

***Вестник
Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 1

Москва
Издательство МГОУ
2007

***Вестник
Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 1

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 химических 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
Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор
Кузнецова В.Е. – кандидат педагогических наук, доцент

Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – № 1. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 142 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 978-5-7017-0998-8

© МГОУ, 2007

© Издательство МГОУ, 2007

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В работе исследуется мотивационно-ценностный компонент социальной компетентности личности руководителя в системе образования, представлен сравнительный анализ ценностных ориентаций, установок на общение и степени удовлетворенности базовых потребностей у директоров и педагогов общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: социальная компетентность, мотивационно-ценностная направленность, управленческие кадры, образовательные учреждения, самодетерминация.

ZHIGANOV B.A.

MOTIVATIONALLY COMPLETE ORIENTATION OF THE PERSON AS THE HEAD OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

The motivational valuable component of personal social competence is investigated in work. The comparative analysis of valuable orientation, installations on dialogue and a degree of satisfaction, needed to directors and teachers of general educational establishments are represented.

Keywords: Social competence, motivational-valuable orientation, administrative staff, educational organization, self-determination.

Современные изменения в образовании все более явно ориентируют специалистов, занятых в этой сфере деятельности, на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность и мобильность (Асмолов, 1996; Маркова, 1996; Митина, 1991; Третьяков, 2003). Претерпевает изменения и деятельность руководителей в сфере образования (Шамова, 2001). Новое понимание управленцем своей роли в качестве руководителя и исполнителя в системе образования, а также социальной ответственности как гражданина предполагает не только успешную реализацию личности в профессиональной и в повседневной жизни, но и достижение высокого уровня социальной компетентности (Красовский, 2003; Лукьянов, 2002; Вудкок, Френсис, 1991). В связи с этим проблема выделения вопросов, связанных с социальной компетентностью, в самостоятельный дискурс приобретает особую актуальность как в теоретическом, так и прикладном аспектах (МакКлелланд, 1993; Спенсер, Спенсер, 2005; Argyris, 1965; Bochner, Kelly, 1974; Wieman, 1977).

За последние тридцать с лишним лет представления о компетентности изменились от более широкого понимания данного термина до конкретизации его в контексте эффективности жизнедеятельности человека. Тем не менее анализ и общая оценка научных подходов к изучению социальной компетентности в современной психологической науке свидетельствуют о высокой неоднозначности определения данного феномена.

В частности, рассматриваемые когнитивный и поведенческий подходы в исследовании социальной компетентности стремились внести строгое разделение между компетентностью (как сугубо когнитивным феноменом) и поведением. С позиции когнитивного подхода компетентность представляет собой лишь возможность поведения. Например, лингвистическая компетентность рассматривается как знания человека о структуре языка, наличие которых означает возможность действовать определенным образом в различных коммуникативных ситуациях (Pylyshyn, 1973). В фокусе внимания поведенческого подхода находилось коммуникативное по-

ведение человека, а компетентность рассматривалась в зависимости от его навыков использования знаний (*Hymes, 1971*) и значимости взаимодействия с окружающей средой, позволяющих ему поддерживать собственный статус, расти и развиваться (*Argyris, 1965; Bochner, Kelly, 1974*).

Анализ когнитивного и поведенческого подходов показал, что оба они не лишены недостатков. Знание социокультурных норм и социальные навыки, реализующиеся в коммуникативном поведении в конкретной ситуации, — это тесно связанные аспекты социальной компетентности. Именно на пересечении когнитивного и поведенческого подходов образуется два содержательных компонента социальной компетентности. Их можно назвать «знания, что» (знания общих социокультурных правил и норм) и «знания как» (как эти правила могут быть применены в конкретной коммуникативной ситуации) (*Wiemann, 1977*). Эти два аспекта не просто взаимосвязаны, они также взаимодополняют друг друга, определяя одно из главных исследовательских и практических направлений, связанных с социальной компетентностью в сфере образования — когнитивно-поведенческое.

Важным шагом в развитии понятия социальной компетентности является его рассмотрение как интегральной характеристики личности. Такое понимание позволяет операционализировать компетентность не столько через видимые и фиксируемые результаты деятельности или стандарты выполнения определенных видов работ, а, главным образом, через *личностные свойства и мотивационные факторы, определяющие эффективность той или иной деятельности* (*Солдатова, Жиганов, 2006; Социальная компетентность..., 2007*).

Социальная компетентность руководителя образовательного учреждения имеет свои особенности, отличающие ее от социальной компетентности руководителей, сфера деятельности которых находится вне образовательных институтов общества. Отличия по сравнению с руководителями других отраслей обеспечиваются особым характером деятельности в образовании: продуктом деятельности является воспроизводство социального взаимодействия, объектом деятельности — субъекты, носители собственного активного потенциала, а результаты деятельности могут проявиться только в отдаленной перспективе. Такая специфика требует наличия изначально высокого уровня социальной направленности и большей значимости мотивационно-ценностного аспекта. Характер профессиональных задач, стоящих перед руководителем образовательного учреждения, а именно управление сложной динамичной системой коммуникативных связей, определяет стилевые особенности его познавательной деятельности, которая чаще всего направлена во внешний мир, носит синтетический, нерегламентированный характер и включает в себя элементы как интуитивного, так и логического мышления.

