLES AND CLUBS AND SOCIETIES ON DECORATIVE APPLIED ARTS

### ***Abstract***

The scientific-methodical substantiation of the professional training of the students of the arts faculties of pedagogical universities for the purpose of working in the subsidiary and complementary school education is based on the working out of the learning-teaching environment. The methodical training of students for the purpose of working in the arts circles and decorative arts societies in the schools is connected with the habits and practice of transfer of personal creative experience of students into the sphere of the teaching environment.

Методическая подготовка студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов содержит направление по дополнительному образованию. Разработка обучающей среды для кружков, ориентированных в дополнительном школьном образовании на декоративно-прикладное искусство, связана с созданием педагогических условий по развитию творческой деятельности школьников.

В сложившейся системе художественно-графических факультетов педагогических вузов подготовка студентов по теории и методике преподавания изобразительного искусства занимает значительное место. Многие известные ученые, художники-педагоги занимались разработкой методики преподавания - Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов, В.С. Кузин, С.П. Ломов, В.В. Корешков, Н.К. Шабанов, А.С. Хворостов, С.Е. Игнатьев, П.Г. Демчев и др. Обучение студентов по декоративно-прикладному искусству предусматривает изучение основ теории и практикум. Художественная практика предшествует изучению курса методики преподавания, более того, приобретенные студентами навыки дают им возможность постигать основы методики преподавания. В современных условиях, когда дополнительное художественное образование имеет разнообразные методические функции, следует сделать методическую подготовку студентов более целенаправленной.

Научно-методическое обоснование подготовки студентов к работе в дополнительном образовании связано с разработкой обучающей среды для организации занятий учащихся в кружках. В этом плане исторически сложившиеся функции выявления и развития творческих способностей школьников сохраняются. Однако современные требования



системы дополнительного образования, которые связаны с творческими отчетами детей на выставках, конкурсах, олимпиадах, требуют высокого уровня организации методической работы. Именно поэтому создание обучающей среды в кружках по декоративно-прикладному искусству является залогом успешной работы учителя. Для учащихся будут созданы педагогические условия только при профессионально-методической постановке дела со стороны педагога. В методически организованном пространстве учащиеся будут заниматься декоративно-прикладным искусством с интересом, их досуговая деятельность станет по-настоящему творческой.

В учебнике для студентов Н.Н. Ростовцев указывал на особенности организации занятий с учащимися в школьных кружках следующее: «Организация... работы кружка включает составление программы занятий с учетом склонностей и интересов учащихся разного возраста. Конечно, это не означает, что педагог должен давать детям лишь то, что они хотели бы получить. Здесь берутся во внимание и подготовленность по искусству каждого учащегося, и возможности кружка (обеспечение изобразительными материалами, наглядными пособиями и пр.). Вот почему составляется несколько вариантов программ, предусматривающих различные установки и характер деятельности» [6, с. 215]. Подготовка студентов к работе в кружках связана в первую очередь с созданием ими программного обеспечения, разработкой наглядных пособий, что оказывает значительное влияние на организацию обучающей среды.

Методика проведения занятий реализуется в обучающей среде, связана с установками на развитие творческой активности у школьников, поэтому необходимо рассматривать с педагогических позиций задачи обеспечения занятий художественными материалами. Учебно-творческие задания для школьников должны отвечать их возрастным возможностям, развивать творческий поиск.

Дополнительное образование является важной частью в развитии творческих способностей школьников. Художественно-эстетическое направление необходимо поддерживать новыми программно-методическими разработками [5]. В связи с этим в части профессионально-методической подготовки студентов следует в настоящее время готовить таким образом, чтобы требования системы дополнительного образования были реализованы в образовательном учреждении.

В дополнительном школьном образовании должна делаться опора на основное образование [3, с. 275]. Задачи организации занятий в дополнительном образовании связаны с созданием целостного образовательного пространства, что особенно важно для занятий учащихся декоративно-прикладной деятельностью.

Занятия декоративно-прикладным искусством должны развивать у школьников интерес к творчеству, трудолюбие, усидчивость, ручную умелость, способствовать творческому постижению художественных традиций [1, 4, 7].

При проектировании обучающей среды, создании наглядных пособий, учебных плакатов, разработке образцов должны учитываться условия их художественного оформления, что повышает экспозиционные и методические качества разработанных материалов [2].

Дополнительное образование в школе является важной частью общего образования. Овладение детьми различными способами декоративно-прикладной деятельности возможно при соблюдении ряда условий, влияющих на постановку преподавания:

- определение методической направленности в работе кружка;
- выбор художественного материала, техник и технологий его обработки;
- разработка содержания учебно-творческой деятельности школьников.

Декоративно-прикладная деятельность школьников должна иметь несколько этапов, начиная от овладения основами технических приемов обработки материалов и



выполнения несложных учебных заданий до создания учащимися творческих, выставочных работ. Выявление студентами ценностных ориентиров в преподавании декоративно-прикладного искусства способствует более глубокому овладению ими методикой преподавания данного вида искусства, постижения его функциональных и духовных основ.

В методической подготовке студентов разработка обучающей среды, применительно к дополнительному образованию, является важной частью изучения курса методики преподавания. Практика преподавания дает возможность наблюдать за тем, как студенты при выполнении заданий по методике опираются на творческий личный художественный опыт по декоративно-прикладному искусству. Художественно-технологические особенности создания декоративных работ студенты связывают с возможностью разработки для школьников разных возрастных групп творческих заданий. При осмыслении образовательной ситуации студенты разрабатывают разнообразные программы для занятий со школьниками в кружках. Как показывают педагогические наблюдения, изучение студентами методики преподавания декоративно-прикладного искусства в дополнительном образовании связано с тем, что они стремятся проявить себя творчески, как художники декоративного искусства, создать оригинальные и содержательные задания для школьников с учетом возрастных особенностей их развития.

В методической подготовке студентов, при выполнении ими ряда учебных заданий, которые практически направлены на создание обучающей среды, следует обратить внимание на ряд функций, которые отражают сущность декоративно-прикладного искусства.

1. Развитие способностей школьников к декоративно-прикладной деятельности на занятиях в кружках связано с созданием условий для организации творческой деятельности школьников. В связи с этим необходимо методически построить работу таким образом, чтобы школьники получали художественный, социальный опыт. Развитие средствами искусства должно отвечать эмоциональному состоянию школьников в досуговой деятельности.

2. Обучение искусству может осуществляться с разных позиций, например, с сохранением особенностей художественно-творческой декоративной деятельности школьников, развитием их ручной умелости в художественном труде, с использованием художественных традиций (мужских и женских ремесел), опыта народного декоративно-прикладного искусства.

3. Программно-методическое обеспечение студентам следует разрабатывать таким образом, чтобы оно составляло основу для создания обучающей среды. Методика разработки условий для творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством должна исходить из идеи развития декоративных способностей, включать приемы привития учащимся творческих созидательных навыков, элементов художественного опыта.

4. Методические разработки для студентов могут стать областью для проявления их профессионального творчества. В методических замыслах, которые возникли у студентов, необходимо выявлять лучшие стороны, существенные для дальнейшей проработки в виде объектов труда, учебных плакатов, инструкционно-технологических карт, образцов изделий, формирования выставок и пр.

5. Реализация студентами выполненных методических разработок на педагогических практиках показывает, что в значительной степени они в первую очередь стремятся к реализации особенностей вида искусства в работе со школьниками.

Таким образом, наиболее сложной стороной в овладении студентами основами методики преподавания в кружках остается выбор направления, определение целей и задач



в обучении школьников. Опора студентов на имеющийся у них творческий опыт в декоративно-прикладном искусстве помогает им выявить содержательную сторону при разработке программно-методического обеспечения. Это обстоятельство весьма наглядно показывает, что студенты художественно-графического факультета способны с методических позиций создавать глубокое по содержанию, образное по художественному решению программно-методическое обеспечение. Именно позиции методики преподавания способствуют тому, что студенты систематизируют материал, выстраивают его с использованием дидактических принципов, предлагают различные пути для художественного развития школьников.

Методика подготовки студентов к работе в дополнительном художественном образовании должна быть связана во многом со спецификой постижения основ декоративно-прикладного искусства, с пониманием задач организации занятий с детьми. Это связано с использованием студентами образовательных возможностей регионального компонента в дополнительном образовании.

Разработанная в соответствии с методическими требованиями образовательная среда расширяет задачи обучения искусству, наполняет декоративную деятельность школьников творческими замыслами. При разработке студентами обучающей среды необходимо обращать внимание на использование отдельных методов обучения искусству, а также на применение совокупности методов.

Итак, обучение студентов по направлениям разработки образовательной среды является неотъемлемой частью в подготовке специалиста к организации работы в дополнительном школьном образовании. Методический анализ показывает, что на занятиях в кружках по декоративно-прикладному искусству должны сочетаться художественный компонент со спецификой развития школьников средствами искусства.

Методическая подготовка студентов должна служить тому, чтобы будущие учителя изобразительного искусства видели в системе организации и проведении занятий декоративно-прикладным искусством педагогическую мотивацию, художественно-педагогическую интерпретацию, художественную оценку позиций развития школьников.

Создание обучающей среды является обобщающим фактором в понимании студентами методики преподавания как науки, системы способов и приемов обучения. Студенты должны быть подготовлены к пониманию того, что решение каждой частнометодической задачи должно служить наиболее общему, объединяющему началу, например, созданию художественно-образовательной среды, в которой будет проходить продолжительное время подготовка школьников по искусству.

Образовательная среда как научное понятие включает в себя множество факторов. При обучении декоративно-прикладному искусству учащихся разных возрастных групп в кружках, где доминирует художественно-практический опыт, творческая декоративная деятельность школьников в сильной степени зависит от качества методической разработки образовательной среды. В художественно-оформительском плане, усиливающем методику преподавания, необходимо учитывать факторы организации визуального восприятия учебного материала для школьников. Это влияет на сохранение межкультурных связей, опыт включения в содержание образования регионального компонента, народного декоративно-прикладного искусства, применение этнопедагогики.

Анализ выполненных студентами учебно-творческих заданий по методике преподавания показывает, что при разработке программно-методического обеспечения ими анализируется образовательная ситуация, они с методических позиций пытаются найти пути для реализации творческих художественных замыслов, стремятся подготовиться к практике преподавания декоративно-прикладного искусства. В связи с этим возникает ряд художественно-педагогических аспектов, например, по обеспечению наглядностью



образовательной среды. Но это не является отдельно поставленной задачей, так как соотносится с одновременным решением ряда художественно-творческих задач.

Передача художественного опыта в педагогике исторически была связана с постижением мира искусства, при этом сохранялась необходимость развивать в каждом обучающемся творческую личность. Реализация художественных потребностей школьников на занятиях искусством в досуговой деятельности, тем более декоративно-прикладным, связана с определением средств и методов обучения, организацией педагогического процесса, типичного для дополнительного образования. Например, выделение этапов в обучении школьников исходит из позиций педагогической деятельности. Проявление чувствительности к возможностям учащихся в постижении искусства обусловлено установлением закономерностей в усвоении учебного материала, что исходит из понимания необходимости преемственности, и, одновременно с этим, развития индивидуальности через декоративно-прикладную деятельность.

Декоративный характер детского творчества необходимо всемерно учитывать в работе предметного кружка. И от этого в декоративно-прикладной деятельности учащихся необходимо делать педагогические акценты на те стороны, которые совершенствуются именно в обучающей среде. При организации занятий каждому студенту следует продумать, каким образом нужно обучать школьников, развивать и совершенствовать у них чувство ритма, симметрии, асимметрии, декоративного цвета, орнаментальных основ. Все это следует практиковать в соединении с работой в материале, что особенно активно усиливает у школьников эстетическое впечатление. Обучающая среда становится наиболее эффективной в том случае, если методические разработки студенты готовы использовать многократно, совершенствуя при этом педагогическую импровизацию, а творческий личный опыт подсказывает пути к общению с детьми.

Разработка обучающей среды способствует самоорганизации студентов, развивает их методическую подготовку, отзывчивость к поиску новых тенденций в работе. Итак, методическая направленность на разработку обучающей среды складывается из ряда компонентов:

- представления в обучающей среде ряда направлений по обучению школьников;
- представления в сфере обучения разных видов декоративно-прикладного искусства (согласно творческим приоритетам студента);
- индивидуального варианта построения преподавания, связанного с индивидуальным проявлением творческого потенциала студента;
- задачами зрительной организации обучающей среды;
- поиском художественного решения методических разработок в целом.

Практика дополнительного школьного образования показывает, что при обучении декоративно-прикладному искусству учащихся в кружках возникает ряд существенных моментов, которые сопряжены с тем, каким образом следует сохранять особенности детского творчества. Каждому специалисту предстоит найти ту грань, когда школьники, изучая основы декоративно-прикладного искусства, сохраняют индивидуальные особенности в творческом развитии, увлеченность «рукотворчеством», художественную и эстетическую потребность проведения досуга.

Использование развивающих возможностей «рукотворчества» в дополнительном школьном образовании сегодня остается сложной методологической, теоретической, практической задачей. На плечи учителя изобразительного искусства возлагаются серьезные задачи по определению художественно-эстетического направления в образовательном учреждении, разработке программно-методического обеспечения и качественному проведению занятий искусством.



### **Литература**

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Демчев П.Г., Черемных Г.В. Художественное оформление в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 208 с., 8 с. ил.: ил.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студ. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
4. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. – М.: Изобраз. искусство, 1983. – 344 с.
5. От внеклассной работы – к дополнительному образованию детей: Сборник нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей / Под ред. А.К. Бруднова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
6. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учеб. для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: АГАР, 1998. – 256 с.
7. Хворостов А.С. Декоративно-прикладное искусство в школе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с., ил.



## СПИСОК АВТОРОВ

- Валеева Лилия Агзамовна, аспирантка кафедры истории педагогики и этнопедагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.  
E-mail: valeykin @ yandex.ru
- Волдаева Вероника Юрьевна, Гохран России, главный эксперт-искусствовед, соискатель, Российский институт культурологии
- Галиновский Андрей Леонидович, кандидат технических наук, доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана  
E-mail: galcomputer@mail.ru
- Ермолаева Светлана Анатольевна, заведующая кафедрой педагогики Коломенского государственного педагогического института, кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: ktti@kolomna.ru
- Исаева Л.В., аспирантка кафедры педагогики Московского государственного областного университета
- Костикова Лидия Петровна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина»  
E-mail: l.kostikova@rsu.edu.ru
- Кротова Вера Николаевна, соискатель кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета
- Лычков Сергей Николаевич, доцент кафедры методики обучения ИЗО и ДПИ, Московский государственный областной университет
- Михеев Андрей Валентинович, директор государственного учреждения «Лианозовский парк культуры и отдыха»
- Овчарова Юлия Анатольевна, соискатель кафедры ДПИ ХГФ МПГУ
- Романов Валерий Викторович, Рязанский государственный агротехнологический университет
- Рывлина Александра Александровна, доцент кафедры инженерной и компьютерной графики, кандидат технических наук, Московский технический университет связи и информатики (МТУСИ)
- Садовская Ирина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры естествознания, математики и частных методик ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (КГПУ им. В.П. Астафьева)



- Саламатина Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, докторант Московского педагогического государственного университета, доцент Коломенского государственного педагогического института

- Скуратов Игорь Владимирович, профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой романской филологии МГОУ

E-mail: iv\_skuratov@mail.ru

- Соловьева Наталья Анатольевна, Костанайский инженерно-экономический университет (Казахстан)

- Толстякова Мария Николаевна, старший преподаватель кафедры сопротивления материалов инженерно-технического факультета, соискатель кафедры управления образованием педагогического института Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова

E-mail: tolstyakova@list.ru

- Черемных Галина Валерьевна, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства, кандидат педагогических наук, Московский педагогический государственный университет

- Юркина Л.В., доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета



---

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

**РАЗДЕЛ I**  
**ПЕДАГОГИКА**

<b>Л.А. Валеева</b>	
Педоцентризм Джона Дьюи как глобальная идея гуманистической педагогики XX века .....	3
<b>С.В. Голощапов</b>	
«Дедовщина» как доминирующий вид неуставных взаимоотношений .....	8
<b>С.А. Ермолаева</b>	
Особенности развития методологических подходов к исследованию проблемы предупреждения Преступности несовершеннолетних в отечественной педагогике в 90-е годы XX — начале XXI века .....	16
<b>Л.В. Исаева</b>	
Логико-содержательная модель формирования ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей .....	21
<b>Л.П. Костикова</b>	
Принципы успешной реализации идей поликультурного образования в современной высшей школе .....	26
<b>С.Н. Кошман</b>	
Социализация детей-сирот в контексте психолого-педагогических исследований .....	33
<b>В.Н. Кротова</b>	
Развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся старших классов в процессе изучения математики .....	39
<b>В.В. Романов</b>	
О возможностях применения опыта американских педагогов в сфере высшего сельскохозяйственного образования в России .....	45
<b>И.Л. Садовская</b>	
Новый взгляд на сущность методов обучения .....	51
<b>И.И. Саламатина</b>	
Профилактика как компонент ресоциализации несовершеннолетних делинквентов в США и Англии .....	57
<b>М.Н. Толстякова</b>	
Использование информационной технологии в процессе подготовки инженеров-строителей (на примере Якутского государственного университета) .....	63
<b>Л.В. Юркина</b>	
Роль гуманитарного знания в формировании культуры общения студентов технологического вуза .....	68



## РАЗДЕЛ II ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**А.Л. Галиновский**

Теория и методика адресного методического сопровождения физико-технической аспирантуры .....74

**Н.А. Соловьева**

Познавательная самостоятельность как основа «обучения через всю жизнь» (особенности кредитной системы обучения в Казахстане) .....80

**И.В. Скуратов**

Французский и русский языки в информатике (к вопросу об упорядочении новой терминологии) .....86

## РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**В.Ю. Волдаева**

Ювелирная фирма Сазиковых. К проблеме историзма в русском искусстве XIX века .....91

**А.В. Михеев**

Содержание и формы комплексного подхода к изучению изобразительного и декоративно-прикладного искусства в условиях организации парковой среды ....98

**С.Н. Лычков**

Вуз и музей. Некоторые аспекты интеграции в процессе подготовки учителей изобразительного искусства .....105

**Ю.А. Овчарова**

Методические особенности преподавания керамики на художественно-графических факультетах педвузов .....110

**А.А. Рывлина**

Роль и место электрических схем в учебном процессе вузов телекоммуникаций .....117

**Г.В. Черемных**

Методические аспекты разработки обучающей среды для кружков по декоративно-прикладному искусству .....124



Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей:

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи – от 15000 до 40000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт – Arial, цвет шрифта – черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя, с точки зрения научного содержания, авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

**В случае принятия статьи, условия публикации оговариваются с ответственным редактором.**

**Ответственный редактор серии «Педагогика» – заведующий кафедрой педагогики МГОУ, доктор педагогических наук, профессор Крившенко Лина Поликарповна.**

**Адрес редколлегии серии «Педагогика» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, МГОУ, кафедра педагогики, комн. 57. Телефон 8(495)223-31-76, доб. 1480.**







***ВЕСТНИК***  
***Московского государственного***  
***областного университета***

**Серия**  
**«Педагогика»**

**№ 3**

Подписано в печать: 25.12.2007.

Формат бумаги 60x86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Уч. — изд. л. 9,75. Усл.п.л. 8,5. Тираж 500 экз. Заказ № 18.

**Издательство МГОУ**  
**105005, г. Москва, Радио, д. 10а,**  
**т. 2564163, факс 2654162.**



***Вестник***  
***Московского государственного***  
***областного университета***

**СЕРИЯ**  
**«ПЕДАГОГИКА»**

**№ 3**

**Москва**  
**Издательство МГОУ**  
**2007**



**Вестник  
Московского государственного  
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

**Редакционно-издательский совет:**

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор  
Дембицкий С.Г. – зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе,  
доктор экономических наук, профессор  
Коничев А.С. – доктор биологических наук, профессор  
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор  
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент  
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор  
Яламов Ю.И. – проректор по научной работе и международному сотрудничеству,  
доктор физико-математических наук, профессор

**Редакционная коллегия серии «Педагогика»:**

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)  
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор  
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор  
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент  
Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор  
Черемисина Е.Н. – доктор технических наук, профессор  
Хапаева С.С. – кандидат педагогических наук, доцент  
Ломов С.П. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий  
кафедрой живописи  
Шорохов Е.В. – член-коор. РАО, доктор педагогических наук, профессор, декан ХГФ МПГУ  
Корешков В.В. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета  
ИЗО и дизайна МГПУ  
Кузин В.С. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – № 3. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 136 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК № 4 за 2005 г., С. 5).

В Вестнике могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

ISBN 978-5-7017-1165-3

© МГОУ, 2007  
© Издательство МГОУ, 2007



## РАЗДЕЛ I ПЕДАГОГИКА

Л.А. Валеева

### ПЕДОЦЕНТРИЗМ ДЖОНА ДЬЮИ КАК ГЛОБАЛЬНАЯ ИДЕЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА

#### *Аннотация*

В статье раскрывается понятие **педоцентризма** – подхода, вошедшего в педагогику в начале XX века благодаря американскому педагогу, психологу и философу Джону Дьюи; представлены основные положения педагогических течений, провозглашающих свободное развитие ребенка (теория свободного воспитания, новое воспитание), а также реформы в области образования, проводимые в рамках решения проблемы защиты прав ребенка, толчком для которых и стала идея педоцентризма.

L.A. Valeyeva

JOHN DEWEY'S PEDOCENTRISM AS A GLOBAL IDEA OF HUMANISTIC  
PEDAGOGICS OF THE XXth CENTURY

#### *Abstract*

This article reveals the notion of **pedocentrism** – the approach, appeared in pedagogics at the beginning of the XX<sup>th</sup> century thanks to outstanding American pedagogue, psychologist and philosopher John Dewey; provides a view on the main ideas of pedagogical trends, proclaiming the free character of child's development (theories of free education, new education), and the reforms in the educational sphere held to solve the problem of children's rights' protection, that were stimulated by the idea of pedocentrism.

Воспитательные идеалы XX века складывались под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи. Начало века рассматривалось многими философами и педагогами как заря рождающейся эры в истории, поставившей со всей остротой проблему нового взгляда на функции воспитания. Кризисные явления в традиционной педагогике в начале XX века породили новые идеи и концепции воспитания. Всем им были свойственны непринятие традиционной педагогики, повышенный интерес к личности ребенка и поиск новых подходов к решению проблем воспитания. Значительная группа педагогических течений была ориентирована на индивидуальность, и главной и единственной целью признавала личность ребенка. Постепенно в теории и практике утверждался подход, гуманистически ориентированный на ребенка, когда роль педагога выражалась не в жестком управлении воспитательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень самоактуализации. Это позиция друга, советчика, консультанта. Осуществление такого подхода было возможно только при полном учете интересов детей, непрерывном стимулировании активности каждого из них и их самореализации. Такой подход к ребенку вошел в педагогику под названием **педоцентризма**. Появление этого понятия связано с именем **Джона Дьюи**, известного американского педагога, психолога, философа, про-



фессора философии и педагогики нескольких американских вузов. Именно он говорил, что «ребенок – это солнце, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются» [1, с. 34–62]. То есть не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения. В связи с этой идеей Дьюи критикует во многих своих работах постановку образования в традиционной школе, целью которого является «навязывание сверху и извне стандартов предметного содержания и методов, разработанных взрослыми для тех, кто в данное время еще только вырастет» [2, с. 18]. Поэтому, по мнению Дьюи, эти методы учения чужды интересам детей и далеко выходят за пределы доступного им опыта. Значит, учителя навязывают их, стараясь искусными средствами замаскировать это насилие, устраняя его наиболее неприятные проявления.

В одной из глав своей книги «Опыт и образование» Дьюи рассматривал противостояние традиционного и прогрессивного образования. Лучшей критикой традиционного образования, по Дьюи, было создание прогрессивных школ, в работе которых можно выделить следующие принципы:

- учение через опыт;
- свободная деятельность;
- самовыражение личности;
- максимальное использование возможностей настоящего [2, с. 19].

Таким образом, мы видим, что философия нового образования была основана на идее свободы. Дьюи считал, что «для создания условий для нормального и интеллектуального роста учеников необходимо было покончить с методами кандалов и смиренных рубашек: без свободы нет гарантии развития» [2, с. 61]. Антиобщественная сущность традиционной школы заключается в том, что она считала «тишину и неподвижность главными достоинствами урока», а насильственно установленная тишина и послушание, согласно Дьюи, не давали ученикам полной возможности раскрыться. Однако свобода от ограничений была ценной только в качестве средства для свободы в позитивном смысле: свободы ставить цели, разумно рассуждать, оценивать последствия, отбирать и упорядочивать средства для достижения поставленных целей. Это так называемое прагматическое понимание свободы, когда она идентична интеллектуальному самоконтролю, поскольку постановка целей и организация средств их достижения – работа интеллекта. Поэтому идеальной целью образования, по Дьюи, было научить учеников самоконтролю. «Количество и качество свободы движения на каждом этапе развития ребенка, – пишет Дьюи, – проблема, которая должна постоянно занимать педагога» [2, с. 63].

Вышеназванные идеи Джона Дьюи о приспособлении системы воспитания к ребенку явились основополагающими для всех реформ образования в XX веке. Сущность ее заключалась в следующем: система воспитания, приспособляясь к природе ребенка, должна постоянно меняться, так же, как и эта природа, и исполнив свое предназначение, уступить место новой, более совершенной и подходящей для данного периода жизни. Эти взгляды Дьюи в сочетании с прагматическим подходом к целям образования послужили основой для отрицания единых учебных планов и программ для общеобразовательной школы. Педоцентризм способствовал переосмыслению понятия «воспитания». Необходимо отметить, что эта переоценка целей воспитания сопровождалась критикой традиционной школы и семьи, отрицающих самобытность ребенка, его стремление к самореализации. Здесь ребенок становился центром «педагогической вселенной». Гуманистическая педагогика во всеуслышание заявила о необходимости превращения школы в «школу ребенка и для ребенка». Педоцентристы объявили войну рутине и формализму в воспитании, требуя тщательного изучения индивидуальных особенностей воспитанников и провозглашая принцип абсолютной свободы ребенка. Существующая воспитательная практика и идеи рассматривались ими как пережиток прошлого и подвергались



резкой критике, которая осуществлялась по четырем направлениям.

1. Протест против интеллектуализма, чрезмерного рвения к умственному развитию, одностороннего интеллектуального развития.

2. Протест против неадекватности существующих школьных программ потребностям общества и неспособности детей адаптироваться к возможным демократическим преобразованиям общества будущего.

3. Протест против незыблемости консервативных традиций школы, содержания образования.

4. Протест против пагубного влияния школ на детские души.

Индивидуальная свобода считалась важнейшей частью человеческой жизни. Ощущалась необходимость в создании школ с минимумом запретов, с наличием условий для самовыражения и индивидуальной инициативы и отсутствием разного рода программных предписаний.

Это способствовало созданию соответствующего социального фона, формированию общественного мнения для осуществления реформ. В этих условиях прогрессивные педагоги пытались реализовать на практике альтернативное образование в противовес существующей старой системе. Идея педоцентризма Джона Дьюи была подхвачена многими педагогами-гуманистами в начале XX века – периода оживления педагогической мысли. В то время появилось большое количество педагогических течений, провозглашающих свободное развитие ребенка. Среди них особое место принадлежало теории **свободного воспитания**, в основе которой была идея о безусловном совершенстве детской природы. Крупнейшими представителями этого течения являлись Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори, А. Нейлл, Б. Отто. По их мнению, главной ошибкой в воспитании являлось то, что взрослые подходят к каждому ребенку одинаково, с шаблонной меркой, не принимая во внимание индивидуальные особенности детской природы; традиционная школа была далека от гарантирования ребенку счастья. С ранних лет навязывая ему собственные темпы и методы обучения, приказывая, запрещая, взрослые неосознанно ограничивают право ребенка быть собой, право на игру, детство и творчество. Так, педоцентристы призывали развивать в детях творческие силы, считая, что они могут наглядно представить себе лишь то, что пережили внутренне. Поэтому накопление воспитанником личного опыта должно было играть ведущую роль в воспитании и обучении. То есть право самостоятельного приобретения опыта связано с правом ребенка на собственную жизнь. Так, уважение ребенка становится основным принципом воспитания.

Одним из лучших примеров, где идеи свободного воспитания нашли реальное воплощение, является Саммерхилл – школа известного английского педагога Александра Нейлла, основанная в 1921 году в Лейстоне (графство Суффолк) примерно в ста милях от Лондона. Создавая Саммерхилл, он преследовал одну единственную цель – счастье ребенка, а основной путь видел в приспособлении школы к ребенку, а не ребенка к школе. Воспитатели Саммерхилла предоставляли детям право быть собой, отказавшись изначально от поучений морального и религиозного характера. Здесь взрослые и дети были равными во всем, что касалось прав и обязанностей. Нейлл утверждал, что «каждый ребенок обладает своей собственной неповторимой индивидуальностью, способностью любить жизнь и находить в ней собственный интерес. Ребенок, предоставленный самому себе и не испытывающий воздействия со стороны взрослых, развивается в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Надо только предоставить ему абсолютную свободу». Таким образом, главным принципом жизнедеятельности Саммерхилла стала **свобода**.

Признание самоценности детской жизни и вытекающие отсюда требования о правах ребенка были усилены педагогической мыслью в рассматриваемый период. Гурлитт,



в частности, утверждал, что различие между старой и новой педагогикой состояло в том, что «первая продолжала непоколебимо стоять за авторитетный принцип, а последняя проповедовала право ребенка». Почти во всех странах мира прогрессивная общественность выступила с требованиями разрешить проблему защиты прав ребенка, стали организовываться общества правовой охраны детей, проводиться в жизнь законы о государственной опеке над детьми. Первая попытка, сделанная в этом направлении одним из австралийских штатов Западной Австралии в 1907 году, скоро нашла себе подражание в Англии, где 21 декабря 1908 года был издан знаменитый Children's Act, хартия привилегий ребенка и его прав по отношению к обществу и государству. Здесь было открыто провозглашено право ребенка на попечение и здоровые условия жизни. Вскоре после этого подобные акты были изданы в Венгрии, Бельгии, Австрии и Италии. В июле 1913 года в Брюсселе состоялся Первый международный съезд по охране детства. А в 1924 году в Женеве была принята Декларация прав ребенка, которая разрешила проблему защиты прав ребенка в международном масштабе. Прогрессивные педагоги пытались реализовать права детей в своих учебно-воспитательных учреждениях, формируя у воспитанников демократическую компетентность и умение осознавать свои права и защищать их. Таким образом, утверждение педагогикой прав ребенка стало важным явлением в общественной жизни Европы первой половины XX столетия.

Другое направление гуманистической педагогики начала XX века, в котором нашли отражение педоцентрические идеи Джона Дьюи, – **новое воспитание**. Наиболее яркими представителями данного направления являются А. Ферьер, Э. Демолен, Э. Кларед, О. Декроли, Г. Литц, Р. Кузине. Новая школа должна была стать местом свободного развития каждого индивидуума и одновременно воспитания его в духе солидарности и сотрудничества.

Приверженцы нового воспитания пытались приспособить учебно-воспитательный процесс к спонтанным интересам и потребностям детей, подчеркивая роль личного практического опыта ребенка в усвоении знаний и ограничивая функции учителя ролью консультанта и советчика. В 1912 году в Женевском университете и институте Ж.Ж. Руссо ими было создано Международное бюро новых школ, во главе которого стоял А. Ферьер. В новом воспитании главным требованием был учет внутренних интересов ребенка. А. Ферьер подчеркивал, что «интерес создает экономию сил и успех в учебе». Поэтому в обучении и воспитании ведущая роль отдавалась игровой деятельности, являющейся для ребенка и работой, и счастьем, и идеалом, и обязанностью.

Позднее, после Первой мировой войны, была основана Международная лига нового воспитания, представителями которой было сформулировано тридцать характерных признаков новых школ, признанных программой максимум. Среди них можно выделить следующие:

- новая школа – интернатное учреждение;
- индивидуализация обучения;
- воспитание, исходящее из потребностей самого ребенка;
- исследование – главный метод приобретения знаний;
- цель новой школы – всестороннее развитие личности и формирование здорового человека с развитым чувством и волей, умеющего работать;
- постоянное изучение детей;
- широкое физическое воспитание и др.

В новой школе подвергались всестороннему опытному изучению такие проблемы воспитания, как самостоятельность детей, приобщение к труду, детское самоуправление, воспитание социальных инстинктов и др. Однако большинство новых школ были закрытыми привилегированными учебными заведениями с крайне высокой платой за обучение.



И разумеется, лишь несколько десятков школ были не в состоянии изменить ситуацию в массовой школе. Но все они были своеобразным образцом, согласно которому было необходимо менять все типы школ.

Итак, из вышесказанного можно сделать вывод, что идея педоцентризма Джона Дьюи стала глобальной идеей процесса реформирования традиционной школы. Течения, основанные на идее, ориентированной на индивидуальность и свободу ребенка, и получившие свое распространение в начале XX века, были как во многом отличны, так и схожи друг с другом. Основные же принципиальные установки, объединяющие эти течения, заключаются в следующем:

- личностная ориентация, т.е. умение воспитателя видеть в каждом ребенке уникальную личность;
- установление субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика, т.е. отказ от авторитарного подхода к ребенку;
- определение содействия самовоспитанию и свободной самореализации ребенка целью воспитания;
- признание знаний ребенка главным условием правильного воспитания;
- отрицание крайнего интеллектуализма школьного воспитания и проповедование деятельностного подхода, в котором самостоятельно добытый ребенком опыт ставится в центр воспитательного процесса.

### **Литература**

1. Джон Дьюи. Школа и общество. – 2-е изд. – М.: Госиздат, 1924.
2. John Dewey. Experience and Education. COLLIER BOOKS A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. N. Y., 1979.



## ДЕДОВЩИНА КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ ВИД НЕУСТАВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

### *Аннотация*

На основе анализа причин возникновения и живучести такого феномена как неуставные взаимоотношения в некоторых частях и подразделениях ВС РФ автор статьи утверждает, что социальные проблемы нашего общества приводят к нарушениям в сфере межличностных отношений военнослужащих, являющихся частью этого общества. Знания истоков возникновения этого феномена позволяют командирам сделать правильный выбор и грамотно использовать виды и формы профилактической работы по предупреждению неуставных отношений.

S.V. Goloschapov

«DEDOVSCHINA» AS A DOMINATING KIND OF UNREGULATED PERSONAL  
RELATIONS

### *Abstract*

Using the results of the analysis of the causes, which determine the genesis and hardness of unregulated personal relations in some units of the Russian Armed Forces the author comes to conclusion that our social problems cause the infringements in the field of the military men personal relations, as they are the part of the society. The knowledge of the grounds of this phenomenon enable the commanders to make a correct choice of the kinds and forms of the preventive measures.

Настоящий этап общественного развития в России характеризуется тем, что происходящие изменения обуславливают социальные, психологические, медико-экологические последствия, которые, несомненно, меняют условия развития и жизнедеятельности молодежи.

Важный этап становления значительной части молодых людей происходит в рядах Вооруженных сил РФ, являющихся составной частью общества, и их, естественно, не обошли стороной его социальные проблемы. Недостаток позитивного социального опыта, неразвитость и несформированность мировоззрения, системы ценностных ориентаций, этических норм и эстетических вкусов способствуют выбору некоторыми молодыми людьми негативных, противоправных сфер приложения своей активности, что неизбежно отражается на их поведении, на формировании личности и социального облика. Все это в конечном итоге приводит к нарушениям в сфере межличностных отношений военнослужащих, которые на уровне обыденного сознания в обществе объединяются под одним условным названием – «дедовщина» [4].

Знание истоков возникновения дедовщины как неформальной системы, понимание и умение проводить анализ процессов, происходящих в воинском коллективе, позволяют сделать правильный выбор и грамотно использовать виды и формы профилактической работы по предупреждению дедовщины. А это, несомненно, является главной задачей в воспитательной деятельности командиров всех степеней.

В основе дедовщины лежат конфликтные ситуации и противоречия, затрагивающие социальный или социально-психологический статус, материальные или духовные интересы отдельных личностей или групп, их честь и достоинство. Посагательства и конфликтные



ситуации, возникающие на почве личной неприязни, обид или несдержанности имеют гораздо меньшую социальную опасность (поскольку носят ситуативный и кратковременный характер), нежели аналогичные явления, возникающие на межгрупповом и личностно-групповом уровнях.

В последних случаях имеют место явления, представляющие серьезную опасность для нормального функционирования всей воинской организации как целостного социального организма. Это связано с тем, что в основе личностно-групповых и межгрупповых конфликтов лежит неформальное разделение военнослужащих (в отличие от формального, предусмотренного законами и воинскими уставами), при котором в подразделениях и частях по определенным признакам образуются противостоящие друг другу социальные группы, стремящиеся к утверждению своего доминирующего положения в подразделении, части (на корабле). При этом формы утверждения своего социального статуса той или иной группы в воинском коллективе приобретают характер создания системы негласных «льгот» и «привилегий» для доминирующей группировки и «обязанностей» для остальных по отношению к ней групп, закрепляемых методами психического и физического насилия.

Неформальное разделение военнослужащих обладает свойствами быстрого распространения, устойчивости и самовоспроизводства в силу своей специфической функциональности, связанной с реальной возможностью получения со временем представителями «угнетаемых» групп соответствующих «привилегий», характерных для «подавляющей» группы (повышение статуса военнослужащих младшего призыва с увольнением старослужащих или изменения, происходящие в национальном составе подразделения и т.п.). Потенциальная возможность социальных перемещений по вертикали приводит к тому, что субъекты «угнетаемых» групп принимают правила навязываемой им «игры», а это создает предпосылки для преемственности и воспроизводства негативных традиций, следствием которых являются неуставные взаимоотношения (НУВ) [2].

Появление неких ступеней неформальной «карьерной лестницы», на основе которой функционируют отдельные воинские подразделения, вызывает необходимость рассматривать НУВ как тип определенной социальной организации воинского коллектива, при анализе структуры которых необходимо учитывать несколько обстоятельств.

Во-первых, помимо формальной (уставной) системы, представляющей идеальный тип воинской организации, всегда существует неформальная организация отношений военнослужащих, и она не обязательно в содержательном плане несет на себе отпечаток НУВ.

Во-вторых, неформальные структуры неоднородны по своему составу: в каждой социальной группе (будь то старослужащие или молодые солдаты, представители той или иной национальности и т.п.) существуют «лидеры», «нейтралы» и «изгои», т.е. живые люди, играющие в данной общности ту или иную социальную роль. Поэтому неформальные структуры в воинских коллективах необходимо рассматривать в комплексе.

В-третьих, под влиянием множества факторов общественного развития именно «дедовщина» как неформальная система, в наибольшей степени отвечает объективным потребностям сложившейся в воинских подразделениях обстановки, когда уставная система не может обеспечить нормального функционирования воинского организма и самостоятельно разрешить все возникающие социальные противоречия. Неформальные системы, находясь между собой в разных взаимоотношениях (могут конкурировать, конфликтовать или взаимодополнять друг друга), в определенной степени стали компенсировать недостатки формальной организации.

В-четвертых, НУВ функционируют в армии и на флоте уже не одно десятилетие, и за это время уже успели сформироваться устойчивые негативные традиции, передающиеся из поколения в поколение.



В-пятых, представляется возможным выделить, по меньшей мере, пять различных оснований (по группообразующим признакам) неформальных систем, представленных на рисунке, которые на уровне обыденного сознания объединяются под одним общим названием «дедовщина».



### Признаки функционирования неуставных взаимоотношений военнослужащих

При рассмотрении содержания каждого из приводимых группообразующих признаков неуставных взаимоотношений (НУВ) нужно иметь в виду, что в чистом виде ни дедовщина, ни землячество, ни другие формы НУВ, как правило, не встречаются. Каждая из структур в определенные периоды времени может выступать в качестве доминирующей, но это не означает, что другие формы НУВ при этом отсутствуют. Они существуют, но имеют не столь ярко выраженное проявление. В настоящее время в структуре группообразующих признаков, лежащих в основе НУВ, доминирующими является дедовщина и, отчасти, религиозное землячество, рассмотрению содержания которых и будет уделено основное внимание.

Культ силы – неформальное разделение военнослужащих по наличию определенных индивидуальных качеств и особенностей. Представители доминирующей в подразделении группы, как правило, отличаются высокими волевыми качествами и физической силой. Об этом свидетельствуют данные, полученные при исследовании проблемы лидерства в воинских коллективах. Недостатки при подборе сержантского состава приводят к тому, что в воинском подразделении зачастую доминирует группа военнослужащих из числа неформальных лидеров, посягающая на права и личное достоинство своих сослуживцев, в том числе и на формальных лидеров (сержантский состав).

Религиозный фактор – неуставные взаимоотношения, основанные на разделении военнослужащих по принадлежности к различным религиозным конфессиям. В войсковой практике имеют место факты объединения в группы противоправной ориентации по отношению к другим военнослужащим представителей отдельных конфессий (в частности мусульман). Это происходило в тех случаях, когда в подразделении имелось



значительное количество военнослужащих различных национальностей, но явного количественного преобладания представителей одной из них не было (условия для существования землячества в чистом виде отсутствовали, а дедовщина не устраивала вследствие низкого статуса, соответствующего периоду службы). В таких условиях имеют место случаи возникновения группировок из представителей большинства национальностей, среди которых наибольшее распространение имеет ислам, а объектом посягательств при этом выступают все остальные «немусульмане».

Криминогенный фактор – неуставные взаимоотношения, основанные на неформальном разделении военнослужащих по принадлежности к различным группировкам криминогенной направленности до их призыва в ряды Вооруженных сил РФ. Здесь не имеется в виду детальное копирование в воинских подразделениях обычаев и нравов уголовного мира (хотя в отдельных военно-строительных частях в определенные периоды складывалась подобная ситуация из-за значительного призыва лиц с уголовным прошлым), а говорится о привнесении подобных элементов (от терминологии до некоторых криминальных норм поведения) в армейскую и флотскую среду.

Обращения к специальным исследованиям показывают, что сущность и истоки дедовщины сходны с особенностями тюремной субкультуры. Так, если в подразделение попадают молодые люди, имевшие до призыва контакты с отбывавшими сроки заключения в местах лишения свободы лицами и перенявшие от них стиль и форму поведения, свойственные этому кругу лиц (начиная с внешних – татуировка, жаргон, до восприятия особой идеологии о «высших» принципах поведения), то они в короткий период времени добиваются привилегированного положения, не свойственного их статусу. При наличии же в подразделении нескольких таких военнослужащих создаются предпосылки для их объединения во внутренне сплоченную группу, создающую себе некий имидж высшей «касты», характерный для мест лишения свободы [2].

Землячество – неуставные взаимоотношения, основанные на неформальном разделении военнослужащих по национальной, территориальной и религиозной принадлежности. В период с конца 1970-х и до начала 1990-х годов шел интенсивный процесс вытеснения дедовщины землячеством. Однако с распадом СССР на суверенные государства (и как следствие этого – образование национальных республиканских армий) проблема землячества в Вооруженных силах РФ утратила свое прежнее значение, хотя при определенных условиях возможность возникновения конфликтов и НУВ на национальной основе продолжает оставаться реальной.

Дедовщина – застарелый, имеющий глубокие исторические корни вид проявления НУВ, при котором в качестве доминирующего социального признака (а в соответствии с ним и комплекса «привилегий» или «обязанностей») в неформальной структуре подразделения выступает срок службы. Давние традиции любого изолированного мужского сообщества, связанного особым отношением к новым членам, впервые входящим в его состав, в армейских условиях приобретают особенно уродливые формы.

Дедовщина представляет собой систему изоциренных форм физического и психического насилия, пронизывающих все сферы жизнедеятельности войск и обеспечивающих доминирующее положение в подразделениях в частях военнослужащих старших периодов службы над молодыми солдатами. В основе ее статусно-ролевой системы лежит сложившаяся, обладающая свойствами устойчивости и самовоспроизводства, строго поддерживаемая среди военнослужащих различных «категорий» иерархия, закрепляемая прочными ритуалами и традициями [4].

Разделение военнослужащих на «категории», с соответствующими для каждой из них своими функциями, закрепляется и существует продолжительное время путем создания и проведения военнослужащими старших периодов службы порочных ритуалов



и традиций. Данные ритуалы, как стихийно возникшее средство упрочнения дедовщины исключительно разнообразны по своей форме, но суть их одна: закрепить дифференциацию, разделение военнослужащих срочной службы по периодам («напомнить» о роли каждого в структуре искаженных, деформированных внутриколлективных связей, порожденных данным феноменом).

Каждый военнослужащий является носителем определенных стереотипов поведения, наиболее характерных для общности (призыва), представленной в его лице. Однако это не означает, что происходит полная утрата индивидуальных свойств личности или признаков, характеризующих военнослужащего как представителя той или иной социальной группы. Он продолжает сохранять свою индивидуальность, заложенную в ней прежним социальным окружением, просто в специфических армейских условиях следование сложившимся там стереотипам поведения, в том числе и неформальным, негативной направленности, представляется наиболее безболезненным и благоприятным вариантом прохождения процесса социализации. Поэтому система неформального разделения военнослужащих по срокам службы оказывает на поведение того или иного индивида преобладающее воздействие [3].

Говорить о существовании лишь какой-то небольшой группки нарушителей уставных взаимоотношений, скорее всего, неоправданно: практически каждый военнослужащий старшего срока службы является в различной степени носителем каких-либо неуставных взаимоотношений. Всегда существует вполне реальная опасность применения определенных санкций за нарушение «традиций» старшего призыва, среди которых и понижение в статусе – «перевод» обратно в положение младшего призыва. Создаваемая таким образом круговая порука делает неуставные взаимоотношения, основанные на неформальном разделении военнослужащих по срокам службы, явлением чрезвычайно живучим и находящим широкое распространение в войсках.

Дедовщина как неформальная иерархическая структура, существующая практически в каждом воинском подразделении, компенсирует недостатки формальной структуры, и, прежде всего, слабость института младших командиров. Как в уставной структуре воинских подразделений существуют свои формы дисциплинарного воздействия и морального поощрения, так и в неформальной структуре сложились свои системы мер аналогичного предназначения. Так, неформальная система морального поощрения заключается в основном в том, что неукоснительное выполнение «обязанностей» младших периодов службы гарантирует своевременное перемещение военнослужащего в новое качество – старший период.

В качестве новой тенденции развития НУВ в последние годы необходимо отметить, что исчезновение маргинального (промежуточного) периода, второго года службы, между крайними полюсами неформальной иерархии («полюс» – первого периода, выступающий в качестве главного объекта посяганий и связанный лишь с одними «обязанностями», и «полюс» последнего периода службы, связанный исключительно с реализацией комплекса «прав» и «привилегий»), привело к еще большему обострению противоречий в неформальной структуре социальных отношений [5].

Можно заметить, что названия «категорий», принятых в солдатском круге общения и представленных в таблице, уже сами по себе являются красноречивой иллюстрацией для понимания сущности самого явления дедовщина. Ведь не случайно наибольшим разнообразием обладают клички, присваиваемые военнослужащим первых двух периодов службы. Смысл этих кличек передает пренебрежительное отношение к их носителям, оскорбляет человеческое достоинство. Эти клички (и даже нецензурные названия) в общении со старослужащими часто заменяют молодым солдатам фамилию и имя на долгие месяцы службы.

Дифференциация по срокам службы не всегда ограничивается пятью «категориями», внутри некоторых из них существует своя особая градация. При этом названия «катего-



рий» военнослужащих последних двух периодов службы и особой «категории» – «дембелей», как правило, не столь разнообразны и подчас несут противоположную смысловую нагрузку.

В качестве вывода можно отметить, что в настоящее время дедовщина – это наиболее распространенный и доминирующий в войсках и силах флота вид НУВ, который необходимо искоренять, используя различные направления и формы профилактической работы.

### Система неформального разделения военнослужащих по срокам службы

Категория (срок службы)	Наиболее распространенные названия «категорий» военнослужащих	Содержание функций «категорий» военнослужащих
1-я «категория» (0-6 месяцев)	Дух, таракан, тень, череп, сынок, зеленый пират, салага, кролик, удав, ушастый, муха, огурец, болт, краб	Выполнение своих обязанностей и части обязанностей 2-4 «категорий» в служебно-функциональной сфере, а также функции по их «обслуживанию» в социально-бытовой сфере
2-я категория (6-12 месяцев)	Гусь, козел, скворец, слон, шнурок мамонт, старший таракан	
3-я категория (12-18 месяцев)	Фазан, черпак, лимон, помазок	Функции «руководства» и «воспита- ния» 1-й «категории»
4-я категория (18 месяцев – день приказа об увольнении в запас)	Дед, король, старик, старый, гусь хрустальный, бугор	Функции «контроля» за соблюдением сложившейся иерархии («вмешательство» в скрытых формах, редко открыто)
День приказа, день отправки домой	Дембель, дед, супердед квартирант, профсоюз, интурист	

Подход к определению стратегии борьбы с дедовщиной должен всегда быть дифференцированным по месту и времени (когда, на что, как и в какой степени оказывать воздействие) и предлагать оптимальное сочетание всех методов профилактической работы. Так, на уровне отдельной части (корабля) работа по предупреждению дедовщины должна носить предметный и конкретный характер, планироваться и проводиться с учетом специфики решаемых задач и местных условий [5].

Наиболее эффективными направлениями профилактической работы по предупреждению и искоренению дедовщины являются:

- организация функционирования и жизнедеятельности войск в строгом соответствии с нормативно-правовыми требованиями (точное выполнение своих обязанностей всеми должностными лицами по укреплению воинской дисциплины, соблюдению медицинских и санитарно-гигиенических норм размещения военнослужащих, своевременному и полному обеспечению их всеми видами довольствия и т.п.);
- продуманная система материального и морального стимулирования офицерского состава за высокий уровень дисциплины в подчиненных подразделениях и военнослужащих срочной службы за добросовестное выполнение служебных обязанностей и личную дисциплинированность, в том числе и использование нетрадиционных форм поощрения;
- постановка конкретных, реально достижимых целей профилактической работы, поскольку невыполнимые задачи неизбежно вызывают разочарование и равнодушное отношение офицерского состава к решению настоящей проблемы;



- полное и всестороннее изучение существующей в части системы НУВ (формы их проявления и механизмы функционирования как предмет профилактической работы), а также оперативное отслеживание тенденций развития НУВ и «нововведений» в данной области и широкое использование полученных материалов при обучении молодых офицеров формам и методам профилактической работы;

- поэтапное планирование и осуществление профилактической работы (так, работу по профилактике неуставных взаимоотношений необходимо планировать исходя от степени социальной опасности и распространенности негативных явлений, при этом первоочередные мероприятия направляются на снижение остроты проявления тех форм физического и морально-психологического насилия, последствия от которых чаще всего носят тяжелый характер (гибель и увечья военнослужащих, самовольное оставление части, суициды и т.п.);

- оптимальное и творческое сочетание всех методов профилактической работы, в том числе и нетрадиционных (например, вытеснение негативных явлений ритуалами и традициями положительной направленности – чествование старослужащих воинов в день выхода приказа об их увольнении в запас, использование самодетельного творчества воинов и т.п.);

- выявление неформальных лидеров в воинских подразделениях и целенаправленная работа с ними (опора на лидеров положительной ориентации, назначение их на сержантские должности, привлечение их в общественный актив подразделения, а также дискредитация и нейтрализация отрицательных лидеров – организаторов и носителей НУВ);

- обеспечение активности во всех видах деятельности, которые ведут к достижению основной цели группы, поскольку групповой процесс прекращается, когда люди выполняют основную задачу;

- решение бытовых вопросов (особенно касающихся питания);

- систематическое обучение командного состава эффективным методам профилактической работы, формирование у него правильного понимания всей социальной опасности негативных явлений для нормального функционирования воинской организации;

- организация оперативной и полной информации снизу об эффективности проводимых профилактических мероприятий и контрмерах, предпринимаемых организаторами НУВ, знание истинного положения дел в подразделениях, особенно в ночное время, при работах и командировках в отрыве от подразделения, части;

- форсированный ввод в строй молодого пополнения (усиленная физическая подготовка, формирование у молодых солдат психологической готовности к встрече с негативными явлениями по приходу в подразделения, выработке алгоритма поведения в конфликтных ситуациях и т.п.);

- организация профилактической работы с неослабевающим упорством и постоянством, поскольку даже изжитые в подразделениях формы НУВ обладают свойством самовоспроизводства в случае ослабления профилактических воздействий.

Войсковая практика показывает, что вышеуказанные и другие мероприятия дают ощутимый эффект только в случае сведения их в единую систему профилактической работы, созданную с учетом специфики вида и рода войск, решаемых частью (кораблем) задач, места их дислокации, качественных характеристик призывного контингента и уровня подготовки офицерского состава.

Необходимо также отметить, что эффективная борьба, направленная на профилактику и предупреждение неуставных отношений в воинских коллективах, с проявлениями дедовщины в армии, невозможна без тесного взаимодействия командования с органами военной прокуратуры, военными судами и органами государственной безопасности в войсках. Это взаимодействие должно осуществляться, прежде всего, в форме постоянно-



го взаимного обмена информацией о совершенных и готовящихся преступлениях, о случившихся происшествиях; о состоянии законности, правопорядка и воинской дисциплины. Объединение совместных усилий командования с правоохранительными органами в войсках позволит избежать параллелизма в их деятельности по укреплению законности в воинских частях в целом и создать единый фронт борьбы с неуставными проявлениями в армии и таким доминирующим их видом как дедовщина.

### **Литература**

1. Воробьев Д.К., Середенко С.В. Воспитательная работа командира подразделения связи по укреплению воинской дисциплины: Учебное пособие / Под ред. А.И. Охрименко. – М.: РФ ВУС. – 2003. – 148 с.
2. Дерюгин Ю.И «Дедовщина»: социально-психологический анализ явления // Психологический журнал. – 1999. – № 4. – С. 10–12.
3. Методика поэтапной профилактики неуставных взаимоотношений в подразделении. – М.: Воениздат, 1997. – С. 9–11.
4. Психология и педагогика. Военная психология / Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
5. Перевалов В.Ф. Воинский коллектив. Динамика отношений. – М.: Воениздат, 1998. – С. 52–63.



С.А. Ермолаева

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ В 90-Е ГОДЫ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

### ***Аннотация***

Проблема предупреждения преступности несовершеннолетних систематически изучается в отечественной педагогической науке с конца XIX века. 90-е годы XX века – начало XXI века – это период значительного изменения методических основ исследования, период переосмысления сущности ранее существовавших и возникновения новых методологических подходов, новых методов научного исследования проблемы. Особенности данного периода стало усиление роли антропологического и культурологического подходов при некотором снижении доли научных работ, выполненных в рамках социологического подхода.

S.A. Ermolaeva

THE PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN RUSSIAN  
PEDAGOGICS TO THE PROBLEM OF JUVENILE DELINQUENCY PREVENTION  
IN 1990s – 2000s

### ***Abstract***

Since the end of the 19<sup>th</sup> century the juvenile delinquency problem is treated by Russian scholars as the one, which needs a systematic approach. 1990s–2000s was the period, characterized by a significant shift in the understanding of the essence of approaches to the problem and their scientific basis, alongside with the emergence of new approaches and methods of investigation.

The peculiarity of this period is the predominance of anthropological and culture approach, which a slight decline in the amount of researches, conducted in the context of sociological approach.

Систематическое научное исследование проблемы предупреждения бродяжничества, беспризорности и преступности несовершеннолетних было начато отечественными учеными в конце XIX века. С того времени сформировались и на протяжении XX века успешно развивались три основных философски обоснованных методологических подхода к исследованию проблемы: социологический, антропологический и культурологический.

Их становление было детерминировано особенностями исторических периодов, в которых проходила научная работа над проблемой, в том числе – особенностями политики, идеологии, потребностями и оценкой значимости, актуальности проблемы на общегосударственном, региональном и местном уровне, особенностями организации специальных научных исследований в этом направлении и другими объективными и субъективными факторами. В 20–80-е годы XX века, когда отечественная научная мысль развивается на едином методологическом фундаменте – диалектико-материалистической философии марксизма-ленинизма, основное количество исследований по проблеме



предупреждения преступности несовершеннолетних осуществляется в русле социологического подхода. Представители этого подхода исходят из положения о том, что главная причина возникновения детской преступности кроется в недостатках общества, в социально-экономическом неблагополучии отдельных слоев населения, семей, а также в неблагоприятной социальной ситуации, в которой живет и воспитывается ребенок. В рамках антропологического подхода, который развивается под влиянием социологического подхода, ученые больше исследуют особенности личности ребенка, его развития, выявляют причины отклонений в психофизическом и личностном развитии, роль заблуждений в возникновении девиантного и делинквентного поведения. С позиций культурологического подхода учеными исследуется роль социолого-культурологических факторов в росте преступности несовершеннолетних.

Период 90-х годов XX века – период смены политической и социально-политической системы в России, период экономического и идеологического кризиса, смены системы ориентиров и ценностей отразился и на методологической ситуации в науке. Резкий скачок в количестве совершаемых несовершеннолетними преступлений сделал проблему снижения данного вида преступлений и ее предупреждения особенно актуальной.

Демократизация общественно-политической жизни возбудила стремление полностью отказаться от существовавшей методологии и создать принципиально новую методологию науки, новые подходы и методы исследования. 90-е годы XX и рубеж XX–XXI веков можно назвать периодом методического плюрализма, когда действительно была проведена существенная ревизия, переосмысление многих базовых методологических установок, положений. Возник новый интерес к методологии, к развитию уже хорошо зарекомендовавших себя и созданию новых методологических подходов и в превентивной педагогике.

Развитию методологии способствует освобождение науки от идеологических и методологических стереотипов, активный поиск свежих методологических идей, интенсивное проведение интегративных исследований актуальных аспектов проблемы.

Ведущей тенденцией становится ослабление роли социологического подхода и закрепление ведущих позиций за антропологическим подходом, а также значительный рост популярности культурологического подхода к исследованию проблемы. В рамках социологического подхода продолжают исследоваться социальные причины, вызывающие девиантное поведение и преступность несовершеннолетних. Кроме традиционно называемых социально-экономических факторов – материальное и другие виды неблагополучия семьи, безнадзорность несовершеннолетних, низкий уровень работы образовательных учреждений, начинают исследоваться такие, как фактор резкой смены в обществе ценностных ориентаций, воздействие на детей социально-негативной информации, пропаганда и навязывание ложных ценностей, рост настроений социальной зависти и озлобленности, правового нигилизма и т.п. (Т.В. Варчук, В.А. Караковский, Ю.А. Клейберг, В.В. Лунеев, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров и др.).

Развитие социолого-антропологического подхода способствовало тому, что, наряду с чисто социальными, исследуются личностные факторы, в том числе негативные особенности личности подростка и его поведения, приводящие его к преступлению (С.А. Беличева, А.В. Гоголева и др.).

В рассматриваемый период в результате фактического слома ранее существовавшей системы профилактической работы (особенно таких ее звеньев как социально-производственное, социально-культурное направление профилактики), важно было создать систему на новых базовых основаниях. Таким основанием стало положение о необходимости целенаправленной организации процесса социализации ребенка, помощь в его социальном самоопределении, самореализации и самореабилитации. Ученые начинают



исследовать объективную и субъективную сторону социализации и десоциализации (Г.А. Андреева, Ю.В. Василькова, Г.А. Василькова, Г.В. Вершинина, В.Н. Казанцев, И.Б. Михайловская и др.).

Для развития социолого-антропологического подхода большое значение приобретают концепции персонализации и деперсонализации личности в контексте становления индивидуальности (А.В. Петровский, В.А. Петровский), формирования социальных установок и регулирования социального поведения (Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов, В.А. Ядов; Б.Н. Алмазов, Ю.А. Клейберг, А.Р. Ратинов и др.), усвоения социальных ролей (Г.А. Андреева, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон; Л.П. Бучева, А.В. Мудрик, Н.М. Таланчук и др.); формирования социальной устойчивости личности (И.П. Башкатов, М.П. Гурьянова, А.И. Кочетов, М.И. Рожков, Л.Ю. Сироткин и др.).

Новым для отечественной науки стало использование стигматизационного подхода, зародившегося в исследованиях зарубежных ученых, смысл исходного положения которого заключается в том, что асоциальное поведение чаще всего есть результат социального «клеймения» случайно оступившегося подростка (А.Н. Алмазов, Г.В. Вершинина, Ю.А. Клейберг, Н.Б. Михайловская).

Для создания новых методов и педагогических технологий превентивной деятельности особое значение имеет в рассматриваемый период исследование роли воспитывающей и развивающей среды, образовательных и реабилитационных пространств, предупреждающих возникновение отклонений в социальном развитии (Б.Г. Гершунский, А.В. Гордеева, Н.Л. Селиванова, Ю.П. Сокольников, Н.А. Поздеева, Н.А. Толстова и др.), а также значение помощи детям и молодежи в социальном, в том числе профессиональном самоопределении и самореализации (Т.М. Гладий, М.И. Рожков и др.).

В связи с общей тенденцией роста интереса к человеку, его внутреннему миру, в 90-х годах XX и на рубеже XX – XXI веков изменяется понимание сущности и по-новому начинает оцениваться значение антропологического подхода к исследованиям проблемы предупреждения девиантного, преступного поведения несовершеннолетних. На основе классических позиций антропологического методологического подхода ученые активизируют работу по выяснению влияния психопатологического и патопсихологического синдрома на механизм преступного поведения подростков (Ю.М. Антонян, Л.М. Балабанова, В.Н. Бурлаков, Н.Д. Гомонов, В.В. Гульдан, Ф.В. Кондратьев, А.П. Корнилов и др.). Для научных исследований этого периода характерно принятие положения о том, что нельзя игнорировать влияние на преступное поведение психических заболеваний, серьезных отклонений в психическом развитии ребенка, но важно обращаться и к проблеме искажения мотивации, когнитивного звена (познание мира, принятия решений, прогнозирования и планирования), самосознания, эмоциональной реактивности, что обычно характерно для преступника.

Важно отметить значение для превентивной педагогики исследования учеными роли дефектов в эмоционально-волевой сфере в нарушении поведения подростков (К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова и др.), изучение особенностей механизмов принятия решений подростками в норме и с отклонениями от нормы (А.В. Карпов, Т.В. Корнилова, А.В. Кондратчик, В.В. Кочетков, О.И. Ларичев, Т.В. Чудина и др.), изучение возникновения и действия механизма одиночества, отчуждения подростка от других людей, общества (Г.В. Вершинина, М.И. Еникеев, М.Н. Дудина, В.Г. Степанов, К.И. Подбужкая, В.Е. Эминов), возникновение смысловых барьеров у подростков и путей их преодоления (В.Д. Колесов, А.П. Краковский, Н.Ю. Максимова, Л.Б. Филонов, Н.Е. Щуркова).

В исследованиях, проведенных в рамках антропологического методологического подхода особое место занимают работы, посвященные глубокому анализу отдельных видов и форм девиантного поведения, характерных для детей разного возраста, кото-



---

рые рассматриваются как защитные формы поведения (М.Э. Вайнер, Ю.А. Клейберг, Р.В. Овчарова, В.Г. Степанов, И.Я. Фурманов и др.).

Одной из важных методологических идей, которая зародилась еще в начале XX века (Т. Липпе, В. Штерн, А. Адлер, Л.С. Выготский) и стала вновь популярной в 90-е годы XX века, является идея компенсации. Многие ученые, работающие над проблемами предупреждения девиантного поведения детей, проводят мысль о компенсаторной природе дезадаптивного, девиантного поведения детей (Б.Н. Алмазов, Р.В. Овчарова, Ю.А. Клейберг и др.), что предполагает моделирование и организацию превентивной педагогической деятельности с учетом действия не только сознательных, но и подсознательных механизмов, регулирующих поведение взрослеющего человека.

Особую популярность получают гендерные исследования в рамках проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних (И.В. Атюсина, И.П. Башкатов, С.А. Завражин, А.А. Романов, Б.Л. Сова и др.), направленные на максимальный учет половых особенностей развития и созревания детей при организации воспитательной работы в семье, образовательных учреждениях, формировании нравственных отношений между представителями разных полов с раннего возраста. Гендерный подход предполагает разработку учеными конкретных направлений, методов и форм превентивной деятельности, в ходе реализации которых с большей вероятностью можно предупредить негативные процессы нарушения половой идентификации и дифференциации, половой деморализации, «обмена гендерными ролями», которые нарушают гармонию отношений между полами, уже сложившуюся в обществе, и толкают на преступления, не типичные для данного пола (Н.П. Аникеева, И.П. Башкатов, И.И. Мамайчук и др.).

Более глубоко в рамках антропологического подхода исследуется роль наркотических и психоактивных веществ, провоцирующих преступность несовершеннолетних (А. Александрова, Л.В. Вихорева, И.В. Галина, В.Н. Ильичева, Д.В. Колесов, А.В. Ястребов и др.). Разрабатываются пути и меры предупреждения вовлечения детей в процесс употребления наркотиков и ПАВ.

Актуальным на рубеже XX–XXI веков становится культурологический методологический подход к исследованиям проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних. В научном и общественном сознании закрепляется положение о необходимости более глубокого изучения роли культуры и образования в обеспечении прогресса и предупреждении маргинальных явлений, особенно в детской и молодежной среде.

Отличительной особенностью изучаемого периода является то, что ученые проводят исследования как в рамках собственно культурологического подхода, так и в процессе интегрирования социологического и культурологического, антропологического и культурологического подходов. Особую роль в рассматриваемый период начинает играть диалогический подход к исследованию проблемы, который благодаря развитию идей М.М. Бахтина, В.С. Библера и других ученых позволяет по новому определять цели, задачи, содержание, методы и формы превентивной деятельности. Активно развивается аксиологический методологический подход, в рамках которого в качестве главного условия предупреждения преступности подростка ученые выдвигают успешность усвоения им системы общественных ценностей. Особое внимание уделяется формированию базовой культуры личности, индивидуальному процессу культурного саморазвития, культурной самоидентификации, самоутверждения, развития творческой оригинальности, устойчивости, и, в то же время, гибкости в культурном самоопределении (Е.А. Александрова, А.С. Запесоцкий, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.).

Относительно новым направлением выступают исследования в рамках этно-культурологического подхода: определение роли национальной культуры в формировании духовно-нравственного сознания у детей, выяснение влияния культурного архетипа и



ментальности на преступность несовершеннолетних, изучение роли национальных моделей школы (например, «Русской школы» и т.п.) в решении проблемы предупреждения преступности учащихся.

Ученые продолжают изучать особенности культурного развития (или деградации) семьи и влияния ее на культурный рост ребенка, живущего в той или иной семье (Б.Л. Альтшуллер, И.П. Башкатов, Т.Я. Сафонова, Н.Ю. Синягина, А.А. Северный, В.Г. Степанов). Исследуется роль различных социо-культурных институтов, в том числе, учреждений образования и культуры в предупреждении девиантного поведения и преступности детей и подростков (И.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко, М.М. Плоткин и др.).

Серьезным направлением научной работы стала разработка и внедрение в практику работы образовательных учреждений классов коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения для детей «группы риска». Теория данного типа обучения и практика ее внедрения внесли существенный вклад в разработку проблемы предупреждения отклонений в социокультурном развитии и предупреждении преступности несовершеннолетних в 90-е годы XX века (М.Э. Вайнер, И.В. Дубровина, Г.Ф. Кумарина, А.В. Листенева, Н.И. Лифинцева, У.В. Ульяновская, Н.А. Царицина, С.Г. Шибаева, Е.Я. Ямбург и др.).

В целом в 90-е годы XX – начале XXI века наиболее существенный вклад в науку вносят интегративные подходы к изучению сущности такого сложного явления как преступность несовершеннолетних. Новые методологические идеи позволяют более совершенно моделировать превентивную педагогическую деятельность применительно к современным историческим условиям, более эффективно на практике решать наиболее острые вопросы. Проблема предупреждения преступности несовершеннолетних требует дальнейшей разработки оригинальных подходов к ее дальнейшему изучению и решению.

### **Литература**

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера (при участии «Юрайт – М»), 2001. – 160 с.
3. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель Пресс: Эксмо – Пресс, 1999. – 406 с.
4. Михайловская И.Б., Вершинина Г.В. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
5. Никандров Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант. – М.: Магистр, 1995. – 99 с.



Л.В. Исаева

## **ЛОГИКО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ И ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

### ***Аннотация***

В данной статье представлены результаты, полученные в ходе диссертационного исследования по теме «Формирование ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей». Подробно описываются главные компоненты логико-содержательной модели формирования ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей: цель, подходы, содержание, педагогические условия, этапы, критерии сформированности и показатели к ним.

L.W. Isayeva

LOGIEALLY SUBATANTIAL MODEL OF FORMING VALUE ORIENTATIONS  
AMONG THE ORPHANS AND TEENAGERS, LOST THEIR PARENTS' CHARGE

### ***Abstract***

This artikel presents the results received in the dissertation research on the topic "Forming Value Orientations fmong the orphans and Teenagers, lost their parents' charge". The autor desribens in detail the main components of logieally subatantial model of forming value orientations among the orphans and teenagers, lost their parents' charge: the aim, methods of approaching, contents, hedagogical conditions, stages, creteria and their results.

Сложность развития современного российского общества, масштабность и острота его социально-экономических, культурных проблем обуславливают необходимость активного поиска оптимальных путей подготовки молодого поколения к жизни, развития нравственно-духовных качеств, потребностей и способностей человека, формирования ценностных ориентаций, стимулирующих самореализацию.

Изучая потребности подростка, его интересы, идеалы, можно определить, к чему он стремится, что отвергает и к чему безразличен. В его сознании возникают ценностные ориентации, которые, становясь прочными к действительности, выступают качественными характеристиками личности, проявляющимися в эмоциональной реакции, словах, действиях, поступках, чувствах. Стержневыми личностными качествами становятся совестливость, доброта, честность, целеустремленность, компетентность, самостоятельность, ответственность, трудолюбие, способность к принятию инноваций, ориентация на позитивное будущее и др. Наличие этих черт поможет подростку адаптироваться к новым политическим и социально-экономическим условиям и выбрать общественно-значимые ценности.

В то же время в поведении у части подростков, особенно у тех, которые лишились родителей и родительского попечения, проявляются такие качества как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, принимающие устойчивый характер. На фоне все возрастающего числа сиротских учреждений, роста числа безнадзорных детей в пос-



ледние годы возникает потребность общества в эффективной подготовке воспитанников детского дома к самостоятельной жизни. Осложняется этот процесс у детей, лишенных родной семьи, их изначальной утратой базового доверия к окружающему миру вследствие материнской депривации, обиженностью на свою судьбу. Замкнутость и ограниченность пространства жизнедеятельности, однообразие социальных контактов приводит к замедленному самоопределению, незнанию самого себя как личности. Ощущение подростками директивно-опекающих отношений к себе со стороны взрослых ведет к неспособности сознательного, самостоятельного выбора своей судьбы. Проведенный нами опрос, в котором участвовали 46 подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей Салтыковского детского дома показал, что материальные ценности для них становятся приоритетными, уступая ценностям нравственным. Такого мнения придерживаются до 67% опрошенных и 75% не понимают содержание многих ценностей. Данное обстоятельство предопределило наше решение разработать логико-содержательную модель формирования ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей.

Под моделью мы понимаем построение материальной или мысленной системы, которая функционирует аналогично исследуемому процессу и позволяет изучить ее свойства. При разработке системы мы опирались на основы теории педагогических систем, предложенных В.П. Беспалько, Ф.Ф.Королевым, Н.В. Кузьминой, О.П. Околеловым, В.П. Симоновым. Каждый элемент модели является самостоятельной составляющей, имеющей свое содержание и структуру, но в то же время они взаимосвязаны, взаимозависимы, действуют в единстве и дополняют друг друга.

Сконструированная нами модель включает в себя ряд компонентов.

Основополагающим является цель – формирование ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей. Исходя из этой цели, определены задачи: 1) социальные – обеспечить создание условий формирования социальнозначимых ценностных ориентаций воспитанников; 2) психологические – изучить и проанализировать «образ Я» с целью подготовки к самостоятельной жизни; 3) дидактические – разработать педагогические средства, приемы, методы и так далее, способствующие, приобретению навыков личной саморегуляции и обеспечению самосовершенствования на основе самовоспитания; 4) воспитательные – сформировать систему личностных ценностных ориентаций, оптимистического мировосприятия.

С целью формирования ценностных ориентаций у подростков исследуемой категории мы использовали следующие подходы: личностно-ценностный – в центре обучения и воспитания находится подросток-сирота и подросток, оставшийся без попечения родителей (исходя из его интересов, уровня знаний и умений воспитатель, педагог и другие участники воспитательного процесса формируют, направляют и корректируют его деятельность; данный подход признает личность развивающегося человека высшей социальной ценностью); культурологический – предполагает организацию формирования ценностных ориентаций как процесс присвоения и развития личностных достижений культуры; гуманистический – сформировать в подростке исследуемой категории веру в людей, в собственные жизненные силы, чувство заботы о близких, друзьях, о людях вообще.

Важным компонентом данной модели является содержание и педагогические условия формирования ценностных ориентаций, которые включают следующие блоки: структурные элементы, принципы (гуманизма, ориентации на ценностные отношения, личностноориентированного подхода, воспитания в коллективе); методы (личный пример, педагогическое общение, нравственно-этические убеждения, метод организации жизни и деятельности воспитанников, направленный на реализацию сформированных нравственно-духовных ценностных установок).



Разработанная нами модель предполагает последовательное формирование ценностных ориентаций. Так, на первом этапе – диагностическом, происходит исследование психического и физического здоровья подростков, воспитывающихся вне семьи. Осуществляется педагогическая поддержка и помощь в общении со сверстниками в условиях, когда воспитанники детского дома обучаются в едином общеобразовательном пространстве с детьми из семьи. В ходе констатирующего эксперимента определяется исходное состояние ценностно-ориентационной сферы воспитанников детского дома: а) изучение сформированности показателей – ценностей-средств и ценностей-целей, выявление их рангового места в иерархии ценностей; б) исследование уровня знаний ценностей и механизма их дифференциации; в) определение отношения подростков исследуемой категории к нравственным ценностям и способности ориентироваться на них в условиях социальной действительности.

На следующем этапе – коррекционно-развивающем – происходит изучение изменения отношения к общественной действительности в процессе жизненной практики, развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, корректируется поведение в общении, учебно-познавательной деятельности. Анализируется система становления личностных ценностей, знание методов самовоспитания, практика их использования для совершенствования собственного жизненного опыта.

На деятельностно-творческом этапе у подростков сформирована мировоззренческая позиция в понимании смысла жизни, своего положения в ней, своей значимости и уникальности, привиты нормы общечеловеческих ценностей (доброта, ответственность, сочувствие, милосердие, справедливость и т.д.). На данном этапе происходит творческое применение осмысленных знаний и умений.

Анализируя методологические аспекты, в ходе экспериментальной работы мы установили, что каждый уровень характеризуется системой поступательно изменяющихся критериев исследуемого явления. Нами определены следующие критерии сформированности ценностных ориентаций и показатели к ним: когнитивный, мотивационно-потребностный, деятельностно-результативный. Когнитивный критерий указывает на понимание воспитанником нравственных ценностей, умение ориентироваться в окружающем его мире, знание сильных и слабых сторон своего характера, способность доводить начатое дело до конца и т.д. Мотивационно-потребностный критерий характеризует направленность подростка на социально значимые ценности и нормы, умение ранжировать свои потребности в соответствии с нравственными ценностями. Деятельностно-результативный критерий – воспитанник обладает устойчивыми нравственными качествами и способен противостоять негативному воздействию социальной среды, обладает активной жизненной позицией, реализует нравственные ценности в деятельности, закрепляет их и переводит в статус качества личности. Эти критерии отличаются по своему содержанию, но взаимосвязаны между собой целью педагогического взаимодействия, результатом которого является сформированность ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей.

Проверенное исследование позволило определить уровни сформированности ценностных ориентаций по когнитивному, мотивационно-потребностному, деятельностно-результативному критериям для подростков, воспитывающихся вне семьи. Вслед за М.И. Шиловой, выделяющей три уровня воспитанности (высокий, средний, низкий) и невоспитанность, В.П. Беспалько, предлагающий четыре уровня (знания-знакомства, знания-копии, знания-действия, знания-трансформации), мы рассматриваем три уровня сформированности ценностных ориентаций и их несформированности.

Несформированность ценностных ориентаций подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, проявляется в отрицательном опыте поведения, в неразвитости самоорганизации и саморегуляции.



Низкий (ознакомительный) уровень характеризуется слабым проявлением еще неустойчивого положительного опыта поведения, наблюдаются эмоциональные срывы, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

Для среднего (личностноориентированного) уровня свойственно устойчивое позитивное поведение, наличие саморегуляции, хотя общественная позиция еще активно не проявляется.

Признаком высокого (преобразовательного) уровня сформированности ценностных ориентаций у подростков, воспитывающихся вне семьи, является наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляции и самоорганизации, проявление активной общественной деятельности. В качестве примера приводим в таблице результаты, свидетельствующие о разных уровнях сформированности ценностных ориентаций по деятельностно-результативному критерию.

Уровни сформированности ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, по годам, %

Ценностные ориентации	Уровни сформированности ценностных ориентаций								
	2003–2004 гг.			2004–2006 гг.			2006–2007 гг.		
	низк.	сред.	высок.	низк.	сред.	высок.	низк.	сред.	высок.
<b>Деятельностно-результативный критерий</b>									
<b>Развитость способности самооценки и оценки ценностных ориентаций окружающих</b>									
<b>Ответственность</b>	33	65	2	22	50	28	9	42	49
<b>Доброта</b>	27	70	3	21	54	25	8	38	54
<b>Гуманное отношение к природе</b>	34	64	2	23	58	19	10	39	51
<b>Любовь к Родине</b>	37	60	3	23	56	23	7	40	53
<b>Здоровье</b>	35	58	7	21	50	29	9	35	56
<b>Сочувствие</b>	30	66	4	24	50	26	7	39	54
<b>Включенность в деятельность, способствующую проявлению</b>									
<b>Ответственности</b>	49	55	2	31	58	11	9	43	48
<b>Доброты</b>	45	53	4	37	56	7	10	78	62
<b>Гуманного отношения к природе</b>	49	48	3	48	38	14	11	36	53
<b>Любви к Родине</b>	57	40	3	48	43	9	7	68	25
<b>Заботы о здоровье</b>	44	52	8	47	39	14	6	33	61
<b>Сочувствия</b>	61	71	6	46	42	12	8	39	53

В ходе экспериментальной работы значительно повышалась учебно-познавательная мотивация подростков данной категории, изменялись субъект-субъектные отношения в позитивную сторону.

Подростки исследуемой категории стали доброжелательнее, внимательнее, эмоциональнее. Положительным результатом является уменьшение количества дезадаптирован-



ных подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, сокращение количества конфликтов между ними и случаев нежелания участвовать в общешкольных и классных мероприятиях наряду с подростками из семьи, снижение количества ориентированных подростков данной категории только на материальное поощрение и контроль со стороны окружающих. Подтверждением этому являются результаты заключительного среза, где высокий уровень осознания ими нравственных ценностных ориентаций значительно возрастает.

Разработанные содержательные, процессуальные компоненты логико-содержательной модели, образовательно-технологические средства формирования ценностных ориентаций подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, способствовали выделению в качестве приоритетных ценностей, такие как семья, доброта, сочувствие, гуманное отношение к природе, любовь к Родине, активная деятельная жизнь, ответственность и др.

Подростки изучаемой категории активнее стали включаться в общественно-культурную жизнь школы, осознанно сотрудничать со сверстниками из семьи и взрослыми, проявляя элементы культуры поведения, ориентируясь на индивидуальное и гуманистическое развитие, снизился уровень тревожности и возрос уровень эмоционально-волевой комфортности. Подростки, воспитывающиеся вне семьи, ориентируются на ценности счастливой семейной жизни, здоровья, образования, дружбы, – что способствует вовлечению их в разнообразную деятельность по расширению нравственного опыта, позитивного отношения к себе и окружающему миру.

Таким образом, позитивная динамика уровней сформированности ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, по когнитивному, мотивационно-потребностному, деятельностно-результативному критериям подтвердила практическую значимость и эффективность выделенных нами педагогических условий, которые являются составной частью логико-содержательной модели:

1) интеграция учебных и внеклассных форм деятельности (кружки, тематические вечера, спектакли, встречи, экскурсии и т.д.) по расширению нравственного опыта и развитию способности самооценки и оценки окружающих;

2) опора на воспитательный и образовательный потенциал предметов гуманитарного цикла (литература, русский язык, история, обществознание, иностранный язык и др.);

3) сочетание инновационных форм деятельности обучения и воспитания с традиционными;

4) общение педагога и других субъектов педагогического взаимодействия с подростками исследуемой категории: учебное, творческое, деловое;

5) тесное сотрудничество педагогов и администрации общеобразовательных школ с воспитателями детского дома.

### Литература

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – 304 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Энциклопедия Российская Педагогическая: В 2-х т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999. Т. 2. – С. 107.



## **ПРИНЦИПЫ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

### *Аннотация*

В данной статье автор рассуждает об актуальности перестройки современного образовательного процесса в высшей школе в контексте поликультурной дидактической концепции. В качестве одного из компонентов поликультурного образования выделяется лингвосоциокультурная компетенция. Автор также анализирует ряд принципов поликультурного образования, способствующих его эффективности в высшей школе.

L. Kostikova

THE PRINCIPLES OF EFFECTIVE REALIZATION OF POLICULTURAL  
EDUCATION IN CONTEMPORARY HIGH SCHOOL

### *Abstract*

In this article the author speculates about the actual changes of modern educational process in terms of policulturalism. One of the key components of policultural education is linguosociocultural competence. The author analyses a number of principles lying in its basis and serving as the ground for efficiency of policultural education in high school.

В современном мире национальная культура является слагаемой культуры глобальной, вследствие технического прогресса и геополитических трансформаций оказываясь вольно или невольно включенной в процесс мировой культурной интеграции этнокультур в макрокультуру. Носитель национальной культуры, таким образом, автоматически оказывается вовлеченным во взаимодействие культур, ему открываются широкие возможности для сравнения собственной культурной традиции, приоритетов, ценностей с их аналогами, принятыми в иных национальных культурах. Ценность такого опыта сравнения культур, его позитивность напрямую зависят от подготовленности личности, ее зрелости. Добиться оптимальной готовности личности к вступлению в диалог культур как в аспекте лингвистической подготовки, так и с точки зрения психологических установок и фоновых знаний о традициях и мировоззрении своей и изучаемой культур возможно, перестроив образовательный процесс в рамках поликультурной дидактической концепции. Одним из ключевых понятий поликультурного образования является «лингвосоциокультурная компетентность», выступающая в итоге критерием успешности поликультурного образовательного процесса. С культурологических и педагогических позиций лингвосоциокультурную компетентность следует определить как способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления ее реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды. Как видно из предлагаемого нами определения, подобное комплексное видение лингвосоциокультурной компетентности встречается и в работах зарубежных дидактов. Так, например, Нел Силье (1, с. 35) представляет рассматриваемую компетентность как набор определенных знаний и умений в сфере поликультурного общения. Говоря о поликультурных знаниях, автор выделяет следующие три основных аспекта,



категории:

- понимание того факта, что поведенческие модели людей обусловлены их культурой;
- понимание, что поведение и речь зависят от таких социальных переменных, как возраст, пол, принадлежность к социальному классу, место жительства и т.п.;
- знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в повседневной ситуации.

Поликультурные умения, собственно, компетентности Нел Силье делит на следующие четыре класса:

- 1). способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров;
- 2). умение распознавать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка;
- 3). умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам собственной культуры;
- 4). интеллектуальное любопытство, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его.

Данная классификация межкультурных умений не противоречит нашему определению лингвосоциокультурной компетентности как комплексного психолого-педагогического и лингвистического образования, набора субкомпетенций.

Именно из-за комплексности понятия становление и реализация лингвосоциокультурной компетентности личности в глобальном объеме – это своеобразный, зачастую имеющий латентный, неуловимый виртуальный характер, продолжительный и непрекращающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная насыщенность элементов родной и изучаемой культур должны проследиваться в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности современной высшей школы. Увидеть уникальность культурных проявлений, научить ценить их своеобразие прежде всего должен помочь преподаватель, сам владеющий лингвосоциокультурной компетентностью и умеющий использовать ее для продуктивного взаимодействия с носителями иной культуры и студентами.

Успешность решения проблемы обучения лингвосоциокультурной компетентности в вузе зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется целый ряд принципов, поскольку такое сложное явление, как поликультурная грамотность, требует для своего развития комплекса педагогических принципов, отражающих ряд закономерностей развития психических и личностных свойств наряду с коммуникативными умениями и культурологическими знаниями. В комплекс входят: принцип субъектности, принцип равноправия культур и плюрализма оценочных позиций, принцип адекватности, принцип рефлексивной позиции и принцип интеграции.

### **1. Принцип субъектности**

Данный принцип требует опоры на активность самого обучаемого, стимулирования его самовоспитания, сознательного включения в процессы межкультурного общения и самокоррекции в отношениях с представителями иных культур, этносов и религий.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения обучаемого в ту или иную деятельность в рамках смоделированного процесса аккультурации или непосредственного диалога культур;
- оптимистическая стратегия в определении изменений в отношениях между обучаемым и носителями иных концепций мировидения, иных этнокультурных установок;



- обучаемые должны прежде всего осознать собственную этнокультурную принадлежность, выработать собственное культурное сознание;

- в процессе поликультурного обучения следует учитывать интересы обучаемых, их индивидуальные мотивы и предпочтения в межкультурном общении, а также пробуждать новые интересы к иным культурным общностям, к глобальной культуре в целом;

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- педагог должен с уважением воспринимать мировоззрение обучаемой личности, ее видения культурных процессов и целей поликультурного взаимодействия;

- педагог должен не только призывать обучаемых к толерантности, эмпатии и открытости к проявлениям изучаемой культуры, но и сам быть многоаспектно толерантен, демонстрировать эмпатию, транспекцию и открытость;

- при представлении иных культур педагог не должен умалять значимости и роли собственной культуры для глобальной, мировой культурной среды, самобытность и неповторимость собственной культуры должна неоднократно подчеркиваться в процессе обучения;

- защита целостности этнокультурной позиции обучаемого при его включении в диалог культур должна быть одной из приоритетных задач педагогической деятельности.

## **2. Принцип равноправия культур и плюрализма оценочных позиций**

Данный принцип предполагает ориентацию на формирование у студента осознанного устойчивого восприятия собственной культуры не как центра, стержня глобальной культуры, а лишь как одного из ее «полюсов». Этот культурный полюс отличается собственными нравственными ориентирами, оценочными механизмами и традициями, которые не являются единственно правильными.

Условиями реализации данного принципа являются:

- стимулирование проведения обучаемыми анализа неких культурных реалий с позиций родной культуры, иных культурных перспектив, с точки зрения человека не просто иных этноса и культуры, но иной эпохи;

- проведение анализа собственных культурных реалий глазами носителя иного мировидения, поиск положительных и отрицательных аспектов собственной культуры, осознание ее небезупречности;

- осознание того факта, что главный принцип глобальной общемировой культуры – многообразие и плюрализм, т.е. она складывается одинаково как родной этнической культурой обучаемых, так и теми культурами, которые они могут необоснованно относить к порочным, деструктивным, агрессивным и т.д.;

- понимание, что в межэтнических / межконфессиональных / межкультурных противостояниях не бывает праведной и неправедной стороны, у каждой из противоборствующих сторон своя правда и своя справедливость, но доказывать их лучше не посредством вооруженных конфликтов, а мирным путем.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- следует относиться к изучаемой культуре с тем же уважением, с каким обучаемый относился бы к своей собственной. Это правило должно соблюдаться вне зависимости от того, как в текущий момент оценивается внешняя и внутренняя политика, религия, моральные догматы и тому подобное страны рассматриваемой культуры мировым общественным мнением либо политиками и общественностью родной страны обучаемого;

- педагог должен привести обучаемых к осознанию, что в истории каждой культуры, каждого этноса были как героические, достойные, так и постыдные страницы, что



не только не препятствует, но стимулирует взаимное уважение данных культур и их носителей;

- педагогу и обучаемому запрещено судить о ценностях, убеждениях и обычаях других культур и эпох, отталкиваясь от собственных ценностей – критерием оценки того или иного культурного / исторического факта является исключительно шкала ценностей и моральных ориентиров, принятая в рассматриваемой культуре в рассматриваемую эпоху.

### **3. Принцип адекватности**

Данный принцип требует соответствия содержания и средств обучения и воспитания лингвосоциокультурно компетентной личности социальной ситуации, в которой организуется образовательный процесс. Задачи формирования поликультурной грамотности у студентов в вузе ориентированы на реальные отношения, складывающиеся между различными культурными группами в данном конкретном социуме и на глобальном, общемировом уровне.