Интегральность и целостность феномена социальной компетентности раскрывается через его структуру, в которой можно выделить три взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий. На наш взгляд, в структуре социальной компетентности личности руководителя, работающего в сфере образования, системообразующее значение имеет мотивационно-ценностный компонент, представляющий специфическую совокупность профессиональных и социальных ценностей и установок. В связи с этим в данной статье мы ставим перед собой задачу сравнительного исследования мотивационно-ценностного компонента социальной компетентности у управленческих и педагогических кадров образовательных учреждений.

В исследовании приняли участие руководители образовательных учреждений —

директора средних общеобразовательных школ и гимназий Московской области (указать районы). Группа директоров была представлена выборкой в размере 122 человек, средний возраст участвовавших в исследовании директоров составил 45,3 лет. Большинство респондентов-руководителей (75%) работают на этой должности не менее 5 лет, имеют предшествующий опыт работы на руководящей должности (56%), практически все имеют опыт предыдущей работы в образовательных учреждениях.

Учитывая тот факт, что подавляющее большинство директоров начинают свой профессиональный путь в качестве педагогов, а затем переходят на руководящую работу постепенно, сменив на нее педагогическую деятельность и классное руководство, для сравнительного анализа нами также исследовались педагоги средних общеобразовательных школ и гимназий различных районов Московской области, не имеющие опыта руководящей работы. Группа педагогов в исследовании была представлена выборкой размером в 81 человека. Средний возраст участников группы составлял 41,2 лет. Всего в исследовании приняло участие 203 человека.

Методы исследования

Для оценки состояния мотивационно-ценностной сферы руководителя были отобраны четыре методики.

Методика *«Направленность личности»* (см. Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002) позволяет определить соотношение следующих направленностей личности работников образования: на общение, на организационную сторону деятельности; на предмет; на поддержание собственного интеллектуального уровня; на одобрение. Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности, а выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как признак полинаправленности личности. В данном исследовании методика использовалась для сравнения ведущих направленностей личности педагогов и директоров образовательных учреждений.

Опросник *«Диагностика ценностей личности»* (см. Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002) способствует выявлению личных, профессиональных и социально-психологических ориентаций и предпочтений и может быть полезна как при выборе характера работы, так и при оценке работника в процессе найма и аттестации кадров. Опросник позволяет оценить выраженность у респондента следующих групп ценностей: профессиональные, финансовые, семейные, социальные, духовные, физические, интеллектуальные. В проведенном исследовании методика использовалась с целью изучения иерархии ценностей личности руководителя образовательного учреждения и сравнения ее с иерархией ценностей личности педагога.

«Методика оценки коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко). Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко (*Практическая психодиагностика, 1998*), позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Методика содержит 9 шкал: неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей; категоричность или консерватизм в оценках других людей; неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; стремление «переделать», перевоспитать партнеров; стремление подогнать партнера «под себя», сделать его «удобным»; неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других.

Шкала «Удовлетворенность базовых потребностей» разработана на базе теории самодетерминации личности Р. Райна, Э. Деси (Дергачева, 2002). Она включает 3 шкалы, которые позволяют оценить уровень удовлетворенности базовых потребностей личности в профессиональной деятельности. В рамках теории самодетерминации личности выделяются три базовые потребности человека, основывающиеся на врожденных тенденциях (свойствах нервной системы) и развивающихся в процессе социализации личности: потребность в самодетерминации (автономии) — потребность человека выбирать и иметь возможность выбора между различными видами деятельности; потребность в компетентности — потребность человека во внутренней удовлетворенности, достигаемой в различных видах деятельности и обеспечивающий развитие личности; потребность в принадлежности — потребность человека в общении, принадлежности определенной социальной общности или группе, во взаимосвязи с другими людьми.

Результаты исследования и их обсуждение

С целью исследования структуры иерархии ценностей и ведущих направленностей личности у директоров и педагогов школ был проведен качественный анализ результатов, полученных на основе опросника «Диагностика ценностей» и методики «Направленность личности». Ценности и ведущие направленности по группам директоров и педагогов были проранжированы в соответствии со среднегрупповыми значениями.

Полученные результаты показали, что в системе ценностных ориентаций у опрошенных нами директоров на первое место вышли интеллектуальные и социальные ценности. С небольшим отрывом за ними следуют семейные и профессиональные ценности. У педагогов также ведущими ценностями, хотя и менее выраженными, становятся интеллектуальные, следом за ними идут профессиональные, общественные и финансовые (табл. 1).