Условиями реализации данного принципа являются:

- соответствие задач обучения и воспитания реальным событиям, происходящим в мире, стране, в ближайшем социуме. Наивно полагать, что межкультурную грамотность и такой ее аспект, как межкультурную толерантность личности в современной России, можно полноценно сформировать, не затрагивая проблем межэтнических конфликтов на Кавказе, исламско-христианского противостояния, положения русских в ближнем зарубежье, расширения блока НАТО, миротворческой / «миротворческой» деятельности США и ООН и т.д.;

- координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на формирование ценностных и коммуникативных ориентаций обучаемых;

переход обучения поликультурной грамотности на междисциплинарный уровень, что позволит более полно отразить полицентризм в восприятии окружающего мира и мировой культуры;

- учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (полиэтничность и поликультурность студентов учебной группы, региональные, конфессиональные особенности учебного заведения и т.д.);

- коррекция воспринимаемой учащимися разнообразной информации, отражающей всевозможные проявления культуры, в том числе и поступающей из средств массовой информации, с целью обнаружения и разрушения ложных культурных стереотипов (как в видении собственной культуры, так и иных этнокультурных групп).

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- процесс формирования межкультурной грамотности строится с учетом реалий социальных отношений, учитывая особенности духовности общества, его культурной направленности, экономики, внешней и внутренней политики;

- в процессе обучения лингвосоциокультурной компетентности необходимо учитывать и широко использовать реальные факторы социума, опираться на такие носители информации об изучаемой культуре, как искусство, музыка, литература, периодика, кинематограф и так далее, которые предстают в учебном процессе в двух проявлениях – с одной стороны, они являются посредниками, медиаторами поликультурного общения. С другой стороны, они сами являются продуктами изучаемой культуры. Выявить и разрушить ложные стереотипы в видении иной культуры можно как с помощью анализа самых последних газетных статей и фильмов, так и посредством обсуждения классической литературы.



#### **4. Принцип рефлексивной позиции**

Этот принцип выдвигается в качестве неотъемлемого для образования нового поколения целым рядом исследователей (В.И. Андреев, Н.Ф. Вишнякова, С. Змеев, Н.В. Ключева). Под рефлексией понимают способность к анализу, оценке ситуации и принятию решения в процессе деятельности, а также способность контролировать, корректировать ее осуществление и, наконец, способность осмысливать достигнутые результаты. Специфика поликультурного общения такова, что рефлексия – это отличительный ее признак, без развитой рефлексии человек не может состояться как участник диалога культур. В качестве объекта воздействия в поликультурном взаимодействии выбирается ситуация межкультурного общения либо проблемная ситуация, явившаяся результатом недопонимания соприкоснувшихся культурных позиций, моделей мировидения. В контексте обучения лингвосоциокультурной компетентности данный принцип предполагает ориентацию на формирование у студента осознанной устойчивой системы отношений к какому-либо значимому для него аспекту межкультурных отношений.

Условиями реализации данного принципа являются:

- стимулирование проведения обучаемыми самоанализа своего отношения к изучаемой культуре; сопоставление собственных действий с моральными ориентирами своей культурной среды; анализ какой-либо ситуации поликультурного общения с позиций как родной, так и иной культуры;
- совместный с педагогом анализ решения различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях межкультурного общения (социально-культурные пробы);
- самооценка собственных действий в ситуации реальной или смоделированной межкультурной коммуникации, прогнозирование своих действий в дальнейшем при повторном включении в диалог культур.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- проблемы, возникающие у обучаемых при включении в межкультурные отношения, следует решать с обучаемыми, а не за них;
- обучаемый должен добиваться успеха в межкультурной коммуникации только на основе осознания необходимости установления межкультурных связей и его включения в эту межкультурную коммуникацию;
- нельзя предусмотреть все варианты межкультурных отношений и смоделировать все возможные ситуации межкультурного общения, но обучаемому следует выработать готовность к вступлению в эти отношения и минимизировать непредсказуемость результата данных коммуникативных ситуаций.

#### **5. Принцип интеграции**

Данный принцип следует рассматривать на нескольких уровнях: интеграции культур, интеграции учебных дисциплин и интеграции между видами деятельности – языковой, когнитивной, коммуникативной, педагогической, культуротворческой, проектной и информационной. На уровне культуры следует осознавать, что культурные концептосферы, типы мировидения, обусловленные культурой / культурами, не могут быть постигнуты по отдельности, без осознания их взаимообусловленности и взаимосвязанности. Различные этнические культуры слагают культуру глобальную, которая не откроется для личности во всей своей целостности при стремлении обучаемого освоить лишь один набор моральных и ценностных ориентиров помимо собственного и лишь один иностранный язык. На уровне учебных дисциплин интеграция должна также рассматриваться как один из ключевых принципов формирования поликультурной грамотности. Становление межкультурной грамотности в полном объеме это своеобразный, про-



должительный и непрерывающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная значимость элементов культуры прослеживается в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности. Необходимо помнить, что сведения об изучаемой культуре в единстве ее проявлений в прошлом, настоящем и будущем доносятся до учащегося средствами целого ряда дисциплин, среди которых история, культурология, социология, этнография, иностранные языки, правоведение, языкознание и др. На уровне видов деятельности принцип интеграции устанавливает связи между основными видами деятельности, включая культуросотворческую. Интеграция – это выражение закономерности педагогического процесса в целом: чем больше связей будет включать педагогический процесс, тем развитие межкультурной грамотности будет более эффективным благодаря активизации всех психических и личностных свойств человека.

Условиями реализации данного принципа являются:

- формирование поликультурной грамотности не как толерантности и эмпатии к одной конкретной этнической культуре на базе языка данной нации, но, прежде всего, как терпимости и благожелательного восприятия разнообразия мировых культур;
- привитие учащимся понимания, что все проявления жизни общества – от бытовых реалий до произведений искусства и языка – отражают своеобразие культуры данного общества, следовательно, носителями и медиаторами культурно релевантной информации являются все учебные дисциплины в их совокупности, затрагивающие любые реалии изучаемой культуры;
- осознание необходимости баланса между коммуникативными умениями, языковыми знаниями, психологическими характеристиками и прочими компонентами, составляющими межкультурную грамотность. Превалирование одного из компонентов при недостаточной развитости других приводит к невозможности эффективно вести межкультурное общение.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- педагог должен постулировать равноправие и взаимозависимость этнических культур, слагающих глобальную культуру;
- нельзя понять иную культуру в рамках одной, пусть даже и специально для этого выделенной, учебной дисциплины – культура познается во всем ее многообразии, причем процесс ее познания бесконечен;
- успех в формировании коммуникативной, когнитивной и личностно-психологической составляющих межкультурной грамотности должен быть равномерен.

Представленные выше принципы формирования и условия их реализации лингвосоциокультурной компетентности могут служить целевым ориентиром в процессе ее формирования в вузе.

Формирование межкультурной грамотности в рамках образовательного процесса в высшей школе наиболее адекватно общему духу изменений в социуме, нацеленных на перевод нашей страны в новое качественное состояние, на ее интеграцию в мировое культурное пространство. Это сверхактуально для вузовского образования, где крайне необходима модернизация в русле с новейшими научными концепциями, призванными оптимизировать обучение будущих специалистов в соответствии с социальным заказом.



**Литература**

1. Seelye H.N. Teaching culture: strategies for intercultural communication. – Lincolnwood, IL: National Textbook Co, 1994. – 190 p.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа 21 века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – 414 с.
3. Васильева Н.Н. Личностноориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 223 с.
4. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация / Тез. докл. – Иркутск, 1993. – С. 42–47.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
6. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 314 с.
7. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика, 1999. – № 4.
8. Цветкова Т.К. Теоретические проблемы лингводидактики: Монография. – М.: Компания спутник +, 2002. – 107 с.



**С.Н. Кошман**

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

S.N. Koshman

### **SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN IN A CONTEXT OF PSYCHO- PEDAGOGICAL RESEARCHES**

In the article, based on the analysis of publications by native and foreign scientists, socio-psychological characteristics of children brought up outside the family in orphanage are reviewed. The children left without parental care, are in need of systemic social services assistance. Specialists allocate three basic stages of such work: diagnostics, rehabilitation and postrehabilitation protection of the child. Each child requires an individual rehabilitation program, based on the examination of his personality and analysis of all accessible information, not only about him, but also the characteristics of his former family environment. To ensure adequate socialization formation of positive social experience, skills of interaction with world around are essential; psychological and pedagogical support, therapy and the correction, liquidating a crisis condition of the child are necessary.

Детство – это период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, нравственные ориентации, жизнеспособность и целеустремлённость. Эти духовные качества личности не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, когда семья создаёт у ребёнка потребность быть преданным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других, стремление научиться самому.

Чтобы ребёнок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы социальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. К сожалению, почти во всех учреждениях, где воспитываются дети-сироты, среда обитания, как правило, сиротская, приютская, казарменная. Конечно, известен опыт лучших социозащитных учреждений, где детям хорошо, выпускники которых сравнительно успешно вступают во взрослую жизнь.

Но вместе с тем никуда не уйти от фактов иного рода. Ни для кого не секрет, что большинство воспитанников не сироты, а дети, имеющие родителей, чаще всего лишённых родительских прав. Это означает, что с точки зрения соматического и психического здоровья с учётом тяжелой наследственности, неблагоприятного протекания пренатального развития, тяжёлых условий жизни в раннем возрасте дети, родившиеся и выросшие в таких семьях, составляют «группу риска».

Но специфика психического, или точнее, психологического развития детей в учреждениях интернатного типа не определяется по критерию «норма и патология».

Исследования, проведённые во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребёнка идёт по особому пути и у него формируется специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хорошие они или плохие, они просто другие.

Причины, определяющие неблагоприятных в психологическом развитии детей,



воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, можно охарактеризовать как:

- неправильная организация общения взрослых с детьми, несостоятельность тех его форм, которые доминируют в детских учреждениях;
- в непостоянстве, частой смене взрослых, воспитывающих детей;
- в недостаточной работе по формированию игр дошкольников;
- в бедности конкретно-чувственного опыта детей, проистекающей из чрезвычайной сужености окружающей среды;
- в недостаточно психолого-педагогической подготовленности воспитателей;
- в недостатках программ воспитания и обучения, не компенсирующих дефектов развития, вызванных отсутствием семьи;
- в недифференцированном подходе к детям в процессе их воспитания и обучения: помещение детей с разной степенью задержек в психическом развитии в одну группу и др.

Проблема психологической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без родителей требует объединения усилий ученых и практиков (социальных работников, психологов и педагогов) в разработке\* методик работы с ребёнком, оказавшимся в социально-реабилитационном центре, приюте, социальной гостинице, после интерната и т.д.

А.С. Аркин и другие известные педагоги уделяли самое серьёзное внимание проблемам семейного воспитания, рассматривая его как наиболее естественную основу формирования психического и нравственного склада личности, развития творческих способностей человека на всех возрастных этапах жизни.

Но в последние сто лет нарастающий темп общественных преобразований захватил и сферу семейных отношений, традиционные формы которых стали меняться: огромные патриархальные семьи распадаются, уступают место так называемой нуклеарной семье, количество детей в семье неуклонно сокращается, тесные связи между её членами становятся ломкими и непрочными. В нашем веке семья, помимо всего прочего ещё и перестала быть той единственной средой, где воспитывается и развивается ребёнок.

Возникли разнообразные типы детских учреждений – от прогулочных групп до детских домов. Одни учреждения дети посещают только днём, в других они живут пять дней в неделю, возвращаясь к родителям на субботу и воскресенье. В учреждениях третьего типа дети пребывают постоянно, лишь к некоторым из них изредка и ненадолго приходят родственники. Эти учреждения называются закрытыми.

Появление детских учреждений (институтов) вызвало весьма неоднозначное отношение и стремление разобраться в том, как они влияют на психическое\* развитие детей, а также породило проблему «институализации», т.е. вопрос об особенностях формирования личности и поведения ребёнка, посещающего общественные детские учреждения. За рубежом долгое время широко бытовало убеждение, что развитие детей в таких учреждениях сильно отстаёт. Многие учёные подчёркивали губительное и необратимое негативное действие «институтов» на психику детей. Так, Р. Заззо (1967) писал, что французские рабочие сначала противились созданию яслей и детских домов, опасаясь, что так из их детей «сделают идиотов». Особенное беспокойство вызывали условия воспитания детей, лишённых семьи и родительского попечительства.

В 1951 г. Всемирная организация здравоохранения опубликовала в Женеве книгу английского психолога Дж. Боулби «Материнская забота и духовное здоровье» (1951), которая произвела глубокое впечатление на западную общественность, и её выводы долгое время серьёзно препятствовали развитию общественного воспитания в этих странах. В книге подчёркивалась императивная необходимость связей ребенка именно с биологической матерью для его нравственного развития в раннем возрасте.



Мать является центральной фигурой в системе семейного воспитания. Были выдвинуты и позднее стали всё шире использоваться понятия «материнская забота» и «материнствование» особенно широко применяемые в неопределённой литературе (А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Сире). В рамках психоаналитической концепции роль матери окутывается флером таинственности и мистицизма. Подчёркивается значение её биологических связей с ребёнком, замыкающихся при вынашивании плода, грудном вскармливании и гигиеническом уходе, влекущем стимуляцию эrogenных зон ребёнка (оральной, анальной, фаллической). Ставится акцент на исключительности связей ребёнка с матерью. Роль матери усматривается в том, что она защищает своё дитя, оберегает от опасностей. Реальное взаимодействие ребёнка с матерью в рамках психоаналитической концепции обычно не делается объектом научного исследования. Изучение роли материнской заботы ограничивается выявлением отставания и психических аномалий у детей, воспитывавшихся вне семьи, в разлуке с матерью, которые затем голословно относятся на счёт последнего рокового обстоятельства. В лучшем случае сравниваются сроки и темп развития отдельных психических способностей у сирот и их сверстников, растущих в семье.

Исследователь Л. Ярроу (1972) выявил помимо «материнской депривации» множество разнообразных причин отставания воспитанников детских учреждений. Он установил серьёзное обеднение среды в подобных учреждениях за счёт резкого снижения в них яркости и разнообразия впечатлений (сенсорная депривация), уменьшение коммуникаций с окружающими людьми (социальная депривация), упрощение эмоционального тона при взаимоотношениях с персоналом (эмоциональная депривация) и по роду других линий.

Г.Х. Рейнольд и Н. Бейли попытались выяснить психологическое влияние на ребёнка «множественности матерей». Они организовали экспериментальную группу, в которой три месяца подряд – от начала шестого до конца восьмого месяца жизни – за детьми ухаживал только один воспитатель. В контрольной группе работали, как обычно, четыре воспитателя. К концу эксперимента дети экспериментальной группы обнаружили повышенную активность по сравнению со своими ровесниками из контрольной группы. Но обследование, проведённое через год, показало, что разница между ними исчезла. Авторы заключают, что наличие единственного взрослого, заботящегося о ребёнке, по-видимому, не оказывает особого воздействия на его развитие, во всяком случае, если такое условие действовало всего три месяца. Всё больше сторонников завоёвывает вывод: не так важно, сколько лиц ухаживает за ребёнком, главное, чтобы они окружали должным вниманием каждую девочку и каждого мальчика, постоянно выражали им любовь и заботу, обеспечивали разнообразие стимулирующих развитие детей воздействий.

Советские учёные большое значение придавали исследованию отношений матери и ребёнка, но не считали их биологически обусловленными, находя более целесообразным полноту малыша – наличие у него многочисленных и прочных связей с окружающими взрослыми. Как предполагает А.В. Запорожец, в дальние времена, на заре человечества полнота привязанностей эффективно способствовала выживанию потомства. «Еще в тридцатые годы Н.М. Щелованов показал, – пишет А.В. Запорожец, – что в доме ребенка дети могут успешно развиваться при условии хорошо организованной педагогической работы, что не разлука с матерью, а дефицит воспитания задерживает нормальное развитие ребенка. Это развитие зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает главным образом в процессе общения с взрослыми, от овладения различными видами деятельности».

Психологи выяснили также, что для ребенка нет ничего фатального даже в сильном отставании, появившемся в первые месяцы жизни. Попав позднее в благоприятные условия, он может быстро догнать сверстников, воспитывающихся в семье. Уникальные



результаты, подтверждающие этот оптимистический вывод, дал Х. Скилз в 1966 году, который двадцать лет следил за судьбой воспитанников одного приюта. Он сравнивал медленное и скудное продвижение вперед семи человек, долго остававшихся в закрытом детском учреждении, и быстрое развитие тринадцати других. Этим последним рано усыновили, они развивались затем в семейной обстановке и, начав с того же уровня, что и первые семь, уверенно обогнали их.

У психологов появилось острое желание разобраться в том, что же такое семья, понять и сравнить особенности ситуации в детских учреждениях и в семье. Усилилось внимание ученых и анализу воспитания детей в условиях разных культур, предпринятому еще в тридцатых годах и связанному, в частности, со знаменитыми работами М. Мид (1935). Интересные исследования антропологического направления провела М. Эйнсуорт (1967), появились работы, посвященные сравнению традиции американского семейного воспитания с каналами, господствующими в Японии (W. Caudill, H. Weinstein, 1969), Греции (K. Wurest, 1978) и других странах.

Чехословацкие психологи Н. Лангмистер и З. Матейчек на основе обобщения данных, имеющихся в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения физического развития детей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, ввели понятие психических лишений, или *психической депривации*, которую они определяют как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени.

Особенности общения детей со сверстниками отражены в работах Л.С. Высотского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева. Они считают, что различия в воспитании детей в семье и вне семьи связаны, прежде всего и больше всего, с разницей в их общении с окружающими людьми. Чем младше ребенок, тем большее значение приобретает его общение со старшими, поскольку тем сильнее оно опосредует все остальные связи ребенка с миром.

Исследования Н.М. Неупокоевой свидетельствуют, что даже поступившие в детский дом дети из самой неблагополучной семьи более коммуникативны и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети, совсем не знающие семьи.

Очень сложен для ребенка переход из одного закрытого учреждения в другое, который сопровождается резким изменением всех сторон его жизни, что значительно усложняет и замедляет не только процесс адаптации к школьному обучению, но и психологическое развитие в целом.

В нашей стране имеются серьезные исследования на эту тему. Одним из исследований является изучение детей в школе-интернате, проведенное под руководством Л.И. Ботович, в котором разработаны методы изучения личности детей, а также методика составления психолого-педагогической характеристики как необходимого условия накопления знаний об учащихся для диагностических и прогностических суждений о них.

У всех детей, помещенных в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеются определенные социально-психологические особенности, связанные с глубоким социальным неблагополучием и психологической травмированностью. Многим из них присущи такие неблагоприятные личностные факторы, как:

- приобщение к таким привычкам, как курение, систематическое употребление алкоголя;
- кризисное или пограничное с ним состояние вследствие социально-психологической депривации, физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации;
- наличие различных хронических заболеваний;



---

– несформированность или утрата элементарных социальных и бытовых навыков, опыта жизни в семье;

– минимальные мозговые поражения (ММП), более или менее выраженная задержка психического развития [1].

Социальная помощь детям и подросткам, принятым в образовательные учреждения или учреждения социальной защиты, и проходящим реабилитацию в них, не может ограничиться устранением какого-то одного затруднения, решением одной или нескольких из всей совокупности проблем несовершеннолетнего. Они могут быть решены только в комплексе, поэтому здесь необходима целостность принципов и технологий.

Системной является также сама деятельность кадров социальных служб. Специалисты учреждений социальной реабилитации выделяют три основных этапа в работе с детьми [2].

Первый – диагностическая работа. Второй – реабилитация, программа которой основана на данных, полученных в результате диагностики. Третий – это постреабилитационная защита ребенка, причем, вероятно, это окажется наиболее трудной задачей. Условия социального окружения, моральные и поведенческие установки взрослых людей, к которым должен вернуться реабилитированный ребенок, гораздо менее пластичны, подвержены позитивным изменениям, чем личность ребенка, тем более если в состоянии дезадаптации он пробыл сравнительно недолго. У специалистов социальных служб нет значимых рычагов воздействия с тем, чтобы трансформировать социальную среду ребенка в нужном направлении. Масштабы социального неблагополучия в обществе достаточно значительны, поэтому затруднена также опора на социальные ресурсы семейного и соседского окружения, местной общины, возрастных приятельских группировок или школы. Можно сказать, что одной из наиболее значительных перспектив социальной реабилитации является оздоровление социальной среды для реабилитированных детей и подростков.

В числе форм деятельности, определяющих содержание социальной реабилитации в социальных службах, – организация социального контроля, организация социальной поддержки, помощь в преодолении внутриличностного конфликта, психопрофилактика.

Для каждого ребенка, поступающего в специализированное учреждение, создается индивидуальная программа реабилитации на основе изучения его личности и анализа всей доступной информации, которая по возможности должна включать не только индивидуальные, но также и семейные параметры характеристики ребенка.

Важной является также организация не только воспитательного, но и образовательного процесса, устранение имеющейся педагогической запущенности, коррекция нарушений поведения. Часто детей приходится перевоспитывать, устранять приобретенные негативные стереотипы поведения, искаженные представления о взаимоотношениях между людьми. Это тем более сложно, потому что в социальном опыте таких детей – неблагоприятные впечатления от общения с взрослыми членами собственной семьи, травмирующее воспоминание о жизни на улице. Кроме того, подростки, в полном согласии со спецификой своего возрастного кризиса, вообще отличаются гиперкритицизмом, стремлением оспаривать авторитет взрослых. Если же у них за плечами практика асоциальной или противоправной – жизни, адаптации к нормам криминального или полукриминального уличного сообщества, то специалисты испытывают особые трудности как в коммуникативном взаимодействии с ними, так и в коррекции их личности [5].

Для обеспечения адекватной социализации и корректировки отклонений от нее необходимо:

– формирование позитивного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми;



- психологическая и педагогическая поддержка, терапия и коррекция, способствующие ликвидации кризисных состояний личности ребенка;
- содействие детям, оставшимся без попечения родителей, в возвращении в естественную семью, при невозможности – в устройстве в приемную (опекунскую) семью;
- обеспечение возможности получать образование, соответствующее возрасту, нормальное развитие;
- забота о дальнейшем устройстве, месте жительства выпускника интернатного учреждения.

### **Литература**

1. Алексеева Л.С. Технологии социальной работы с дезадаптированными детьми и подростками // Лекции по технологии социальной работы: В 3-х ч. – М., 1998. – Ч. 3. – С. 72.
2. Хоменко М.Г. В поисках комплексного подхода к социальной реабилитации несовершеннолетних / Первые итоги. Из опыта работы специализированных учреждений по реабилитации социально-дезадаптированных детей и подростков. – М.: НИИ семьи, 1997. – С. 53–59.
3. Гусев Г.А. Организация социально-педагогической поддержки несовершеннолетних с отклоняющимся поведением // Социальная педагогика. – Свердловск, 1989. – С. 104.
4. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированных учреждениях / Пособие для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних. – М., 1996.



**В.Н. Кротова**

## **РАЗВИТИЕ ИНТУИТИВНЫХ, ЛОГИЧЕСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ**

### *Аннотация*

В статье представлена модель обучения, которая является одним из возможных вариантов организации процесса изучения математики в старших классах с целью комплексного развития интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся. Представленные методические аспекты изучения математики могут быть реализованы как на уроках, так и на факультативных занятиях.

V. Krotova

DEVELOPMENT OF INTUITIVE, LOGICAL, AND CREATIVE COMPONENTS OF THE THINKING OF STUDENTS HIGH SCHOOL DURING MATHEMATICAL LEARNING.

### *Abstract*

This paper presents a teaching model that is a potential option for the organization of mathematical learning in high school grades, aimed at a comprehensive development of intuitive, logical, and creative components of the thinking of students. The given methodical aspects of mathematical learning can be used in both obligatory and facultative classes.

Цели и задачи, на основании которых осуществляется организация учебно-воспитательного процесса в школе, во многом зависят от потребностей и уровня развития современного общества. В настоящее время в связи с активным развитием информационных технологий, различных областей жизнедеятельности общества, увеличивается объем знаний, которыми должен владеть человек для успешной реализации своих целей и потребностей. Исходя из этого, увеличивается объем требований, которые предъявляются к современной школе.

Выпускники школ должны уметь четко излагать свои мысли, аргументировать высказывания; хорошо владеть информацией; применять полученные знания в новых, измененных условиях; уметь выдвигать гипотезы и доказывать их и т.д. При этом выпускники сталкиваются с непростым для них выбором будущей профессии, они должны продолжить образование, адаптироваться в современном обществе. Важными условиями для успешного преодоления данных трудностей являются: хорошее качество знаний, развитие интуиции, качеств логического мышления, творческих способностей. Поэтому одной из насущных задач, стоящих перед современной школой, является формирование интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся, и школьный курс математики предоставляет для этого достаточно возможностей. В образовательных стандартах по математике (2004 год) подчеркивается актуальность решения данной задачи [13].

В связи с этим возникает необходимость построения такой модели обучения, которая обеспечивает комплексное развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся старших классов в процессе изучения математики; создает



элементы проблемности при изучении нового материала; способствует проявлению самостоятельности и активности учащихся; оказывает влияние на формирование положительной мотивации к изучению математики.

Под компонентами мышления понимаются процессы, свойства, умения, соответствующие определенному типу мышления. В качестве интуитивных компонентов мышления можно выделить: умение выдвигать предположения, формулировать гипотезы относительно средств решения некоторого затруднения; умение выбрать альтернативу действий; умение предвидеть пути развития некоторых событий или последствий принятых решений; умение выйти за пределы исходного знания [3, 5, 11, 12, 14].

Логические компоненты мышления характеризуются: умением четко и правильно излагать свои мысли; умением проводить последовательное и логически обоснованное рассуждение, доказательство; владением логическими приемами мышления; умением ориентироваться на существенные свойства объекта; умением формулировать закономерности; умением планировать последовательность выполнения определенного действия; способностью к рефлексии [1, 2, 9, 14].

Для творческих компонентов мышления характерны следующие умения: умение рассмотреть разнообразные решения одной и той задачи; умение перестроить знания в соответствии с изменением условий проблемной ситуации; умение перейти от одного способа действия к другому; способность к новообразованиям (самостоятельное формулирование определений понятий, теорем; видение новой функции известного объекта; определение нового способа деятельности путем комбинирования известных способов; постановка новых проблем) [4, 5, 6, 7, 10, 12].

Представленные компоненты мышления определены применительно к процессу изучения математики в старших классах.

При этом комплексное развитие перечисленных компонентов мышления учащихся предусматривает развитие каждого компонента мышления, как в отдельности, так и в совокупности с другими компонентами.

Для построения модели обучения, направленной на комплексное развитие компонентов мышления, необходимо определить: 1) принципы обучения математике; 2) методы и формы организации учебной деятельности учащихся; 3) методические аспекты изучения математических понятий и теорем, решения задач; 4) систему контроля и оценки качества обучения и развития учащихся.

В основу построения данной модели обучения могут быть положены следующие дидактические принципы: принцип научности (знакомство учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, соответствующими современному состоянию науки) [8]; принцип систематичности и логической последовательности (изложение математических фактов должно осуществляться в строгой логической последовательности с соблюдением всех норм и правил) [2]; принцип проблемности (учебный процесс и его организация должны направлять учащихся на разрешение доступных для них проблемных ситуаций); принцип доступности (учет индивидуальных возможностей учащихся); принцип сознательности и активности учащихся в процессе обучения (учащиеся должны осознавать цели обучения, уметь себя проявить); принцип прочности (знания должны прочно закрепляться в памяти учеников) [8]; принцип сотрудничества (необходимо использовать в процессе обучения сотрудничество на разных уровнях).

В связи с этим методы и формы обучения должны соответствовать особенностям изучаемой темы, уровню подготовки учащихся и возможностям и особенностям учителя. Они должны активизировать мыслительную деятельность учащихся, создавать в процессе изучения математики элементы проблемности, которые учащиеся могли бы преодолеть как индивидуально, так и в процессе сотрудничества на разных уровнях, вовлекать учащихся в творческую деятельность.



Среди методов обучения, удовлетворяющих данным условиям, можно, например, отметить.

1. Метод разрешения проблемных ситуаций в процессе сотрудничества. Суть этого метода заключается в том, что усвоение учащимися нового материала происходит в процессе разрешения проблемных ситуаций, для чего используется сотрудничество. Сотрудничество может осуществляться на следующих уровнях:

1) учитель – группа учащихся; 2) учитель – ученик; 3) сотрудничество групп; 4) учащийся – группа учащихся; 5) учащийся – учащийся; 6) самостоятельная работа учащихся над разрешением проблемной ситуации с элементами сотрудничества.

2. Метод последовательного определения связей изучаемого объекта. Суть этого метода заключается в том, что особенности и свойства изучаемого объекта раскрываются в процессе включения его во все новые связи с ранее изученным материалом. Под объектом понимается понятие или теорема. Например, изучение показательной функции может быть осуществлено по следующему плану: а) изучить определение; б) рассмотреть связь со степенной функцией (возможно установить связь с логарифмической функцией); в) определить свойства показательной функции (связь с такими понятиями как область определения функции, область значений функции, монотонность функции и т.п.); г) график показательной функции и его преобразования; д) определить возможные межпредметные связи (в биологии, физике, экономике и т.д.).

3. Метод сопоставления (является модификацией метода противопоставления, представленного в теории укрупнения дидактических единиц [15]).

На практике данный метод может быть реализован в следующих вариантах:

а) метод совместного изучения математических объектов (понятия, теоремы). В процессе использования этого метода объекты, которые имеют между собой определенную связь, изучаются совместно, для того чтобы подчеркнуть эту связь, выделить общие свойства. При этом акцентируется внимание на существенных свойствах каждого объекта. Например, совместно могут быть изучены цилиндр и конус, показательная и логарифмическая функции, теорема о трех перпендикулярах и обратная к ней и т.п.;

б) метод противопоставления. Суть этого метода заключается в том, что после того как новый объект (понятие, теорема) изучен, осуществляется его противопоставление множеству ранее изученных объектов, с целью рассмотрения возможных связей между ними, определения роли и места изученного объекта в системе математических знаний, подчеркивания существенных свойств нового объекта.

4. Игровой метод. Комплексному развитию интуитивных, логических и творческих компонентов мышления способствуют следующие типы игр: «интуитивные игры», «интуитивно-логические игры», «логические игры», «творческие игры».

«Интуитивные игры» отличаются от «интуитивно-логических игр» тем, что последние требуют обязательного обоснования всех выводов, доказательства всех предположений, то есть выдвижение предположений и их проверка представляют собой последовательный и непрерывный процесс. «Логические игры» основаны на соблюдении четкой аргументации, выполнении законов и правил логики, выполнении требований, определяемых особенностями изучаемой темы. Действия учащихся характеризуются четкостью, последовательностью, объективностью и определенностью.

В процессе «творческих игр» учащиеся должны создать что-то новое (обозначения, символику и т.п.), по-новому представить полученную информацию, применить знания в нестандартных условиях.

Представленные методы обучения могут эффективно сочетаться с такими формами обучения как беседа, дискуссия, лекция и т.д. Причем каждая форма обучения может быть реализована в различных вариантах в зависимости от метода обучения.



При изучении математических понятий и теорем в связи с комплексным развитием интуитивных, логических и творческих компонентов мышления необходимо осуществлять последовательный и постепенный переход от собственных представлений учащихся об изучаемом понятии, закономерности, представленной в теореме; формулировки предположений и так далее (интуитивные компоненты мышления) к логическим обоснованиям, доказательствам, опровержениям (логические компоненты мышления), а от них к обобщениям, преобразованиям, выявлению новых связей и тому подобному (творческие компоненты мышления). Это выражается в том, что при изучении понятий и теорем шире должны быть представлены аспекты, связанные с «открытием» фактов, составляющих условие теоремы; поиском свойств изучаемого понятия; установлением внутрипонятийных и межпонятийных связей, изучением новых способов применения объекта и т.д.

Например, при изучении такого понятия как «прямая, перпендикулярная к плоскости» можно предложить учащимся ряд чертежей и моделей, иллюстрирующих данное понятие, анализируя которое они должны высказать всевозможные предположения относительно свойств понятия (интуитивные компоненты мышления). Для этого им необходимо сопоставить наглядный материал с тем, что они изучили ранее, рассмотреть всевозможные комбинации элементов чертежа, сформулировать гипотезы. В качестве таких свойств учащиеся могут выделить следующие: 1) прямая пересекает плоскость; 2) прямая перпендикулярна прямой, принадлежащей плоскости и проходящей через точку пересечения; 3) прямая перпендикулярна любой прямой, принадлежащей плоскости и проходящей через точку пересечения; 4) прямая перпендикулярна любой прямой, лежащей в плоскости и др. В итоге проделанной работы учащиеся должны сформулировать определение (самостоятельно или при помощи учителя) и обосновать его правильность (логические компоненты мышления).

Для развития логических компонентов мышления можно предложить учащимся следующие задания: 1) сколько перпендикулярных прямых можно провести через данную точку к данной плоскости? (ответ обосновать); 2) определите способ построения прямой, перпендикулярной к плоскости и проходящей через данную точку; 3) определите взаимное расположение двух прямых, перпендикулярных к одной и той же плоскости (ответ обосновать); 4) одна из двух параллельных прямых перпендикулярна к плоскости. Что можно сказать о второй прямой?

Задания 3 и 4 можно представить следующим образом: «Установите связь между параллельностью и перпендикулярностью прямых к плоскости». Для выполнения данного задания больше задействованы творческие компоненты мышления.

Для развития творческих компонентов мышления можно предложить следующие задания: 1) определите как можно больше свойств прямой, перпендикулярной к плоскости; 2) сформулируйте как можно больше примеров, иллюстрирующих данное понятие; 3) приведите примеры из физики, где встречается понятие «прямая, перпендикулярная к плоскости»; 4) установите связь данного понятия с ранее изученными понятиями и т.п.

Другой пример, при изучении теоремы, выражающей связь между знаком производной на отрезке и монотонностью функции на этом отрезке, последовательность действий, направленных на комплексное развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления может выглядеть следующим образом:

- 1) постройте эскизы графиков функций:  $f(x) = 3x + 1$ ;  $v(x) = x^2$ ;  $y(x) = (x-1)^2$ ;
- 2) найдите производные данных функций;
- 3) найдите нули производной и отметьте их на координатной прямой;
- 4) оцените знак производной функции на полученных промежутках;
- 5) сравните результаты с выполненными эскизами графиков функций;
- 6) определите закономерность.



Итогом проделанной работы должна стать формулировка теоремы.

Методика изучения математических понятий и теорем, ориентированная на достижение целей комплексного развития интуитивных, логических и творческих компонентов мышления позволяет обеспечить активность мыслительной деятельности учащихся и усвоить особенности понятия и теоремы в полном объеме, что положительным образом сказывается на качестве знаний учащихся, создает хорошие предпосылки для дальнейшего изучения математики. У учащихся формируются навыки поисковой деятельности. Они учатся самостоятельно и осознанно приобретать знания, что особенно важно выпускникам школ для продолжения образования.

Большое значение в работе, направленной на комплексное развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления старшеклассников, имеет решение математических задач. При их выборе следует руководствоваться следующими положениями: задачи должны быть разнообразными, интересными, различной степени трудности. Они должны направлять учащихся на поиск закономерностей, на рассмотрение различных комбинаций, содержащихся в условии задачи объектов, учить выдвигать и доказывать гипотезы и др.

В качестве таких задач могут быть использованы:

- задачи с ошибкой. Ошибка может содержаться в условии (недостаточные или избыточные данные, неверные данные), в решении (учащимся предлагается решение задачи, которое содержит преднамеренно допущенную ошибку. Учащиеся должны проанализировать решение и устранить ошибку);
- обратные и противоположные задачи;
- задачи с элементами исследования;
- задачи с подвохом.

Например: 1) напишите уравнение касательной к графику функции  $y(x) = (x - 4)^3$  (задача с недостаточными данными);

2) напишите уравнение касательной к графику функции  $y(x) = (x + 2)^2$  в точке с абсциссой  $x_0 = 1$  и ординатой  $y_0 = 9$  (задача с избыточными данными);

3) ребро куба равно  $a$ . Вычислите объем куба. Составьте и решите обратную задачу;

4) вычислите  $\lg \operatorname{ctg} 9^\circ \lg \operatorname{ctg} 18^\circ \lg \operatorname{ctg} 27^\circ \dots \lg \operatorname{ctg} 81^\circ$  (задача с подвохом);

5) решите уравнение  $(\cos x)^{2t} = 4t100^{2t}$ , при  $t > 1$  (задача с подвохом);

6) решите неравенство  $a^{x^x - x} < a^{2x - 2}$  (задача с элементами исследования).

Выбор задач будет определяться особенностями изучаемой темы и индивидуальными особенностями учащихся.

Полное представление о качестве знаний учащихся и об изменениях в развитии их интеллектуальных способностей может дать объективная, гуманная и понятная ученику система контроля и оценки результатов учебной деятельности. Поэтому помимо определенного балла оценка должна содержать словесную характеристику качества проделанной работы. Необходимо оценивать только тот материал, который ученик изучал и по возможности предоставлять ему шанс исправить отметку. В предлагаемых для проверки знаний учащихся работах должны содержаться задания, которые требуют проявления умений, соответствующих интуитивным, логическим и творческим компонентам мышления.

В заключение еще раз следует подчеркнуть, что проблема развития интуитивных, логических и творческих компонентов мышления старшеклассников является актуальной. Для ее решения необходимо организовывать процесс изучения математики таким образом, чтобы он способствовал комплексному и последовательному развитию представленных выше компонентов мышления учащихся. При этом качество знаний учащихся



ся должно соответствовать необходимым требованиям, у них должна формироваться положительная мотивация к изучению предмета. Одним из таких возможных способов решения поставленной проблемы является представленная в статье модель обучения, эффективность которой была экспериментально доказана.

### **Литература**

1. Виноградова Л.В. Развитие мышления учащихся при обучении математике. – Петрозаводск, 1989.
2. Гибш И.А., Семушин А.Д., Фетисов А.И. Развитие логического мышления в процессе преподавания математики в средней школе. 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1958. – 131 с.
3. Гурова Л.Л. Психология мышления. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 136 с.
4. Жариков Е.С., Золотов А.Б. Как приблизить час открытий: Введение в психологию научного труда. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 324 с.
5. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
7. Николаенко Н.Н. Психология творчества: Учебное пособие / Под ред. Л.М. Шпицной. – СПб.: Речь, 2006. – 277 с.
8. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 605 с.
9. Подгорецкая Н.А. Измерение логических приемов мышления у взрослых. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 150 с.
10. Пономарев Я.А. Основные звенья психологического механизма творчества / Логика, интуиция, творчество. – М.: «Наука», 1987. – С. 5–23.
11. Рузавин Г.И. Интуиция и понимание в математике / Логика, интуиция, творчество. – М.: «Наука», 1987. – С. 85–99.
12. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.
13. Стандарт среднего (полного) общего образования по математике / Математика в школе. – 2004. – № 4.
14. Столяр А.А. Логика и интуиция в преподавании геометрии. – Мн., 1963. – 128 с.
15. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе / Укрупнение дидактических единиц. – М.: АО «Столетие», 1996. – 320 с.



**В.В. Романов**

## **О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ОПЫТА АМЕРИКАНСКИХ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

### *Аннотация*

В статье раскрыта сущность системы высшего сельскохозяйственного образования США, ее компонентов и их взаимосвязи. Показываются возможности применения опыта американских педагогов в условиях российской высшей сельскохозяйственной школы.

THE POSSIBILITIES OF AMERICAN HIGHER AGRICULTURAL EDUCATORS' EXPERIENCE USAGE IN RUSSIA

V.V. Romanov

### *Abstract*

The article focuses the system of higher agricultural education in the USA with its components and relations between them. It reveals the possibilities to use American experience connected with higher agricultural preparation in Russia.

В настоящее время система высшего образования США разнообразна и неоднородна по структуре и содержанию. Высшее специальное сельскохозяйственное образование в США осуществляется в технологических и технических институтах, технических школах и колледжах общин, колледжах прикладных искусств и наук, региональных или профессиональных институтах штатов. Все эти учреждения предназначены для подготовки квалифицированных работников сельского хозяйства с аттестатом среднего образования, дипломом о высшем образовании или другим документом, дающим право и возможность заниматься сельскохозяйственным трудом [5]. Самой важной особенностью американской системы образования является ее децентрализация, принцип, положенный в основу управления. Фактически в США насчитывается 50 самостоятельных систем образования, имеющих много общего, но в каждом штате есть и свои особенности [1].

Как утверждает известный американский педагог Б.А. Тэлберт, «все современные программы сельскохозяйственного образования, с которыми сталкиваются учащиеся по окончании средней школы, подразделяются на три вида: двухгодичная профессиональная подготовка; четырехгодичные курсы, дающие степень бакалавра и краткосрочные программы, ведущие к получению сертификата или диплома» [7].

В рамках системы профессионального образования США все большее значение приобретают местные колледжи с двухгодичными программами обучения. В общей структуре профессионального образования местные колледжи появились сравнительно недавно. Первый двухгодичный колледж низшей ступени в Джолиете (штат Иллинойс) был открыт около 100 лет тому назад, положив начало целому движению. За прошедшее столетие подобные учебные заведения распространились по всей стране, и играют ключевую роль в совершенствовании качества рабочей силы и формировании общественной гражданской позиции людей на местном уровне.

По определению, местный колледж – это учреждение, аккредитованное для выдачи диплома младшего специалиста. Такой документ позволяет поступить на третий курс университета или пополнить ряды квалифицированной рабочей силы по одной из сель-



скохозяйственных специальностей. Как показывает практика, студенты местных колледжей ставят перед собой разные цели. Треть из них учатся для того, чтобы получить знания и навыки, а также документы об образовании, позволяющие устроиться на работу. Почти 20% желают повысить свою квалификацию на рабочих местах, которые они уже занимают, а 10% из них посещают занятия исключительно ради общего развития [6].

Изначально такие двухгодичные программы были предназначены для выпускников средних школ, которые стремились продолжить образование, но по той или иной причине не могли поступить в обычный четырехлетний колледж или университет. Позже местные колледжи расширили свои учебные планы, выйдя за рамки двухлетней подготовки, предшествующей обучению на степень бакалавра. Сегодня они готовят кадры и предлагают местному населению разнообразные услуги, а также помогают людям повышать свою профессиональную квалификацию. Более того, они преподают азы грамотности тем, кому не удалось полностью усвоить элементарные навыки в системе начального и среднего образования. Наконец, они предлагают курсы по темам, представляющим интерес для взрослых слушателей, формируя стремление учиться на протяжении всей жизни [3].

Специфика сельскохозяйственной подготовки в американских колледжах обусловлена тем, что большая часть выпускников идет непосредственно на рабочие места, а не продолжает свое образование. Как результат они должны быть полностью готовы к началу самостоятельной трудовой деятельности. В связи с этим колледжи уделяют повышенное внимание не только совершенствованию профессиональных знаний, но и развивают навыки общения и комплексного анализа ситуаций, формируют кросс-культурную грамотность и дают общее базовое образование. Занятия по примеру средней школы часто строятся по принципу междисциплинарного сотрудничества, что в значительной степени позволяет упростить процесс достижения вышеперечисленных задач.

Американский педагог Джо Хэндельсман подчеркивает важность приведения примеров из дисциплин сельскохозяйственного профиля при изучении основных наук [4]. Он справедливо утверждает, что хорошо подобранные примеры помогут учащимся понять, как изученный в колледже материал можно применить в реальных жизненных ситуациях. Как показывает опыт наших американских коллег, это увеличивает заинтересованность студентов и, как результат, их количество при выборе подобных курсов обучения.

Около 30% учащихся местных колледжей стремятся хорошо учиться и заработать баллы, которые будут засчитаны в четырехлетнем колледже при обучении на степень бакалавра. И это очень важно, поскольку немногие системы образования в мире позволяют студентам свободно использовать баллы, полученные в одном учебном заведении, при переходе в другое учебное заведение [6].

Местные колледжи дают также четырехгодичные курсы подготовки для получения ученой степени бакалавра в университете штата. Как правило, между этими учебными заведениями существует устная договоренность о том, что дисциплины, изученные в колледжах, засчитываются в дальнейшем для получения соответствующего диплома.

Сельскохозяйственный колледж в числе других входит в состав общепрофильного университета. Учебные планы и программы определяются и разрабатываются непосредственно в вузе. Половину времени типовой программы составляют базовые дисциплины (математика, физика и др.) и социальные науки, другая половина направлена на профессиональную подготовку студентов. Преподаватели ответственны за разрабатываемые курсы и их содержание, хотя и существует процедура утверждения курсов на факультете. До 25% курсов на свободном выборе студентов. Каждые 5 лет учебные программы пересматриваются независимыми комитетами специалистов.

Говоря об инновационной методике преподавания дисциплин сельскохозяйствен-



ного профиля в колледжах и университетах США, можно привести пример штата Иллинойс. Все учебные материалы, необходимые для проведения занятий по сельскому хозяйству, подготовлены в соответствии с государственными образовательными целями, потребностями сельского хозяйства штата и федеральным стандартом профессиональных знаний, умений и навыков. Другим новшеством, широко применяемым при обучении сельскому хозяйству в Иллинойсе, является специально подготовленный компакт-диск, содержащий учебные материалы по растениеводству, садоводству, животноводству, агрономии, менеджменту, механизации, технологии переработки сельскохозяйственной продукции и природопользованию. Он предоставляет учащимся материалы, необходимые для изучения того или иного раздела сельского хозяйства и позволяет распечатать определенные материалы или перенести их на слайды, необходимые для работы с системой Power Point. Коллективом преподавателей штата разработаны конспекты 50 занятий с использованием технологии Power Point, которые были помещены на веб-страницу и могут быть использованы другими преподавателями.

В связи с тем, что преподаватели долгое время сталкивались с ситуацией, когда их подопечные не имели ни малейшего представления о роли сельского хозяйства в жизни общины, штата и государства в целом, об истории становления этой отрасли, а также потенциальных возможностях многих профессий, возникла необходимость в применении в ходе учебных занятий заданий, преднамеренно провоцирующих студентов на восполнение этих пробелов. Учителя стараются использовать такие методы, как работа в небольших группах недалеко от дома учащегося, самостоятельное изучение материала, исследовательские проекты, полевые выезды, производственную практику и стажировку. Сочетание вышеупомянутых методов с возможностями, предоставляемыми новейшими телекоммуникационными системами, и адаптация учебного плана под нужды сельских учащихся дают преподавателю отличную возможность для ведения занятий со студентами колледжей и университетов.

Стандартные лекционные занятия записываются на видео и транслируются с помощью сети Интернет, предоставляя учащимся отдаленных населенных пунктов возможность получения необходимых знаний. Кроме этого такие видеокассеты или видеодиски продаются в книжных магазинах, и могут быть легко приобретены. В настоящее время практически каждое учебное заведение США имеет налаженную систему дистанционного обучения.

Ведущей формой практической подготовки школьников к труду в сельском хозяйстве является контролируемая сельскохозяйственная практика (КСП). Важность программы КСП в сельском хозяйстве по оценке американских ученых-педагогов обусловлена тем, что она способствует развитию способностей учащихся, необходимых им для творческой деятельности в сельском хозяйстве; дает будущим фермерам возможность попробовать прогрессивные нововведения, требующие соответствующих сельскохозяйственных знаний и практических навыков; учит их зарабатывать, экономить и использовать деньги; развивает у них организаторские способности и интерес к сельскому хозяйству, чувство гордости и уверенности в себе, ответственности за результаты своей деятельности и уважительное отношение к родителям; укрепляет связи между учебным заведением и общиной.

По сути программы КСП являются важным шагом на пути карьерного становления личности. У учащегося появляется шанс попробовать несколько специальностей с целью выяснения наиболее подходящей. Учащийся получает практический опыт, который часто является обязательным требованием работодателя при трудоустройстве. Одни учатся проводить научные эксперименты в области сельского хозяйства, другие постигают основы механизации, третьи знакомятся с разведением скота и т.д. По сути контролируе-



мая практика представляет собой форму индивидуального обучения с целью формирования определенного уровня профессиональной компетенции и готовности к работе по выбранной специальности.

Существует несколько видов КСП, широко применяемых учебными заведениями США. Все они могут быть разбиты на две большие группы: не предполагающие денежного вознаграждения и связанные с получением заработной платы. К первой группе большинство американских педагогов, занимающихся вопросами сельскохозяйственной подготовки, причисляют проекты исследовательские, лабораторные, экспериментальные и совершенствования профессиональных навыков. Обычно учащиеся или студенты младших курсов начинают свою деятельность бесплатно, а затем по мере получения опыта они получают свой первый заработок. В качестве мест для прохождения данного вида КСП часто используются лаборатории учебных заведений, фермерские хозяйства или компании, занимающиеся ландшафтным дизайном.

В рамках исследовательских проектов учащийся имеет возможность проведения исследования сразу в нескольких сферах хозяйства. На первом этапе он наблюдает за работой опытного квалифицированного специалиста или сразу нескольких работников. Основная задача, стоящая в рамках этого вида проектов КСП, заключается в предоставлении студенту информации о широком спектре сельскохозяйственных работ, с которыми ему, возможно, предстоит столкнуться в реальной жизни, а также способах выполнения тех или иных работ.

Чисто лабораторные виды КСП тщательно планируются преподавателем и предназначены в первую очередь для тех учащихся, которые не могут самостоятельно найти других вариантов прохождения практики. Некоторые школы и колледжи имеют земельные наделы и животноводческие лаборатории, которые также могут использоваться для реализации групповых проектов. В качестве возможных примеров можно назвать выращивание растений в парниках или разведение рыбы в хозяйстве, принадлежащем учебному заведению.

Экспериментальные формы КСП предполагают определение проблемной ситуации, сбор информации, проведение научного эксперимента и формулировку конкретных выводов. Результаты таких проектов часто выставляются на различных выставках и ярмарках, организуемых молодежной организацией БФА. Примерами такой работы могут являться изучение загрязнения воды, рациона питания животных или структуры тканей живых организмов и т.д.

Проекты совершенствования профессиональных навыков часто расцениваются как вспомогательные к одному из других, предполагающих полное или частичное владение учеником или небольшой группой отдельно взятого хозяйства. Они включают в себя все виды практики, направленные на повышение эффективности отдельного предприятия или отрасли в целом. Финансируют данные проекты родители и работодатели. Такой вид практики может охватывать все аспекты сельскохозяйственной деятельности, а в качестве примеров можно назвать строительство небольших площадок для содержания скота, емкостей для выращивания рыбы, ландшафтное проектирование приусадебного хозяйства и т.д.

Группа проектов КСП, предполагающих выплату учащимся заработной платы, подразделяется на производственные, предпринимательские и хоздоговорные виды деятельности. В этом случае учащийся, по сути, является вольнонаемным работником так называемой тренинговой станции (ферма, предприятие, лаборатория или любое другое учреждение общины) и получает за свой труд заработную плату. Основной целью данного вида проектов является предоставление возможности довести до совершенства на практике имеющиеся умения и навыки, а также получение новых знаний, связанных с



конкретной деятельностью. В качестве возможных специальностей, по которым работают учащиеся, можно назвать такие, как флорист-дизайнер, помощник на рыбном инкубаторе, кладовщик и т.д.

По мнению многих американских педагогов, КСП должна включать ряд связанных между собой программ, среди которых особое значение приобретают производственные проекты, под которыми обычно понимается деловое предприятие для практической деятельности и получения прибыли, связанное с выращиванием урожая или домашнего скота. Минимальная продолжительность такого проекта – полный цикл производства, максимальная – на протяжении двух или более производственных циклов. Его реализация базируется на основе деловых отношений школьников с предпринимателем: учащиеся получают свою часть прибыли в случае успеха и, наоборот, вносят свою долю в случае неудачи. Производственные проекты дают учащимся возможность на практике выяснить, как эффективно производить единицу веса животных или зерновых культур и сколько прибыли можно получить.

Так называемые предпринимательские виды КСП предполагают совершенствование у студентов в первую очередь навыков, необходимых для руководства тем или иным сельскохозяйственным предприятием. Они часто предполагают, что учащиеся являются одновременно владельцами и руководителями своего дела. Такое предприятие находится в собственности либо отдельно взятого учащегося, либо принадлежит ученическому товариществу или кооперативу. Оно может располагаться как на базе учебного заведения, так и на любом другом предприятии общины. Отличительным признаком данного вида КСП является то, что учащиеся сами формируют что-то похожее на уставной капитал своего предприятия, делая определенные вклады. Примеров подобных проектов очень много. Это может быть мастерская по наточке газонокосилок и цепей для пил, а также ремонту инструментов; служба, призванная помочь с ландшафтным проектированием нуждающимся жителям общины; компания по выращиванию цветов, подготовке и продаже букетов.

Говоря о хозяйственных программах, проводимых в рамках КСП, можно отметить, что в данном случае учебное учреждение в лице преподавателя сельского хозяйства и предприятие или фермерское хозяйство в лице его руководителя договариваются на взаимовыгодных условиях о прохождении практики тем или иным учащимся.

Сельскохозяйственное образование взрослого населения США может осуществляться при содействии фермерских ассоциаций, первые из которых появились, например, в Огайо еще в 1927 году. В настоящее время в США существует, по меньшей мере, 9 государственных организаций, курирующих сельскохозяйственную подготовку: Ассоциация профессионального и технического образования, Американская ассоциация сельскохозяйственного образования, Национальная ассоциация учителей сельского хозяйства, Национальный совет по вопросам сельскохозяйственной подготовки, Национальная ассоциация консультантов по вопросам сельского хозяйства, Национальная организация «Будущие фермеры Америки», Национальная ассоциация выпускников БФА, Организация студентов высших сельскохозяйственных учебных заведений, Национальная образовательная ассоциация молодых фермеров.

Подводя итог всему изложенному в нашей работе, необходимо отметить, что сегодня уже бесспорным выглядит факт необходимости анализа накопленного в сфере сельскохозяйственной подготовки опыта США. Ведь, как справедливо отмечает академик Н.Д. Никандров, «мы не должны непременно использовать в России то, что делается в других сколь угодно развитых странах. Вместе с тем ряд значимых моментов нельзя не учитывать, если не считать, что россияне и учащиеся российских учебных заведений – это какие-то особые существа, для которых неприменимы общие закономерности» [2].



**Литература**

1. Караташевич А.Н., Носкова С.А., Скикевич И.Т. Высшее образование в США // Педагогика. 2004. № 3. – С. 93.
2. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000. – С. 77.
3. Grubb W., Norton et al. Honored but Invisible: An Inside Look at Teaching in Community Colleges. N. Y.: Routledge, 1999.
4. Handelsman J. Changing the Image of Agriculture Through Curriculum Innovation // Agriculture and the Undergraduate. National Academy Press, Washington, D.C., 2002. – С. 200.
5. Little D. Vocational Education. // Education in the Rural American Community. Ed. Galbraith M.W. Krieger Publishing Company. Malabar, Florida. 1992 // Part II. Ch. 5. – С. 100.
6. Philippe K.A., ed. National Profile of Community colleges. 3d ed. Washington: Community College Press, 2000.
7. Talbert B.A., Vaughn R., Croom D.B. Foundations of Agricultural Education. Catlin, Illinois, Professional Educators Publications, Inc, 2005. – С. 341.



**И.Л. Садовская**

## **НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА СУЩНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

### ***Аннотация***

Дана сущностная характеристика метода обучения: вскрыт дуализм метода обучения, определены его объект и субъекты, описаны объективная и субъективная стороны метода обучения, введено определение понятия «метод обучения», связывающее его объективный и субъективный аспекты.

I.L. Sadovskaya

NEW LOOK ON THE TEACHING METHODS ESSENCE

### ***Abstract***

The intrinsic characteristic of training methods is analyzed: dualism of training method, its objects and subjects are given in article, the objective and subjective sides of a training method are described, definition of concept «training method», connecting its objective and subjective aspects is represented.

Исследование методов обучения в отечественной дидактике имеет продолжительную историю. Самые оживленные дискуссии по данной проблематике пришлось на 60-е и 80-е годы XX века. Методы рассматривались с гносеологических, логико-содержательных и психологических позиций. В 90-е годы прошлого столетия и начале нынешнего принципиально новых идей в этой области дидактики не появилось. Вместе с тем проблема метода в обучении не исчерпана ни в теоретическом, ни в практическом плане. Мы солидарны с П. Файерабендом [19, 82] в том, что «прекращение полемики нельзя рассматривать как знак того, что, наконец, достигнута истина; скорее, это признак утомления участников полемики» – просто старые идеи больше не дают жизнеспособных входов.

Для выявления сущностных характеристик метода обучения имеет смысл обсудить базовые послышки и выявить отличительные признаки метода обучения по отношению к методу познания. Понятие «метод» введено в науку в XVI веке школой Р. Луллия [2]. Термин «метод» составлен из двух греческих слов «вдоль» и «путь» и означает буквально «движение по правильному пути» [10, 8].

Анализ формулировок, предложенных философами, показывает, что метод рассматривается как путь, способ и совокупность приемов. Р. Декарт [7, 85] под методом понимал «достоверные и легкие правила, строго соблюдая которые человек никогда не примет ничего ложного за истинное и, не затрачивая напрасно никакого усилия ума, но постоянно шаг за шагом приумножая знание, придет к истинному познанию всего того, что он будет способен познать». И. Кант писал, что «если мы хотим нечто назвать методом, то оно должно быть способом действия, согласно основоположениям» [9, 497]. П. Файерабенд отмечал, что «метод – совокупность правил, управляющих деятельностью науки» [19, 121].

Представление о том, что метод представляет собой единство объективного и субъективного восходит к работам Гегеля: метод «поставлен как орудие, как некоторое стоящее на субъективной стороне средство, через которое она соотносится с объектом» [4, 229]. В трактовке Гегеля метод также является единством формы и содержания: «метод есть сознание о форме внутреннего самодвижения ее содержания» [3, 33]. Именно в этом постулате следует искать корни формулировки Е.И. Перовского: метод обучения – «это



форма движения содержания обучения, неразрывно связанная с ним, не существующая без него, но и не тождественная с ним, форма, проникающая в содержание, являющаяся как бы частью его» [14, 78].

Г.А. Подкорытов, изучая природу методов познания, писал: «опыт познания свидетельствует о том, что в методе имеются как элементы, зависящие от исследователя, так и элементы, не зависящие от него. Совокупность первого есть субъективное, вторых – объективное в методе... Метод субъективен в том смысле, что является принадлежностью познающего человека» [15, 25–26].

Над решением проблемы соотношения научного и учебного познания работали многие исследователи. Первые упоминания об отличиях методов науки и методов обучения мы нашли в работе В. Мрочка и Ф. Филипповича: «наука имеет свои методы, строго установленные и вполне объективные... Учебная метода... ничего не открывает... Учебная метода крайне субъективна, подвержена множеству посторонних влияний, должна всецело приспособляться к индивидуализации школы и к условиям и законам развития детской среды, к уровню их понимания и способностей» [13, 117–118].

Б.Е. Райков [18, 260] отмечал, что «задача школы состоит не в том, чтобы умножать запасы научных знаний, а в том, чтобы их доступно и быстро передавать населению... Школьные методы отличаются от научных методов тем, что это – пути передачи знаний, уже закрепленных наукой, а не пути добывания новых знаний».

Мы не претендуем на исчерпывающий философско-методологический анализ сходства и отличий методов обучения и методов познания, а ограничимся только одним общим признаком, в котором, на наш взгляд, наиболее полно проявляются их различия и выявляется сущность методов обучения: и метод познания, и метод обучения имеют субъективную и объективную стороны.

По словам И.С. Матрусова и М.В. Рыжакова, «метод выступает в обучении как форма реализации единства объективной и субъективной сторон учебного процесса, обуславливая его как педагогическое целое» [12, 46]. При этом объективная сторона представлена содержанием знаний, а субъективная – деятельностью ученика, направленной на усвоение этого содержания.

И.П. Полдасый выделяет также объективную (обусловленную «теми постоянными, незыблемыми положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе, независимо от его использования различными педагогами» [17, 471]) и субъективную (обусловленную «личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями» [17, 471]) стороны метода обучения, при этом у него сам рассказ олицетворяет объективную сторону метода, а его исполнение педагогом – субъективную [16, 186].

В отечественной дидактике широко прорабатывался деятельностный подход к методам обучения – большинство дефиниций базируется на совместной деятельности учителя и ученика. Следствием этого стало то, что в исследованиях широко представлено описание субъективной стороны методов обучения, и практически не раскрыта их объективная сторона.

В советской педагогике было широко распространено мнение о том, что ученик является объектом педагогического воздействия в целом, и метода обучения в частности. Об этом можно прочитать в работах В.В. Краевского и И.Я. Лернера (одна из последних публикаций, где это упоминается, датирована 2005 годом [11, 67]). Устойчивость данной мифологемы и ее широкое распространение связаны с базовыми для советской идеологии представлениями о человеке, как о винтике в системе общественного устройства, и о школе, как о конвейере по производству идейных борцов и строителей коммунизма. И это при том, что еще А. Дистервег [7] обращал внимание педагогической общественности на то, что ученик в процессе обучения всегда выступает в роли действующего



---

субъекта и что научить никого ничему невозможно, чему-либо можно только научиться.

Объектом, на который направлен метод познания, является окружающий человека мир, реальный или идеальный. Объектом же метода обучения является часть совокупного опыта человечества, подлежащая передаче следующему поколению. Причем опыта, понимаемого достаточно широко: это не только конкретные научные знания и факты, но и ценности, моральные, этические и эстетические нормы, модели отношений, свертки деятельности, которые общество хочет видеть в арсенале поколения, идущего на смену нынешнему. В обобщенном виде объектом метода обучения является учебная информация, циркулирующая в учебном процессе, то есть – содержание образования.

Однако объективная сторона метода обучения не исчерпывается его объектом. К объективной стороне метода обучения относится все то, что позволяет методам обучения нормально функционировать, но не зависит от сознания и произвола человека. Информация циркулирует в учебном процессе постольку, поскольку зафиксирована на материальном носителе, может быть передана без потерь и адекватно воспринята и усвоена. Носителем информации может быть звук, изображение (зрительный образ), движения чужого тела и движения и ощущения тела собственного.

Человек в течение своей жизни получает сведения о мире, задействуя пять чувств [5], формирующиеся при этом слуховые, зрительные и кинестетические образы используются им для обработки и хранения поступающей информации. Так формируются три основные системы восприятия и модальности мышления – визуальная (зрительная), аудиальная (слуховая) и кинестетическая (моторная), которые позволяют получить сведения об окружающей действительности.

По сенсорным каналам поступает информация, которую человек использует для организации и оформления собственного опыта, и каждый канал имеет специализированные рецепторы, передающие конкретные разновидности информации: рецепторы, воспринимающие давление, температуру, боль и прочее – в кинестетическом входном канале; хроматические и ахроматические рецепторы – в зрительном; слуховые рецепторы внутреннего уха – в слуховом. Различные сочетания сигналов, поступающих на рецепторы, могут порождать информацию сложной природы [6]. Так, ощущение сырости складывается из информации, поступающей от нескольких специализированных кинестетических рецепторов. Существует также информация, которая формируется в результате объединения данных, поступающих по разным входным каналам, например, восприятие объема связано с функционированием и кинестетических, и визуальных рецепторов.

Несмотря на то, что учитель и ученик являются субъектами обучения, в их физических телах есть то, что обслуживает объективную сторону методов обучения. Мы можем издавать и воспринимать звуки, видеть изображение, двигаться и воспринимать движение потому, что у нас есть соответствующие голосовой и слуховой аппараты, органы зрения, нервная и опорно-двигательная системы. Это объективно, так как не зависит от волевых усилий: мы не можем издать звук, к воспроизведению которого физически не способны наши голосовые связки, или услышать звук, лежащий за пределами диапазона нашего слухового анализатора и т.п.

Иными словами, физические свойства человеческого организма, позволяющие работать с информацией в принципе, функционируют на объективной стороне методов обучения, а вот то, как конкретно мы это делаем – на субъективной. У ученика объективно есть возможность получить информацию в процессе обучения, но он, как субъект деятельности учения, может отвлечься, закрыть глаза, заткнуть уши. Задача учителя, как субъекта обучающей деятельности, применить в этом случае такой методический прием, который не предоставляет или исключает для ученика такую возможность.



Таким образом, объективная сторона метода обучения не исчерпывается одним объектом – содержанием образования. К объективной стороне относятся также «объективные возможности субъектов» – это особенности репрезентативной и ведущей систем учителя и ученика [1], талант и методический багаж учителя и состояние базовых психических процессов ученика (то, что в методике называют обученностью и обучаемостью). Для того чтобы определенное содержание было передано и усвоено, учитель и ученик должны обладать определенными «объективными» характеристиками. Учитель должен суметь «упаковать» и представить информацию в соответствии с модальностью восприятия учеников – для визуалов, аудиалов и кинестетов это делается по-разному. А ученик должен иметь соответствующий возрасту и дидактическим задачам определенный уровень развития внимания, воображения, мышления.

Субъективная сторона метода познания представлена индивидуальным и коллективным субъектом, в любом случае, даже если метод реализуют несколько человек, цель у них одна, общая – получение возможно более полной информации об исследуемом объекте. Совершенно иначе дела обстоят в случае с методами обучения.

В методе обучения субъектов всегда два – обучающий и обучающийся (в случае с самообразованием ученик сам себе учитель – он берет на себя соответствующие атрибуты и функции), соответственно деятельности тоже две – учебная и обучающая. Более того, у учителя и ученика разные цели: у первого – организовать передачу социального опыта в регламентированном стандартом объеме, у второго – усвоить социальный опыт предшествующих поколений в объеме, достаточном для успешного, с его точки зрения, «встраивания» в социум. Очевидно, что эти объемы зачастую не совпадают. Так появляются нелюбимые и «ненужные» с позиции ученика предметы, в классы с углубленным изучением каких-либо предметов иногда попадают дети не потому, что им это надо, а потому, что не попали туда, куда хотели, или им все равно, где отбывать время, так как их интересы лежат совершенной в иной плоскости.

Если конфликта целей нет, ученик успешно учится, даже если базовым методом является устное изложение материала учителем. Если цели не совпадают – ученик впустую проводит время, а учитель, в лучшем случае, считает, что его методика не срабатывает, и начинает «изобретать» новые. Так появляются «исследовательский метод» «проблемный метод», «поисковый метод» (частично или полностью), «активные методы» и т.п. Все они «выросли» на тучной почве противоречий между нежеланием ученика учить то, что ему «не пригодится» в жизни, и желанием учителя дать-таки ученику стандартом определенное образование.

Итак, метод обучения имеет объективную и субъективную стороны. Объектом метода обучения является часть социального опыта предыдущих поколений, подлежащая усвоению поколением последующим, а объективная сторона метода обучения связана с принципиальной возможностью предоставить и усвоить учебную информацию. Субъектов в методе обучения два – обучающий и обучающийся, а субъективная сторона метода обучения реализуется в деятельности, соответственно обучающей и учебной. Именно этот, субъективный, аспект наиболее широко разрабатывается в нашей педагогике и методиках.

В существующей дидактической литературе отсутствует единое определение понятия «метод обучения». Каждый автор стремится дать свою формулировку и объясняет отсутствие общепризнанного варианта сложностью и многогранностью определяемого объекта. С одной стороны, это правильное суждение – методы обучения – действительно сложный объект, но с другой стороны, данное положение дел свидетельствует и о том, что невозможно дать всеобъемлющую формулировку определения понятия до тех пор, пока не вскрыта его сущность.



Анализ работ по проблеме методов обучения показывает, что, так же как и в теории познания, существуют три варианта: одни авторы определяют метод обучения как путь, большинство – как способ, и третьи – как совокупность приемов, реализация которых позволяет достичь образовательных целей.

С объективной стороны метод обучения должен описываться и как путь, и как способ: зная кратчайший путь и владея наиболее эффективным способом, человек гарантированно достигает поставленной цели.

Метод обучения – это путь, продвигаясь по которому, ученик может освоить ту часть социального опыта, которая задается содержанием каждого учебного предмета. Определением кратчайшего пути обучения занимаются частные методики предметов. В преподавании таких предметов естественно-научного цикла, как биология, экология, география и химия, за это должна отвечать теория развития базовых понятий дисциплины. Здесь определяется круг понятий, который подлежит передаче следующему поколению, выстраивается последовательность и условия их формирования. Например, в преподавании биологии наиболее часто используется индуктивный путь формирования учебных понятий от частного к общему, от изучения конкретных фактов к выведению общих закономерностей, который отражает логику биологического исследования. В преподавании истории путем является изучение событий и фактов в их исторической последовательности, при обучении родному языку в настоящее время определился аналитико-синтетический путь обучения грамоте и т.д.

Метод обучения – это и способ работы с учебной информацией. Для того чтобы информация была усвоена, она должна быть определенным образом представлена, зафиксирована, передана и воспринята без потерь. С тех пор как обособилось семейство гоминид (*Hominidae*), и люди стали обучать себе подобных, методы обучения в их объективном аспекте практически не изменились. Испокон веков учитель требовал: «Смотри, что показываю! Слушай, что говорю! Делай как я!», и ученики видели, слушали, делали и в результате, в большей или меньшей степени, научались тому, что от них требовалось.

Так исторически и объективно сложились четыре типа методов обучения: те, в которых информация передавалась устно и воспринималась на слух, – аудиальные методы обучения; те, в которых информация была представлена визуально и воспринималась с помощью зрения, – визуальные методы обучения; те, в которых информация фиксировалась и воспринималась посредством мышечных усилий, – кинестетические методы обучения; и те, в которых информация шла по нескольким сенсорным каналам одновременно, – полимодальные (смешанные) методы обучения. Такие органы чувств, как осязание, обоняние и вкус, достаточно редко используются в процессе обучения, исключение в этом плане составляет, пожалуй, только подход, выработанный в рамках школы М. Монтессори. Способы передачи и восприятия информации, проходящей по этим трем каналам, также относятся к кинестетическим методам обучения.

Данная ситуация в каком-то смысле фатальна – пока у человека не появятся новые органы чувств, с помощью которых он мог бы воспринимать, обрабатывать, хранить и сообщать информацию, до тех пор не возникнет новых методов обучения в объективном плане.

Субъективная сторона метода обучения регламентирует совместную деятельность обучения и учения. С этих позиций мы можем вести речь о методе обучения только как совокупности (системе) приемов, реализация которых может привести к достижению образовательных целей.

Поскольку метод обучения это одновременно и путь, и способ, и совокупность приемов, к нему целесообразно относиться как к конструктору, состоящему из приемов, регулирующих деятельность обучающихся, и каждый раз собирать / конструировать ме-



тод сообразно целям, помня о том, что информация должна пройти по всем каналам восприятия и все аспекты учебной деятельности должны быть включены в педагогическое взаимодействие.

Таким образом, все сказанное позволяет сформулировать следующее определение: *методы обучения – это конструктивное единство путей и способов эффективной передачи определенной части социального опыта обучающимся, которое через совокупность методических приемов реализуется в учебной деятельности учащихся.*

### Литература

1. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменений / Р. Бэндлер. – Новосибирск: изд-во Новосибирского госуниверситета, 1992. – 161 с.
2. Владиславлев М. Логика / М. Владиславлев. – СПб., 1872. – С 142.
3. Гегель. Соч.: в 15 т. / Гегель. – М., 1937. – Т. 5. – С. 33.
4. Гегель. Соч.: в 15 т. / Гегель. – М., 1939. – Т. 6. – С. 299.
5. Гриндер Д. Структура магии / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: КААС, 1995. – 520 с.
6. Гриндер Д. Формирование транса Д.Гриндер, Р.Бэндлер. — Канск: типография «Власть Советов», 1993. – 345 с.
7. Декарт Р. Правила для руководства ума, 1628 / Р. Декарт // Соч: в 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 85.
8. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /А. Дистервег.– М.: Учпедгиз, 1956.– 375 с.
9. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным. – М.: Мысль, 1994. – С. 497.
10. Колеватов В.А. Методы научного познания. Введение в методологию науки: Учебное пособие / В.А. Колеватов. – Новосибирск: Сиб. АГС, 1996. – С. 8.
11. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский.– М.: Academia, 2005. – С. 67.
12. Матрусов И.С. К проблеме методов обучения / И.С. Матрусов, М.В. Рыжаков // Сов. педагогика.– 1984. № 1.– С. 46.
13. Мрочек В. Педагогика математики: в 2 т. / В. Мрочек, Ф. Филиппович. – СПб.: Книгоиздательство О.Богдановой, 1910. – Т. 1. – С. 117–118.
14. Перовский Е.И. Проблема метода в обучении /Е.И.Перовский //Сов.педагогика.– 1956.– № 12.– С.78.
15. Подкорытов Г.А. О природе научного метода / Г.А.Подкорытов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – С. 25–26.
16. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учебное пособие для студ. пед. колледжей / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 186.
17. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.1. – С. 471.
18. Райков Б.Е. Методика естествознания как научная дисциплина /Б.Е.Райков //Пути и методы натуралистического просвещения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 260.
19. Файерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П.Файерабенд: Пер. с англ. и нем. А.Л. Никифорова / Общ.тред. и авт. вступ. ст. И.С. Нарский.– М.: Прогресс, 1986. – 542 с.



**И. И. Саламатина**

## **ПРОФИЛАКТИКА КАК КОМПОНЕНТ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕЛИНКВЕНТОВ В США И АНГЛИИ**

### *Аннотация*

Проблема ресоциализации несовершеннолетних делинквентов весьма актуальна для психолого-педагогической теории и превентивной практики как США и Англии, так и России. Решение данной проблемы представлено значительным количеством зарубежных теоретических разработок, осуществленных в русле «групповой педагогики» и «групповой динамики». Они выполняют своеобразную идеологическую функцию для обоснования программ и определения основных направлений, форм, методов и средств превентивной работы (профилактики) и ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей.

I. Salamatina

PREVENTION (PROPHYLAXIS) AS THE COMPONENT OF RE-SOCIALIZATION  
OF JUVENILE DELINQUENTS IN THE USA AND ENGLAND

### *Abstract*

The problem of re-socialization of juvenile delinquents is rather actual for the psychological and pedagogical theory and preventive practice as in the USA and England, so in Russia. Its solution represents a significant amount of the foreign theoretical development executed in a vein of «group pedagogics» and «group dynamics». They carry out original ideological function for substantiation of programs and definitions of the basic directions, forms, methods and means of preventive work (prophylaxis) and re-socialization of juvenile offenders.

Прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных проявлений делинквентного поведения, их объективность и неизбежность ставят перед обществом в качестве основных задач поиск новых форм, методов и технологий работы с дезадаптированными подростками, концентрацию усилий, направленных как на ресоциализацию ребенка, так и на предупреждение отклонений от социальных норм. Поэтому в науке и практике получили широкое распространение две основные технологии работы с подростками делинквентного поведения – профилактическая и реабилитационная.

В зарубежной специальной литературе существуют различные классификации теоретических подходов и концепций относительно профилактики и предупреждения делинквентного поведения несовершеннолетних. Надо отметить, что в зарубежной теории и практике профилактики преступности отсутствует «борьба терминов», связанных с понятием «профилактика» преступности. Для обозначения деятельности по предупреждению, профилактике, предотвращению и предохранению общества от преступных действий используется один термин «prevention» – превенция, который объединяет в своем значении и профилактику, и предупреждение, и предотвращение, т.е. все термины, используемые в отечественной практике для описания целенаправленных действий по снижению риска делинквентного поведения и его коррекции. Превенция делинквентности – это широкий термин, используемый для обозначения целенаправленных усилий по выявлению, ограничению или устранению факторов преступности несовершеннолетних в целом и ее отдельных видов. Поэтому во избежание терминологической путаницы мы



будем использовать «кальку» английского термина и обозначать профилактику делинквентности как комплекс социальных мер и действий, направленных на предотвращение или коррекцию противоправного поведения несовершеннолетних через предупреждение и противодействие вовлечению молодых людей в криминальную или иную антисоциальную деятельность.

При этом признается как очевидный тот факт, что все теории предупреждения преступлений вытекают из соответствующих концепций причин преступного поведения и связаны с воздействием на определенные группы факторов, которым отводится решающая роль в механизме преступного поведения. В связи с наличием множества теорий причин преступности, единая теория профилактики преступного поведения как таковая отсутствует. Зарубежные специалисты в области профилактики предпочитают подразделять различные классификации теорий, объясняющих преступное поведение, на три основные группы, в зависимости от того, в чем усматриваются причины преступности: в социальной структуре общества, в психологических особенностях личности либо в условиях внешней среды, способствующих совершению преступлений:

- структурный подход связывает перспективы эффективной профилактики преступлений с проведением крупных социально-экономических преобразований в обществе. Данный подход имеет наибольшее распространение среди криминологов-теоретиков социологической ориентации, университетских профессоров, а также некоторых практических работников системы уголовной юстиции;

- психологический подход придает решающее превентивное значение воздействию на личность потенциальных преступников, а также лиц, уже совершивших преступление (с целью профилактики рецидива). Данный подход, являющийся традиционным для британской криминологии, разделяют многие британские юристы-практики, особенно работники пенитенциарных учреждений;

- ситуативный подход отводит решающую роль воздействию на социальные и физические факторы внешней среды, способствующие совершению преступлений, совокупность которых, по мнению сторонников данного подхода, создает благоприятную ситуацию для криминальных проявлений. Данный подход по предупреждению преступности возник в Британии сравнительно недавно, однако является весьма популярным у представителей официальных органов власти и лежит в основе одного из основных направлений предупреждения преступности – предупреждения так называемых «ситуативных» преступлений [3, с. 963–965].

Таким образом, в теории британской криминологии проводится разграничение между концепциями, ориентированными на меры общесоциальной профилактики (структурный подход) и теориями, обосновывающими необходимость специальных мер профилактики, в том числе на индивидуальном уровне (психологический и ситуативный подходы). Поскольку меры общесоциальной профилактики определяются не криминологами, а политиками, представителями высших органов власти, в рамках научной и учебной литературы по профилактике преступлений данные меры практически не рассматриваются. При этом основное внимание ученых и практиков сосредоточено на мерах специальной профилактики, которые, как предполагается, могут осуществляться на трех уровнях: 1) первичное предупреждение направлено на устранение факторов внешней среды, способствующих совершению преступлений; 2) вторичное предупреждение имеет целью предотвратить криминализацию личности потенциальных преступников и связано с воздействием на неустойчивых лиц, в том числе подростков из группы риска; 3) третичное предупреждение направлено на предотвращение рецидива со стороны лиц, уже совершивших преступление.

На протяжении многих лет данные направления предупредительной деятельности



реализовывались в США и Англии в отрыве друг от друга, как бы параллельно и почти не имея общих точек соприкосновения. При этом первичное предупреждение осуществлялось в основном с помощью полиции, вторичное – органами ювенальной юстиции и социальными службами, третичное – работниками тюремной системы и службы пробации.

В течение многих лет полиция и местные сообщества в США и Великобритании пытаются решить проблемы, связанные с деятельностью криминальных группировок несовершеннолетних в их районах. Как и при решении любой проблемы, имеющей глубокие корни, за это время было опробовано большое количество самых разнообразных мер профилактики и противодействия подростковой делинквентности. На ранних этапах акцент делался на профилактике вовлечения молодежи в такие группировки, на более поздних – с увеличением количества таких группировок – на мерах полицейского противодействия. Но как показывает анализ, ни один из подходов сам по себе не может считаться эффективным в решении этой проблемы. В последние годы в научных исследованиях и превентивной практике все в большей мере акцентируется внимание на необходимости комплексного подхода к профилактике и противодействию подростковой делинквентности.

Преступность несовершеннолетних представляет серьезную проблему в США и Великобритании. Более 40% арестованных за наиболее тяжелые преступления – убийства, изнасилования, ограбления, физическое насилие при отягчающих обстоятельствах, кражи, угоны транспортных средств – это молодые люди в возрасте до 18 лет. Социальная и экономическая стоимость делинквентности несовершеннолетних растет вместе с ростом количества правонарушений, совершаемых подростками.

Философия ювенальной юстиции, под влиянием которой формировались основные институциональные ответы на возникновение и рост молодежной делинквентности в США, долгое время основывалась на принципе «отеческой заботы» (*parents patriae*), легшего в основу первого закона о ювенальном суде, принятого в 1899 г. в штате Иллинойс. Эта философия исходила из двух главных целей, нашедших прямое отражение в законодательных намерениях этого закона и в идеологии ювенальной юстиции. Ювенальный суд был предназначен, во-первых, осуществлять контроль за делинквентностью несовершеннолетних (а именно – за несовершеннолетними преступниками), а во-вторых, принимать превентивные меры, предупреждающие возможность превращения предделинквентных подростков (например, статусных нарушителей, т.е. тех, которые пока не совершили преступление, но совершили действие, недопустимое для подростков в силу их возрастного статуса) в делинквентов. С исторической точки зрения обе категории несовершеннолетних рассматривались в качестве объектов для реабилитации обычно после того, как они оказались в поле зрения правоохранительной системы. Это означало, что и контроль и превенция были направлены преимущественно на правонарушителей, т.е. тех молодых людей, уже совершивших незаконные действия, вызвавшие реакции ювенальной юстиции. Таким образом, несмотря на видимость патернализма и реабилитации, система правосудия для несовершеннолетних была построена на принципах контроля за преступниками, и в значительной степени не реализовывала свой мандат в отношении профилактики делинквентности несовершеннолетних [5, с. 1–6].

В конце 1960-х гг. в США и Великобритании начинает развиваться иная точка зрения на задачи ювенальной юстиции. На протяжении нескольких десятилетий в США и Великобритании не утихала критика исходной установки судов для несовершеннолетних, которые распространяли свою юрисдикцию как на несовершеннолетних, уже совершивших преступление, так и на тех, кто только может его совершить.

Эта критика привела к тому, что с конца 1960-х гг. в США был принят ряд законо-



дательных актов и норм на федеральном уровне, способствовавших тому, чтобы изменить акцент в деятельности органов ювенальной юстиции. Эти нормы способствовали деинституционализации и замене уголовной ответственности альтернативными видами исправительного воздействия для молодых людей, совершивших статусное правонарушение или иное нарушение неуголовного характера. Кроме того, эти поправки установили условия защиты интересов несовершеннолетних и право на помощь адвоката.

С 1980-х гг. начала складываться новая тенденция разделения действий в системе ювенальной юстиции: ювенальный суд («уголовный трибунал») – для несовершеннолетних, совершивших серьезное правонарушение, и «социальные услуги» – для тех, кто демонстрирует некриминальное поведение или совершает мелкие проступки неуголовного характера [1]. В целом это означает более формальный и законодательный контроль в отношении несовершеннолетних, участвовавших в серьезных преступлениях, и более неформальный, социальный контроль в отношении делинквентного поведения некриминального характера. В отношении серьезных правонарушений действуют традиционные законные санкции, которые предусматривают обычно какие-либо формы изоляции от общества. В отношении незначительных правонарушений несовершеннолетних и конфликтных детей применяются социальные средства интеграции молодых людей в общество главным образом посредством семьи и школы – т.е. тех институтов, которые и несут основную ответственность за социальную интеграцию, социальный контроль и социализацию детей и молодежи.

Это означает, что ювенальный суд в настоящее время рассматривается как институт юридического контроля, главной целью которого является контроль в отношении выявленных несовершеннолетних преступников с помощью мер реабилитации и наказания. Превенция делинквентности возложена в первую очередь на местные сообщества и его ключевые институты социализации.

Таким образом, исторически сложилось, что в США и Великобритании превенция делинквентности в контексте системы ювенальной юстиции понималась в основном как контроль в отношении правонарушителей, осуществляемый после того, как незаконное действие имело место. Социальный контроль в этом контексте означает общественную реакцию на нарушение правил или меры, принимаемые после того, как преступное и делинквентное действие были совершены [4]. Даже прогрессивные меры в виде деинституционализации и альтернативных форм наказания в системе ювенальной юстиции осуществляются в рамках стратегии социального контроля в силу того, что применяются пост-фактум. Их профилактическое воздействие весьма косвенно, поскольку они не могут предотвратить поведение, являющееся потенциальным источником правонарушения. В лучшем случае они сокращают судебные разбирательства, уменьшают возможность для начала криминальной карьеры и вовлечения в более серьезные преступления. Но в любом случае это не может называться профилактикой.

Профилактика – это социальное действие с целью предотвращения или исправления поведения, нарушающего закон. По замечанию П. Лежинса [2, с. 1–21], если социальные действия мотивированы уже совершенным правонарушением, мы имеем дело с социальным контролем, если правонарушение еще только предвосхищается, то это можно назвать профилактикой.

Таким образом, превентивные подходы могут быть дифференцированы относительно двух общих категорий: исправительная (corrective) превенция и предупреждающая (preclusive) превенция.

Исправительная превенция (corrective prevention) традиционно рассматривается как необходимая часть работы с несовершеннолетними делинквентами. Существуют три типа мер, связываемых с исправительной превенцией: 1) третичная исправительная пре-



венция в рамках системы ювенального правосудия, сосредоточенная на делинквентах; 2) вторичная исправительная превенция в рамках системы ювенального правосудия, сосредоточенная на предделинквентах; 3) вторичная исправительная превенция вне рамок системы ювенального правосудия, сосредоточенная на несовершеннолетних из группы высокого риска. Все три типа мер направлены на выявление и исправление делинквентов или потенциальных делинквентов.

Третичная исправительная превенция в рамках системы ювенального правосудия, сосредоточенная на делинквентах, в первую очередь стремится «исправить» идентифицированного делинквента с тем, чтобы повлиять на его будущее поведение. Ее цель превратить правонарушителя в правопослушного индивида и тем самым реализовать идеалы реабилитации в рамках традиционной исправительной системы.

Вторичная исправительная превенция в рамках системы ювенального правосудия нацелена на работу с предделинквентами. Предделинквентом обозначают молодых людей, чье поведение, социальная среда или другие свойства оцениваются как предикторы вовлечения в более серьезные правонарушения и начала криминальной карьеры. Для того чтобы предотвратить возможность превращения предделинквента в делинквента, превентивные усилия должны быть направлены на коррекцию тех тенденций поведения или криминогенных обстоятельств, которые обратили на себя внимание суда или других учреждений, занимающихся делами несовершеннолетних. Традиционно эти превентивные меры направлены на несовершеннолетних, совершающих статусные преступления или правонарушения неуголовного характера.

Вторичная исправительная превенция вне рамок системы ювенального правосудия, сосредоточенная на несовершеннолетних из группы высокого риска, направлена на тех молодых людей, которые не имели контакта с системой правосудия. Этот тип мер основан на определении поведения или атрибутов, которые увеличивают риск совершения правонарушений. Главным образом это относится к молодежи, проживающей в районах с высокой концентрацией правонарушений, поскольку данная группа мер опирается на представления о социальных корнях преступности несовершеннолетних.

Предупреждающая превенция представляет собой профилактический подход в чистом виде, поскольку не включает меры исправления индивидов или групп, идентифицированных как вставших на делинквентный путь. В большей степени, меры, входящие в данную категорию, имеют целью предотвратить само возникновение делинквентности преимущественно на организационном, институциональном, структурном или социокультурном уровне.

Именно данный тип профилактический мер играет центральную роль во многих долгосрочных стратегиях профилактики делинквентности несовершеннолетних. Такая профилактика связана в первую очередь с улучшением условий жизни больших групп людей и ликвидацию социальных предпосылок преступности и антисоциального поведения. Именно в работе с несовершеннолетними чрезвычайно важно предотвратить правонарушение. Они еще не встали на криминальный путь, они развиваются и доступны влиянию институтов социализации, которыми, правда, могут быть как школа или семья, так и криминальная группировка. Поэтому важно чтобы позитивное влияние институтов социализации осуществлялось до того момента, когда молодой человек обратит на себя внимание официальной правоохранительной системы.

Таким образом, во второй половине XX века в США и Великобритании постепенно начинает пересматриваться парадигма профилактической деятельности в отношении делинквентности несовершеннолетних. Можно утверждать, что в настоящее время профилактика делинквентности несовершеннолетних кристаллизуется вокруг двух ключевых элементов превенции – коррекции идентифицированных делинквентных форм поведе-



ния и предупреждения возникновения делинквентности несовершеннолетних. Оба этих направления (исправительная и предупреждающая превенция) концептуализированы вокруг двух групп теорий. Исправительная превенция в большей степени опирается на теории социального контроля. Соответственно предупреждающая превенция основывается на принципах теории культурных девиаций.

В целом проведенное нами исследование показало, что в США и Англии накоплен богатый теоретический, эмпирический и методический материал, позволяющий лучше понять явление молодежной преступности и особенности функционирования и субкультуры делинквентных групп несовершеннолетних. Очевидно, что многое в опыте этих стран культурно специфично и может представлять лишь культурологический интерес. В то же время проблемы ресоциализации подростков и юношей, закономерности формирования их ценностно-нормативной сферы, взаимоотношения с социумом и доступность социально желательных целей имеют универсальный характер. Проведенное нами исследование позволяет получить дополнительную точку отсчета для социально-педагогического анализа проблем, связанных с деятельностью молодежных криминальных группировок.