Таблица 1

Система ценностей директоров и педагогов общеобразовательных школ

Ценность	Директора		Педагоги	
	Среднее значение (ранг)	Стандартное отклонение	Среднее значение (ранг)	Среднее значение
Профессиональные	157,9 (4)	29,67	154,0 (2)	31,5
Финансовые	128,2 (5)	42,37	146,8 (3)	25,8
Семейные	159,3 (3)	39,95	125,3 (5)	39,1
Социальные	164,5 (2)	89,05	142,8 (4)	27,8
Духовные	84,3 (7)	50,13	124,6 (6)	29,1
Физические	102,1 (6)	47,8	98,5 (7)	38,4
Интеллектуальные	167,3 (1)	32,24	157,8 (1)	41,5

Работа в системе образования — это в первую очередь работа по социализации подрастающего поколения, передачи ему общественно-исторического опыта. Именно поэтому и у учителей, и у директоров знания и интеллект, как основные традиционные продукты труда, занимают ведущее место в иерархии ценностей. Как известно, значительное влияние на формирование системы ценностей у человека в зрелом возрасте оказывает профессиональное становление, которое состоит не только в овладении операционально-технической стороной профессии, но главным образом в усвоении специфической системы профессиональных ценностей и смыслов, необходимых для поддержания оптимального уровня трудовой и профессиональной мотивации. В соответствии с этим наши результаты показали, что про-

фессиональные ценности одинаково важны как для учителей, так и для директоров школ. В то же время у директоров образовательных учреждений по сравнению с педагогами на одно из первых мест выходят социальные ценности: ценности общения и просоциального поведения. Это не случайный факт, так как в современном мире, когда в целом меняется роль образования в обществе, чрезвычайно значимой становится функция школы по производству позитивного человеческого ресурса и формированию социального капитала общества.

Направленность личности находится в тесной связи с системой ценностных ориентаций человека, составляющих мотивационную основу целенаправленного поведения. Каким же образом различия в системе ценностных ориентаций у директоров и педагогов школ находят свое выражение в конкретной направленности их профессиональной деятельности?

Полученные нами результаты позволяют говорить о полинаправленности личности руководителя образовательного учреждения по сравнению с личностью педагога (табл. 2). Характер направленности личности руководителя образовательного учреждения тесно связан с задачами осуществляемой ими профессиональной деятельности, состоящими в первую очередь в организации и эффективном управлении коммуникативными структурами в системе образования. В то время как у педагогов ведущей направленностью является «направленность на предмет», ведущими направленностями в деятельности директоров школ, связанными с социальными ценностями, являются организационная и коммуникативная направленность. Немаловажное значение в работе директоров школ имеет направленность на поддержание собственного интеллектуального уровня, необходимого для создания авторитета и высокого кредита доверия во вверенном ему коллективе.

При сравнении ведущих направленностей личности директоров и учителей школ проведенный анализ позволил выявить существенные различия в иерархии направленности личности директоров и учителей школ. Во-первых, в контексте оценки профессиональной деятельности личность директора чаще характеризуется полинаправленностью, тогда как у учителей — мононаправленностью, что объясняется в первую очередь более сложным характером деятельности управленца, более широким спектром решаемых им профессиональных задач и осуществляемых им профессиональных функций.

Во-вторых, ведущими направленностями у директоров школ являются коммуникативная и организационная направленность, а у учителей — направленность на предмет. Примечательно, что у управленцев направленность на предмет, а у учителей направленность на общение — занимают последние места в иерархии. Другими словами, деятельность директоров школ и учителей в контексте школы выступает как разнонаправленная, что определяется разделением трудовых функций в педагогическом коллективе школы.

Таблица 2

Парциальная направленность директоров и педагогов общеобразовательных школ

Направленность	Директора		Педагоги	
	Среднее значение (ранг)	Стандартное отклонение	Среднее значение (ранг)	Стандартное отклонение
На общение	7,1 (2)	0,51	4,2 (5)	0,45
На организационную сторону деятельности	7,3 (1)	0,64	5,9 (2)	0,25
На предмет	5,6 (5)	0,64	7,1 (1)	0,57

На поддержание собственного интеллектуального уровня	6,5 (3)	0,58	5,8 (3)	0,86
На одобрение	5,8 (4)	0,61	5,1 (4)	0,76

Коммуникативная направленность личности реализуется в форме конкретных коммуникативных установок. Они определяют уровень готовности личности как к общению с конкретным человеком (супругом, коллегой, случайным знакомым); с собирательным типом или группой людей (представителями какой-либо национальности, социального слоя или профессии); так и к общению в профессиональной среде — с коллегами и теми, с кем приходится иметь дело по роду своей деятельности.

Исследование коммуникативной толерантности с использованием соответствующей методики позволило проанализировать специфику структуры данного феномена у директоров школ. Полученные результаты сравнивались с нормативными показателями для работников социальной сферы (*Практикум, 2003*). В среднем руководители образовательных учреждений демонстрируют толерантные коммуникативные установки по отношению к партнерам по общению независимо от их поведения и психологических особенностей (*табл. 3*). Общий уровень коммуникативной толерантности директоров школ (40,6) соответствует значениям средних показателей у работников социальной сферы. Для сравнения аналогичный показатель у врачей составляет 40, у медсестер — 43, у воспитателей ДОУ — 31 балл (*Практикум, 2003*). Это свидетельствует о высокой степени готовности директоров общеобразовательных школ вступать в общение с представителями различных групп, независимо от их социального статуса и этнокультурной принадлежности.

Таблица 3

Проявление коммуникативной толерантности и интолерантности у директоров общеобразовательных школ

Шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	4,98	2,25
Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей	4,98	2,40
Категоричность или консерватизм в оценках других людей	5,27	2,79
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров	4,47	2,71
Стремление «переделать», перевоспитать партнеров	4,69	2,87
Стремление подогнать партнера «под себя», сделать его «удобным»	4,1	2,75
Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности	4,58	2,48
Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми	3,52	2,31
Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других	4,00	2,28

Наряду с этим директорам школ свойственны такие интолерантные коммуникативные установки, как категоричность или консерватизм в оценке других людей, неприятие и непонимание индивидуальности других людей и использование себя в качестве эталона при оценке окружающих. Наличие подобных установок может свидетельствовать о неготовности руководителей образовательных учреждений подстраиваться под партнера по общению и выражается в недостаточной пластич-

ности их коммуникативного поведения, что является серьезной помехой в межличностном взаимодействии и восприятии.

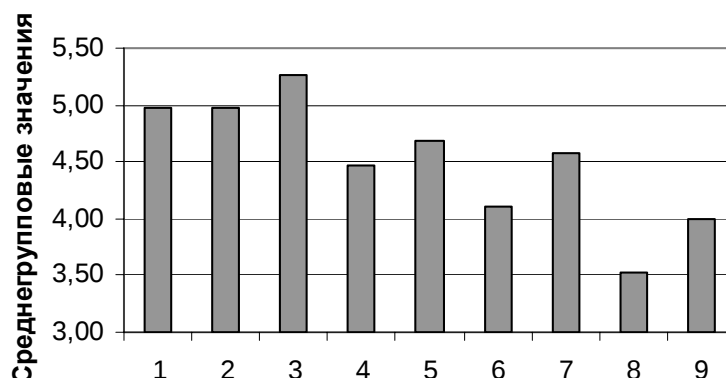


Рис. 1. Уровень коммуникативной толерантности директоров общеобразовательных школ

Таким образом, мы можем констатировать расхождение между выраженной коммуникативной направленностью личности директоров школ и конкретными коммуникативными установками, что свидетельствует о высокой востребованности практических программ повышения социальной и коммуникативной компетентности для руководителей образовательных учреждений.

Исследуя степень удовлетворенности базовых потребностей директоров образовательных учреждений, мы получили результаты, которые свидетельствуют о том, что в своей профессиональной деятельности большинству директоров школ удастся удовлетворить потребность в самодетерминации (автономии) и взаимоотношениях (табл. 4). Вместе с этим мы можем констатировать недостаточно высокий уровень удовлетворенности потребности в компетентности, наблюдаемый у респондентов. Не следует забывать, что удовлетворение базовых потребностей является необходимым условием нормального развития личности, психического здоровья и полноценной жизни. Как показало наше исследование, интеллектуальные ценности являются ведущими в системе ценностей управленческих кадров в системе образования, поэтому неудовлетворенность потребности в компетентности может становиться источником значительного психологического дискомфорта и вести к снижению эффективности деятельности руководителя. Именно поэтому проведение тренингов и семинаров по повышению социальной компетентности управленческих кадров в образовании является одной из важнейших составляющих дополнительного профессионального образования.

Таблица 4

Показатели удовлетворенности базовых потребностей личности руководителя образовательного учреждения

Потребность	М	SD
Самодетерминация	37,8	3,89
Компетентность	29,8	3,84
Принадлежность	41,3	5,54

Примечание. Нормативные показатели удовлетворенности базовых потребностей личности по методике «Удовлетворенность базовых потребностей»: низкий уровень — от 7 баллов до 14 баллов; ниже среднего — от 14 баллов до 21 балла; средний уровень — от 21 балла до 35 баллов; выше среднего — от 35 баллов до 42 баллов; высокий уровень — от 42 баллов до 49 баллов.

В ходе анализа полученных результатов нами были обнаружены статистически значимые различия между директорами и учителями школ по уровню удовлетворенности потребности в самодетерминации (автономии) (рис. 2).

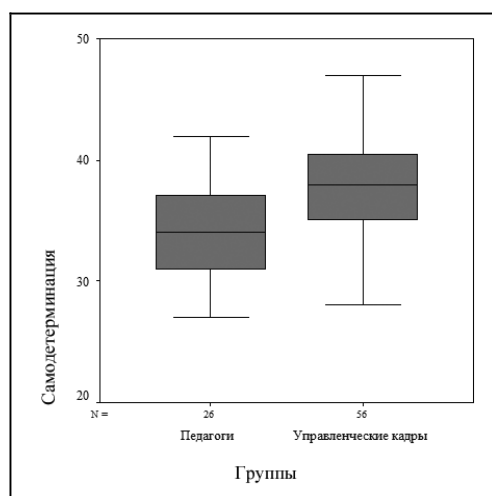


Рис. 2. Уровень удовлетворенности потребности в самодетерминации (автономии) у педагогов и управленческих кадров

Не удивительно, что руководящий пост дает директорам школ больше возможностей для удовлетворения потребности в самодетерминации (автономии) и независимости, что создает благоприятные условия для интенсивного усвоения социальных и профессиональных ценностей, формирования внутренней трудовой мотивации и устойчивого социального интереса.

Результаты данного эмпирического исследования раскрыли некоторые особенности мотивационно-ценностной направленности директоров общеобразовательных школ: доминирование социально значимых мотивов, определяемых стремлением к удовлетворению высших социальных потребностей, стремление к личностному росту, самосовершенствованию и самоактуализации, ценности общения одновременно с потребностью в результативности деятельности.