### **Литература**

1. Gough A.R. Standards Relative to Noncriminal Misbehavior (tentative draft). – Cambridge, Mass: Ballinger, 1977.
2. Lejins P. The field of prevention / Delinquency Prevention: Theory and Practice / Amos and Wellford (Eds.). – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1967.
3. Pease K. Crime Prevention // The Oxford Handbook of Criminology, 2<sup>nd</sup> edition. – Oxford, 1997.
4. Weis J., Hawkins D. Report of the National Juvenile Justice Assessment Centers. Preventing Delinquency. – Washington: Center for Law and Justice, 1981.
5. Weis J., Sederstrom J., Worsley K., Zeiss C. Family and Delinquency. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Law Enforcement Assistance Administration, U.S. Department of Justice, 1980.



**М.Н. Толстякова**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЯКУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

### ***Аннотация***

Обобщается эксперимент внедрения дополнительных курсов. Курсы направлены на формирование информационной культуры студента. Предлагаются выводы из этого эксперимента, который проводился в период 2001–2004 гг.

Рассматриваемые курсы по информационной технологии способствуют формированию информационной культуры студента и готовят будущего инженера к профессиональной деятельности по использованию систем автоматизированного проектирования. Основные проблемы профессионального становления специалиста сопряжены с созданием педагогических условий целостного формирования информационной культуры студента. Поэтому в материале статьи основной акцент сделан именно на рассмотрении этих условий.

M.N. Tolstyakova

THE USING COMPUTING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TRAINING ENGINEER-BUILDERS (ON THE EXPERIENCE OF THE YAKUTSK STATE UNIVERSITY)

### ***Abstract***

The experience of inculcation and using of subsidiary courses is generalized in this article. The courses aim at the forming informational culture of the student. The conclusions are offered from this experience, which was carried on in the period of 2001–2004.

The examined courses of information technology favour the forming informational culture of the student and train the future engineer for the professional activity of using the automatic design system. The main problems of the professional formation of a specialist are connected with the creation pedagogical conditions of the integral forming informational culture of the student. In this article is made to the consideration of these conditions.

Современный мир характеризуется стремительным увеличением объема информации и знаний. Производства становятся высокотехнологичными с использованием автоматики, робототехники и компьютерных технологий. Новое высокотехнологичное производство требует специалистов с широкими знаниями, способных переключаться с одного вида деятельности на другой, с обширными коммуникативными умениями и навыками. Стремительное развитие информационных технологий, появление специализированных программ, новых технических средств потребовали соответствующей подготовки выпускников вузов, готовых пользоваться сложным программным обеспечением, предназначенным для эффективного решения профессиональных задач. Развитие науки, технологии и изменение условий жизни заставляют усложнять образовательный процесс, в результате чего растет число дисциплин в учебных планах. Появляются новые виды знаний, которые раньше не изучались.

Подготовка инженера, умеющего работать с современной техникой, предполагает адаптацию студентов в информационном мире, формирование информационной культу-



ры. Конкретизация понятия информационной культуры будущих инженеров позволяет выявить ее основные компоненты:

- мотивационный, включающий такой показатель, как потребность устройства на престижную работу;

- когнитивный, выражающий готовность к профессиональной деятельности, к самообразованию для дальнейшей уверенности в работе, сформированность знаний и умений использования информационных технологий;

- эмоциональный, включающий показатели функционального состояния организма, обеспечивающие психическую готовность инженера к автоматизации производства, отсутствие боязни новой техники;

- коммуникативный, показателями которого являются адекватное поведение и деятельность личности в коллективе, в обществе; ответственность инженера за принятие решения в профессиональной деятельности; объективная самооценка собственных действий в экстремальных ситуациях; ответственность за экологическую и техническую безопасность эксплуатационных объектов [1].

В рамках исследования разработана трехэтапная модель формирования информационной культуры инженера-строителя [2]. Каждый этап характеризуется определенным набором решаемых задач.

Первый этап – развитие пользовательских умений студента (умение печатать в текстовом редакторе Word, использовать электронную таблицу Excel, пользоваться возможностями Интернета).

Второй этап – развитие умений работы с формульными математическими моделями, позволяющими отыскивать символьные и числовые решения задач (визуализация математических решений является мощным средством достижения их понимания студентом). Сюда относятся: программирование, численные методы решения задач, оптимизация решений, расчет смет, создание баз данных и работа с ними.

Третий этап – развитие умений проектирования (компьютерный набор чертежей). Чертеж первоначален при решении инженерных задач. Идея создания компьютерной тетради для геометрических построений в чем-то аналогична идее использования текстового редактора для написания сочинения. Компьютерный чертеж можно изготовить намного быстрее и точнее бумажного, с ним можно произвести дополнительные измерения, просмотреть не одну, а серию конфигураций геометрического объекта. Компьютерные средства создают возможность для дизайнерского творчества.

Для решения поставленных задач нами в рамках исследования были разработаны несколько дополнительных курсов, направленных на формирование информационной культуры студента: курсы и спецкурсы по информационной технологии для студентов первого и второго года обучения и элективные занятия (по выбору) для студентов второго и третьего года обучения инженерно-технического факультета Якутского государственного университета (см. рис.).





Курсы и спецкурсы по информационной технологии для студентов первого и второго года обучения, разработанные и реализованные в ходе эксперимента в экспериментальных и контрольной группах

Две экспериментальные группы студентов специальности «Инженер-строитель» (52 чел.) прошли трехгодичный формирующий этап эксперимента (2001–2004 гг.). Одна группа студентов специальности «Технология деревообработки» (23 чел.) прошла двухгодичный формирующий этап эксперимента (2002–2004 гг.).

Результаты проведенной работы представлены в таблицах.

Таблица 1

## Трехгодичная опытно-экспериментальная работа

Группа	$l_1 = t_c / t_k$	$k_2 = m/n$	$l_3 = t_c / t_k$	$\bar{k} = (l_1 + k_2 + l_3) / 3$
ЭГ-1	0,56	0,68	0,89	0,71
КГ-1	0,543	0,625	0,72	0,629
ЭГ-2	0,524	0,71	0,94	0,725
КГ-2	0,487	0,575	0,697	0,586

Примечание: ЭГ-1 – экспериментальная группа № 1; ЭГ-2 – экспериментальная группа № 2; КГ-1 – контрольная группа № 1; КГ-2 – контрольная группа № 2

Таблица 2

## Двухгодичная опытно-экспериментальная работа

Группа	$l_1 = t_c / t_k$	$k_2 = m/n$	$l_3 = t_c / t_k$	$\bar{k} = (l_1 + k_2 + l_3) / 3$
ЭГ-3	0,508	0,711	0,97	0,73
КГ-3	0,545	0,673	0,67	0,648

Примечание: ЭГ-3 – экспериментальная группа № 3; КГ-3 – контрольная группа № 3



Уровень сформированности информационной культуры студентов  $\bar{k}$  определяется как среднее значение по трем этапам:  $\bar{k} = (l_1 + k_2 + l_3) / 3$ , где  $l_1$ ,  $k_2$ ,  $l_3$  – коэффициенты сформированности информационной культуры на первом, втором и третьем этапах соответственно.

Коэффициенты сформированности информационной культуры на отдельных этапах определялись из следующих соображений. На первом и третьем этапах использовался набор достаточно стандартных заданий для практической работы за компьютером на выявление навыков, освоение принципов, технологий овладения компьютером. Оценка подсчитывалась по формуле  $l_{1,3} = t_c / t_k$ , где  $t_c$  – время, затраченное специалистом на выполнение предложенного задания,  $t_k$  – время, затраченное студентом на выполнение этого же задания. Очевидно, также  $0 \leq l \leq 1$ .

Подсчет коэффициента сформированности информационной культуры по второму этапу проводился по формуле  $k_2 = m/n$ , где  $n$  – число всех предложенных заданий, относящихся к данному критерию,  $m$  – число верно и в срок выполненных заданий, решенных задач.

Поскольку коэффициенты  $l_1$ ,  $k_2$ ,  $l_3$  по отдельным этапам представляют собой набор безразмерных величин от 0 до 1, то и усредненный коэффициент сформированности информационной культуры студента находится в диапазоне от 0 до 1 и чем ближе значение этого коэффициента к 1, тем выше уровень сформированности информационной культуры студента (см. таблицы). Обсчитанные таким образом результаты эксперимента позволили качественно и в известном смысле количественно оценить сформированность информационной культуры студентов.

По значению  $\bar{k}$  их можно определить следующим образом:

- $0 < \bar{k} < 0,2$  – низкий уровень;
- $0,2 \leq \bar{k} \leq 0,49$  – уровень ниже среднего;
- $0,5 \leq \bar{k} \leq 0,69$  – средний уровень;
- $0,7 \leq \bar{k} \leq 0,89$  – уровень выше среднего;
- $0,90 \leq \bar{k} \leq 1$  – высокий уровень.

Материалы исследования позволили сформулировать определенные рекомендации по значению и задачам отдельных учебных курсов, входящих в программу подготовки студентов («Применение ПЭВМ», «Введение в базы данных», «Графическое моделирование»).

При преподавании курса «Применение ПЭВМ» отмечается, что новые информационные технологии базируются на множестве программных средств, чем больше получает студент информации о многообразии таких средств, тем более будет он подготовлен к жизни в информационном обществе. Цель этого курса в том, чтобы пользователь не потерялся при встрече с новыми технологиями и сумел освоить другие программы на требуемом уровне.

Проводился анализ программ базы данных и СУБД перед проведением элективного курса «Введение в базы данных». Для будущих инженеров-строителей выбрали программу фирмы Microsoft – Access. Программа Access предназначена для создания и обработки базы данных, она проста в применении и имеет много возможностей обработки информации. Использование гибкой, легко заменимой базы данных для хранения любой информации предоставляет будущему инженеру возможность позитивно организовать свою профессиональную деятельность.

При обучении графическому моделированию используются компьютерные программы фирмы AUTODESK AUTOCAD разной версии и разной спецификацией САПР (системы автоматизированного проектирования). Имеются многочисленные надстройки к AutoCAD, которые еще мало знакомы отечественному пользователю (AutoCAD Map,



Mechanical Desktop, Architectural Desktop и др.). Здесь огромный резерв расширения сферы применения AutoCAD в учебном процессе. Имеются учебные пособия по AutoCAD, которые значительно отличаются друг от друга по содержанию и направленности изложения материала, глубине изучения отдельных вопросов. Преподают курс «Графическое моделирование» преподаватели с различным уровнем профессиональной подготовки. Поэтому реальное содержание и уровень требований к подготовке студентов по этому курсу существенно различаются. В связи с этим разработаны методические рекомендации по курсу «Графическое моделирование» [3]. Анализ опыта преподавания курса «Графическое моделирование» показывает, что новое понимание целей обучения в техническом вузе делает необходимым изучение этого предмета после базового курса инженерной графики и предпрофессиональной компьютерной графики (профильное обучение) с целью формирования мировоззрения студента и его информационной культуры.

Проведенное исследование позволяет заключить, что:

– задача формирования информационной культуры у будущего инженера-строителя обусловлена в глобальном плане - информатизацией образования и автоматизацией производства, а применительно к конкретике будущей профессии - переходом проектных организаций к компьютерным технологиям на всех циклах проведения строительных работ, начиная с расчета сметы, составления чертежей и заканчивая анализом устойчивости здания;

– модель формирования информационной культуры инженера-строителя можно считать завершенной, если она включает в себя структурные компоненты (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, коммуникативный) и направлена на повышение профессиональной подготовки будущих специалистов;

– педагогическим условием целостного формирования информационной культуры будущих инженеров-строителей является наличие информационной среды обучения, включающей техническое, математическое, программное, методическое и организационное обеспечение;

– информационная культура инженера-строителя формируется в ходе трех этапов обучения студента, задача которых состоит в освоении общемировоззренческих понятий, связанных с использованием компьютера – на первом этапе; выработкой готовности к решению профессиональных задач с использованием математического моделирования – на втором этапе; развитием умений и навыков использования узкопрофессиональных компьютерных программ, в том числе проектирование (САПР) – на третьем этапе.

## Литература

1. Третьякова Г. Ф. Исследовательская работа студента как средство формирования готовности к профессиональной деятельности // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. – Ярославск: Ярославский государственный университет, 1983.
2. Толстякова М.Н. Информационная культура инженера-строителя / М.Н. Толстякова // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Университет XXI века: достижения, перспективы, стратегия развития», посвященной 50-летию Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова 2–3 февраля 2006 г. Секция 1. Стратегия формирования инновационного университета / Мин-во образования РС (Я), ЯГУ – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2006. – С. 172–173.
3. Толстякова М.Н. Методические рекомендации по созданию трехмерных объектов в программе AutoCAD / Автор-сост. Толстякова М.Н. – Якутск: Изд-во ИТФ ЯГУ, 2006. – 63 с.



## **РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

### *Аннотация*

Статья рассматривает формирование культуры общения студентов технологического вуза в процессе преемственной гуманитарной подготовки. Модель формирования культуры общения позволяет увидеть роль конкретных дисциплин в развитии типологических качеств личности.

L.V. Yurkina

### **THE ROLE OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN FORMATION OF DIALOGUE CULTURE OF TECHNOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

### *Abstract*

This article is about the formation of culture of technological university students during successive humanitarian preparation. The model of formation of dialogue culture allows to see a role of concrete disciplines in formation of typological qualities of a person.

Одной из основных проблем сегодняшнего дня является понимание необходимости воспитательного процесса в негуманитарных высших учебных заведениях. Эта проблема не является новой для педагогики. К ней обращался еще В.А. Сухомлинский в середине XX века: «В институтах и техникумах, за немногим исключением, воспитательная работа, по существу, не ведется. А необходимость в этой работе очень велика... Если не будет улучшено воспитание, мы наплачемся с математикой, электроникой и космосом» [4].

Проблемам становления типологических качеств личности студентов, обучающихся в различных профессиональных сферах, в современной педагогической литературе уделяется много внимания. Л.Л. Шевченко разработана системная модель воспитания духовно-нравственной культуры учителя [5]. Создана модель формирования «культуры общения как базового основания личности будущего специалиста» экономического профиля, предполагающая, что преобразующее воздействие осуществляется с помощью базовых гуманитарных курсов «Педагогика и психология», «Социология» и «Этика». (Алферова С.А.) [1]. Описаны модели формирования культуры делового общения будущих инженеров (Иванова В.И.) [2] и будущих государственных служащих (Давыдова О.А.) [3]. Нами обоснована модель формирования культуры общения студентов непедагогических вузов [6]. При работе над моделью мы опирались на основы теории педагогических систем, сформулированные В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королевым, Н.В. Кузьминой, В.П. Симоновым и др.

Модель была апробирована в процессе работы с первокурсниками в рамках элективного курса «Этикет. История и современность». Центральная идея модели охватывала адаптационные процессы студента-первокурсника к новой для него вузовской жизни и роль формирования культуры поведения в этих процессах.

В ходе дальнейших исследований нами установлено, что разработанную модель можно трактовать более широко, распространяя ее воздействие на весь период обучения студентов в вузе. Таким образом, становится возможным говорить о культуре общения



---

как о многоаспектном феномене, отражающем различные грани комплексного понятия – «воспитанность личности».

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Роль гуманитарного знания в воспитательной работе негуманитарных высших учебных заведений огромна. Через гуманитарные знания в современном технократическом обществе происходит аккумуляция гуманистического потенциала культуры, осуществляется передача его от поколения к поколению. Рассматривая всю систему гуманитарной подготовки технологического вуза, можно проследить различные стадии становления культуры общения.

Условно можно разделить процесс формирования культуры общения на три этапа:

На первом этапе преимущественное внимание уделяется формированию нормативно-организационного компонента условий реализации культуры общения (см. схему 1). Работа подразумевает получение знаний по основным теоретическим вопросам культуры общения, практическим аспектам этикета и развитие положительной мотивационной установки – значимости культуры общения для жизни и профессии. Это реализуется посредством введения для студентов-первокурсников элективного спецкурса «Этикет. История и современность». Здесь культура общения принимается тождественной поведенческой культуре. Более широко раскрыть смысл культуры общения позволяет воспитывающий потенциал дисциплин «История» и «Правоведение», также преподаваемый первокурсникам. Изучение прошлого страны, его осмысление, попытки понять закономерности исторического развития имеют огромное воспитательное значение и нравственный смысл, а следовательно, способствуют становлению моральной основы культуры. Правоведение призвано формировать гражданское и правовое сознание, способствующее становлению активной жизненной позиции, осознанию ответственности за благополучие своей страны и окружающих людей, а также усвоение модели правомерного поведения – основы регуляции поступков.

На втором этапе преимущественно формируется содержательно-регулятивный компонент условий. Эта работа возложена на гуманитарные дисциплины, которые студенты проходят на втором курсе: философию и мировоззренческое единство гуманитарного знания. Итоговой аттестацией по предмету «Мировоззренческое единство гуманитарного знания» является написание и защита итоговой гуманитарной работы, в процессе подготовки которой студенты могут скорректировать свои мировоззренческие установки, развить собственное, гуманистическое понимание мира, способность самоконтроля, самоанализа, самооценки, что в конечном счете обеспечит возможность коррекции поведения.

На третьем этапе внимание акцентируется на психолого-педагогическом компоненте условий реализации формирования культуры общения. Эта проблема решается изучением курса «Психология и педагогика», которым студенты завершают уровень бакалавриата. Эта дисциплина способствует повышению общей и психолого-педагогической культуры личности, формированию целостного представления о психологических особенностях человека как факторах успешности его деятельности, умению самостоятельно мыслить и предвидеть последствия собственных действий, самостоятельно находить оптимальные пути достижения цели и преодоления жизненных трудностей. Знания по педагогике, полученные студентами, способствуют также и такой грани вос-



питанности личности, как формирование педагогической компетентности выпускника – возможно, будущего преподавателя технических дисциплин. Так как преподавателей специальных кафедр набирают в основном из числа студентов того же вуза, профессиональную психолого-педагогическую культуру им приходится нарабатывать непосредственно в процессе работы, что порой приводит к снижению качества преподавания. Важно представлять себе недопустимость подобного эксперимента на людях, так как в педагогике эксперимент – это всегда неповторимая социальная практика, а конкретнее – чья-то жизнь, здоровье, профессиональная компетентность. Таким образом, здесь мы рассматриваем психолого-педагогическую компетентность как один из аспектов культуры общения личности. Окончание третьего этапа означает самостоятельное построение студентами моделей общения в различных жизненных ситуациях.

Однако мы не склонны думать, что воспитывают только гуманитарные дисциплины. Определенные качества личности формирует любой предмет, и важно понимание самим преподавателем воспитательного потенциала своей дисциплины. Преподаватель воздействует на студента стилем педагогического общения, своим поведением, интересом к предмету, к студенту, однако направление вектора этого воздействия зависит, в том числе, и от педагогического мастерства и общей культуры преподавателя. К сожалению, это воздействие не всегда бывает воспитывающим в истинном смысле этого слова.

Корректировка понимания модели формирования культуры общения студентов технологического вуза была проведена на основании данных социологического опроса студентов и инициативных научных исследований, которые показали неизменный интерес студентов к вопросам воспитания, формирования культуры общения и поведения, и в то же время явную недостаточность воздействий, призванных сформировать эти аспекты.

Студенческим советом Московской государственной академии тонкой химической технологии им. М.В. Ломоносова (МИТХТ) в апреле 2007 года был проведен социологический опрос, в который включался блок вопросов по воспитательной работе. Опрос проводился методом анкетирования. Были опрошены 612 студентов разных курсов, как бакалавриата, так и магистратуры. Анализ анкет позволил выявить следующие тенденции.

На вопрос: «Знаете ли вы о проектах, проводимых правительством Москвы для молодежи?» ответы распределились таким образом: да, принимаю в них участие – 4%; да – 21%; нет – 75%. Возможно, такое распределение ответов вызвано сравнительно низким уровнем оповещения и агитации или более высокой степенью загруженности студентов технических вузов по сравнению с гуманитарными.

В разделе анкеты, относящемся непосредственно к вопросам воспитания, студентам было предложено ответить на вопрос: «Считаете ли вы себя воспитанным человеком?» Мнения распределились следующим образом: считают себя воспитанными 49% опрошенных, признали себя скорее невоспитанными – 2%, остальные затруднились с ответом. В качестве уточняющего был задан вопрос, делают ли студенты замечания другим в случае нарушения культуры поведения и общения – только 38% ответили утвердительно.

В то же время 61% студентов МИТХТ заявили, что чувствуют себя субъектом воспитания в процессе аудиторной подготовки и внеаудиторного общения. 63% сообщили, что воспитательная работа в вузе играет в их жизни положительную роль, однако 30% заявили, что их никто не воспитывает.

На вопрос о том, достаточно ли в академии проводится внеаудиторных мероприятий, 50% сочли, что достаточно. Действительно, внеаудиторному досугу уделяется много внимания, в академии действуют: команда КВН, рок-группа, театральная студия, клуб экскурсоводов, хор, ансамбль старинного танца, тур-клуб, футбольная команда, работает студенческая гостиная. Тем не менее на вопрос: «Хотели бы вы принять участие во внеаудиторных мероприятиях?» только 32% ответили согласием. Видимо, социальная



активность вообще путь не многих, а воспитать надо все-таки большинство, что приводит к мысли о необходимости возложения основной воспитательной нагрузки на учебный процесс, в частности на гуманитарную его составляющую.

Проследить становление формирования культуры общения в процессе изучения гуманитарных предметов и позволяет разработанная нами модель. Она понимается как взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий несколько компонентов (**целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-диагностический**), обеспечивающих психолого-педагогическую готовность к позитивному общению и дифференцирующих уровни постижения культуры общения (см. схему 1).

**Целевой компонент** модели ориентирован на достижение готовности студентов к позитивной коммуникации на основе формирования культуры общения.

**Содержательный компонент**, который включает необходимые знания, умения и навыки, дает установку на реализацию намеченной преобразующим экспериментом цели. Содержательный компонент объединяет в себе *принципы, функции и содержание*. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов опирается на *принципы* системности, преемственности и деятельности. Системность подразумевает логическую связь всех элементов процесса формирования. Преемственность характеризует диалектический характер обучения, каждый содержательный этап открывает возможность для постижения нового. Последний принцип указывает на характер формирования культуры общения – в процессе деятельности.

**Процессуальный компонент** модели определяет выбор *форм и методов* воздействия на студента, а также *условия реализации* формирования культуры общения студентов непедагогических вузов.

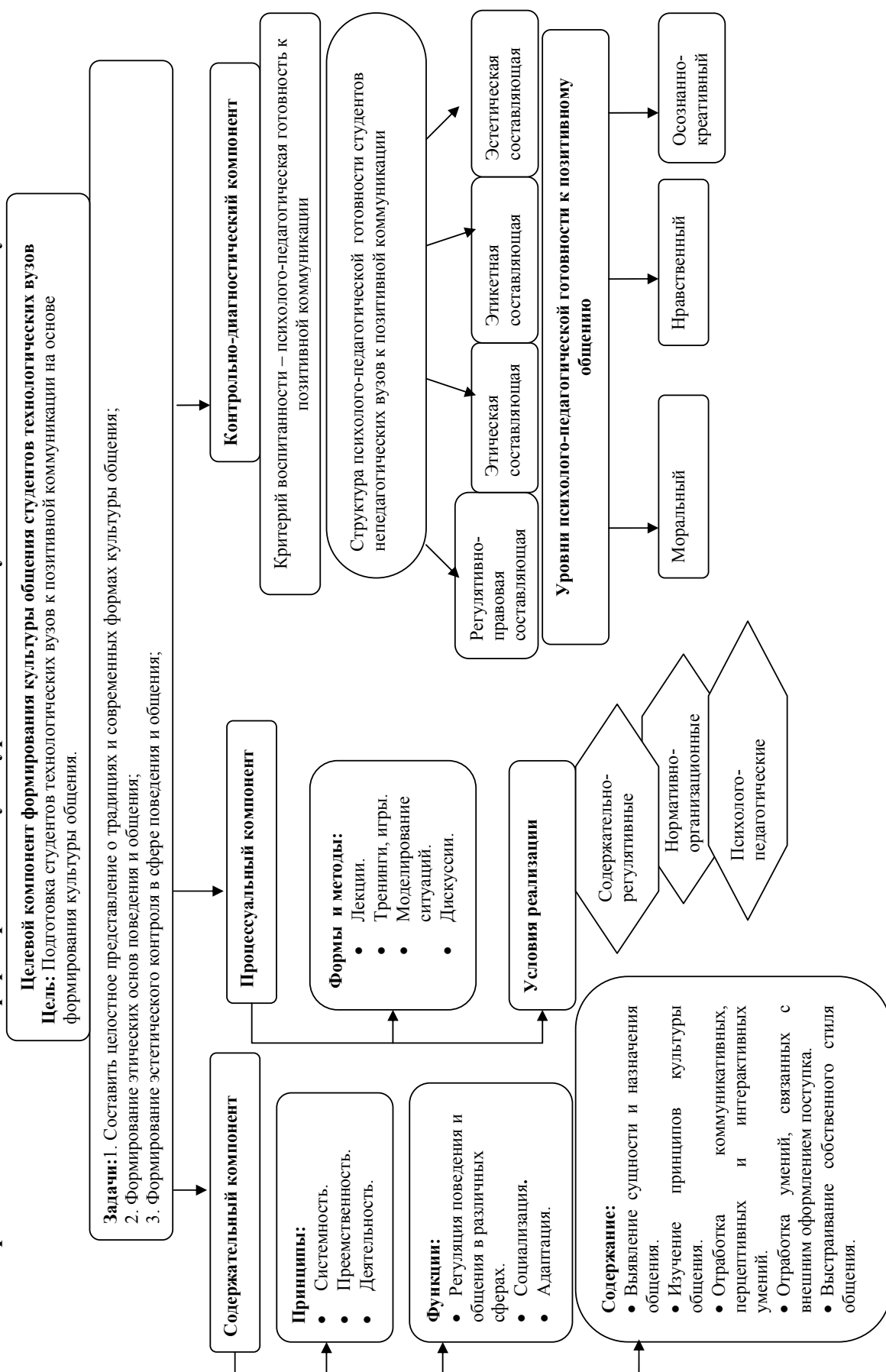
В качестве оптимальной системы *методов* мы избрали: 1) объяснительно-иллюстративный (лекции) – для передачи основного объема информации; 2) методы совместной деятельности (учебные дискуссии и обсуждения, моделирование ситуаций), позволяющие студентам самостоятельно, но под контролем преподавателя решать коммуникативные задачи и получать комплекс необходимых этикетных умений; 3) методы проблемного обучения (деловые игры и коммуникативные тренинги), моделирующие конкретные ситуации общения и позволяющие получить различный спектр коммуникативных навыков, необходимых как для делового, так и для межличностного общения; 4) репродуктивный метод (тестирование, выполнение контрольных заданий) – для контроля за процессом усвоения знаний, умений и навыков.

*Условия реализации* процесса формирования культуры общения представлены тремя компонентами: содержательно-регулятивными, нормативно-организационными и психолого-педагогическими.

**Контрольно-диагностический компонент** характеризует результат процесса формирования культуры общения студентов технологических вузов. За критерий воспитанности принимается психолого-педагогическая готовность студентов к позитивной коммуникации. Структура психолого-педагогической готовности к позитивному общению объединяет в себе четыре составляющих, которые могут быть представлены в виде показателей, имеющих количественное выражение, а также различные уровни постижения культуры общения, подразумевающие комплексную диагностику. Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэлементный контроль за процессом формирования культуры общения, что дает возможность коррекции и упорядочения процесса.



# Логико-содержательная модель формирования культуры общения студентов технологических вузов





Представленную модель следует рассматривать в единстве всех ее элементов. Реализация на практике экспериментальной логико-содержательной модели приводит к достаточно глубоким и устойчивым изменениям в структуре личности студента, в связи с чем управление, коррекция и диагностирование должны осуществляться систематически в течение всего учебного процесса.

### **Литература**

1. Алферова С.А. Формирование культуры общения студентов в образовательном процессе вуза: Дис ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 165 с.
2. Иванова В.И. Формирование культуры делового общения у будущих инженеров: Дисс... канд. пед. наук. – Брянск, 2003. – 184 с.
3. Давыдова О.А. Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих: Дис ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2003. – 206 с.
4. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1987. – 120 с.
5. Шевченко Л.Л. Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: Дисс. на соиск. учен. ст. докт. пед. наук. М., 2005.-363 с.
6. Юркина Л.В. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов: Дис ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 211 с.



## РАЗДЕЛ II

### ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**А.Л. Галиновский**

#### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА АДРЕСНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ АСПИРАНТУРЫ**

##### *Аннотация*

Анализ функционирования аспирантуры показал, что одна из причин ее низкой эффективности состоит в плохом качестве нормативного и методического сопровождения. В статье рассматриваются проблемы повышения качества структуры и содержания нормативных документов аспирантуры за счет инновационных принципов их формирования.

A.L. Galinovsky

THEORY AND METHODS OF POST GRADUATE METHODOICAL BASE

##### *Abstract*

The analysis of post-graduate course functioning has revealed that one of the reasons of its low efficiency lies in a poor quality of its normative and methodical base. The article considers the problems of improvement of structure and content of normative documents of a post-graduate course by means of applying innovative principles to their making.

Анализ современного состояния нормативно-методического обеспечения системы послевузовского профессионального образования (ППО) позволил выделить в нем два этапа: переходной (стыковой) этап из системы высшего профессионального образования (ВПО) в систему ППО (аспирантуру) и основной этап, сопровождающий весь цикл обучения в аспирантуре. Было установлено, что каждому из этапов соответствует своя группа нормативно-методической документации. Так, в частности, для первого этапа ключевым нормативным документом являются Программы-минимум кандидатского экзамена (ПМКЭ) и Таблицы соответствия специальностей высшего и послевузовского профессионального образования, а для основного этапа – Временные требования к основной образовательной программе ППО (ВТ ППО) и Индивидуальный учебный план работы аспиранта.

Анализ показал, что для данных групп нормативных документов (НД) является необходимым решение следующих задач: обеспечение принципов непрерывности, преемственности и сопряженности систем ВПО и ППО, выделение рационального соотношения (пропорций) федеральной и региональной компонент в нормативной документации, формирование НД на основе принципов интегро-дифференцированности, построение вероятностной модели для оценки возможности обобщения однотипных групп НД.

На первом этапе работ для решения поставленных задач была разработана и предложена алгоритмизированная схема определения пропорций федеральной и региональной компонент НД и оценки возможности их обобщения (рис.1).





Рис. 1. Алгоритмизированная схема обобщения и выделения рациональных соотношений содержательных компонент нормативно-методической документации

Предварительный анализ показал, что значительная содержательная и оформительская часть НД, в частности ВТ ППО, имеет много общих элементов. Это позволило сформировать методику оценки возможности дальнейшего обобщения НД и их проектов, вплоть до выработки единого, интегро-дифференцированного документа. Так, на примере создания интегро-дифференцированного ВТ ППО, было показано, что данный подход позволит обеспечить общность федеральной составляющей (интегральная часть) и одновременно с этим учесть и отразит в приложении специфику различных отраслей науки и техники (дифференциальная часть).

Для анализа относительного количества идентичных и / или близких частей НД были применены элементы управления качеством и теории принятия решений. На первом этапе была разработана «причинно-следственная» диаграмма для выявления и оценки внешних и внутренних факторов в ВТ ППО по отраслям наук. На рис. 2 фрагментарно показаны внутренние (содержательные) факторы, влияющие на формирование одного из разделов ВТ ППО.



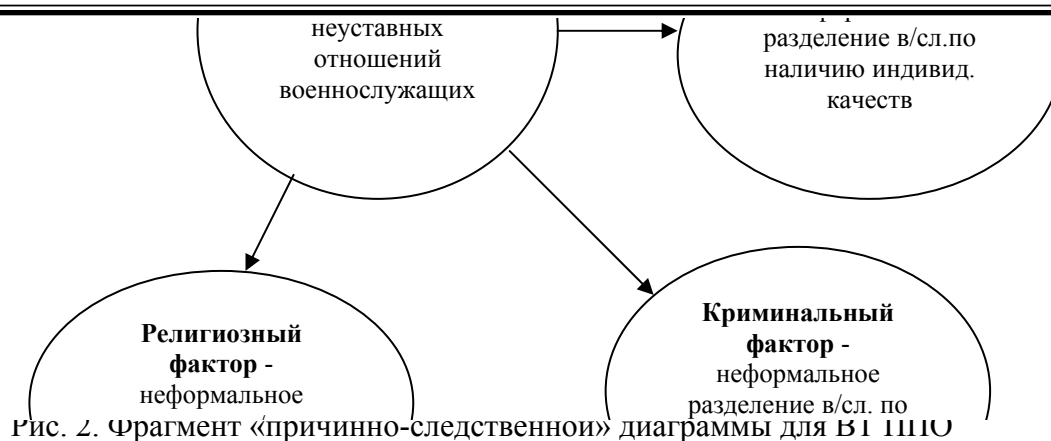


Рис. 2. Фрагмент «причинно-следственной» диаграммы для ВТ ППО

В результате анализа диаграммы была проведена декомпозиция данного НД и выделено более 98 внешних и внутренних факторов сравнения (декомпозиционных критериев).

Следующим этапом анализа ВТ ППО на предмет их обобщения стал анализ и статистическая обработка декомпозиционных критериев. Фрагмент статистического анализа факторов представлен в табл. 1.

Таблица 1

## Оценка факторов сравнения ВТ ППО

		Фармацевтика	Педагогика	Политические науки	Науки о Земле	Биология	Медицина	Философия	Химия	Физика	История	Экономика
1	1. Общая характеристика ППО	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1.1. Информация об утверждении образовательного стандарта	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Число и месяц утверждения	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
4	1.2. Информация о присуждаемой ученой степени	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Использование специально разработанной вероятностно-математической модели и данных, полученных в результате декомпозиции, показало, что с вероятностью 0,95 возможно создание обобщенного ВТ ППО с приложениями, отражающими специфику отраслей наук, и с приложением, носящим рекомендательный характер – Таблицей соответствия специальностей ВПО, магистерских программ и специальностей научных работников.



Аналогичные работы были проведены и в отношении Индивидуального учебного плана работы аспиранта. В структуре которого, также как и в структуре ВТ ППО, должна присутствовать интегральная и дифференциальная части. Но в отличие от ВТ ППО дифференциальная часть Индивидуального учебного плана будет отражать традиционные особенности подготовки аспирантов, принятые в конкретном вузе. Количественная оценка возможности обобщения НД, проведенная с использованием той же вероятностно-математической модели показала, что вероятность успеха создания унифицированного Индивидуального учебного плана работы аспиранта составляет более 0,85.

На втором этапе работ были рассмотрены НД стыкового этапа подготовки кадров. Было изучено реальное состояние ПМКЭ в вузах РФ технического и естественно-научного профиля, показано их значительное разнообразие как по содержанию и структуре, так и по оформлению. Что потребовало реализации методического единообразия требований к разработке структуры и содержанию ПМКЭ по научным специальностям.

Следует отметить, что ПМКЭ выступает как бы связующим элементом между системой высшего профессионального образования и системой подготовки кадров высшей квалификации с одной стороны, и в то же время, помимо научно-исследовательской компоненты, содержит значительную образовательную составляющую. Анализ отдельных элементов связи ВПО и ППО не обеспечивает комплексной оценки всей системы подготовки кадров высшей квалификации. Поэтому представим данную систему в виде обобщенной структурной схемы (рис. 3).

Реализация алгоритма, представленного на рис. 1. позволила исследовать основные НД системы ППО (табл. 2.).

Таблица 2

Количественное соотношение между федеральной и региональной частями нормативных документов аспирантуры

№	Нормативный документ	Соотношение федеральной и региональной компонент, %
1	ПМКЭ	55-65/45-35
2	Индивидуальный учебный план работы аспиранта	85-90/15-10
3	Положение об аспирантуре	90-95/10-5







1. На основе методов теории принятия решений, элементов управления качеством и теории вероятностей сформированы принципы формирования интегро-дифференцированной методической базы учебного процесса в аспирантуре. Построен алгоритм их реализации на примере создания проектов: Временных требований к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, Индивидуального учебного плана работы аспиранта, Положения об аспирантуре и докторантуре.
2. Показано, что для обеспечения непрерывности и преемственности подготовки специалистов в системе вузовского и послевузовского образования необходима разработка соответствующего методического обеспечения и его реализация на примере создания рациональной структуры Программы минимум кандидатского экзамена (ПМКЭ), Перечня научных специальностей.
3. На основе анализа функционирования аспирантуры в вузах физико-технического профиля показана недостаточная мобильность и доступность участников образовательного процесса на его предварительных этапах. Сделан вывод о возможности повышения эффективности предварительных этапов обучения путем реализации компьютеризированного информационно-аналитического и научно-методического сопровождения процесса подготовки кадров высшей квалификации через институт аспирантуры.

В заключение отметим, что проведенные научно-исследовательские работы позволили:

- 1) разработать принципы формирования интегро-дифференцированной методической базы учебного процесса в аспирантуре на основе теории принятия решений и элементов управления качеством и алгоритм их реализации на примере создания проектов: Временных требований к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, Индивидуального учебного плана работы аспиранта, Положения об аспирантуре и докторантуре;
- 2) разработать методику и алгоритм оценки вероятности создания обобщенных нормативных документов для института аспирантуры в сочетании с выделением в их составе определенного соотношения федеральной и региональной компонент. На примере основных нормативных документов послевузовского профессионального образования реализованы предложенные методические подходы по их разработке;
- 3) решить задачу методического обеспечения принципов непрерывности, преемственности и сопряженности в системе аспирантуры на примере создания рациональной структуры Программы-минимум кандидатского экзамена, Перечня научных специальностей;
- 4) выявить роль качества набора аспирантов, его специфическое наследственное, латентное влияние на все эти этапы обучения и их результат на основе структурно-статистического анализа предложенной модели качества образовательного процесса в аспирантуре физико-технического профиля.



## **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА «ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ» (ОСОБЕННОСТИ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ)**

### ***Аннотация***

В статье рассматриваются проблемы формирования познавательной самостоятельности студентов при кредитной системе обучения как основе «обучения через всю жизнь»; на основе анализа трехлетнего опыта работы в рамках кредитной системы выявляются особенности рассматриваемого процесса, определяются педагогические условия, способствующие активизации развития познавательной самостоятельности.

N.A. Solovyova

COGNITIVE INDEPENDENCE AS THE BASIS OF «LIFELONG LEARNING»  
(PECULIARITIES OF THE CREDIT SYSTEM TEACHING IN KAZAKHSTAN)

### ***Abstract***

The article deals with the problems of forming students' cognitive independence in credit system training as the basis of «lifelong learning». Some peculiarities of the process under consideration are revealed and pedagogical conditions providing for cognitive independence development are determined as proceeding from the authour's three-year work experience in credit system teaching.

Мы стоим на пороге новой эпохи, которую называют веком информации, эрой знания, когда именно информация и знание становятся наиболее важными факторами успеха. Однако создание развитой информационной среды и переход к информационному обществу невозможны без коренных «опережающих» изменений в области образования. При этом «обучение через всю жизнь» становится неотъемлемой частью образовательной политики многих стран, что существенно повышает роль познавательной самостоятельности как студентов, так и выпускников вузов.

Несмотря на то, что особенности информационного общества предопределяют необходимость рассмотрения познавательной самостоятельности с новых позиций, нам кажется важным осмысление того богатейшего педагогического опыта в этой области, творческий перенос которого в современные условия позволит более эффективно решить обозначенную проблему. Вот только некоторые важные вехи в истории развития проблемы познавательной самостоятельности:

– проблема познавательной самостоятельности уходит своими корнями в глубь античности. Еще древнегреческий философ Сократ (ок. 470–399 гг. до н.э.) подчеркивал важность педагогического руководства познавательной активностью и самостоятельностью учеников в процессе обучения; другой древнегреческий философ, Демокрит (460–370 до н. э.), рассуждая о самостоятельности учеников, указывал, что не следует ставить перед собой задачу дать детям всеобъемлющие знания, гораздо важнее развить умение *самостоятельно мыслить*;

– значительный вклад в развитие рассматриваемой проблемы внесли ученые-гу-



манисты эпохи Возрождения. В романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Вивеса «О порче нравов», трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия» и других явно прослеживается мысль о том, что в процессе обучения дети должны приобретать способность активно мыслить и *самостоятельно* познавать окружающий их мир;

– роль познавательной самостоятельности в активном усвоении учащимися знаний, формировании умений и навыков, в развитии познавательных интересов обучаемых высоко оценивал чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель Я.А. Коменский (1592–1670);

– значимы применительно к рассматриваемым вопросам труды французского просветителя Ж.Ж. Руссо, педагогов-демократов И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Дж. Дьюи и др.

Современные подходы к формированию познавательной самостоятельности неразрывно связаны и с именами создателей концепции гуманистического воспитания и развития личности, возникшей в 60–80 годы XX столетия (А. Маслоу, К. Роджерс, О.Ф. Больнова и др.). Гуманистическая концепция образования была реализована в странах Европы и Америки посредством разнообразных технологий, многие из которых активно формируют познавательную самостоятельность.

В России проблема познавательной самостоятельности стала активно развиваться во второй половине XVIII–XIX веках и нашла свое отражение в теории и практике передовых педагогов России. Произведения В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и других писателей стали настольными книгами по самообразованию среди молодежи.

После Октябрьской революции, в период острой нехватки специалистов необходимых для восстановления и развития народного хозяйства, проблема самообразования приобрела особое значение. Это был вопрос о том, выживет ли страна. Исследовались варианты заимствования эффективных способов стимулирования познавательной самостоятельности из американской педагогики («Дальтон-план» и «метод проектов»), велись собственные исследования. Однако приходится констатировать, что, несмотря на интересные научные исследования и позитивный опыт практической работы в этом направлении (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.С. Макаренко, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн и др.), в большинстве учебных учреждений России вплоть до второй половины XX столетия преобладало объяснительно-иллюстративное обучение с колоссальной долей догматизма, что существенно тормозило развитие познавательной самостоятельности обучающихся.

Значительно активизировалась инновационная деятельность вузов по проблеме формирования познавательной самостоятельности в 90-х годах прошлого века, что явилось естественным и необходимым условием трансформирования высшего образования в ответ на требования времени. Главными целевыми ориентирами новаторских начинаний того времени являются: гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация образовательного процесса, направленность на самостоятельность и самореализацию. Началась разработка инновационных технологий обучения: диалоговых, модульных, рефлексивных, творческих, информационно-компьютерных и др.

Проведенный нами анализ указанных выше педагогических технологий дает основания полагать, что при дальнейшем их развитии и синтезе с гуманистическими подходами они могут стать эффективным средством формирования познавательной самостоятельности студентов. Особенно актуально их использование при существенном *реформировании образования в рамках Болонского процесса (кредитная система обучения)*.

Не останавливаясь подробно на анализе этого реформирования, так как его осо-



бенности достаточно широко освещены в литературе, все же отметим те изменения в учебном процессе, которые в большей степени определяют необходимость целенаправленного формирования познавательной самостоятельности студентов.

Прежде всего, следует отметить существенные изменения в традиционных формах обучения в высшей школе. Студент, как правило, уже не пишет конспект в классическом понимании, он есть в так называемом «активном раздаточном материала» (АРМ), который является обязательным при кредитной системе обучения. Вместо этого обучающемуся предлагается *самостоятельно* изучить кейсы, написать аналитическую записку по изученному материалу, подготовиться к контрольным мероприятиям. Последние в условиях кредитной системы обучения также претерпели существенные изменения. Контроль учебных достижений стал более жестким, тотальным, исключаящим во многих случаях человеческий фактор.

Специальным образом организованная контролируемая «самостоятельная работа обучающихся» (СРО) призвана смягчить ситуацию, при которой студент большую часть информации вынужден осваивать самостоятельно [1; 3 и др.]. Как правило, СРО включает внеаудиторное время с участием преподавателя (согласно утвержденному графику) и внеаудиторное время без участия преподавателя в соответствии с предложенным перечнем заданий. Общий объем часов самостоятельной работы обучающихся очной формы обучения в бакалавриате составляет около 70% от общей трудоемкости дисциплины, до половины которых отводится на самостоятельную работу с участием преподавателя. При заочной форме обучения объем самостоятельной работы обучающихся должен составлять не менее 80% от общего объема отведенных кредитов.

Особенности самостоятельной работы определяются концепцией дисциплины, уровнем начальной подготовки студентов, квалификацией преподавателя, техническими возможностями вуза, учебно-методической обеспеченностью библиотек и многими другими факторами, что позволяет рассматривать и сам процесс, и его результат как вероятностное событие.