Мотивационно-ценностную направленность руководителей образовательного учреждения составляют две основные группы ценностей: социальные и интеллектуальные. Социальные ценности отражают стремление субъекта к направленности на реализацию ресурса просоциального поведения и находят свое выражение в коммуникативной и организаторской направленности личности руководителя образовательного учреждения, связанной с организацией и управлением сложными коммуникативными сетями в рамках учебно-воспитательного процесса. Интеллектуальные ценности отражают направленность на реализацию внутренних интеллектуальных ресурсов в поддержании успешности деятельности и находят свое выражение в направленности руководителей образовательных учреждений на повышение своего интеллектуального уровня, что является необходимым для формирования авторитета и высокого кредита доверия среди подчиненных.

Работа руководителя образовательного учреждения позволяет в полной мере реализовать социальные ценности на практике, что выражается в высоком уровне удовлетворенности потребностей в самодетерминации (автономии) и общении (взаимоотношениях) у респондентов. Вместе с этим, как показывает исследование, работа руководителя не позволяет респондентам в полной мере удовлетворить их

потребность в чувстве профессиональной компетентности, в связи с чем необходима специальная работа по организации дополнительных мероприятий по повышению уровня социальной компетентности в рамках программ повышения квалификации и дополнительного образования.

Таким образом, в ситуации роста социального разнообразия общества, увеличения вероятности социальных, экономических, этнических и религиозных конфликтов именно социальная компетентность руководителя в системе образования выступает как важнейший управленческий ресурс обеспечения модернизации и гармонизации социальных отношений в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.; Воронеж, 1996.
2. Вудкок М. Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М, 1991.
3. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: «Смысл», 2002.
4. Красовский Ю.Д. Организационное поведение. — М.: ЮНИТИ, 2003.
5. Лукьянов А.С. Основы управления: начальный курс. — Таллин: Эстонско-американский бизнес-колледж, 2002.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). — М., 1991.
8. Практикум по исследованию и диагностике толерантности как психологической устойчивости личности. / Под ред. Солдатовой Г.У., Шайгеровой Л.А., Прокофьевой Т.Ю. — М., 2003.
9. Солдатова Г.У., Жиганов Б.А. К вопросу о социальной компетентности руководителей в системе образования: Сб. материалов научно-практической конф. АСОУ. Март — Апрель 2006 г.
10. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий. / Под ред. Асмолова А.Г., Солдатовой Г.У. — М.: Смысл, 2007.
11. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе/Пер. с англ. — М.: НРРО, 2005. — 384 с.
12. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издат. центр «Академия», 2003.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
14. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
15. Argyris C. Explorations in interpersonal competence and organizational effectiveness. Homewood, Irwin-Dorsey, 1965.
16. Bochner A. P., Kelly C. W. Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. Speech Teacher, 1974.
17. Hymes D. Competence and performance in linguistic theory // Language acquisition: Models and methods / R. Huxley & E. Ingram (Eds.). — N.Y.: Academic Press, 1971.
18. McClelland D.C. The concept of competence // Competence at work. — N.Y.: John Wiley&Sons, 1993.
19. Pylyshyn Z. W. The role of competence theories in cognitive psychology. Journal of Psycholinguistic Research, 1973.
20. Wiemann J. M.. A summary of current research in communicative competence. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Washington, D.C., December., 1977.
21. Wiemann J. M.. A summary of current research in communicative competence. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Washington, D.C., December., 1977.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И АДАПТАЦИЯ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматривается межкультурная компетентность личности как важный фактор, влияющий на успешность адаптации различных категорий людей – иммигрантов, беженцев и вынужденных переселенцев, репатриантов, представителей этнических и культурных меньшинств, а также представителей мультикультурных обществ. На основе зарубежных исследований анализируются различные подходы к разработке практических программ, направленных на повышение межкультурной компетентности и эффективности социокультурной адаптации.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, социокультурная адаптация, тренинговые программы, технологии повышения межкультурной компетентности личности, этнические и культурные меньшинства.

SOLDATOVA G.U., PANTELEEV A.B.

INTERCULTURAL COMPETENCE AND ADAPTATION IN FOREIGN-CULTURAL ENVIRONMENT: APPROACHES AND TECHNOLOGIES

In article intercultural competence of the person as the important factor influencing on success of adaptation of various categories of people is considered. Among categories there are immigrants, refugees and the compelled immigrants, repatriates, representatives of ethnic and cultural minority and representatives of multicultural societies.

On the basis of foreign researches various approaches to development of the practical programs directed on increase intercultural competence and efficiency socially cultural of adaptation are analyzed.

Keywords: intercultural competence, socially cultural adaptation, training programs, technologies of personal intercultural competence increase, ethnic and cultural minority.

В современном мире знание иностранных языков и особенностей других культур становятся жизненной необходимостью для огромного количества людей. Причины этому всем известны. За последние полвека произошел целый ряд событий, интенсифицировавших общение между разными народами, культурами, странами: это и распад колониальных систем, и расширение международных контактов в области производства, торговли и науки, и сформировавшееся благодаря развитию новых технологий общее информационное пространство, и непрекращающиеся потоки мигрантов из одних стран в другие.

Во многих случаях от успешного межкультурного взаимодействия зависит судьба и карьера человека. Культурные различия становятся особенно важным фактором, когда человек вынужденно или добровольно оказывается в иной социокультурной среде, где ему необходимо решать различные жизненные и деловые задачи. Незнание культурных ценностей, ролей, норм и правил поведения может оказаться существенным барьером в международных политических и деловых переговорах, на пути выживания в новой культуре, в достижении поставленных целей, получении образования. Помимо знания о другой культуре необходимы умения и навыки, определяющие реализацию этих знаний, а также желание преодолеть все препятствия и добиться успешности своей деятельности в межкультурном взаимодействии.

Совокупность знаний, личностных особенностей, побуждений и конкретных навыков, способствующих эффективному достижению целей в межкультурном вза-

имодействии, получила название межкультурной компетентности. Этот сложный теоретический конструкт, чрезвычайно востребованный в практике, привлек внимание огромного количества исследователей и разработчиков практических программ.

Термин «компетентность» был введен в теорию и практику межкультурной коммуникации исследователями, начавшими изучать деятельность иностранного технического персонала и добровольцев Корпуса мира (Gardner, 1962). На протяжении полувека исследования межкультурной компетентности и попытки создания практических программ ее повышения осуществлялись в контексте теорий адаптации и аккультурации разных категорий мигрантов в иной культурной среде (Berry, Annis, 1974; Berry, 1990; Bochner, 1982; Triandis & Triandis, 1960; Vega & Rumbant, 1991), концепции культурного шока (Bock, 1970; Byrnes, 1966; Furnham, Bochner, 1986; Guthrie, 1975; Oberg, 1960; Smalley, 1963), в практических подходах к кросс-культурному обучению (Gudykunst, 2002), консультированию и психотерапии иностранцев в другой культуре (Пезешкиан, 1996; Draguns, 1996; Ivey et.al., 1997; Koss-Chioino, Sue, Sue, 1999), в исследованиях международных отношений и делового взаимодействия различных культур (Льюис, 1999).

Отличительные черты современного мира привели к осознанию психологами, культурологами, лингвистами, антропологами необходимости разработки специальных программ, направленных на оптимизацию межкультурного взаимодействия. Не только узкие специалисты, но и представители самых разных сфер начали осознавать важность разработки практических программ по повышению межкультурной компетентности — педагоги, обучающие представителей разных этнических групп, руководители предприятий, где работают специалисты из разных стран, специалисты и сотрудники различных служб, работающих с разными категориями мигрантов.

За несколько десятилетий зарубежными специалистами были накоплены убедительные данные, свидетельствующие о том, что большинство людей, вовлеченных в кросскультурное взаимодействие, получают существенную пользу от определенного рода систематической подготовки и тренингов, помогающих им справиться со стрессом и культурным шоком. Погружение человека в новую культуру без специальной подготовки может иметь слишком высокую цену как с финансовой, так и с личностной стороны.

Одной из серьезных проблем для международных компаний и организаций нередко становится массовое преждевременное возвращение работников и членов их семей. Есть данные, что от 20 до 50% людей, уезжающих работать за границу, возвращаются раньше срока окончания контракта (Black, 1988; Black & Gregersen, 1990; Harris & Moran, 1991; Tung, 1987). Это приносит большие убытки. Так, по данным американских исследователей, в финансовом плане общая стоимость работника может в 3–5 раз превышать его зарплату; цена каждой неудачи может колебаться в пределах от четверти до миллиона долларов США на одного работника, а для всей индустрии США может достигать 2 миллиардов долларов в год (Bhagat & Prien, 1996; Cascio, 1992; Guzzo, Noonan & Elron, 1994).

Эта проблема не ограничивается только экспатриацией сотрудников различных организаций. Например, анализ деятельности представителей Корпуса мира, организации, где работают волонтеры, которые на старте проходят психологическое обследование и консультирование (Guthrie, 1975), показал, что показатель отсева за период с 1961 по 1971 год составил 40–50% (Harris, 1975). Также иностранные студенты с плохой успеваемостью представляют собой сомнительное вложение средств для своих стран, семей

и университетов. Даже у тех людей, которые на постоянной основе включаются в новую культуру – иммигрантов и беженцев, могут возникать дополнительные трудности, препятствующие успешной адаптации. Во всех случаях неудачной адаптации, помимо социальных потерь, имеется еще и личностная цена для каждого отдельного человека в виде снижения самооценки, замедления профессиональной карьеры и ощущения себя неудачником. При этом страдают не только конкретные индивидуумы, но также и их семьи (Arvey, Bhagat & Salas, 1991; De Verthelyi, 1995; Fontaine, 1996). Есть еще и скрытая цена, в частности, кумулятивное влияние таких происшествий на межнациональную и межгрупповую гармонию.

В целом на сегодняшний день имеется достаточно эмпирических и юридических оснований, определяющих чрезвычайную важность организации систематических межкультурных программ для людей, включающихся в незнакомую культуру. Однако большинство из них или вообще не получают никакого формального обучения, или только получают поверхностные знания, недостаточные для обретения интеллектуальных и личностных ресурсов, необходимых для успешной адаптации. Существуют веские причины, почему такая подготовка отсутствует. Во многих странах культурный тренинг оказывается дорогостоящим занятием. Имеются также причины, препятствующие проведению таких тренингов. Например, у людей, оказывающихся в другой культуре, может отсутствовать мотивация на участие в тренинге или могут возникать серьезные организационные трудности. Примером могут служить беженцы. Спешность их бегства, необходимость их срочного переселения, опасность для их жизни и здоровья, конечно, не оставляет возможности для их предварительной культурной ориентации.