Кроме того, обобщение опыта преподавателей Казахстана и университетов России (где эксперимент продолжается уже на протяжении трех лет), позволяет утверждать, что новая образовательная система может быть эффективной только в том случае, если начальный уровень познавательной самостоятельности студента достаточно высок (проведенное нами тестирование показывает, что таких студентов не более 20%). В связи с этим трудно переоценить роль преподавателя как фасилитатора самостоятельной работы студентов, так как «...именно он своим личностным влиянием приводит в движение мотивационные механизмы своих учеников, которые играют основную роль в формировании готовности к самостоятельной работе» [4, С. 29]. Наши исследования подтверждают, что именно запуск мотивационных механизмов познавательной самостоятельности студентов на начальном этапе их обучения и формирование инструментальной готовности к самостоятельной работе могут обеспечить успешность при кредитном обучении и дадут будущим специалистам возможность пополнения знаний, развития, совершенствования и самореализации на протяжении всей жизни.

Раскрывая суть конструкта «познавательная самостоятельность студентов при кредитной системе обучения» следует отметить, что даже основополагающий его термин «познавательная самостоятельность» не имеет однозначной трактовки: самостоятельность как *способ* индивидуального выполнения задания в решении познавательных задач рассматривается в работах Б.П. Есипова П.И. Пидкасистого, К.Л. Гончарова и других; как *свойство личности*, характеризующееся ее стремлением и умением без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, трактуют самостоятельность в своих исследованиях и Н.А. Менчинская, Т.И. Шамова, А.И. Щербаков и др. А.Н. Леон-



твев рассматривает самостоятельность как *черту личности*, которая определяет выбор и реализацию определенного способа решения задач; как «...сложный сплав органических *черт личности* и умений» определяет самостоятельность И.Я. Лернер [2, С. 41]; основы современного понимания самостоятельности как *качества личности* заложены С.Л. Рубинштейном.

В зависимости от того, рассматривается ли самостоятельность в качестве черты, свойства или качества личности изменяется общая направленность исследования, а также широта охватываемых им факторов и явлений. В связи с этим важно уточнить, что мы рассматриваем самостоятельность как *качество личности*, а под *познавательной самостоятельностью* понимаем качество личности, характеризующееся готовностью обучаемого своими силами осуществлять познавательную деятельность для решения новой познавательной проблемы.

Однако данное определение является обобщенным и требует конкретизации относительно темы исследования, т.е. раскрытия сущности познавательной деятельности *студентов при кредитной системе обучения* и тех *познавательных проблем*, с которыми они могут столкнуться в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности в новых трудовых условиях.

Проведя сравнительный анализ познавательной деятельности *студентов и школьников* мы выделили её основные отличия:

- познавательная деятельность студентов носит профессиональный характер, так как связана с подготовкой к будущей профессиональной деятельности;
- познавательная деятельность студентов предполагает наличие уже сформированной системы базовых знаний и умений, обеспечивающих успешность её осуществления;
- необходимость освоения студентами в ходе познавательной деятельности большого количества материала;
- более низкий уровень фасилитации познавательной деятельности студентов (по сравнению со школьниками) со стороны преподавателя.

Выделенные особенности познавательной деятельности студентов сохраняются и при кредитной системе обучения, кроме того, возникают и ряд особенностей, связанные непосредственно с темой нашего исследования, которые необходимо рассмотреть:

- существенное сокращение объема аудиторной работы и увеличение объема и форм самостоятельной работы. Помимо традиционных форм организации самостоятельной работы кредитная система предусматривает: подготовку к деловой игре, дебатам, рецензирование студенческих работ самими студентами, составление глоссариев, подготовка и написание научных обзоров, статей и др.;
- традиционно самостоятельная работа студентов осуществляется в форме домашних или внеаудиторных занятий, чаще всего преследующих цель подготовки к семинарам, практическим занятиям, зачетам и экзаменам. Она рассматривается в большинстве вузов как дополнительная работа. Поэтому формальное отношение к СРС, и тем более ее «неоплачиваемость», имеет давние организационные и ментальные корни;
- особое значение при организации самостоятельной работы студентов (СРС) при кредитной системе обучения имеет мотивация студентов к самостоятельному обучению. Результаты собственных исследований и обобщение педагогического опыта преподавателей Казахстана и Киргизии позволяют утверждать, что основная нагрузка ложится на использование процессуальной мотивации, основанной на понимании студентами полезности и значимости выполняемой работы. Поэтому методическое содержание самостоятельной работы студентов должно ориентироваться на решение будущим специалистом конкретных, практических проблем, с использованием инструментария из различных



областей знаний;

– при кредитной системе чисто формально уже предусмотрено постепенное увеличение уровня сложности самостоятельных заданий. Так, на 1–2 курсах самостоятельная работа студентов ставит целью расширение и закрепление знаний и умений, получаемых на лекциях и семинарах. На старших курсах СРС должна способствовать развитию творческого потенциала студента и реализации профессиональных навыков. Однако методическое обеспечение процесса поэтапного формирования готовности студентов к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности практически отсутствует.

Сказанное выше позволяет утверждать, что успешность подготовки специалистов в вузе при кредитной системе обучения во многом зависит от уровня сформированности познавательной самостоятельности студентов, при этом имеется в виду не только мыслительная самостоятельность, но и сформированные умения планирования, самоконтроля, самооценки и развитых волевых качествах. Переход к кредитному обучению, как показывает практика, высветил множество проблем готовности вчерашних выпускников средних учебных заведений, школ к обучению в вузе. Можно сказать, что «традиционная» школа не формирует таких умений и не способствует выработке необходимых личностных качества для СРС. Нужно обратить внимание на тот факт, что предпосылкой к массовому переходу на систему кредит-часов в европейских университетах послужило реформирование системы среднего образования. Это привело к тому, что подавляющее количество абитуриентов в странах Европы умеет самостоятельно учиться, пусть не в полной мере, но обладает необходимыми для этого умения и личностными качествами.

Вводя кредитную систему обучения, авторы предполагали, что система самостоятельной работы студентов будет выступать как метод обучения, при котором познавательная деятельность будет протекать в полном соответствии с индивидуальными особенностями, уровнем образования, опыта, с одной стороны, и, с другой – специально созданными для этого организационными условиями. Планировалось, что СРС позволит снять противоречие между средним уровнем восприятия и усвоения учебного материала в группе и индивидуальными возможностями студентов; ликвидировать пробелы в знаниях. Считается, что СРС сыграет также заметную роль в формировании личности будущего специалиста. Однако практика показывает, что даже самые опытные, квалифицированные преподаватели, самые новейшие технологии обучения не приведут к желаемому результату, если у студента в полной мере не будет сформирована *познавательная самостоятельность*, если он сам не будет прилагать к этому необходимые усилия.

Таким образом, *познавательную самостоятельность студентов при кредитной системе обучения* можно определить как основополагающее качество личности будущего специалиста, характеризующееся его готовностью своими силами осуществлять познавательную деятельность, направленную на освоение теоретико-практических основ специальности, профессиональное саморазвитие и самореализацию в условиях стремительного роста объема информации и совершенствования технологий.

Проведенный анализ структурных компонентов *познавательной самостоятельности*, выделенных различными авторами и опора на принятое выше определение, согласно которому данное понятие рассматривается через категорию *готовности*, позволили нам определить компоненты, входящие в структуру познавательной самостоятельности: *побудительный, когнитивный, личностный, технологический*.

– *побудительный компонент* связан с мотивационной готовностью студента к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, системой ценностей, позволяющих ему рассматривать познавательную самостоятельность как необходимое условие успешного обучения в вузе, как фактор профессионального самоопределения



и самореализации. Он включает: *стремление к приобретению знаний, стремление к приобретению профессии, мотивацию достижения успеха, ценностные ориентации;*

– *когнитивный компонент* отражает содержательную основу познавательной самостоятельности и интеллектуальные способности. В составе данного компонента мы выделяем: *знание психолого-педагогических и технологических основ самостоятельной познавательной деятельности, логическое и критическое мышление;*

– *личностный компонент* характеризует эмоционально-волевую готовность к самостоятельной познавательной деятельности, ответственность за её результаты. Показателями по данному критерию являются: *трудолюбие и работоспособность, настойчивость, рефлексивность;*

– *исполнительский компонент* связан с умением организовывать и осуществлять на практике самостоятельную познавательную деятельность, в которой проявляются указанные выше параметры. Он включает в себя умения: *целеполагания, планирования, самоконтроля, умения быстро и качественно выполнять самостоятельные задания разного уровня сложности (репродуктивные, конструктивные, творческие).*

В ходе эксперимента (2004–2007 гг.), проводившегося нами на базе Кустанайского инженерно-экономического университета, нами были проверены на эффективность следующие педагогические условия:

– организация процесса самостоятельной работы студентов (СРС) на основе модульного подхода, позволяющего осуществить оптимальное наращивание самоуправляющих функций студентов;

– осуществление непрерывного развития мотивации познавательной деятельности студентов;

– создание динамично развивающейся информационно-образовательной среды с использованием компьютерных технологий, позволяющей активизировать процесс развития компонентов познавательной самостоятельности.

Данные, полученные в результате эксперимента, позволяют говорить о высокой эффективности использования указанных выше условий в системе высшего образования.

### Литература

1. Асанов Н.А. Организация образовательного процесса на основе кредитной технологии / Н.А. Асанов, Д.А. Калдияров, Г.С. Минажева. – Алматы: Казах. университет, 2004.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1971.
3. Основы кредитной системы обучения в Казахстане / Под ред. Ж.А. Кулекеева, Г.Н. Гамарника, Б.Д. Абдраилова. – Алматы: Казах. университет, 2004.
4. Maslow A.N. Motivation and personality / A.N. Maslow. – N.Y.: Harper and Row, 1968.



**И.В. Скуратов**

## **ФРАНЦУЗСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ В ИНФОРМАТИКЕ (К ВОПРОСУ ОБ УПОРЯДОЧЕНИИ НОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)**

### ***Аннотация***

Внедрение средств вычислительной техники в различные сферы деятельности людей, владение большинства студентов и преподавателей навыками работы на персональном компьютере создают реальные предпосылки для эффективного использования компьютерных технологий в учебном процессе. Настоящая статья призвана помочь преподавателям, студентам понять преимущества и потенциал компьютерных средств в обучении французскому и русскому языкам.

I.V. Skouratov

FRENCH AND RUSSIAN IN COMPUTER SCIENCE: REGULATING NEW  
TERMINOLOGY

### ***Abstract***

The introduction of computer means into different spheres of human activity, the rise of computer literacy among most teachers and students creates real prerequisites for the effective use of computer technologies in academic process. This article is aimed at helping teachers and students understand the advantages and potential of computer means in teaching the French and Russian languages.

La langue française est un théâtre (les mots en sont les acteurs)  
(O.Clodong, Ch. Pozzi)

LE FRANÇAIS ET LE RUSSE DANS L'INFORMATIQUE : AMÉNAGEMENT DE  
NOUVELLES TERMINOLOGIES

### **1. Introduction**

«Citoyennauts», «consommanauts», «bavardonauts»... Qui a dit que les Français n'étaient pas Net?

Voilà 20 ans déjà, les petites souris pointaient le bout de leur nez dans nos maisons! Mais pas question alors de les chasser: nous avons au contraire appris, au fil des années, à les apprivoiser, pour le plus grand bonheur de toute la famille.

L'ordinateur est ainsi devenu la mascotte de nos foyers au même titre que la télévision ou la chaîne hi-fi. Aujourd'hui, pas moins de 30 millions de ces petits bijoux de technologie ont déjà été adoptés par les Français!

Une véritable histoire d'amour qui s'est transformée en passion dévorante il y a 10 ans avec la démocratisation du Web.

La révolution des habitudes de consommation, de rencontres ou d'information est désormais en marche. Par exemple, le développement des connexions haut débit, permettent la discussion en temps réel ou les téléchargements en accéléré. De quoi prendre ses désirs pour des cyber-réalités!



Le langage informatique connaît une évolution constante. Des nouveaux termes émergent et s'imposent, tandis que d'autres tombent en désuétude. L'existence d'une terminologie en français et en russe, claire et accessible, facilite l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par le plus grand nombre. Des techniques et des protocoles innovants voient le jour à un rythme étourdissant. Il y a plusieurs manières de mesurer l'impact d'une technologie et les changements qu'elle provoque dans une société.

## 2. La blogosphère en tant qu'évolution sémantique des mots

L'apparition de mots nouveaux, ou l'évolution du sens des mots anciens et de la réalité à laquelle ils renvoient, en est une. Il ne s'agit pas d'un « dico » du Net, ni d'une encyclopédie, ni d'un annuaire. Nous vous proposons un petit guide sans autre ambition que de pointer ce que le réseau a déjà changé dans nos manières de vivre.

### «BLOG = БЛОГ = ПЕРСОНАЛЬНЫЙ (ИНТИМНЫЙ) ЖУРНАЛ, ДНЕВНИК»

Apparus au début des années 2000, ces carnets de bord (бортовые журналы) à mi-chemin entre le journal intime et la chronique d'actualité n'auront pas connu la fortune éphémère de tous ces ballons de baudruche de l'Internet aussi vite dégonflés qu'ils avaient été montés en épingle.

Google recense 28 millions de documents sous cette appellation, et leur nombre ne cesse d'augmenter. Blog d'artiste, d'homme politique, de journaliste ou de simple internaute, blog personnel ou collectif façon «wiki», nombrilique ou communautaire, cet outil d'autopublication aussi simple que souple a vite ringardisé et envoyé aux oubliettes du Web «la page perso». Incarnation de l'esprit libertaire du Net, il réalise l'utopie de permettre à chacun d'exister et d'apporter sa touche aux infinis débats de la «blogosphère»: je blogue, donc j'i-suis = пока есть блог, я существую.

Nicolas Sarkozy dope aussi l'audience dans la blogosphère. Alain Juppé a ainsi gardé le contact avec la France, pendant son «exil» au Québec, grâce à son blog [alljup.com](http://alljup.com). Où l'on ne cesse de scruter la blogosphère pour repérer les blogueurs stars de demain, futurs leaders d'opinion (1).

Le phénomène des blogs est de grande ampleur, même s'il est difficile de le cerner avec précision. Avec ses 3 millions de participants en 2005, la France occupait alors largement la tête du classement, devant la Grande-Bretagne (900.000 blogs) et la Russie (800.000). Un peu plus de six mois plus tard, il y aurait en France 6 à 7 millions de blogs « actifs » - soit un Français sur dix qui aurait créé son blog! Ce qui en ferait la deuxième plus importante communauté Internet du monde après les Etats-Unis. Donc, la blogosphère continue de doubler tous les cinq mois. Même les livres issus de blogs ont leur récompense.

Le premier Lulu Blooker Prize (déformation du fameux Booker Prize), couronnant un «blook», livre issu d'in blog, a été décerné à une New-Yorkaise de 32 ans, Julie Powel, dont le blog est devenu phénomène littéraire. Julie a relaté chaque jour ses efforts pour réaliser en un an les 524 recettes du livre culte de cuisine française signé Julia Child en 1961. Julie Powel a coiffé sur le poteau deux bloggers britanniques: une certaine Belle de Jour qui relate sa vie de call-girl la nuit et de femme modèle du meilleur *english break-fast londonien*. L'instigateur du prix, l'Américain Bob Young, estime que «*les blooks, forme hybride de littérature entre fiction et technologie, représentent un formidable marché pour les éditeurs*». A quand un «prix Bloncourt» pour le meilleur «blivre»? (2)

Défini par sa forme chronologique, le blog est totalement ouvert et interactif puisque tout visiteur peut y publier ses commentaires, sympas ou cinglants. Il se crée gratuitement en quelques minutes sur un site comme u-blog ([www.u-blog.com](http://www.u-blog.com)), se recense dans un moteur de blog comme Blogweise ([www.blogweise.com](http://www.blogweise.com)) et se consacre lui-même, à l'image de Pointblog ([www.pointblog.com](http://www.pointblog.com)), un blog consacré... aux blogs.



La grande question est encore une fois de trouver un nom français ou russe pour désigner ce nouveau mode de communication largement émergent.

Le mot «**carnet**» revenait souvent, parfois celui de journal en ligne, avant que la Commission générale de terminologie et de néologie opte pour **bloc-notes**, qu'elle autorise à abréger en bloc. Mais notre préférence reste acquise à l'expression **journal extime** (дневник для всех) qu'on relie bien sûr à l'**extillence** (экстимность, открытость) malheureusement si peu partagée.

#### CHAT = ЧАТ

**Définition:** conversation entre plusieurs personnes connectées en même temps à un réseau, par échange de messages qui s'affichent en temps réel. Proposition à l'étude en français: *tchate*.

Le chat (*to chat*, bavarder en anglais, познакомиться через чат, зачатиться, болтать в чате en russe) que la langue de Molière francise parfois en «t'chat» ou en «tchatche», est devenu un classique de l'Internet. Hautement interactif, cet échange, qui consiste à dialoguer en direct et encore bien plus, peut se pratiquer de multiples manières.

Pour les amateurs de débats et de people, le chat sera l'occasion d'interroger des experts et des personnalités du monde politique, des arts et du show-biz.

Mais le chat, c'est aussi pour beaucoup l'occasion de discuter sur le Net de la pluie et du beau temps: «*Les casinos du groupe tranchant et la patrouille vous offre la pluie et le beau temps*» (Publicité que l'on entend régulièrement à la télévision française en 2006).

Regroupés dans les **chatrooms** (salons de discussion = чатрум), les t'chateurs peuvent se rencarder par thème de discussion, région, tranche d'âge, préférences sexuelles etc. Le chat de Caramail ([www.caramail.lycos.fr](http://www.caramail.lycos.fr)) et celui de Voilà, très prisés des collégiens et lycéens pour la drague en ligne, tiennent le haut du pavé.

Comme on est «**dans le speed** = быть в допинге, подсесть на чат, попасть в психологическую зависимость» et comme on n'a pas le temps de «**blogger** = вести блог», on vous fait un «**pitch** = вброс информации», autrement dit: comme nous n'avons pas le temps d'avoir un journal intime sur ordinateur, nous avons quelques brefs instants pour vous délivrer un message ou vous vendre notre sauce, comme vous voudrez. Vous l'avez bien compris, on va reparler du franglais, certes inévitable chez l'homme d'affaires de haut vol (au sens propre), celui qui a des employés européens et des associés américains ou l'inverse; oui, on peut comprendre le langage **patchwork** = вебсленг de ceux qui commencent une phrase dans un pays et la terminent dans un autre; au Japon le lundi, au Honduras le mardi, à Wall Street le mercredi, à «**Monaco – terre hospitalière** = гостеприимный Монте-Карло», à «**Peta-aux Chnoques** = тараканья тьма» le vendredi et dans le «**jardinet-propret-français de sa petite maman** = у тещи на блинах» le samedi. Pour autant, faut-il accepter sans réagir le **parler-médias de branchouilles** = медийный говор *врубающихся* qui ne dépassent le périphérique que pour aller dans un autre endroit branchouille?

La réponse est non. On a donc tous tort de ricaner en demandant aux journalistes de trouver (et d'utiliser) des équivalents aux mots «**crash** = дестрой, катастрофа», «**se crasher**», «**pitch**», «**blog**», «**blogger**», ou «**best of** = бест'оф, классный» (c'est moins chic et choc, mais quand même pas tuant de parler de «**florilège** = сборник, антология» ou du meilleur de l'oeuvre de **Machin** = штукавина ou de **Trucmuche** = фиговина, фигулька).

Il n'est évidemment pas question de renoncer (refuser des expressions dont nous avons l'équivalent, même si elles semblent moins, enfin plus «**j'appartiens-à-un club d'initiés** = чайник, любой начинающий».

Et d'autant plus agaçant quand cela vient d'un homme extrêmement intelligent qui sait «malaxer» les mots. Exemple type, Ardisson, entendu dans *Le grand journal*, en quelques secondes, il a réussi à placer: «On vivait une **easy life** (on menait une «vie facile» = изилайф >



дольче вита), «le mec, il traverse un **open space** (des bureaux passagers = проходной двор, место, где все « **шарахаются** »), ou encore, «le soir, j'étais **black tie** (en costume –cravate = «упакованный», «пижон», «в крутом прикиде»). Et son «**taylor is rich** = богатый портной»? Alors nous savons, il vient de la pub Thierry, et dans la pub, «on» parle comme ça... Oui et alors, quel rapport avec la choucroute et en quoi est-ce une excuse pour les autres? Dans le brouillard des jargons (illisible patchwork).

Pour être compris des autres, chacun doit savoir ce qu'il dit, choisir ses mots avec discernement et accepter d'en être responsable. Ça, c'est l'idéal, l'absolu...la théorie!

La réalité, bien sûr, est autre: chaque jour, sans même s'en rendre compte, chacun de nous prend des «libertés» avec le langage commun, participe à la création ou au développement d'un dialecte ou d'un autre. Ces multiples jargons ont souvent une fonction de simplification : se comprendre plus rapidement... Parfois au contraire, ils brouillent la communication et deviennent si opaques qu'ils excluent...


On utilise des mots empruntés à une quinzaine de jargons et de parlars différents qui tous, ont actuellement cours non seulement en France, mais en Russie.

Chacun des mots que vous allez lire est ainsi prononcé plusieurs fois par jour par des centaines ou des milliers de nos contemporains.

Pourtant, en dépit de cette incontestable «actualité», il est probable que ces quelques phrases soient pénibles à lire, très difficile à décrypter, pour ne pas dire parfaitement incompréhensible.

Ce petit exercice de lecture à traduction instantanée illustre la diversité et l'opacité des langages de l'Hexagone.

### **LE TEXTE A JARGONS MULTIPLES**

1. «Go Sarah, saque d'dans, té trainasses, té trainasses». Et la traduction en français courant:  
«Allez Sarah, dépêche-toi, tu traînes, tu traînes». Et la traduction en russe branché:  
«Давай, Сара, чо ты **«волохаешься»**».
2. «J'radine, glouck, j'émerge. Téma, hübse a ti». bava Sarah, babaches tomates par le taf».  
«J'arrive maman, j'arrive. Regarde, je saute, je saute jusqu'à toi» répondit Sarah, les pommettes soudainement rougies par l'effort.  
«Я иду, мама, лечу на всех **«парах»**, вся взмокла».
3. «In rentre au cabanon»??? Guillaume.  
«On rentre à la maison?» demanda Guillaume.  
«Идём до хаты? спрашивает Гийом».
4. «In vire» accorda Hélène.  
«On rentre» confirma Hélène.  
«Элен согласна».
5. «Sarah, on s'rentre à la crèche» abia Guillaume.  
«Sarah, we go home» hurla Guillaume en direction de sa fille.  
«Ну, что, Сара, «гоухоум», – буркнул Гийом своей дочери.
6. «» jacta Hélène.  
«Ça me va» acquiesca Hélène.  
«ОК!» улыбается Элен (3).

### **3. Conclusion**

A l'heure actuelle, la position dominante des Etats-Unis dans la terminologie de pointe



et l'influence de l'anglo-américain sur de nombreuses langues ont des répercussions à l'échelle mondiale. Plusieurs communautés, préoccupées par l'anglicisation galopante de leur lexique, prennent en charge l'aménagement de leurs terminologies.

Les messages échangés entre internautes français et russes contiennent plus d'expressions anglaises que ne le voudrait la norme.

Cependant, tout le monde ne maîtrise pas assez bien l'anglais pour comprendre d'emblée la signification de ces termes. C'est pourquoi, notre objectif est de faire du langage internet un langage à part entière et de lui donner, dès que nécessaire, une traduction française et russe équivalente.

Pour cela, il importe de mettre en commun nos travaux autour de trois fonctions principales:

- A. La terminologie doit rester conforme à l'esprit de la langue et à celui de la culture.
- B. La simplification et la rationalisation doivent demeurer les préoccupations majeures aussi bien des linguistes que des traducteurs en ce qui concerne les mots nouveaux.
- C. Face à l'invasion des anglicismes, les spécialistes des divers domaines du travail et de la traduction doivent coopérer pour mettre au point des néologismes en français ou en d'autres langues, afin de désigner, via Internet, toute innovation arrivée sur le Web.

### **Références**

1. Le Monde du 4 janvier 2006, P. 15.
2. Télérama n°2935 – 12 avril 2006, P. 16.
3. Clodong O., Pozzi Ch. Kestudi? Comprendre les nouvelles façons de parler. P.: Eyrolles, 2006, 183 p.



### **РАЗДЕЛ III**

## **ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**В.Ю. Волдаева**

### **ЮВЕЛИРНАЯ ФИРМА САЗИКОВЫХ. К ПРОБЛЕМЕ ИСТОРИЗМА В РУССКОМ ИСКУССТВЕ XIX ВЕКА**

#### ***Аннотация***

Статья рассказывает о коллекции памятников золотого и серебряного дела России XIX века, выполненных мастерами прославленной ювелирной фирмы Сазиковых, хранящихся в Государственном фонде Российской Федерации (Гохране) в Москве. В настоящей работе впервые вводятся в научный оборот предметы коллекции, делается их тщательный анализ, характеризуются художественные и технические приёмы исполнения, свойственные только мастерам фирмы Сазиковых. Поскольку фирма являлась одной из основоположников русского стиля в декоративном оформлении изделий, именно этой теме в статье уделено особое внимание.

V. Voldaeva

THE SAZIKOV'S JEWELRY FIRM A CONTRIBUTION TO THE PROBLEM OF  
THE HISTORISM IN RUSSIAN ART OF THE XIX<sup>TH</sup> CENTURY

#### ***Abstract***

This article presents the collection of jewelry masterpieces of Russia of the XIXth century made by goldsmiths and silversmiths of the famous jewelry firm of the Sazikovs. The collection is stored in the State Fond of the Russian Federation (the Gokhran of Russia) in Moscow. It is the first time the items of this collection are introduced to the scientific public. The author makes thorough analysis of these items and characterizes the artistic and technical methods used only by the masters of the Sazikov's jewelry firm. As this firm was one of the founders Russian style in the artistic arrangement of the items the author pays special attention to this theme.

Сегодня весьма велик интерес к русскому искусству XIX века, как в нашей стране, так и за рубежом. Большое внимание уделяется экспертизе и атрибуции памятников золотого и серебряного дела.

Довольно хорошо изучена деятельность ювелирной фирмы Фаберже, значительно меньше исследованы история и творчество таких крупнейших художественно-промышленных фирм XIX века как Губкины, Хлебниковы, Морозовы, Верховцевы, Сазиковы и т.д.

Художественно-промышленная ювелирная фирма «Сазиков» более 70 лет в XIX веке являлась одним из ведущих крупнейших предприятий России в области своей деятельности.

Представители семьи Сазиковых на протяжении нескольких поколений были не просто великолепными организаторами производства, они дали русскому искусству та-



лантливых мастеров золотого и серебряного дела, прекрасных художников. Собрали и объединили вокруг себя на своих фабриках Москвы и Петербурга блестящих мастеров, способных реализовать интересные замыслы многих известных художников и скульпторов России, работавших для фирмы.

В настоящей статье впервые вводятся в научный оборот предметы из коллекции фирмы «Сазиков», входящие в обширное собрание памятников декоративно-прикладного искусства XVIII–XX столетий Гохрана России.

Однако следует сказать несколько слов о самом уникальном учреждении, где они хранятся. Такого учреждения нет в структурах мировых держав. Оно осуществляет хранение, учёт и оценку добываемых в России драгоценных металлов и драгоценных камней. Среди многочисленных ценностей Госфонда России своё особое, значительное место занимает указанное нами выше собрание, состоящее из двух самостоятельных, имеющих свою историю сложения, коллекций.

Одна из них широко известна и представляет собою экспозицию выставки «Алмазный фонд России» в Московском Кремле. Это государственные регалии, шедевры ювелирного искусства, созданные придворными мастерами для императорских особ, а также работы 1970-х – 1990-х годов художников-ювелиров уникальной творческой лаборатории Гохрана.

Другая коллекция начала свое целенаправленное формирование в последнее десятилетие XX века, продолжается оно и поныне. В неё входят работы конца XVIII – начала XX столетий, выполненные в серебряных и ювелирных мастерских, на фабриках художественно-промышленных фирм России.

Работы фирмы «Сазиков» по праву в ней можно выделить в отдельную многочисленную и многогранно интересную коллекцию предметов. Ряд из них представляют собой высокохудожественные работы, в то же время здесь есть и бытовые изделия, имеющие просто историческую ценность.

Самый ранний предмет коллекции изготовлен в 1833 году, а поздние относятся к концу 1880-х годов, периоду завершения деятельности фирмы. Все изделия несут на себе черты искусства своего времени и характеризуют различные художественные направления, господствовавшие в тот период. Коллекция обладает типологическим многообразием, богатством художественно-эстетического языка.

Работы мастеров фирмы, входящие в коллекцию, позволяют значительно расширить представление о русских художественно-промышленных производствах XIX века: большом разнообразии выпускаемых ими изделий и широком применении различных техник обработки драгоценных металлов. Одни из этих произведений отражают национальные традиции, в других проявились особенности европейских художественных стилей.

Фирма «Сазиков» была основана в Москве в 1796 году талантливым серебряных дел мастером, гравёром Павлом Фёдоровичем Сазиковым. Больших высот в своём деле фирма достигла благодаря одарённости сына Павла Фёдоровича – Игнатия. Именно его стараниями фирма получила в 1837 году право именоваться «придворными фабрикантами», имела многочисленные заказы от членов императорской семьи и аристократических фамилий России. Игнатий Павлович и его сыновья, особенно Павел, Сергей и Валентин «способствовали успеху русского искусства» (золотых и серебряных изделий) на всемирных и всероссийских художественно-промышленных выставках.

В золотом и серебряном деле России XIX века Сазиковы по праву могут считаться одними из основоположников русского стиля в декоративном оформлении изделий. Поэтому в данной статье особое внимание будет уделено произведениям мастеров фирмы из коллекции Гохрана с декором в русском стиле.

Мы предполагаем, что уже с середины 40-х годов XIX века Игнатий Павлович и



его сын Павел – талантливый художник и скульптор, начинают разрабатывать идеи (и способы их реализации) формирующегося в этот период «русского стиля». Именно благодаря ему Сазиковы получили высшую награду Лондонской всемирной выставки 1851 года. Как раз в эти десятилетия (1830-е – 1850-е) начинает складываться среди творческой интеллигенции «русская идея». Почву для неё подготовили В.А. Жуковский, А.С. Пушкин, президент Академии художеств А.Н. Оленин, писатель-философ князь В.Ф. Одоевский и др. Нам думается, что в это время значительное идейно-художественное влияние на Игнатия Павловича и Павла Игнатьевича оказали М.Д. Быковский, И.П. Витали, с ним в конце 40-х годов XIX века Павел много занимался в Академии художеств и, безусловно, Ф.Г. Солнцев и А.М. Горностаев, по рисункам которых было создано много работ фирмы за несколько десятилетий её существования, в том числе и для Всемирной выставки в Лондоне. Да и сам Павел, побывавший в 40-е годы XIX века в парижских мастерских, очевидно почувствовал большую значимость обращения к национальным традициям для развития своего дела.

Одними из самых ранних работ нашей коллекции, в создании которых использовались элементы неорусского стиля, являются три предмета из чайного сервиза, изготовленные в Петербурге в 1850, 1852 годах – это чайник, молочник и конфетница.

В построении формы и декора каждого предмета играют важную роль три горизонтальные орнаментальные полосы – две из которых представляют собой интенсивно выступающий ложчатый орнамент, третья покрыта по канфаренному фону гравированным растительным узором из спиралевидных завитков и листьев, плавное движение которых подчинено строгому ритму и прекрасно согласовано с округлой формой названных изделий. Подобные растительные узоры встречаются на предметах драгоценной посуды XVI века. Полированные «ложки» отштампованы плавно, края обтекаемы, по их центру размещается «ребро».

Хотя здесь частично и используется машинный способ обработки металла, но благодаря продуманному подходу в его применении, предметы в целом не теряют теплоты и рукотворности мастеров их изготовивших.

Названные нами выше элементы декора свидетельствуют о том, что при выполнении изделий мастера обращались к памятникам прошлых столетий, но работы исполняли в своём понимании и трактовке.

Повышенный интерес в обществе к так называемой «русской идее» вызвал к жизни необходимость в художественно-промышленной среде обратить своё внимание на народное искусство. Мастера-серебряники обогатили и разнообразили язык формировавшегося национального русского стиля появлением новых форм и декоративного оформления. Передавая в серебре другие материалы, из которых были созданы первоисточники – бересту, иву, ткань, дерево и так далее – посредством их имитации, они блестяще справились с задачей, оставив превосходные образцы своего искусства. Изделия этого времени представляют собой неисчерпаемый материал для изучения техники художественной обработки драгоценных металлов. В коллекции Гохрана наиболее ранними произведениями фирмы Сазиковых, выполненными в этой стилистике, являются пепельница петербургской работы 1856 года в виде лаптя и, созданная московскими мастерами в 1858 году, коробка для чая, повторяющая полностью берестяной туесок. Пепельница сделана в технике литья и благодаря удачной восковой или гипсовой модели мастеру удалось натуралистично передать природный материал и форму изделия. Поскольку пепельница имеет на себе клеймо «ПС», которое, как мы считаем, принадлежало Павлу Сазикову, сыну Игнатия Павловича, можно предположить, что модель для её создания исполнена именно им. Поверхность коробки для чая в виде туеска выполнена с помощью вальцов, но только работа чеканщика и позолотчика дала возможность создать имитацию тёплого



природного материала – бересты, из которой изначально крестьяне мастерили такого рода предметы. Декорировка изделий подобным образом была продумана рисовальщиками фирмы для разнообразных по назначению изделий, т.е. применялась при исполнении предметов разной формы и временной диапазон её использования был весьма велик. Именно об этом говорят прекрасно сохранившиеся памятники коллекции Гохрана московской работы – подстаканник 1870 года, чайник 1872 года, коробка для чая в виде большого берестяного туюска 1876 года, лопатка для масла и щипцы для сахара второй половины 1880-х годов. То есть практически со второй половины 1850-х годов и до конца существования фирмы эти изделия были востребованы обществом.

Здесь необходимо остановиться на одном весьма важном моменте. В предметный мир людей, представлявших два сословия России – дворянство и крупное купечество, входили вещи весьма не традиционные для них. Особенно это касалось дворянства. Как предметы европейские, знакомые им – чайно-кофейные сервизы, столовое серебро, украшенные «берестой» по поверхности, так и изделия народного быта – туюски, лукошки, лапти и так далее, имеющие практическое назначение в виде различных коробочек, сахарниц, пепельниц не могли не воздействовать на их эстетические взгляды. Ведь моду на народного типа предметы поддерживал даже император, покупая их и создавая интерьеры в «русском стиле».

Безусловно, работы фирмы Сазиковых, изготовленные с особой тщательностью, за этим её владельцы очень следили, и, можно сказать, гармоничностью, способствовали приобщению аристократического сословия к эстетике нового для них «русского стиля».

Но наши исследования позволяют утверждать, что к теме имитации – передаче в серебре других материалов – фирма Сазиковых обратилась в более ранний период. Это вторая половина 40-х годов XIX века. Её мастера создают предметы, в композицию которых входят детали в виде ткани (тарелка для трюфелей 1849 года – Государственный Эрмитаж, «одежда на престол соборной церкви города Шуи» 1846–1847 годов – не сохранилась).

В коллекции Гохрана находятся три работы фирмы, свидетельствующие о прекрасном умении их создателей передавать в серебре фактуру ткани, причём самой разнообразной. Это солонка в виде мешочка, изготовленная в Петербурге в 1869 году и две сухарницы, представляющие собой корзинки из сплетённых ивовых прутьев с наброшенной салфеткой, московской работы 1879 и 1882 годов. Солонка-мешочек выполнена в технике литья. Для её изготовления была использована настоящая холщовая ткань (не очень грубых нитей), поскольку безукоризненно переданы структура полотна, его плетение и форма самого миниатюрного мешочка в открытом виде, с характерными при этом состояниями складками и изгибами. Для получения такого изделия необходимо было приготовить модель, которая оттискивалась в особом формовочном песке. Как отмечали старые мастера, «если песок хорошо составлен, то при надавливании пальцем получается столь нежный оттиск, что заметны мельчайшие морщинки кожи. Отливка выходит нежная и отчётливая». Что же говорить о холщовой ткани в данном случае? Считалось, что такой способ «выделки изделий» стоит намного дешевле ручной работы, поскольку «приготовленная модель» позволяет «отлить сколько угодно тождественных изделий». Тем не менее благодаря тому, что в собрании Гохрана есть довольно значительное количество предметов, относящихся к типологической группе солонок-мешочков можно сказать, что работа мастеров фирмы Сазиковых не только не уступает им в художественных достоинствах, но по некоторым признакам и превосходит их. Большая часть названных нами солонок-мешочков, выполнена в разных мастерских Москвы и Петербурга с помощью резьбы, гравировки, чеканки, т.е. более дорогого ручного способа обработки металла. Но больше, чем в других изделиях, в солонке фирмы Сазиковых мастерам удалось передать в миниатюрном варианте предмет, бытовавший в народной среде, и



сделать это довольно изящно и реалистично. Для объективности характеристики описываемого нами изделия необходимо сказать, что по эстетической выразительности к нему приближается солонка-мешочек работы мастеров известной петербургской фирмы семьи Болиных, также из собрания Гохрана. Но она исполнена в 1880-е – 1890-е годы, что ещё раз подтверждает справедливое высказывание мастеров XIX века – «русские серебряники... получают сведения по мастерству... исключительно на практике». Безусловно, такой практической школой для многих ювелирных производств России были работы мастеров фирмы Сазиковых, которые можно было видеть и в её магазинах, и на художественно-промышленных выставках.

На Санкт-Петербургской выставке русской мануфактурной промышленности 1861 года среди многочисленных работ фирмы Сазиковых была представлена ими сухарница в виде плетёной корзинки с наброшенной на неё салфеткой. Это свидетельствует о том, что художники, скульпторы, лепщики фирмы очевидно уже в конце 1850-х годов продумывали технологическую и художественную стороны процесса создания такого типа предмета. Для его воплощения необходимы были не только эскизы, но и разнообразные модели, с помощью которых в технике штампа создавалась основная форма предмета, т.е. плетёная сухарница и наброшенная на неё салфетка. Затем гравёр наносил на ту часть изделия, что являлась «салфеткой» рисунок, имитирующий фактуру ткани и её узоры. Именно почти таким способом выполнены две сухарницы из коллекции Гохрана. Хотя они относятся к одному типу предметов – корзинкам плоской продолговатой формы из переплетенных тонких ивовых прутьев, всё же рисунок самого плетения на обеих сухарницах различен. Обе сухарницы имеют и разные размеры. Это говорит о разнообразии формообразующих моделей для штампов. По-разному на них создана фактура и узор ткани салфетки. Салфетка сухарницы, изготовленной мастером фирмы Петром Лоскутовым в 1882 году поражает тонкостью гравёрного искусства в передаче красивой шелковистости и переливчатости ткани. Неизвестный нам мастер, создавший другую сухарницу тремя годами раньше, в 1879 году, применил свои блестящие возможности чеканщика. Рисунок ткани, состоящий из листьев и цветов, благодаря его мастерству становится слегка объёмным, а используемый им разнообразный инструментарий позволяет воспроизвести бархатистый фон ткани, на котором он вычерчивает чеканом каждый абрис цветов и лепестков.

Безусловно, такие изделия, как предметы из коллекции Госфонда имели не только функциональное, но и декоративное назначение, украшая собой модные тогда интерьеры помещений. Аналогичные изделия в начале 1860-х годов создавали мастера известной московской фирмы Губкиных, а позднее – в 1870-е – 1880-е годы такого рода искусством овладели фирмы И.П. Хлебникова и П.А. Овчинникова. Но здесь всё же можно сказать, что первыми создателями описанного нами выше типа изделия – сухарницы «в русском стиле», были фабрики Сазиковых и Губкиных.

Одно из интересных и сложных направлений в деятельности фирмы Сазиковых, особенно прославивших её имя в России и за рубежом, было создание миниатюрных скульптурных произведений. Они представлены в коллекции Госфонда небольшой, но яркой и выразительной группой работ.

Наиболее ранним из них по времени исполнения является серебряный нож для бумаги 1858 года петербургской работы. Ручку ножа украшает жанровая сцена, наделённая реалистическими чертами. В центре композиции – литая фигурка, изображающая крестьянина в русском национальном костюме. Он представлен сидящим на коленях в свободной и динамичной позе, с топором в руках (топорище, к сожалению, утрачено), наклонённым к срубленному дереву. Много внимания при создании этого изделия уделялось скульптуром деталям – выражению лица крестьянина, его костюму; мастер-серебряник с помощью



чеканки и золочения сумел передать фактуру поверхности дерева. Благодаря превосходной модели неизвестного нам пока скульптора и высокопрофессиональной работе мастера-серебряника, сумевшего воплотить её в жизнь, появилось образное произведение, передающее сцену из крестьянской жизни, безусловно, в несколько облагороженной и идеализированной форме. В целом фирме удалось создать гармоничное произведение, сочетающее в себе как функциональные, так и декоративные качества.

Не менее интересны своей образностью и прекрасной работой модельмейстера ещё две скульптуры малых форм – «Крестьянин, играющий на балалайке» (Петербург, 1870-е годы) и «Пастушок» (Петербург, 1878 год).

Прекрасно переданы их возрастные особенности, сосредоточенность играющего на балалайке и поющего уже немолодого крестьянина и открытость детской души пастушка, держащего в обеих руках по дудочке. Во внешнем облике мальчика чувствуется нежность и близость юного существа к природе и вместе с тем едва уловимая напряженность.

В коллекцию Госфонда входит и работа 1870–1880-х годов московского отделения фирмы. Это скульптурное настольное украшение «Тройка». Оно представляет собой запряжённых в сани скачущих трёх лошадей, управляемых возницами из крестьян. Довольно детально разработан костюм. Однако лица крестьян трактованы в несколько условной манере, пластика лица передана не совсем выразительно. Вместе с тем литые фигуры лошадей отличаются исключительной чистотой работы и тщательностью моделировки. Ощущается сила и динамичность их мощного движения. В качестве подставки мастер использует отечественную яшму красно-коричневого цвета. Эта работа была выполнена по модели известного скульптора Е.А. Лансере. Фирма сотрудничала с ним довольно длительное время, поскольку его модели использовались для создания тех работ, к сожалению, на сегодняшний день редко встречаемых, которые сохранились и находятся в основном в частных собраниях.

Благодаря творчеству скульпторов, художников и мастеров-серебряников фирмы Сазиковых впервые в русское декоративно-прикладное искусство середины – второй половины XIX века вошёл образ человека из народа. Дошедшие до нас предметы в виде небольших скульптурных композиций на темы из жизни крестьян, отлитые из серебра, иногда укреплённые на каменных подставках, создают галерею неповторимых человеческих образов. Принципы реалистического искусства, утверждавшегося в данный период времени, всё же способствовали проявлению характера изображаемого героя в ряде работ фирмы Сазиковых, несмотря на некоторую их приукрашенность. Подтверждением чему могут служить описанные выше произведения из коллекции Госфонда.

Таким образом, весьма справедливо высказывание современников о деятельности фирмы Сазиковых, которые отмечали: «Первый, давший у нас золотых дел мастерству новое направление, был фабрикант Сазиков. Он первый... дал своим произведениям характер изящный, более подходящий к древним национальным образцам... Поняв, что техника в мастерстве, – как бы она ни была совершенна – есть только средство, а не цель, что усовершенствование в техническом отношении перестаёт быть ремеслом только тогда, когда оно сливается с искусством... Это принесло превосходные результаты. Произведения фирмы Сазикова тотчас же обратили на себя всеобщее внимание».

## **Литература**

1. Волдаева В.Ю. Работы петербургских и московских мастеров золотого и серебряного дела XVIII–XX веков // В кн: Храним и множим из собрания Гохрана России. М., 1999.