Студенты, обучающиеся за границей при финансовой поддержке правительств своих стран или университетов, иногда проходят предварительную подготовку. Но в связи с дефицитом специалистов, обладающих твердой теоретической и эмпирической базой, такое обучение зачастую не приносит ожидаемой пользы.

В настоящее время наибольшее внимание уделяется подготовке к межкультурному взаимодействию осуществляется в сфере бизнеса, так как все большее число руководителей мультинациональных компаний осознают, что это повышает эффективность их функционирования. В то же время другие категории людей, оказывающихся в иной культурной среде, – беженцы, сотрудники благотворительных организаций, технический персонал – остаются практически без внимания (Brislin, 1993; Dinges & Baldwin, 1996).

Круг людей, которым необходимы практические межкультурные программы, достаточно широк. Это – иммигранты, вынужденные переселенцы и беженцы, репатрианты, представители этнических и культурных меньшинств, а также представители мультикультурных обществ с высоким уровнем межэтнической напряженности и ксенофобии. Опишем эти категории людей, меняющих свое место жительства вынужденно или добровольно, на непродолжительное время или на всю жизнь, с точки зрения возможностей их специальной подготовки к жизни в новой социокультурной среде с целью более успешной адаптации.

1. Иммигранты – категория людей, которая в первую очередь нуждается в серьезной подготовке к жизни в новой социокультурной среде. В такой ситуации эффективны культурно-специфические программы, позволяющие приспособиться человеку к новым социокультурным условиям. Иммигранты, как и люди, приезжающие в другую страну на определенный срок, переживают особое состояние, получившее название «культурный шок». Этот феномен впервые описал Оберг, утверждавший, что

вхождение в новую культуру для каждого человека является запутывающим, смущающим и дезорганизирующим переживанием (Oberg, 1960). Такое сильное нервное потрясение может произойти под влиянием новых условий, когда сенсорные, символические, вербальные и невербальные системы, бесперебойно обеспечивавшие нормальную жизнь на родине, отказываются адекватно работать.

Концепция культурного шока в том виде, в котором она была сформулирована Обергом, опиралась на так называемый клинический подход к изучению процессов адаптации в другой культуре. Его приверженцы полагали, что неудачи и проблемы иммигрантов — это симптомы скрытой патологии, требующей лечения. В отечественной психиатрии расстройства адаптации также нередко связывались с понятием «ситуационного расстройства» и рассматривались как «неправильные» реакции на события и обстоятельства жизни. Оберг выделил шесть основных психологических признаков культурного шока. 1. Напряжение, сопровождающее усилия, необходимые для психологической адаптации. 2. Чувство потери или лишения (статуса, друзей, родины, профессии, имущества). 3. Чувство отверженности (неприятия новой культурой) и чувство отвержения (неприятие новой культуры). 4. Сбой в ролевой структуре (ролях, ожиданиях), путаница в самоидентификации, ценностях, чувствах. 5. Чувство тревоги, основанное на различных эмоциях (удивление, отвращение, возмущение, негодование), возникающих в результате осознания культурных различий. 6. Чувство неполноценности вследствие неспособности справиться с новой ситуацией (Oberg, 1960).

Однако в дальнейшем культурный шок стали рассматривать как нормальную реакцию, как часть обычного процесса адаптации к новому культурному окружению. Многие исследователи пытались уточнить понимание культурного шока, подчеркивая различные стороны пребывания в другой культуре. Для этого использовались термины «культурное утомление» (Guthrie, 1975), «языковой шок» (Smalley, 1963), «ролевой шок» (Byrnes, 1966) и др. П. Бок описал культурный шок как эмоциональную реакцию, возникающую вследствие неспособности понять, проконтролировать и предсказать поведение других (Bock, 1970). К подобным переживаниям приводит недостаточное знакомство как с новыми физическими условиями (например, вид домов, магазинов, учреждений), так и с социальным окружением (например, обычаи, этикет, ритуалы). Другие авторы связывали культурный шок с неопределенностью норм и ожиданий, и, следовательно, с трудностями контроля над ситуацией и ее прогнозирования. В связи с этим возникает тревожность, замешательство и апатия, продолжающиеся до тех пор, пока не сформируются новые когнитивные конструкты для понимания другой культуры и выработки соответствующих моделей поведения.

Смягчение и преодоление культурного шока, помощь в социальной и психологической адаптации — основные задачи практических межкультурных программ для иммигрантов, беженцев и вынужденных переселенцев.

2. Беженцы и вынужденные переселенцы. Любой человек, оказавшийся в инокультурной среде, может переживать стресс аккультурации, культурный шок, однако состояние беженцев и вынужденных переселенцев усугубляется предыдущими травмами, полученными до переезда и неопределенностью их положения в настоящем. Поэтому при разработке межкультурных программ для этой категории лиц необходимо учитывать специфику их психологического состояния и параллельно с программами межкультурного взаимодействия осуществлять программы реабилитации и психологической помощи в групповой или индивидуальной форме. Специфика данной категории людей по сравнению с иммигрантами состоит также

в том, что не известно, на какой срок они останутся в стране убежища, будут они репатриированы или переселены в другую страну, поэтому в программах межкультурного взаимодействия для беженцев акцент должен быть смещен в сторону меньшей культурной специфичности, и более важным оказывается развитие общей культурной сензитивности.