2. Бернякович З.А. Русское художественное серебро XVII – начала XX веков в Государственном Эрмитаже. Л., 1977.
3. Иллюстрированное описание Всероссийской художественно-промышленной выставки в Москве 1882 года. М.; СПб., 1882.
4. Руководство золотых и серебряных дел мастерства. Нижний Новгород, 1904, с. 23.
5. Обзорение Санкт-Петербургской выставки русской мануфактурной промышленности 1861 года / Сост. Киттары М.Я. СПб., 1861, С. 29.
6. Историзм в России. Стилъ и эпоха в декоративном искусстве. 1820-е – 1890-е годы. Каталог выставки. СПб., 1996.
7. Каталог российским произведениям, отправленным на Лондонскую выставку 1851 года. СПб., 1851.
8. Кириченко Е.И. Михаил Быковский. М., 1988.
9. Кириченко Е.И. Русский стилъ. М., 1996.
10. Коварская С.Я., Костина И.Д., Шакурова Е.В. Русское серебро XIV – начала XX в. из фондов государственных музеев Московского Кремля. М., 1984.
11. Кондаков С.Н. Список русских художников к юбилейному справочнику Императорской академии художеств. СПб., 1915.
12. Постникова-Лосева М.М., Платонова Н.Г., Ульянова Б.Л. Золотое и серебряное дело XV–XX вв. М., 1995.



## **СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПАРКОВОЙ СРЕДЫ**

### *Аннотация*

Статья обозначает необходимость развития социальной функции современного парка культуры и отдыха. Активизация роли парковой среды в формировании и воспитании художественно-эстетической культуры школьников диктует необходимость создания научных методик в этом направлении.

A. V. Miheev

SCHOOL AND PARKS ENVIRONMENT. SOME PROBLEMS OF INTEGRATION  
IN PROGRESS OF EDUCATION OF PUPILS OF ART.

### *Annotation*

Among the main social function of the parks the education function has a great importance. That is why the part of parks environment in process of education of pupils of art is actual. Forms of creative interaction of School and parks environment comprise all the main kinds of activity. They all essential factors of development of aesthetic experience of coming teachers of art to original parks environment.

Анализ существующих воспитательных программ в образовательных учреждениях и за их пределами позволяет констатировать недостаточную разработанность социально-культурных технологий формирования художественной культуры школьников, учитывающих потенциальные особенности нового поколения учащихся.

При этом наиболее существенными являются следующие противоречия: между необходимостью социально-культурного анализа процесса формирования культуры школьников и недостаточным научным осмыслением этого явления в психолого-педагогических исследованиях; между потребностью в выявлении социально-культурных факторов, способствующих формированию художественной культуры, и слабой разработанностью технологических мер воспитательной деятельности современных образовательных учреждений; между потребностью включения в воспитательный процесс образовательных и культурных учреждений и программ формирования художественной культуры старшего школьника и отсутствием подобных подходов в досуговой практике современных учреждений образования и культуры.

Развитие творческих потребностей детей, актуализация заложенных в них природой способностей и задатков позволяет личности реализовываться в школьный период. Однако в традиционной системе обучения существуют условия, приводящие к угасанию некоторых существенно важных для творчества художественно-эстетических задатков детей на протяжении школьного возраста.

В трудах отечественных авторов была доказана особая роль искусства в формировании эстетической культуры человека (Ю.Г. Аксенов, М.М. Бахтин, Д.Б. Богоявленская, С.Т. Газарян и др.).



В данном исследовании выдвинута авторская концепция продуктивного формирования художественной культуры школьников, которая базируется на определенной роли парковой среды, предоставляющей свои возможности для развития интеллектуального, эмоционального, коммуникативного уровня школьников.

В современной науке накоплена обширная база исследований проблемы жизненного пути личности. Развитие личности в онтогенезе было предметом изучения Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, Л.С. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др.

Разработками конкретных технологий и процедур психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации личности занимались И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, А.М. Кролл, Н.С. Пряжников, В.В. Рябова, Е.С. Романова, В.Д. Шадриков.

Социализация старшего школьника в условиях социально-культурного кризиса рассматривается в диссертационных исследованиях Н.В. Василенко, В.П. Воробьева, А.С. Волович; проблема социальной регуляции поведения личности освещается в научных работах Э.А. Гребенникова, Н.В. Кошмана, Н.Н. Ярушкина; ценностные ориентации молодого поколения изучаются в работах Д.В. Григорьева, И.О. Щербаковой; вопросы самоопределения и самосуществования личностного потенциала исследованы в работах А.С. Башковой, М.Г. Гинзбурга, В.Л. Лебедевой, Д.Ю. Лебедева, О.Н. Титова, Л.Н. Храмцовой.

Самостоятельную группу источников в изучении проблемы социализации личности и формирования жизненных перспектив молодого поколения составляют научные исследования в области социально-культурной деятельности, социально-культурной анимации и культурно-досуговой деятельности (Л.А.Акимова, Т.И.Бакланова, В.З. Дуликов, И.Н. Ерошенков, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Ю.Д. Красильников, Е.М. Ключко, О.Ю. Мацукевич, Ю.С. Моздокова, Г.Я. Никитина, Ю.А. Стрельцов, В.Я. Суртаев, В.М. Чижиков, Н.Н. Ярошенко и др.

В Программе развития образовательной системы г. Москвы подчеркивается, что «образование продуктивно, если оно дает каждому человеку... необходимые средства для социализации, духовного и профессионального самоопределения, для роста общекультурного багажа, поддержания или повышения своего профессионального и материального статуса. Для сохранения или обновления социальных ролей и позиций, присущих ему и насущных для окружающих его людей» (К новой программе развития образовательной системы г. Москвы. – М.: МИРОС, 1996).

В этом контексте аспект формирования художественной культуры рассматривается как процесс взаимодействия школьника с организованной парковой средой, совершенствующей его внутренний мир и умножающей при этом свой собственный потенциал. Опираясь на развивающие возможности организованной парковой среды, взаимодействие школьников и парковой среды является в большей степени культурно ориентированным, так как оно нацелено на самоопределение личности школьника, стимулирование его жизненной и творческой активности.

При изучении исследований в области развития эстетической культуры школьников в пространстве парковой культуры автором отмечен ряд противоречий:

– между признанием учеными роли парковой культуры важным компонентом формирования и развития эстетической культуры личности и бытующим в педагогике представлением о парке культуры и отдыха только как о развлекательном компоненте;

– между вниманием со стороны исследователей парковой среды к взаимосвязи парковой культуры и формирования эстетической культуры у школьников, которая зарождается в творческом воображении и развивается в органично организованном пространстве парка культуры и отдыха и недостаточным пониманием этой взаимосвязи в педагогике;



– между возможностью использования принципов формирования парковой среды в становлении эстетической культуры школьников и недостаточной разработанностью данного вопроса в области исследований организации парковой среды как очага культуры.

Указанные противоречия определили проблему и актуальность исследования, которая заключается в выявлении содержательной и процессуальной сторон формирования художественно-эстетической культуры школьников в условиях организации парковой среды.

Мы представляем пространство современного парка культуры и отдыха как своеобразный феномен современной организации парковой среды, рассматривается культурное пространство парка культуры и отдыха, дается характеристика этого феномена в генезисе и современном состоянии.

Созданные в 30-х годах XX века парки культуры и отдыха были призваны в полном объеме реализовывать назначение парка как зоны отдыха и развлечений.

Известен опыт зарубежных парков развлечений – парк как технокомплекс или коммерциализированный объект торговли и рекламы.

Назначение отечественных парков культуры и отдыха неразрывно связано с историческими культурными ценностями, с возможностью релаксации для населения.

В современных условиях назрела необходимость концептуального развития парковой зоны как многофункциональной среды, формирующей художественно-эстетическую культуру посетителей, и особенно молодого поколения. Воспитательные и обучающие возможности парка культуры и отдыха должны реализовываться на принципах комплексного, интегративного развития учащихся.

Широкие возможности открываются во взаимодействии Парка культуры и отдыха с системой дополнительного образования, как более вариативной структуры. Являясь поисковым, дополнительное образование расширяет возможности «веера социальных ситуаций развития» (Л.С. Выготский) и помогает учащемуся вживаться в многообразие мира культуры. На этой точке зрения основаны *ресурсы парковой среды и системы образования как человекообразующей и культуuroобразующей сферы педагогики*.

Организация культуuroобразующей деятельности осуществляется на различных уровнях культурной интеграции: 1) воспитательной системы в условиях мегаполиса; 2) различных сфер образования и воспитания – основного и дополнительного; 3) внутри парковой среды на основе взаимодействия разных видов искусств; 4) взаимодействия воплощающего идеи педагогики сотрудничества.

В условиях вариативности образования к основным функциям художественно-воспитательного процесса в парковой среде относятся: развивающая, обучающая, воспитывающая, а также функция социализации и инкультурации. Это обстоятельство диктует необходимость рассмотрения в новом ключе задач художественного развития школьников, в число которых входят:

- развитие художественно-образного мышления в разных формах общения с парковой средой как объектом культуры;
- формирование художественных потребностей, интересов, вкуса через увлеченность разными видами искусства;
- развитие творческих способностей в различных видах и формах деятельности, в том числе исполнительской и просветительской;
- приобретение системных общехудожественных знаний;
- формирование ценностного отношения к культуре родного региона;
- формирование способности общения в процессе совместной деятельности;
- формирование устойчивого и многопланового интереса к активной образовательной деятельности в условиях парковой среды.



Предлагаемая в исследовании модель формирования художественно-эстетической культуры в условиях парковой среды носит целостный характер и опирается на диалогическую модель взаимодействия искусств.

Рассматривая технологические аспекты формирования художественно-эстетической культуры школьников, необходимо обосновать технологический подход к вопросу формирования художественно-эстетической культуры школьников в социально-культурной деятельности парковой среды. Мы выстраиваем различные концепции и теории воспитания в условиях свободного времени, обобщаем отечественный и иностранный опыт построения воспитательных программ.

Вопросом изучения современных педагогических технологий занимались многие ученые, поэтому существует множество классификаций по отдельно выделенным признакам. Идеи создания эмоционально стимулирующей воспитательной среды, развития инициативности и творчества воспитанников, создания позитивной обстановки, изменения роли и позиции педагога и превращение его из контролера в консультанта для воспитанника, возможности выбора «познавательных альтернатив» и максимального использования собственного потенциала все больше и больше привлекают педагогов и социальных работников всего мира. Гуманистические идеи воспитания получили свое воплощение в работах Ю.П. Азарова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.В. Занкова, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина, С.Т. Шацкого и др.

Анализ различных направлений школьного обучения и воспитания (школа, которая учит; селекционная школа; школа в социально-культурной среде; технологическая школа; дифференцированная школа) позволяет выявить наиболее эффективные технологии в воспитании подрастающего поколения. Воспитательные технологии включают следующие системообразующие компоненты: организационно-деятельностный, контрольно-управленческий, а также диагностирование, целеполагание, проектирование, конструирование.

Нестабильность современного общества обусловила острую востребованность объединений, в которых профессионально подготовленный руководитель может оказать ученику квалифицированную помощь, организовать заинтересованное общение.

Вариативная система внеклассной воспитательной работы является органичным технологическим компонентом и создает дополнительные условия для осознанного самопознания, самоопределения личности учащегося, не применив всего арсенала средств и технологий, которым располагает социально-культурная деятельность.

Также важно обозначить специфику социально-культурной деятельности парка культуры и отдыха в процессе формирования художественно-эстетической культуры, которая была осуществлена автором в русле опытно-экспериментальной работы на базе государственного учреждения культуры – Лианозовского парка культуры и отдыха.

На современном этапе одной из важных функций парка культуры и отдыха становится задача осуществления просветительской и образовательной деятельности. В этой работе сотрудничество парка с образовательными учреждениями закономерно и необходимо. Тему «Взаимодействие школы и парка культуры и отдыха» необходимо наполнить определенным научно-просветительским и методическим содержанием. Однако недостаточная разработанность этого направления связана прежде всего со слабой интеграцией парка и школы в практической плоскости. Отчасти это вытекает из недостаточной научно-методической проработки процесса этой интеграции. Совершенно очевидно, что сотрудничество школа – парк культуры и отдыха в аспекте нашего рассмотрения может иметь разные формы и полноту содержания, которые формируются с учетом специфики и приоритетов, определяемых обеими сторонами этого взаимодействия.

При разработке единой концепции полихудожественного подхода в образователь-



ном пространстве с учетом организации парковой среды, особенностей применения взаимодействия и интеграции искусств, для лучшего понимания целей и задач исследования, необходимо уточнить некоторые определения и понятия:

– взаимодействие искусств – метод использования различных свойств искусств для иллюстрации, углубления знаний и представлений в обучении и освоении учебного материала;

– интеграция искусств – метод развития целостного художественного сознания, заключающийся в применении комплекса искусств в виде синтеза взаимосвязанных и взаимопроникающих видов художественной деятельности;

– интеграция художественной деятельности – форма организации занятий учащихся на основе взаимодействия искусств;

– интегрированный урок – занятие, организованное на основе интеграции искусств и художественной деятельности учащихся;

– концепция – система взглядов, метод целостного рассмотрения и осмысления явлений, общий замысел;

– критерии художественно-творческого развития учащихся – оценка качественного характера, основанная на тестах, заданиях практического направления, косвенных методах расчета качественного показателя, системы качественных характеристик, используемых для проверки правильности подхода к методике и степени влияния ее на развитие ребенка. В нашем случае мы избегаем сравнительных оценок конкретных работ учащихся в баллах, считая главным – включенность в творческий процесс;

– комплекс искусств – метод организации художественной деятельности учащихся на основе целого спектра видов искусств;

– модель – схематическое представление реальной ситуации, процесса или образа чего-либо;

– моделирование – представление особенностей или предполагаемой ситуации, процесса с помощью использования разных средств и форм их соединения и воздействия;

– модель урока – в нашем случае – представление в виде описания основных элементов урока, действий в виде последовательного изложения целей, задач, направления, структуры, методов и форм его проведения;

– нравственно-эстетическое воспитание и развитие – часть общей системы воспитания и развития личности, предполагающая воспитание и развитие посредством общих и специфических средств искусств в процессе художественной деятельности;

– полихудожественный подход – организация формы, содержания и проведения занятий на основе взаимодействия, интеграции искусств и художественной деятельности;

– полихудожественный подход к воспитанию и развитию личности – художественно-творческое развитие личности на основе интеграции искусств и видов художественной деятельности;

– художественно-творческое развитие – в широком смысле это развитие творческих способностей посредством комплексов искусств. В более узком значении термина – это развитие средствами изобразительного искусства в совокупности с другими видами художественной деятельности. Системный подход в художественно-творческом развитии личности основан на взаимосвязанной деятельности учреждений культуры и искусства и образовательных структур;

– социокультурная ситуация – обобщенная характеристика культурно-исторических компонентов данного региона или местности, учитывающая потребность, материальную базу и условия нравственно-эстетического воспитания населения;

– социокультурная среда – обобщенная характеристика комплексного воздействия



---

природных, языковых, этнических, исторических и социальных факторов на развитие и воспитание человека;

– социокультурный фон – обобщенная характеристика потенциальной возможности нравственно-эстетического, культурного развития населения данного региона или местности, обусловленная социоприродной средой и сконцентрированным опытом прошлого;

– уровень социокультурного развития региона (местности) – интегрированная оценка социокультурного фона и социокультурной ситуации, используемая для оценки культурного уровня региона;

– эстетическое воспитание – воспитание личности на основе системы художественно-творческого развития.

Рассматривая процесс полихудожественного подхода к формированию художественно-эстетической культуры на базе парковой среды, предполагает создание из уроков отдельных видов искусств интегрированного блока художественно-творческих дисциплин комплексного воздействия. Переход от традиционных уроков изобразительного искусства и декоративно-прикладного искусства к погружению в эмоциональную сферу художественных образов разной модальности. В таких условиях качественно меняется организация и содержание учебного и воспитательного процесса. Из набора разрозненных знаний о художественных культурах – к целостному представлению о мире и эпохе, культуре и явлениях в красках, ритмах, формах, линиях, музыкальном и пластическом звучании. Такое многогранное общение с искусством способствует духовной самореализации учащихся. Особенно важен собственно процесс художественной деятельности личности как «подъем всего человеческого существа», процесс возвышения и «истончения» чувств и осознания разнообразия своих возможностей.

Состав и структура полихудожественного подхода в творческом и эстетическом воспитании и развитии учащихся в парковой среде предполагают пять уровней организации художественно-творческой деятельности учащихся:

Первый уровень (1) составляют предметы творческого направления. Главным элементом «ядром» этой системы является мастер-класс с использованием комплекса искусств или блок художественно-творческих дисциплин, объединенных общей целью и направленностью обучения.

Второй уровень (2) – внеурочная творческая деятельность школьников в парковой среде, осуществляемая в форме участия в подготовке к творческим коллективным работам: создание предметной среды, декорации, выполнение элементов костюма сказочных персонажей, поиск информационного материала, сценарий праздника, события, видеосъемка.

Третьим уровнем (3) является структура внеклассной художественно-творческой деятельности. Она включает различные лектории, факультативные занятия, учебные экскурсии, клубы-объединения по интересам, клуб авторской песни, театральная и литературная гостиная, фольклорные ансамбли и так далее. В традиционной школе, в лучшем случае, в школе создавались условия для развития художественной самодеятельности.

Четвертый уровень (4) организации общешкольных мероприятий является своеобразной проверкой результатов художественно-эстетического развития школьников. Фестивали мастер-классов, конкурсы, тематические вечера, участие в городских, районных, областных, региональных смотрах – праздниках, – эти формы участия школьников в различных мероприятиях требуют большой подготовки и духовной работы, самоотдачи, ответственности, поэтому мы относим эту деятельность к важному этапу эстетического развития. Осознание успеха, состояние вдохновения в процессе публичного представления своей работы, самоотдачи, ответственности, поэтому мы относим эту деятельность



к важному этапу эстетического развития. Осознание успеха, состояние вдохновения в процессе публичного представления своей работы позитивно влияют на саморазвитие личности.

Пятый уровень (5) включает участие в мероприятиях ряда способных учеников, которые углубленно занимаются отдельными видами искусств в городской (районной) системе эстетического воспитания: студиях, музыкальных, художественных школах, школах искусств, клубах и других учреждениях культуры. Пятый уровень системы художественно-творческого развития частично объединяется с системой внешкольной системы дополнительного образования.

Рассматривая систему художественно-творческой деятельности как многоуровневый процесс развития учащихся, отметим, что вовлеченный с первого класса в художественно-эстетическую деятельность ребенок будет воспринимать этот процесс естественной и необходимой формой своего проявления и самоутверждения. Образовательный процесс, в котором обучение и воспитание средствами искусства осуществляется во взаимодействии и интеграции с социально-культурной средой парка, делает процесс освоения художественно-духовного опыта уникальным. Через познание художественной природы искусства происходит познание ребенком своей природы, а также формирование в сознании системы ценностных ориентаций и взаимоотношений со средой, людьми, обществом.

В итоге анализа результатов творческой деятельности учащихся необходимо подчеркнуть, что используя потенциал разных видов художественной деятельности в интересах формирования общей умственной, нравственной, эмоциональной культуры человека в единстве с его природными способностями и социокультурным окружением парковой среды, искусство становится мощным средством развития общих и специальных способностей личности. Интеграция знаний в процессе обучения художественных дисциплин обеспечивает целостное развитие художественно-образного мышления в общей гармонии чувств. Процесс освоения искусства, его профессиональных средств в различных видах художественной деятельности – это большой труд, способствующий формированию многих качеств личности, и прежде всего развитию образного мышления и воображения, воспитания чувств, воли и силы характера. В условиях организованной парковой среды полихудожественный подход в творческом воспитании учащихся создает условия для развития воображения, в котором личность погружается в мир возвышенного духовного пространства. Воображение является одновременно синтезом знаний и чувств, имеющих многоуровневую полихудожественную природу, мощным фактором развития личности и общества в целом.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 533 с.
2. Лихачев Б.Т. Эстетика воспитания. М., 1972.
3. Кузин В.С. Психология: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с., ил.
4. Ломов С.П. Изобразительная деятельность школьников. В сб. МПГУ. – М., 1992. – 1,0 п. л.
5. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
6. Л.И. Михайлова. Социодинамика народной художественной культуры: детерминанты, тенденции, закономерности. – М.: Вузовская книга, 1999. – 237 с.
7. Социокультурное исследование / Под ред. Ф.И. Минюшева. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 96 с.



С.Н. Лычков

## **ВУЗ И МУЗЕЙ. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

### *Аннотация*

Среди основных социальных функций музеев все большее развитие получает образовательно-воспитательная. В связи с этим роль художественных музеев в процессе подготовки учителей изобразительного искусства активизируется. Формы творческого взаимодействия вузов и государственных художественных музеев охватывают все основные виды музейной деятельности. Они являются существенным фактором развития эстетического опыта будущих преподавателей изобразительного искусства путем приобщения их к подлинным произведениям искусства.

S.N. Lychkov

UNIVERSITY AND MUSEUM. SOME PROBLEMS OF INTEGRATION IN PROGRESS OF EDUCATION OF TEACHERS OF ART

### *Abstract*

Among the main social function of the museums the education function has a great importance. That is why the part of art museums in process of education of teachers of art is actual. Forms of creative interaction of universities and state art museums comprise all the main kinds of museum activity. They all essential factors of development of aesthetic experience of coming teachers of art by their unity to original works of art.

Рубеж XX–XXI веков отмечен особым вниманием к проблемам культуры и образования. Процессы, происходящие в обществе, оказали огромное влияние на эволюцию культурно-образовательной сферы, определили непреходящую роль общечеловеческих ценностей в формировании нравственных и духовных основ личности.

В этом созидательном процессе роль музеев, как важнейших очагов культурно-образовательной деятельности, формирующих национальное самосознание и культуру народов, бесспорна.

Среди основных социальных функций музеев все большее развитие получает образовательно-воспитательная функция. В ее реализации сотрудничество музея с образовательными учреждениями постоянно эволюционирует. В научном сборнике «Музей и образование» совершенно определенно было подчеркнуто, что «...одной из образовательных форм в культуре является музей...» и далее: «...музей в настоящее время существует не только как феномен культуры, но и включает в себя функции образовательного учреждения...» [1].

Активная роль музеев в культурно-образовательной деятельности находит отражение в создании образовательных концепций и целевых культурно-образовательных программ для разных категорий музейной аудитории. Современные образовательные концепции российских музеев имеют свои особенности. Прежде всего, они исключают жесткие идеологические установки, которые раньше диктовали содержательную направленность всей музейной работы, в том числе и культурно-образовательной. «Музей стал рассматриваться как средство уже не «эстетической пропаганды», а развития эсте-



тического вкуса и творческого воображения, как средство формирования ценностного отношения к историко-культурному наследию» [2]. Активнее развиваются диалоговые формы общения с аудиторией, когда посетитель музея выступает не только как объект воспитательного воздействия. В посетителе, представляющем любую аудиторию, в том числе школьную или студенческую, музейные работники видят собеседника и партнера. Широкое развитие получают и такие формы культурно-образовательной деятельности, которые ориентируются главным образом на творческие склонности молодежной аудитории. К этой категории в первую очередь надо отнести студентов художественных вузов, в том числе ведущих обучение по специальности «учитель изобразительного искусства». Роль музеев при подготовке преподавателей изобразительного и декоративно-прикладного искусства трудно переоценить. Известный русский философ Н. Федоров писал: «...музей, идеально представленный, может быть назван книгою, библиотекою, иллюстрированный картинными и скульптурными галереями и вообще всеми вещественным произведениями» [3].

Тема взаимоотношений музея и вуза получила в последнее время определенное освещение в научной и научно-просветительной литературе. Однако такой аспект как интеграция художественных музеев и вузов (факультетов) ИЗО в процессе подготовки учителей изобразительного искусства исследована недостаточно. Особенно это касается той ее части, которая связана с освоением будущими учителями ИЗО курса «Музейное дело» и прохождения ими музейной практики. Одной из причин недостатка разработанности данной темы является сама интеграция вуза и музея по нашей проблематике. Особенно это касается взаимодействия музея и вуза в практической плоскости. А практика показывает, что не всегда возможности музея при всей его заинтересованности совпадают с потребностями вуза, с его программными и факультативными задачами. Подобная ситуация связана с целым рядом как объективных, так и субъективных причин, зачастую независимых друг от друга. К примеру, назовем одну, в последнее время существенную причину, когда музей хочет, но совершенно объективно не может допустить студента-практиканта в святая святых – фонды. Причиной этому явилась серия музейных краж, имевшая место в последние годы и получившая широчайший общественный резонанс, а также колоссальное негативное освещение в средствах массовой информации. Ситуация с пропажей музейных ценностей повлекла за собой кардинальную проверку специальной государственной комиссией состояния фондов всех российских музеев, что в свою очередь, повлекло за собой блокирование этих фондов для работы с ними. Таким образом, не углубляясь в дальнейшие детали этой ситуации, отметим, что многие музеи оказались перед выбором максимальной открытости и доступности или серьезных ограничений в работе с фондовым материалом. Причем это коснулось не только студентов-практиков, но и в некоторых случаях ученых и специалистов. Вполне вероятно, создавшаяся ситуация является временной, и каждый музей в отдельности будет постепенно входить в русло обычной, нормальной музейной жизни. Говоря о причинах недостаточной интеграции вуза и музея по нашей проблематике, надо отметить еще одно существенное обстоятельство, которое вытекает из слабой научно-методической проработки процесса этой интеграции.

Исследуя эту проблему, можно прийти к выводу, что сотрудничество вуз–музей в аспекте нашего рассмотрения может иметь разные формы и полноту содержания. Эти формы, в свою очередь, появляются и развиваются с учетом специфики и приоритетов, определяемых обеими сторонами этого взаимодействия. «Музеям разных групп присущи определенные виды исследовательских работ. Понимание этой специфики помогает четко планировать научные исследования с учетом координации не только внутренних структур музея, но и совместной деятельности с внешними организациями, с которыми



---

музей постоянно взаимодействует: исследовательскими, образовательными и другими» [4].

При определении приоритетов взаимодействия учитываются профиль, категория и структура музея, основные задачи научно-исследовательской и культурно-образовательной работы, определенные в уставе, перспективном и текущих планах, целевых программах музея.

Аналогичные параметры учитываются и при планировании научно-исследовательской работы студентов, проявивших интерес к музейной тематике. Учебные планы и программы по «Музейному делу» и «Музейной практике» при подготовке учителей ИЗО включают в себя целый пласт теоретического и практического освоения знаний, полученных ими при изучении истории искусств, истории русской и мировой культуры, собственно самой дисциплины «Музейное дело».

Полноценное сотрудничество государственного музея и государственного вуза, ведущего подготовку учителей ИЗО, начинается на ранних стадиях изучения материала, определяемого программно-методическим комплексом. Нельзя не отметить здесь точность определения Б.А. Столярова, что «наиболее эффективной моделью взаимодействия с системой образования являются музейно-педагогические программы, разработанные с учетом специфики коллекции конкретного художественного музея – с одной стороны, и современных педагогических технологий, с другой. Обеспечивая поэтапное и последовательное развитие личности, они могут быть основой модели взаимодействия музея и системы образования» [5]. Трудно переоценить роль художественного музея не только в получении системы знаний, но, главным образом, в формировании личности будущего художника-педагога. Академик В.С. Кузин писал, что «особенно большую помощь приносит посещение музеев, выставок в годы учения художника в художественном училище, институте, т.е. в годы начала формирования личности художника как профессионального мастера» [6]. Надо отметить, что эти слова в полной мере относятся и к профессиональной подготовке учителя ИЗО.

Рассматривая проблему взаимодействия вуза и музея имеется ввиду сотрудничество вуза с государственным музеем, имеющим в своих собраниях художественные коллекции. Вузовские музеи в нашем случае не рассматриваются, так как здесь отношения вполне определены и понятны обеим сторонам. Однако подчеркнем, что не каждый вуз может позволить себе содержать собственный музей с полным набором форм музейной работы. Наличие же собственно вузовского музея, в свою очередь, не только не умаляет, а наоборот – обогащает и дополняет разнообразную взаимную деятельность вуза с государственным музеем.

Рассматривая возможные варианты интерактивных форм сотрудничества, к востребованным главным образом в период проведения музейной практики можно отнести совместные проекты по освоению научной тематики, связанной с изучением и накоплением практического опыта по целому ряду музееведческих проблем, это участие студентов:

- а) в разработке форм и методов культурно-образовательной работы музея;
- б) в создании проектов экспозиций и выставок, а также их реализации;
- в) в социологических исследованиях групп и отдельных посетителей музея, в том числе школьной и студенческой аудиторий.

Однако включение студентов в изучение музейных памятников и музейных коллекций при консультативной помощи научных сотрудников музея, является наиболее распространенным направлением исследовательской работы. Доступной формой здесь можно считать изучение музейных предметов, находящихся как в стационарной, так и в выставочной экспозициях музея, не связанной с допуском студента для работы с материалами, хранящимися в запасниках музея.



Возможна и менее доступная, а отсюда более сложная форма исследования музейного предмета, когда музейный предмет или группа предметов хранятся в фондах музея. Здесь самостоятельная работа студента может проводиться лишь при участии сотрудника музея – хранителя фонда, и только после проведения специального инструктажа и получения допуска к работе в музейных фондах. Совершенно очевидно, что в этом, более усложненном, варианте совместной работы студенту могут быть выданы из фондов музейные предметы «2-го или 3-го ряда», или научно-вспомогательного фонда.

Работа студента с подлинным музейным предметом, возможность прямого соприкосновения с произведением искусства является наиболее ценным для освоения им навыками научно-исследовательской работы в музейных условиях. Этот вид исследовательской деятельности будущего художника-педагога делает возможным для него не только увидеть, но и в прямом смысле прикоснуться к произведению искусства, просто к музейному предмету. Это даст ему возможность в дальнейшей преподавательской деятельности использовать это впечатление на занятиях по изобразительному и декоративно-прикладному искусству, а также на уроках по истории русской и мировой художественной культуры. Это еще раз подтверждает точность и актуальность призыва известного русского музееведа И.М. Гревса: «...Идите навстречу подлинным следам мировых культур...». Подлинность музейного предмета, его эксклюзивность никогда не сможет заменить ни прекрасно изданный иллюстрированный альбом, ни самые совершенные слайды или видеофильмы. Однако эти виды наглядности в учебном процессе имеют свои ценностные характеристики. Они могут сыграть важную роль в обеспечении мотивации будущего художника-педагога к углубленному познанию произведений художественной культуры и искусства. Процесс познания, без сомнения, приведет его в музей, чтобы увидеть произведения искусства в подлиннике, а в рамках курсов «Музейное дело» и «Музейная практика» принять участие в их изучении.

Исследовательская работа, проведенная студентом с фондовым музейным материалом, должна в конечном счете вылиться в ту или иную форму студенческой научной работы.

Она может быть представлена курсовым проектом, рефератом, публикацией, докладом на конференции или сообщением на семинаре. Говоря об этом, мы имеем в виду цели и задачи, которые определены программой и преподавателем, осуществляющим весь процесс научного взаимодействия и контроль за его результатами.

Важно отметить, что основной целью исследовательской работы будущего учителя ИЗО в музейных условиях является развитие его личностной культуры восприятия и эстетического опыта путем общения с подлинным произведением искусства.

При реализации этой задачи педагогический процесс в музее как раз и представляет собой единую и динамичную связь функций: воспитания, образования и научения. Среди них важнейшей функцией в исследовательской работе является образовательная. Как точно было отмечено И.М. Косовой то обстоятельство, что учебные цели в основном совпадают для дисциплин гуманитарных вузов в процессе их совместной работы с музеем: «Если говорить об учебных целях, то прежде всего их преследуют студенты гуманитарных вузов, которые на экспозиции изучают особенности отечественной истории, культуры, а материал фондов, являющийся уникальным первоисточником, служит основой для курсовых, дипломных работ» [7]. Отталкиваясь от этого, и возвращаясь к ранее сказанному, необходимо отметить, что образовательная функция определяет основные знания в области музейного дела, истории искусств, истории русской и мировой художественной культуры, развивает навыки художественного анализа произведений искусства, что является важнейшей составляющей при подготовке учителя ИЗО. Она открывает художнику-педагогу широкие возможности для эксперимента не только в об-



ласти изучения музейного фонда, но и в сфере культурно-образовательной деятельности музея. По существу, «в современных педагогических исследованиях эксперимент является средством активного влияния на учебный процесс, инструментом поиска и совершенствования новых, более рациональных путей решения учебных задач» [8].

Богатейшая научная, экспозиционно-фондовая и культурно-образовательная база художественных музеев, без сомнения, является одним из определяющих условий эстетического образования и воспитания личности будущего учителя ИЗО. Она является также и непреходящим фактором гуманизации образования в целом. «Гуманизация образования – широкое понятие, в центре которого стоит понимание первостепенной ценности личности учащегося, важности позитивного раскрытия в обучении её природного потенциала...» [9].

Музей, с его многоплановыми социальными функциями, в конечном счете, должен стать для студента художественно-педагогического факультета вуза средством познания художественной культуры и искусства. Он должен предоставить возможность будущему учителю ИЗО не только ознакомиться с особенностями и спецификой музейной работы, но и принять самое непосредственное участие в исследовании его многообразных художественных коллекций.

### **Литература**

1. Музей и образование: Сб. научных статей. СПб., 1999. – С. 6.
2. Т.Ю. Юренева. Музееведение. М., 2006. – С. 470.
3. Н.Ф. Федоров. Музей, его смысл и назначение. М., 1992. – С. 12.
4. Музейное дело России. М., 2006. – С. 258–259.
5. Столяров. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея. Автореф. дис. ... на соиск. учен. степени д-ра пед. наук. СПб., 1999. – С. 29–30.
6. В.С. Кузин. Особенности развития и формирования личности художника. Вестник МГОУ. Серия «Изобразительное искусство». Вып. 1. М., 2006. – С. 4.
7. И.М. Косова. Музей и образование взрослых. Сборник «Культурно-образовательная деятельность музеев». М., 1997. – С. 45.
8. С.П. Ломов. Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов: Автореф. дис. ... на соиск. учен. степени д-ра пед. наук. М., 2000. – С. 21.
9. Образование и культура северо-запада России. Вып. 5. СПб., 2000. – С. 248.



## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КЕРАМИКИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗОВ**

### *Аннотация*

В статье описывается разработанная в диссертационном исследовании методическая система обучения студентов ХГФ педвузов художественной керамике, направленная на развитие их художественно-творческих способностей. Раскрываются специальные условия, способствующие развитию художественно-творческих способностей в процессе обучения керамике.

J.A. Ovcharova

METHODIC FEATURES OF TEACHING CERAMICS AT ART GRAPHIC  
DEPARTUTE OF TEACHER'S TRAINING INSTITUTES

### *Abstract*

Article describes developed in the dissertation methodic system teaching art ceramics of students of Art Graphic Department of teacher's training institute. It develop art creative ability. It disclosure special conditions of development art creative ability in teaching ceramics process.

Развитие у школьников художественно-творческих способностей; умение в декоративном виде искусства выполнять не только технологически правильные вещи, но и создавать изделия, ценные с художественной стороны; формирование интереса к художественному наследию происходит лишь в том случае, если учитель сам обладает этими способностями. Отсюда следует, что необходимо готовить такого специалиста, который не только имеет знания по теории и истории искусства, владеет ремесленными знаниями, умениями и навыками, знает методику преподавания предмета, но глубоко и ясно представляет себе процесс формирования художественного образа в декоративно-прикладном искусстве и сможет ввести детей в мир художественного творчества. Для этого необходимо иметь развитые образное мышление, творческое воображение, художественную наблюдательность, восприятие, зрительную память и другие составляющие художественно-творческих способностей к декоративно-прикладной деятельности, такие как эмоциональное отношение к изображаемому явлению, ассоциативное мышление, оригинальность мышления, сенсомоторные качества, самокритичность, работоспособность.

Проблема развития творческих способностей – одна из актуальных в педагогической науке. Декоративно-прикладное искусство как вид художественного творчества призвано решать эту проблему. Керамика в этом плане занимает свое место в общей системе развития художественно-творческих способностей средствами декоративно-прикладного искусства.

Педагогической задачей нашего исследования явилось создание определенных условий и разработка методической системы, состоящей из гармонично сочетающихся компонентов. Методическая система призвана решать обучающие, воспитательные и развивающие задачи, направленные на формирование художественно-творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности, в частности к керамике.



---

Модель методической системы, разработанная нами, включает в себя следующие условия развития художественно-творческих способностей студентов в процессе обучения художественной керамике:

- создание проблемных ситуаций при постановке заданий;
- выполнение заданий на грани оптимальной их сложности;
- направленность в обучении на личностно ориентированное взаимодействие со студентами;
- оптимизация процесса индивидуально-творческой деятельности студентов;
- создание мотивационной потребности у студентов к декоративно-прикладной деятельности, а именно к керамике;
- выделение задач по решению образного содержания керамического изделия в постановке учебных заданий;
- направленность технологического процесса на реализацию образного содержания в работах студентов;
- проведение просмотров работ с обсуждением их образного содержания и идейности.

Структура методической системы, направленной на разрешение проблемы нашего исследования включает в себя:

Цели – роль данной дисциплины в решении проблемы развития художественно-творческих способностей студентов ХГФ педвузов. Дисциплина «Практикум в учебных мастерских (художественная керамика)» ставит перед собой цели по обучению и воспитанию студентов посредством художественной керамики как вида декоративно-прикладного искусства и развитию художественно-творческих способностей личности.

В соответствии с целями и задачами учебного предмета разработано содержание учебного процесса, которое отражено в экспериментальной учебной программе дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства с практикумом - художественная керамика».

В целях построения оптимальной методической системы развития художественно-творческих способностей на занятиях по керамике мы изучили и проанализировали используемые в педагогике дидактические принципы обучения и развития личности. Анализ научно-методической литературы (Н.Л. Лейзеров, И.Я. Лернер, С.П. Ломов, М.Н. Скаткин, М.А. Данилов и др.) позволил нам выделить наиболее оптимальные принципы, способствующие выполнению задач по организации педагогического процесса и развитию художественно-творческих способностей студентов. В современной дидактике функции методов обучения принято разделять на две группы. Первая группа – это функции, связанные с целями и функциями процесса обучения (образовательная, воспитательная и развивающая), вторая – управленческие функции методов обучения (побуждающая, организующая и контролирующая). Я.И. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют важность организующей функции методов обучения. При ее отсутствии отсутствует и сам метод.

1. Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания учебных программ уровню развития современной науки, накопленному опыту по технологии художественной керамики. Также необходимо учитывать при подаче учебного материала тенденции в области формообразования современной керамики, что немаловажно при формировании художественно-творческих способностей студентов.

2. Принцип наглядности. Необходимый принцип обучения художественной керамике, так как именно через наблюдение, анализ построения художественных форм и использования пластических и декоративных качеств материала происходит развитие таких компонентов художественно-творческих способностей, как зрительная память, ху-



дожественная наблюдательность, умение конструктивно мыслить. Я.А. Коменский [4] отмечал, что личное наблюдение и чувственная наглядность жизненно необходимы в обучении.

3. Принцип систематичности и последовательности обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью психических процессов личности. Система учебных заданий по керамике должна выстраиваться таким образом, чтобы в последующих заданиях использовались знания, умения и навыки, полученные ранее. Системный подход к обучению художественной керамике предполагает четкое структурирование учебного материала, связи учебных и наглядных пособий, выделение ведущих понятий и категорий, способствующих более полному раскрытию у студентов художественно-творческих способностей.

4. Принцип сознательности и творческой активности. При осознанном подходе студентами к поставленным перед ними учебными задачами повышается их творческая активность в процессе деятельности, направленной на развитие художественно-творческих способностей.

5. Принцип воспитывающего и развивающего обучения основывается на единстве обучения, развития и воспитания в педагогическом процессе. Воспитание в процессе обучения художественной керамике связано с интеллектуальным развитием.

6. Принцип прочности усвоения знаний, умений, навыков. Основательность обучения (сознательное и прочное усвоение технологии художественной керамики, принципов формообразования, пластических, конструктивных и декоративных особенностей материалов) является предпосылкой дальнейшего самообразования личности по пути развития креативности.

7. Принцип связи обучения с жизнью. Изучение истории керамики, особенностей художественного языка национальных керамических центров, как и современные тенденции развития искусства керамики необходимы для формирования полноценной личности художника-педагога, способной научить детей творчески мыслить.

8. Принцип коллективности и учета индивидуальных способностей предполагает их оптимальное сочетание.

9. Принцип доступности обучения при достаточном уровне его сложности. Реализация этого принципа связана с учетом уровня развития художественно-творческих способностей учащихся и уровнем их познавательной сферы. Вышеперечисленные дидактические принципы взаимосвязаны между собой и проникают один в другой. В связи с этим они могут быть представлены как система принципов.

Дидактические принципы, положенные в основу методической системы и подчиненные общей цели развития художественно-творческих способностей, определяют содержание, формы проведения занятий, методы и средства обучения. Выдвигая на первый план деятельный подход в обучении студентов, усложняя образовательные задачи, связанные с совершенствованием технологий и определяя новые задачи, система обучения требует постоянного обновления методов их решения.

«В учебном процессе... вся совокупность знаний, умений, навыков должна с самого начала преподаваться, осознаваться и применяться как средство, необходимое для решения реально стоящих перед учениками задач творческого характера» [8, с. 41–42]. А.А. Мелик-Пашаев утверждает, что обращая в обучении основное внимание только на технику исполнения, существует опасность потери сути искусства. Мы согласны с его утверждением. Зачастую методическое содержание учебных программ нацелено на то, чтобы передать ученику признанную необходимой сумму изобразительных умений. При этом не идет речь о реализации творческих способностей.

Изучение принципов изготовления керамического изделия очень важно в процессе



подготовки художника-педагога. Однако развитию восприятия и творческого воображения как составных частей творческих способностей уделяется очень мало времени, практически никакого. Развитие художественно-творческих способностей у студентов при выполнении данных заданий возможно в условиях усложнения задач. Выделяются три этапа усложнения поставленных задач: 1–конкретное восприятие (копирование действительного предмета); 2–индивидуальное отношение к объекту изображения; 3–выявление закономерностей, несущих философски осмысленное всеобщее значение.

При постановке учебных задач от конкретного восприятия через индивидуальное осмысленное видение происходит развитие художественно-творческих способностей путем переосмысления материала. Усложнение задач до степени осмысления образного содержания работы является важным фактором при развитии художественно-творческих способностей студентов. Постепенное усложнение технологического процесса (ручная лепка, формование на гончарном круге, изготовление моделей, набивка и отливка в гипсовую форму) также является усложняющей задачей. При изучении различных технологий художественной керамики используются определенные керамические материалы (гончарная глина, шамотная масса, фаянс в вид шликера и т.д.) Учитывая возможности этих материалов, специфику их технологической обработки, перед студентами ставится усложняющая задача по созданию образности в керамическом изделии.

Учет индивидуальных особенностей каждого студента (темперамент, уровень подготовленности, уровень развития художественно-творческих способностей) помогает определить для каждого студента направления в обучении и выделить этапы работы, в которых наблюдаются сложности:

- создание эскиза керамического изделия, в котором выражено свое отношение к передаваемому образу;
- создание эскиза в трехмерном изображении (в глине);
- последовательное построение формы при соблюдении технологического процесса выполнения керамического изделия;
- соответствие внешнего и внутреннего содержания.

Анализируя методическое содержание типовой программы обучения студентов керамике на ХГФ педвузов «Практикум по декоративно-прикладному искусству (художественная керамика)» в контексте развития художественно-творческих способностей мы выделили такие ее недостатки.

- В методическом содержании программы не заложена возможность развития творческого начала, творческой личности, ее эмоционально-эстетической отзывчивости. А, как известно, в создании содержательной формы, выразительного изображения находится суть искусства.
- В программе в основном акцент делается на обучаемость, усвоение специальных знаний, умений и навыков. Преобладают технологические задачи. Это, в свою очередь, заслоняет проблему творческого развития личности, усложняет процесс развития художественно-творческих способностей.

Под методом обучения в связи с этим они понимают «...систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения» [10, с. 272].

Классификация методов обучения, разработанная Я.И. Лернером и М.Н. Скаткиным считается в современной дидактике более обоснованной и рациональной. В предложенной ими системе методов каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения. Согласно классификации Я.И. Лернера и М.Н. Скаткина можно выделить методы обучения: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстратив-



ный), репродуктивный, проблемного изложения, эвристический (частично поисковый), исследовательский. При обучении студентов созданию в керамике изделий, несущих в себе образное содержание, для каждого этапа создания образа необходимы свои методы обучения или система методов. Так, на первом этапе создания керамического изделия студентами (замысел) используется объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, методы проблемного обучения. На этапе воплощения замысла от будущего художника-педагога требуется большое напряжение сил, постоянное совершенствование знаний, изучение высоких образцов художественной керамики, работа с материалом. При таком подходе необходимо основной акцент ставить на методы проблемного типа (проблемного изложения, эвристический, исследовательский).

При обучении студентов ХГФ художественной керамике важной задачей является овладение умениями, навыками по трансформации эскиза с плоского изображения в трехмерное (в материал). Психолог Е.И. Игнатьев, исследуя проблему восприятия писал, что для передачи образа представления необходимо держать в памяти все компоненты изображаемого [3]. В керамике это формообразование объекта, особенность его пластической выразительности, конструктивное строение, детали, декоративные элементы, стилистические особенности, пропорции, очертания.

Формы организации обучения, являясь частью методической системы, оказывают влияние на ход учебного процесса. Занятия по керамике, направленные на развитие у студентов художественно-творческих способностей наиболее эффективно проходят при индивидуальной и коллективной форме работы.

Формы учебных занятий по керамике должны быть неразрывно связаны с принципами, методами и методическими приемами. Проведение занятий в форме лекций-бесед, практических занятий, мастер-классов наилучшим образом способствует реализации поставленных задач:

- Методика процесса развития материала неразрывно связана с практической частью.
- Изучение истории возникновения искусства керамики, специфики построения керамических форм исторических культурных центров и современных тенденций в художественной керамике.
- Разработка комплекса упражнений аналитического, исследовательского и практического характера.
- Направленность каждого задания на решение творческих задач.
- Постановка учебных задач, направленных на выявление специфики образного языка художественной керамики (формообразование, пространственная композиция декоративность, пластичность, колорит и т.д.).
- Использование наглядного материала в виде стендов с технологическими этапами, способов декорирования керамики, готовых изделий, фотографий, каталогов с выставок и т.д.
- Связь методов развития художественно-творческих способностей с учетом индивидуальных особенностей студентов.
- Применение комплексного подхода при обучении, направленного на приобретение профессиональных художественных, ремесленных и педагогических знаний, умений и навыков области художественной керамики, необходимых для будущего художника-педагога

Развитие художественно-творческих способностей может оказаться эффективным, если содержание учебного материала будет ориентировано на комплексный подход в обучении, а именно, изучение технологии художественной керамики и выявление образного содержания выполняемых при этом керамических изделий будут изучаться парал-



тельно. Таким образом, при постановке технологических задач должны решаться задачи художественные. Следовательно, существует необходимость выработки системы образно-творческих заданий.

Учитывая специфику технологии и формообразования в керамике и методические особенности развития художественно-творческих способностей студентов, содержание учебной программы было построено следующим образом:

1. Изучение традиционных приемов построения художественных форм (народные керамические центры) и тенденции формообразования в современной керамике.
2. Изучение видов художественной керамики и особенностей построения художественной формы в зависимости от поставленных композиционных, декоративных и эстетических задач.
3. Изучение технологии художественной керамики во взаимосвязи с художественным содержанием изделий.
4. Углубленное изучение декоративной композиции с акцентом на возможности художественной керамики

Учебный материал спланирован в виде системного подхода, при котором самостоятельные элементы обучения рассматриваются во взаимосвязи. Основное внимание в программе уделяется учебно-творческим заданиям, направленным на реализацию чувственного отношения к изображаемому объекту (передача состояния, настроения, характера изображаемого), комплексу упражнений аналитического, исследовательского и практического характера, на изучение особенностей построения композиций и формообразования в керамике, декоративных и пластических возможностей материалов, способствующих выявлению образного содержания изделия. Все виды упражнений взаимодополняют друг друга и работают в комплексе.

Методическая система развития художественно-творческих способностей студентов ХГФ на занятиях по керамике имеет в своей структуре средства обеспечения учебно-воспитательных и развивающих процессов: технические (видеоаппаратура, компьютер); наглядные (наглядные пособия, иллюстративный материал, керамические работы студентов, художников-керамистов и т.д.); дидактические (визуальные – предметы, диаграммы, карты, схемы, специальная литература; аудиовизуальные – телевидение, видеофильмы).

В заключение необходимо подвести итог, что комплексность художественно-творческих способностей, т.е. одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей к декоративно-прикладной деятельности обеспечивает наиболее успешное развитие творческой личности студентов художественно-графических факультетов педвузов на основе специально созданных педагогических условий, которые определяют специфику той деятельности, в которой они актуализируются.

Развитие и формирование художественно-творческих способностей студентов педвузов к декоративно-прикладной деятельности должно происходить на основе специально разработанной методической системы, включающей в себя следующие условия развития в процессе обучения художественной керамике: создание проблемных ситуаций при постановке заданий, выполнение заданий на грани оптимальной их сложности, направленность в обучении на личностно ориентированное взаимодействие со студентами, оптимизация процесса индивидуально-творческой деятельности студентов, создание мотивационной потребности у студентов к декоративно-прикладной деятельности, а именно к керамике, выделение задач по решению образного содержания керамического изделия в постановке учебных заданий, направленность технологического процесса на реализацию образного содержания в работах студентов.



**Литература**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 533 с.
2. Игнатъев Е.И. Влияние восприятия предмета на изображение по представлению.- психология рисунка и живописи. – М, 1954.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955.
4. Кузин В.С. Психология: Учебник. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с., ил.
5. Кузин В.С. Особенности профессиональной подготовки специалистов на художественно-графических факультетах педагогических университетов в современных условиях // Научные труды МПГУ. – М: Прометей, 2001. – С. 248.
6. Ломов С.П. Изобразительная деятельность школьников. В сб. МПГУ. – М., 1992. – 1,0 п. л.
7. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
9. Шорохов Е.В. Композиция: /Учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с., ил.



## РОЛЬ И МЕСТО ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СХЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗОВ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ

### *Аннотация*

На основе анализа учебного процесса в вузах телекоммуникаций установлено, что электрические схемы являются одним из основных элементов, обеспечивающих целостность и преемственность технической подготовки специалистов. Рассматривается система межпредметных связей раздела «Электрические схемы» курса инженерной и компьютерной графики. Предлагается использовать системный подход к формированию графической грамотности студентов в области выполнения и чтения электрических схем.

A.A. Ryvlina

### ROLE AND IMPORTANCE OF ELECTRIC SCHEMES IN THE SYLLABI OF TELECOMMUNICATION INSTITUTES AND UNIVERSITIES

### *Abstract*

Analysis of the teaching process in Telecommunication Institutes and Universities shows that electric schemes represent one of the major elements that insure the integrity and continuity in technical specialist training. The article gives a detailed examination of the connections that the section 'Electric Schemes in the course of Engineering and Computer Graphics' has with other subjects in the syllabus. A systematic approach to forming students' professional literacy in drawing up and reading electric schemes is suggested.

Комплексная система высшего образования в вузах, осуществляющих подготовку специалистов в области телекоммуникаций, основывается на общих принципах высшего образования, сформулированных в работах ведущих специалистов в области педагогики высшей школы С.И. Архангельского [1], В.П. Беспалько [2] и др. В соответствии с этими принципами она состоит из трех основных компонентов и осуществляется в два этапа:

- 1) *общенаучная и общетехническая* подготовка на кафедрах общетехнического цикла;
- 2) *профессиональная* подготовка в различных областях телекоммуникаций на специальных кафедрах.

Главным объектом изучения практически всех общенаучных, общетехнических и специальных дисциплин в вузах телекоммуникаций на обоих этапах обучения, по существу, являются **электрические цепи** разной степени сложности, начиная от простейших линейных цепей на первом курсе вплоть до профессиональной радиоэлектронной аппаратуры (РЭА) в 7–9 семестрах. Электрические цепи в самом общем смысле относятся к разряду так называемых функциональных цепей [6]. В РЭА под понятием «функциональная цепь» в самом общем смысле подразумевается совокупность функциональных частей изделия (элементов, устройств, функциональных групп), образующих линию, канал, тракт определенного назначения [7, 8]. Естественно, что в основе работы электрических цепей лежат электрические и электромагнитные процессы: токи, сигналы, поля. Примерами типовых названий электрических цепей, входящих в состав РЭА, могут служить такие термины как «приёмо-передающий тракт», «канал звука», «видеоканал» и т.п.



Различные учебные дисциплины формируют у будущих специалистов знания в области электрических цепей соответственно своим предметным областям:

– физика дает представление о физических законах, лежащих в основе электрических процессов;

– теория электрических цепей (ТЭЦ) обучает основным методам расчета этих цепей;

– в курсе физических основ электроники студенты знакомятся с принципами работы основных электронных приборов, из которых состоит РЭА;

– теория электрической связи (ТЭС) посвящена изучению нелинейных электрических цепей и базовых принципов реализации электрической и радиосвязи;

– курс инженерной и компьютерной графики (ИКГ) дает знания и умения в области отображения как собственно электрических цепей, так и протекающих в них процессов;

– специальные (радиоприемные устройства, радиопередающие устройства, радиотехнические системы и т.д.) дисциплины формируют знания и умения будущих специалистов по применению линейных и нелинейных электрических цепей в конкретных радиоэлектронных устройствах и системах.

При изучении всех перечисленных учебных дисциплин в качестве основного средства визуализации структурного построения цепей и принципов их работы используются **электрические схемы**, представляющие собой специальные символические изображения, на которых в виде условных графических обозначений показываются функциональные части цепей и связи между ними. Эти схемы имеют сложную триединую природу, а именно: за их условной формой кроется определенная *содержательная основа* (отображаемые электрические процессы); они обладают свойствами *графических объектов* (графика условных графических обозначений (УГО) функциональных частей РЭА и отображаемых электрических связей); и, наконец, зачастую выступают в роли *графических конструкторских документов*.

Соответственно электрические схемы, являясь одновременно и объектом изучения, и средством реализации межпредметных связей общетехнических и специальных дисциплин, и инструментом изучения названных дисциплин, выполняют функцию того главного стержня, который объединяет все звенья технической подготовки специалиста в единую конструкцию высшего образования в области телекоммуникаций.

При этом важным условием реализации преемственности обучения оказывается одинаковость понимания одних и тех же электрических процессов на разных кафедрах при изучении конкретных дисциплин. Это может быть достигнуто за счет соблюдения единых правил выполнения и оформления схем. Последнее возможно реализовать благодаря двум факторам, а именно тому, что электрические схемы:

– обычно выполняются и оформляются по определенным единым правилам, выработанным на основе многолетнего опыта специалистов в области радиоэлектроники (традиционное, одинаковое для всех изображение типовых узлов РЭА; организованное расположение однотипных цепей; расположение символов элементов симметрично относительно вертикальной или горизонтальной оси в устройствах, обладающих электрической симметрией и т.д.);

– являются графическими конструкторскими документами. Иными словами, их графика и оформление регламентированы соответствующими стандартами ЕСКД.

Отсюда естественным образом вытекает необходимость целенаправленного формирования у студентов специальных знаний в области графики электрических схем, а также их обучения оптимальным приемам как выполнения, так и чтения этих схем на протяжении всего времени пребывания в вузе. Однако в настоящее время существует разрыв в реализации этих видов учебной работы:



– обучение *выполнению* схем как графических конструкторских документов осуществляется только на первом курсе на графических кафедрах в рамках учебной дисциплины “Инженерная и компьютерная графика”. При этом вследствие крайней ограниченности учебного времени и слабой пропедевтической подготовки студентов в области электротехники они, по существу, имеют возможность пройти лишь ознакомительный курс;

– формирование *содержательной основы* электрических схем происходит на общетехнических и специальных кафедрах. На этих же кафедрах имеет место также и обучение *чтению* схем, но этот процесс носит в основном сопутствующий характер. Сами же схемы используются в качестве звена, связующего между собой различные учебные дисциплины.

Соответственно образовательная деятельность различных кафедр в рассматриваемой области в рамках всего вузовского учебного процесса носит бессистемный характер. В результате этого нарушаются такие важные принципы дидактики, как сознательность, доступность и последовательность обучения, что приводит к снижению эффективности учебной работы студентов.

Определяющим фактором преодоления отмеченного недостатка может явиться введение отдельной учебной дисциплины «Графика электрических схем» и преподавание ее студентам уже на начальных этапах обучения в вузе. В рамках этой дисциплины электрические схемы должны составлять основной объект изучения. Последнее дает возможность для создания оптимальных условий для усвоения студентами знаний и умений как по чтению, так и по выполнению схем, в особенности как графических конструкторских документов. При этом понимание физики электрических процессов должно присутствовать только как условие реализации принципа сознательности обучения, но не в качестве преобладающего начала (каким оно выступает в общенаучных, общетехнических и специальных дисциплинах). В качестве кафедр, обеспечивающих подготовку студентов в данной области знаний, в вузах телекоммуникаций естественным образом выступают кафедры, осуществляющие общую графическую подготовку студентов. При отсутствии возможности организации отдельного курса необходимо в системе общей графической подготовки выделить специальный раздел «Электрические схемы» с достаточно большим объемом учебного времени. В этом случае важным условием высокой эффективности педагогической деятельности преподавателей графических кафедр является выявление и полномасштабная активизация межпредметных связей темы «Электрические схемы» со всеми общенаучными, общетехническими и специальными дисциплинами, изучаемыми в вузах телекоммуникаций.

В самом общем виде структура и содержание межпредметных связей раздела «Электрические схемы» наиболее полно могут быть описаны на основе классификации, предложенной А.И. Ерёмкиным в монографии [5]. При этом в качестве наиболее существенных выступают их временны́е, коррелятивные и логические характеристики.

1. Временной фактор в обучении оперированию электрическими схемами.

Межпредметные связи во временном отношении подразделяются на предшествующие (устанавливаемые на материале, изучавшемся в прошлом), сопутствующие (устанавливаемые на материале, изучаемом в настоящем) и последующие (включающие элементы знаний, изучение которых будет осуществляться в будущем). Установление временных характеристик раздела «Электрические схемы» основывается на том, что в вузах телекоммуникаций:

- 1) преподавание темы «Электрические схемы» на кафедре ИКГ, как правило, осуществляется во втором семестре;
2. в курсе физики тема, посвященная электрическим явлениям, обычно изучается в первом семестре;



- 3) обучение методам расчета электрических цепей на кафедре теории электрических цепей начинается одновременно с изучением графики электрических схем на кафедре ИКГ и продолжается в двух последующих семестрах;
- 4) основы функционирования нелинейных электрических цепей и базовые принципы реализации различных видов связи, а также принципы функционирования электронных приборов, являющихся элементной базой РЭА, изучаются на втором и третьем курсах;
- 5) специальные дисциплины по профилю приобретаемых профессий являются предметом изучения на 3–5 курсах.

Таким образом, можно констатировать:

- связи физики с темой «Электрические схемы» носят характер предшествующих;
- курс ТЭЦ начинает изучаться одновременно с графикой электрических схем и продолжается в третьем и четвертом семестрах. Соответственно на начальном этапе этот курс является сопутствующим, а далее его связи с курсом ИКГ переходят в разряд последующих;
- остальные учебные дисциплины, как общетехнические, так и специальные, по отношению к курсу графики электрических схем также являются последующими.

## 2. Взаимовлияние изучаемых дисциплин.

Как отмечает А.И. Ерёмкин [5, с. 73], «коррелятивный тип межпредметных связей отражает зависимость одних элементов знаний от других и изменения, вызванные их взаимодействием». Исходя из этого, связи отдельных дисциплин правомерно подразделять на непосредственные и опосредованные. Отсюда следует, что:

- между разделом «Электрические схемы» в курсе ИКГ, разделом «Электричество и магнетизм» в курсе физики и курсом ТЭЦ существуют так называемые непосредственные межпредметные связи, поскольку эти дисциплины изучаются одновременно или с незначительным временным интервалом;

- сведения из области химических процессов, лежащих в основе функционирования электро- и радиоматериалов, которые используются в радиоэлектронике, черпаются студентами большинства специальностей позднее обучения на графических кафедрах (в третьем семестре) и не имеют непосредственного касательства к электрическим схемам. Однако эти знания способствуют формированию целостного представления о радиоэлектронике и РЭА. Вследствие этого связи раздела «Электрические схемы» в курсе ИКГ с учебными дисциплинами «Химия» и «Радиоматериалы и радиокомпоненты» можно отнести к разряду так называемых опосредованных межпредметных связей;

- материал раздела «Электрические схемы» в курсе ИКГ выступает в роли опосредующего по отношению ко всем общетехническим и специальным дисциплинам, изучаемым позднее первого курса вуза. При этом связи имеют весьма разветвленный и многослойный характер, а сами электрические схемы наряду с фундаментальными понятиями, теориями, общими методами выступают в роли элемента опосредования. В свою очередь, аналогичную роль по отношению к теме «Электрические схемы» в курсе ИКГ играет материал специальных дисциплин (усилители, передатчики, приемники и т.п.), на основе которого студенты обучаются выполнять электрические схемы в соответствии с правилами ЕСКД.

## 3. Логическая направленность межпредметных связей при изучении *электрических схем*

В результате анализа литературы, посвященной исследованию межпредметных связей, можно выделить три разновидности направлений межпредметных связей – связи *исходного направления*, *параллельные связи* и связи *встречного направления*. Все эти связи имеют место в процессе профессиональной подготовки студентов в вузах телеком-



муникаций. В контексте обучения оперированию электрическими схемами, являющегося предметом настоящего исследования, необходимо отметить следующее.

1. Между разделом «Электричество и магнетизм» из курса физики и темой «Электрические схемы» в курсе ИКГ имеют место *связи исходного направления*. Знания о законах электричества и электромагнетизма служат фундаментом для содержательной основы электрических схем. Это же можно сказать и о знаниях, принятых из средней школы.
2. Между курсом ТЭЦ и разделом «Электрические схемы» в курсе ИКГ существуют *связи параллельного направления*, так как они одновременно изучают электрические цепи с разных позиций.
3. Отличительной чертой *связей встречного направления* является то, что в одной дисциплине дается понятие о некотором явлении, а его изучение осуществляется позже в рамках других дисциплин. Такой род отношений имеет место между темой «Электрические схемы» в курсе ИКГ и изучаемыми впоследствии общетехническими и специальными дисциплинами. Действительно, при обучении студентов графике электрических схем преподаватели непременно дают студентам первоначальные представления о том, какие функциональные части РЭА им впоследствии придется изучать, а также о назначении схем и их месте в структуре графической конструкторской документации. Соответственно в процессе дальнейшего обучения в вузе студенты получают детальное представление об упомянутых устройствах и системах, а также используют электрические схемы в процессе освоения учебного материала.

На основании приведенных характеристик межпредметных связей, а также из анализа приведенных ранее данных о содержании учебных дисциплин следует ряд важных для практики выводов:

- 1) знания, почерпнутые из вузовского курса физики, вкуче со школьными знаниями выступают в роли **пропедевтических**. Они способствуют формированию *сознательности* студентов в области содержательной основы схем при изучении графике электрических схем в рамках темы «Электрические схемы» на графических кафедрах;
- 2) изучение методов расчета электрических цепей (в первой части курса ТЭЦ) и приемов выполнения и оформления электрических схем, являющихся средством отображения этих цепей (в рамках темы «Электрические схемы» на графических кафедрах) осуществляется параллельно и практически независимо друг от друга. Соответственно возможности, возникающие при правильном использовании сопутствующих связей (по образному выражению А.И. Ерёмкина [5, с. 87] самых продуктивных и глубоких, «поскольку одновременное изучение различных элементов научной информации дает возможность рассмотреть их многосторонне, в соответствии друг с другом»), в настоящее время практически не используются. Это, в свою очередь, диктует необходимость в дальнейшем разработки программы совместных действий кафедр ТЭЦ и ИКГ по совершенствованию учебного процесса с учетом реализации межпредметных связей в полном объеме. Реализация сопутствующих связей обеспечит взаимосвязанность обучения, послужит «повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, совершенствованию методики преподавания отдельных дисциплин» [там же, с. 88];
- 3) учебный материал, изучаемый студентами после обучения на кафедре ИКГ, т.е. на втором и старших курсах, касается формирования содержательной основы электрических схем. В курсе ИКГ при прохождении темы «Электрические схемы» он обычно используется в качестве иллюстративного (при объяснении на-



значения электрических схем). Кроме того, он является основой для разработки заданий на выполнение электрических схем различных типов в соответствующей учебно-методической документации;

- 4) правильный подход к привлечению материала ещё не изученных студентами первого курса дисциплин может и должен обеспечивать более успешное освоение знаний и умений как в области графики электрических схем, так и в других общетехнических и специальных дисциплинах. В принципе, применение последующих межпредметных связей [5, с. 89] «способствует формированию у студентов готовности к будущей познавательной деятельности. Навыки работы с различными источниками, графические и практические умения... приобретенные при изучении первой дисциплины (в данном случае темы «Электрические схемы» в курсе ИКГ), переносятся на изучение» других дисциплин.

В заключение отметим ещё одну важную роль, выполняемую электрическими схемами в учебном процессе вузов телекоммуникаций.

Как известно, основным средством, связывающим все изучаемые в вузе технические дисциплины в единую систему профессиональных знаний, считается так называемый **язык науки**. Овладение языком науки происходит в процессе изучения определенной научной области. С.И. Архангельский считает, что «характерным для языка науки является его экономная форма выражения *содержания и понятий формулами* и другими *условными зависимостями и отношениями*, что позволяет оперативно использовать аппарат науки в её исследовании и приложении к решению практических задач» [1, с. 223]. Важность языка науки отмечают также и другие авторы, занимающиеся проблемами высшей школы. В частности, К.К. Гомоюнов, рассматривая проблемы, связанные с написанием учебной литературы, утверждает: «язык в учебном процессе играет первостепенную роль. Она определяется тем, что подавляющую часть информации учащиеся ... высшей школы получают в *языковой (знаковой)* форме... Вне языка понимание невозможно» [4, с. 37]. В свою очередь, А.И. Ерёмкин рассматривает язык науки в качестве одного из основных элементов установления межпредметных связей наравне с фундаментальными теориями и наиболее общими методами [5, с. 74].

Наряду с понятием языка науки также широко распространено понятие о **языке техники**. Под этим понятием, введенным основоположником инженерной графики Гаспаром Монжем, обычно в самом общем смысле подразумевают *графический* способ передачи технической информации, т.е. инженерную графику. В методическом пособии для студентов [3, с. 46] об инженерной графике говорится как об универсальном средстве инженерного общения. Инженерная графика (черчение, техническое черчение), как справедливо отмечено В.С. Ледневым [6, с. 260], представляет собой составляющую общетехнического образования и рассматривается в качестве средства проявления технического мышления.

Электрические схемы, являющиеся одновременно и средством передачи инженерной мысли, и графическим объектом, который изучается в рамках инженерной графики, с полным правом можно отнести как к языку науки, так и к языку техники. Таким образом, исследуя феномен электрических схем, вполне правомерно ввести **обобщенное понятие языка науки и техники в области радиоэлектроники** вообще и **телекоммуникаций** в частности.

В структуре этого языка следует выделять две основных составляющих – **словесно-дискурсивную** (содержательную) и **наглядную**.

**Словесно-дискурсивная** составляющая включает: термины; понятия; логические построения, заключения, выводы и тому подобное, с помощью которых составляются отчеты, описания, инструкции.



**Наглядность** подразделяется [9] на:

- 1) **знаковые модели** (символы, обозначения физических величин, уравнения, формулы, графики, диаграммы);
- 2) **условные графические изображения**, в составе которых особое место занимают регламентируемые стандартами ЕСКД *чертежи* и *схемы*.

К *чертежам* относятся изображения деталей и сборочных единиц в ортогональных проекциях; наглядные изображения в аксонометрических проекциях, а также эскизы и технические рисунки.

*Схемы* в зависимости от отображаемых процессов и назначения различаются по видам и типам.

**Электрические схемы** являются одной из разновидностей схем. Наиболее часто они используются как графические конструкторские документы и иллюстрации. Кроме того, возможно их применение в качестве основы для схмотехнического проектирования.

Включение электрических схем в единую структуру языка науки и техники, а также учет и всестороннее развитие межпредметных связей раздела «Электрические схемы» курса инженерной и компьютерной графики дают возможность выработки взаимосвязанных подходов к формированию целостной системы изучения технических дисциплин в области телекоммуникаций. Основой для этого может служить применение системного подхода к обучению выполнению и чтению электрических схем.

### Литература

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Беспалько В.П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования. – Рига: Мин-во высш. и сред. спец. образ. Латв. ССР, 1972. – 151 с.
3. В начале творческого пути. Советы студентам технических вузов.: Метод. пособие / И.Н. Орлов, В.Г. Герасимов, П.Г. Грудинский и др. // Под ред. В.И. Добрыниной. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с.
4. Гомоюнов К.К. Совершенствование преподавания технических дисциплин: методологические аспекты анализа учебных текстов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 206 с.
5. Ерёмкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе: Аспект подготовки учителя. – Харьков: «Вища школа», 1984. – 152 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
7. Ненашев А.П. Конструирование радиоэлектронных средств: Учебник для радиотехнических спец. вузов. – М.: Высшая школа, 1990. – 432 с.
8. Усатенко С.Т., Каченюк Т.К., Терехова М.В. Выполнение электрических схем по ЕСКД: Справочник. – М.: Издательство стандартов, 1989. – 325 с.
9. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).



## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ КРУЖКОВ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ**

### ***Аннотация***

Научно-методическое обоснование профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов педвузов для работы в дополнительном школьном образовании основано на разработке обучающей среды. Методическая подготовка студентов к работе в кружках по декоративно-прикладному искусству связана с навыками перенесения творческого личного опыта студентов в сферу организации обучающей среды.

G. V. Cheremnykh

METHODICAL ASPECTS OF LEARNING-TEACHING ENVIRONMENT FOR THE CIRCLES AND CLUBS AND SOCIETIES ON DECORATIVE APPLIED ARTS

### ***Abstract***

The scientific-methodical substantiation of the professional training of the students of the arts faculties of pedagogical universities for the purpose of working in the subsidiary and complementary school education is based on the working out of the learning-teaching environment. The methodical training of students for the purpose of working in the arts circles and decorative arts societies in the schools is connected with the habits and practice of transfer of personal creative experience of students into the sphere of the teaching environment.

Методическая подготовка студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов содержит направление по дополнительному образованию. Разработка обучающей среды для кружков, ориентированных в дополнительном школьном образовании на декоративно-прикладное искусство, связана с созданием педагогических условий по развитию творческой деятельности школьников.

В сложившейся системе художественно-графических факультетов педагогических вузов подготовка студентов по теории и методике преподавания изобразительного искусства занимает значительное место. Многие известные ученые, художники-педагоги занимались разработкой методики преподавания - Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов, В.С. Кузин, С.П. Ломов, В.В. Корешков, Н.К. Шабанов, А.С. Хворостов, С.Е. Игнатьев, П.Г. Демчев и др. Обучение студентов по декоративно-прикладному искусству предусматривает изучение основ теории и практикум. Художественная практика предшествует изучению курса методики преподавания, более того, приобретенные студентами навыки дают им возможность постигать основы методики преподавания. В современных условиях, когда дополнительное художественное образование имеет разнообразные методические функции, следует сделать методическую подготовку студентов более целенаправленной.

Научно-методическое обоснование подготовки студентов к работе в дополнительном образовании связано с разработкой обучающей среды для организации занятий учащихся в кружках. В этом плане исторически сложившиеся функции выявления и развития творческих способностей школьников сохраняются. Однако современные требования



системы дополнительного образования, которые связаны с творческими отчетами детей на выставках, конкурсах, олимпиадах, требуют высокого уровня организации методической работы. Именно поэтому создание обучающей среды в кружках по декоративно-прикладному искусству является залогом успешной работы учителя. Для учащихся будут созданы педагогические условия только при профессионально-методической постановке дела со стороны педагога. В методически организованном пространстве учащиеся будут заниматься декоративно-прикладным искусством с интересом, их досуговая деятельность станет по-настоящему творческой.

В учебнике для студентов Н.Н. Ростовцев указывал на особенности организации занятий с учащимися в школьных кружках следующее: «Организация... работы кружка включает составление программы занятий с учетом склонностей и интересов учащихся разного возраста. Конечно, это не означает, что педагог должен давать детям лишь то, что они хотели бы получить. Здесь берутся во внимание и подготовленность по искусству каждого учащегося, и возможности кружка (обеспечение изобразительными материалами, наглядными пособиями и пр.). Вот почему составляется несколько вариантов программ, предусматривающих различные установки и характер деятельности» [6, с. 215]. Подготовка студентов к работе в кружках связана в первую очередь с созданием ими программного обеспечения, разработкой наглядных пособий, что оказывает значительное влияние на организацию обучающей среды.

Методика проведения занятий реализуется в обучающей среде, связана с установками на развитие творческой активности у школьников, поэтому необходимо рассматривать с педагогических позиций задачи обеспечения занятий художественными материалами. Учебно-творческие задания для школьников должны отвечать их возрастным возможностям, развивать творческий поиск.

Дополнительное образование является важной частью в развитии творческих способностей школьников. Художественно-эстетическое направление необходимо поддерживать новыми программно-методическими разработками [5]. В связи с этим в части профессионально-методической подготовки студентов следует в настоящее время готовить таким образом, чтобы требования системы дополнительного образования были реализованы в образовательном учреждении.

В дополнительном школьном образовании должна делаться опора на основное образование [3, с. 275]. Задачи организации занятий в дополнительном образовании связаны с созданием целостного образовательного пространства, что особенно важно для занятий учащихся декоративно-прикладной деятельностью.

Занятия декоративно-прикладным искусством должны развивать у школьников интерес к творчеству, трудолюбие, усидчивость, ручную умелость, способствовать творческому постижению художественных традиций [1, 4, 7].

При проектировании обучающей среды, создании наглядных пособий, учебных плакатов, разработке образцов должны учитываться условия их художественного оформления, что повышает экспозиционные и методические качества разработанных материалов [2].

Дополнительное образование в школе является важной частью общего образования. Овладение детьми различными способами декоративно-прикладной деятельности возможно при соблюдении ряда условий, влияющих на постановку преподавания:

- определение методической направленности в работе кружка;
- выбор художественного материала, техник и технологий его обработки;
- разработка содержания учебно-творческой деятельности школьников.

Декоративно-прикладная деятельность школьников должна иметь несколько этапов, начиная от овладения основами технических приемов обработки материалов и



выполнения несложных учебных заданий до создания учащимися творческих, выставочных работ. Выявление студентами ценностных ориентиров в преподавании декоративно-прикладного искусства способствует более глубокому овладению ими методикой преподавания данного вида искусства, постижения его функциональных и духовных основ.

В методической подготовке студентов разработка обучающей среды, применительно к дополнительному образованию, является важной частью изучения курса методики преподавания. Практика преподавания дает возможность наблюдать за тем, как студенты при выполнении заданий по методике опираются на творческий личный художественный опыт по декоративно-прикладному искусству. Художественно-технологические особенности создания декоративных работ студенты связывают с возможностью разработки для школьников разных возрастных групп творческих заданий. При осмыслении образовательной ситуации студенты разрабатывают разнообразные программы для занятий со школьниками в кружках. Как показывают педагогические наблюдения, изучение студентами методики преподавания декоративно-прикладного искусства в дополнительном образовании связано с тем, что они стремятся проявить себя творчески, как художники декоративного искусства, создать оригинальные и содержательные задания для школьников с учетом возрастных особенностей их развития.

В методической подготовке студентов, при выполнении ими ряда учебных заданий, которые практически направлены на создание обучающей среды, следует обратить внимание на ряд функций, которые отражают сущность декоративно-прикладного искусства.

1. Развитие способностей школьников к декоративно-прикладной деятельности на занятиях в кружках связано с созданием условий для организации творческой деятельности школьников. В связи с этим необходимо методически построить работу таким образом, чтобы школьники получали художественный, социальный опыт. Развитие средствами искусства должно отвечать эмоциональному состоянию школьников в досуговой деятельности.

2. Обучение искусству может осуществляться с разных позиций, например, с сохранением особенностей художественно-творческой декоративной деятельности школьников, развитием их ручной умелости в художественном труде, с использованием художественных традиций (мужских и женских ремесел), опыта народного декоративно-прикладного искусства.

3. Программно-методическое обеспечение студентам следует разрабатывать таким образом, чтобы оно составляло основу для создания обучающей среды. Методика разработки условий для творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством должна исходить из идеи развития декоративных способностей, включать приемы привития учащимся творческих созидательных навыков, элементов художественного опыта.

4. Методические разработки для студентов могут стать областью для проявления их профессионального творчества. В методических замыслах, которые возникли у студентов, необходимо выявлять лучшие стороны, существенные для дальнейшей проработки в виде объектов труда, учебных плакатов, инструкционно-технологических карт, образцов изделий, формирования выставок и пр.

5. Реализация студентами выполненных методических разработок на педагогических практиках показывает, что в значительной степени они в первую очередь стремятся к реализации особенностей вида искусства в работе со школьниками.

Таким образом, наиболее сложной стороной в овладении студентами основами методики преподавания в кружках остается выбор направления, определение целей и задач



в обучении школьников. Опора студентов на имеющийся у них творческий опыт в декоративно-прикладном искусстве помогает им выявить содержательную сторону при разработке программно-методического обеспечения. Это обстоятельство весьма наглядно показывает, что студенты художественно-графического факультета способны с методических позиций создавать глубокое по содержанию, образное по художественному решению программно-методическое обеспечение. Именно позиции методики преподавания способствуют тому, что студенты систематизируют материал, выстраивают его с использованием дидактических принципов, предлагают различные пути для художественного развития школьников.

Методика подготовки студентов к работе в дополнительном художественном образовании должна быть связана во многом со спецификой постижения основ декоративно-прикладного искусства, с пониманием задач организации занятий с детьми. Это связано с использованием студентами образовательных возможностей регионального компонента в дополнительном образовании.

Разработанная в соответствии с методическими требованиями образовательная среда расширяет задачи обучения искусству, наполняет декоративную деятельность школьников творческими замыслами. При разработке студентами обучающей среды необходимо обращать внимание на использование отдельных методов обучения искусству, а также на применение совокупности методов.

Итак, обучение студентов по направлениям разработки образовательной среды является неотъемлемой частью в подготовке специалиста к организации работы в дополнительном школьном образовании. Методический анализ показывает, что на занятиях в кружках по декоративно-прикладному искусству должны сочетаться художественный компонент со спецификой развития школьников средствами искусства.

Методическая подготовка студентов должна служить тому, чтобы будущие учителя изобразительного искусства видели в системе организации и проведении занятий декоративно-прикладным искусством педагогическую мотивацию, художественно-педагогическую интерпретацию, художественную оценку позиций развития школьников.

Создание обучающей среды является обобщающим фактором в понимании студентами методики преподавания как науки, системы способов и приемов обучения. Студенты должны быть подготовлены к пониманию того, что решение каждой частнометодической задачи должно служить наиболее общему, объединяющему началу, например, созданию художественно-образовательной среды, в которой будет проходить продолжительное время подготовка школьников по искусству.

Образовательная среда как научное понятие включает в себя множество факторов. При обучении декоративно-прикладному искусству учащихся разных возрастных групп в кружках, где доминирует художественно-практический опыт, творческая декоративная деятельность школьников в сильной степени зависит от качества методической разработки образовательной среды. В художественно-оформительском плане, усиливающем методику преподавания, необходимо учитывать факторы организации визуального восприятия учебного материала для школьников. Это влияет на сохранение межкультурных связей, опыт включения в содержание образования регионального компонента, народного декоративно-прикладного искусства, применение этнопедагогики.

Анализ выполненных студентами учебно-творческих заданий по методике преподавания показывает, что при разработке программно-методического обеспечения ими анализируется образовательная ситуация, они с методических позиций пытаются найти пути для реализации творческих художественных замыслов, стремятся подготовиться к практике преподавания декоративно-прикладного искусства. В связи с этим возникает ряд художественно-педагогических аспектов, например, по обеспечению наглядностью



образовательной среды. Но это не является отдельно поставленной задачей, так как соотносится с одновременным решением ряда художественно-творческих задач.

Передача художественного опыта в педагогике исторически была связана с постижением мира искусства, при этом сохранялась необходимость развивать в каждом обучающемся творческую личность. Реализация художественных потребностей школьников на занятиях искусством в досуговой деятельности, тем более декоративно-прикладным, связана с определением средств и методов обучения, организацией педагогического процесса, типичного для дополнительного образования. Например, выделение этапов в обучении школьников исходит из позиций педагогической деятельности. Проявление чувствительности к возможностям учащихся в постижении искусства обусловлено установлением закономерностей в усвоении учебного материала, что исходит из понимания необходимости преемственности, и, одновременно с этим, развития индивидуальности через декоративно-прикладную деятельность.

Декоративный характер детского творчества необходимо всемерно учитывать в работе предметного кружка. И от этого в декоративно-прикладной деятельности учащихся необходимо делать педагогические акценты на те стороны, которые совершенствуются именно в обучающей среде. При организации занятий каждому студенту следует продумать, каким образом нужно обучать школьников, развивать и совершенствовать у них чувство ритма, симметрии, асимметрии, декоративного цвета, орнаментальных основ. Все это следует практиковать в соединении с работой в материале, что особенно активно усиливает у школьников эстетическое впечатление. Обучающая среда становится наиболее эффективной в том случае, если методические разработки студенты готовы использовать многократно, совершенствуя при этом педагогическую импровизацию, а творческий личный опыт подсказывает пути к общению с детьми.

Разработка обучающей среды способствует самоорганизации студентов, развивает их методическую подготовку, отзывчивость к поиску новых тенденций в работе. Итак, методическая направленность на разработку обучающей среды складывается из ряда компонентов:

- представления в обучающей среде ряда направлений по обучению школьников;
- представления в сфере обучения разных видов декоративно-прикладного искусства (согласно творческим приоритетам студента);
- индивидуального варианта построения преподавания, связанного с индивидуальным проявлением творческого потенциала студента;
- задачами зрительной организации обучающей среды;
- поиском художественного решения методических разработок в целом.

Практика дополнительного школьного образования показывает, что при обучении декоративно-прикладному искусству учащихся в кружках возникает ряд существенных моментов, которые сопряжены с тем, каким образом следует сохранять особенности детского творчества. Каждому специалисту предстоит найти ту грань, когда школьники, изучая основы декоративно-прикладного искусства, сохраняют индивидуальные особенности в творческом развитии, увлеченность «рукотворчеством», художественную и эстетическую потребность проведения досуга.

Использование развивающих возможностей «рукотворчества» в дополнительном школьном образовании сегодня остается сложной методологической, теоретической, практической задачей. На плечи учителя изобразительного искусства возлагаются серьезные задачи по определению художественно-эстетического направления в образовательном учреждении, разработке программно-методического обеспечения и качественному проведению занятий искусством.



## **Литература**

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Демчев П.Г., Черемных Г.В. Художественное оформление в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 208 с., 8 с. ил.: ил.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студ. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
4. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. – М.: Изобраз. искусство, 1983. – 344 с.
5. От внеклассной работы – к дополнительному образованию детей: Сборник нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей / Под ред. А.К. Бруднова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
6. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учеб. для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: АГАР, 1998. – 256 с.
7. Хворостов А.С. Декоративно-прикладное искусство в школе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с., ил.



## СПИСОК АВТОРОВ

- Валеева Лилия Агзамовна, аспирантка кафедры истории педагогики и этнопедагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.  
E-mail: valeykin @ yandex.ru
- Волдаева Вероника Юрьевна, Гохран России, главный эксперт-искусствовед, соискатель, Российский институт культурологии
- Галиновский Андрей Леонидович, кандидат технических наук, доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана  
E-mail: galcomputer@mail.ru
- Ермолаева Светлана Анатольевна, заведующая кафедрой педагогики Коломенского государственного педагогического института, кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: ktti@kolomna.ru
- Исаева Л.В., аспирантка кафедры педагогики Московского государственного областного университета
- Костикова Лидия Петровна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина»  
E-mail: l.kostikova@rsu.edu.ru
- Кротова Вера Николаевна, соискатель кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета
- Лычков Сергей Николаевич, доцент кафедры методики обучения ИЗО и ДПИ, Московский государственный областной университет
- Михеев Андрей Валентинович, директор государственного учреждения «Лианозовский парк культуры и отдыха»
- Овчарова Юлия Анатольевна, соискатель кафедры ДПИ ХГФ МПГУ
- Романов Валерий Викторович, Рязанский государственный агротехнологический университет
- Рывлина Александра Александровна, доцент кафедры инженерной и компьютерной графики, кандидат технических наук, Московский технический университет связи и информатики (МТУСИ)
- Садовская Ирина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры естествознания, математики и частных методик ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (КГПУ им. В.П. Астафьева)



- Саламатина Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, докторант Московского педагогического государственного университета, доцент Коломенского государственного педагогического института

- Скуратов Игорь Владимирович, профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой романской филологии МГОУ

E-mail: iv\_skuratov@mail.ru

- Соловьева Наталья Анатольевна, Костанайский инженерно-экономический университет (Казахстан)

- Толстякова Мария Николаевна, старший преподаватель кафедры сопротивления материалов инженерно-технического факультета, соискатель кафедры управления образованием педагогического института Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова

E-mail: tolstyakova@list.ru

- Черемных Галина Валерьевна, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства, кандидат педагогических наук, Московский педагогический государственный университет

- Юркина Л.В., доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета



---

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

**РАЗДЕЛ I**  
**ПЕДАГОГИКА**

<b>Л.А. Валеева</b>	
Педоцентризм Джона Дьюи как глобальная идея гуманистической педагогики XX века .....	3
<b>С.В. Голощапов</b>	
«Дедовщина» как доминирующий вид неуставных взаимоотношений .....	8
<b>С.А. Ермолаева</b>	
Особенности развития методологических подходов к исследованию проблемы предупреждения Преступности несовершеннолетних в отечественной педагогике в 90-е годы XX — начале XXI века .....	16
<b>Л.В. Исаева</b>	
Логико-содержательная модель формирования ценностных ориентаций у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей .....	21
<b>Л.П. Костикова</b>	
Принципы успешной реализации идей поликультурного образования в современной высшей школе .....	26
<b>С.Н. Кошман</b>	
Социализация детей-сирот в контексте психолого-педагогических исследований .....	33
<b>В.Н. Кротова</b>	
Развитие интуитивных, логических и творческих компонентов мышления учащихся старших классов в процессе изучения математики .....	39
<b>В.В. Романов</b>	
О возможностях применения опыта американских педагогов в сфере высшего сельскохозяйственного образования в России .....	45
<b>И.Л. Садовская</b>	
Новый взгляд на сущность методов обучения .....	51
<b>И.И. Саламатина</b>	
Профилактика как компонент ресоциализации несовершеннолетних делинквентов в США и Англии .....	57
<b>М.Н. Толстякова</b>	
Использование информационной технологии в процессе подготовки инженеров-строителей (на примере Якутского государственного университета) .....	63
<b>Л.В. Юркина</b>	
Роль гуманитарного знания в формировании культуры общения студентов технологического вуза .....	68



## РАЗДЕЛ II ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### А.Л. Галиновский

Теория и методика адресного методического сопровождения физико-технической аспирантуры .....74

### Н.А. Соловьева

Познавательная самостоятельность как основа «обучения через всю жизнь» (особенности кредитной системы обучения в Казахстане) .....80

### И.В. Скуратов

Французский и русский языки в информатике (к вопросу об упорядочении новой терминологии) .....86

## РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### В.Ю. Волдаева

Ювелирная фирма Сазиковых. К проблеме историзма в русском искусстве XIX века .....91

### А.В. Михеев

Содержание и формы комплексного подхода к изучению изобразительного и декоративно-прикладного искусства в условиях организации парковой среды ....98

### С.Н. Лычков

Вуз и музей. Некоторые аспекты интеграции в процессе подготовки учителей изобразительного искусства .....105

### Ю.А. Овчарова

Методические особенности преподавания керамики на художественно-графических факультетах педвузов .....110

### А.А. Рывлина

Роль и место электрических схем в учебном процессе вузов телекоммуникаций .....117

### Г.В. Черемных

Методические аспекты разработки обучающей среды для кружков по декоративно-прикладному искусству .....124



Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей:

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи – от 15000 до 40000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт – Arial, цвет шрифта – черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя, с точки зрения научного содержания, авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

**В случае принятия статьи, условия публикации оговариваются с ответственным редактором.**

**Ответственный редактор серии «Педагогика» – заведующий кафедрой педагогики МГОУ, доктор педагогических наук, профессор Крившенко Лина Поликарповна.**

**Адрес редколлегии серии «Педагогика» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, МГОУ, кафедра педагогики, комн. 57. Телефон 8(495)223-31-76, доб. 1480.**







***ВЕСТНИК***  
***Московского государственного***  
***областного университета***

**Серия**  
**«Педагогика»**

**№ 3**

Подписано в печать: 25.12.2007.

Формат бумаги 60x86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».

Уч. — изд. л. 9,75. Усл.п.л. 8,5. Тираж 500 экз. Заказ № 18.

**Издательство МГОУ**  
**105005, г. Москва, Радио, д. 10а,**  
**т. 2564163, факс 2654162.**