3. Временно пребывающие. Так называют обычно людей, приезжающих в другую страну на определенный срок — от нескольких месяцев до нескольких лет. К этой категории лиц в первую очередь относятся студенты, обучающиеся за рубежом, сотрудники международных организаций, иностранные специалисты и члены их семей.

В эту категорию входят и представители бизнеса. В условиях все большей глобализации экономики от уровня межкультурной компетентности современного бизнесмена зависит не только его субъективное ощущение комфорта в межкультурной коммуникации — на карту поставлена успешность международной сделки, благополучие организации, а порой — и экономика региона.

Задачи, стоящие перед временно пребывающими, заключаются в том, чтобы совладать с требованиями новых культур и развить определенный уровень социокультурной компетентности, необходимый для успешной адаптации. В практических программах, рассчитанных на данную категорию людей, необходимо учитывать различные аспекты, связанные со спецификой когнитивных, аффективных и поведенческих процессов. В когнитивном плане вновь прибывшие нуждаются в информировании о политических, социальных и административных предписаниях страны пребывания, особенно о тех, которые непосредственно влияют и регулируют их жизнь. Они должны осознать, что эти правила могут иметь как формальные, так и неформальные проявления. Эмоционально они должны научиться справляться с отсутствием привычных мест, социальных связей и практик, с тревогой, которая определяется этими потерями, и стараться находить приятное и удовлетворяющее в своих новых обстоятельствах. В поведенческом аспекте они должны освоить новый репертуар межличностных и социальных навыков, чтобы эффективно взаимодействовать с партнерами из принимающей культуры (Ward, Furnham, Bochner, 2001).

4. Репатрианты. К этой категории лиц относятся люди, возвращающиеся домой после длительного пребывания в другой стране. Вернувшись в свою родную культуру, к прежним связям, прежней работе, они нередко нуждаются в специальных программах репатриации (Harvey, 1997). Эти программы необходимы, чтобы действовать так называемому «обратному переходу» — возвращению в свою культуру, и особенно важны для тех временно пребывающих, которые долго были за границей и, что парадоксально, были успешны в социокультурной адаптации (Harris & Moran, 1991). Отдельная и важная тема в контексте реадаптации репатриантов — профессиональная интеграция. Ведь после нескольких лет, проведенных за границей, условия на работе на родине могут по возвращении показаться более непривычными, чем те, что были в другой стране.

5. Представители этнических и культурных меньшинств. В литературе описаны тренинги для членов групп меньшинств в мультикультурных обществах, включая аборигенов в странах, которые были массово заселены представителями колонизаторов. Межкультурные программы для коренных жителей и меньшинств направлены на развитие бикультурной компетентности, то есть на способствование эффективному функционированию как в собственной культуре, так и в доминирующей культуре, которая их поглотила. Основная цель таких программ заключается в том,

чтобы их участники не потеряли исходной культурной идентичности, и чтобы они не побуждались к замене одной культуры на другую (La Fromboise e.a., 1993).

6. Представители мультикультурных обществ. Как правило, представители принимающей культуры или этнического большинства не получают какого-либо образования в отношении других культур. В настоящее время в большинстве мультикультурных стран, в том числе и в России, пока не представляется возможным и финансово целесообразным повсеместно проводить такое обучение. Однако там, где есть для этого ресурсы, имеет смысл внедрять программы для заинтересованных участников. Обязательной же представляется подготовка к межкультурному взаимодействию тех представителей принимающего общества, которые по роду своей деятельности работают в тесном контакте с представителями других культур. К ним относятся сотрудники служб и организаций для мигрантов и беженцев, медицинские работники и психологи, работающие с соответствующими клиентами, представители туристического бизнеса, сотрудники мультинациональных организаций.

Особую группу в этой категории составляют педагоги, работающие в многонациональных образовательных учреждениях. Педагог играет ведущую роль в процессе социализации ученика, выступая в качестве посредника между обществом и ребенком в процессе освоения культурно-исторического опыта. От учителя зависит создание благоприятной социальной ситуации развития, необходимой для успешной жизнедеятельности, индивидуального самовыражения каждого ребенка и разностороннего развития каждой личности, сохранения неповторимости и раскрытия ее потенциальных способностей, формирования нравственных смыслов и духовных ориентиров. Педагог способен оказать серьезное воздействие на формирование толерантной, поликультурной личности учащихся, эффективно функционирующей в системе межэтнических и межконфессиональных отношений.

Педагогический коллектив несет в себе огромный потенциал повышения межкультурной компетентности и содействия адаптации детей из семей мигрантов и этнических меньшинств к образовательной среде. От профессионализма учителей, их мировоззренческих позиций и личностных особенностей зачастую зависит то, насколько комфортно в школе будут чувствовать себя дети из разных социокультурных групп. Готовность педагога принять других такими, какие они есть и взаимодействовать с ними на основе согласия, его устойчивость к многообразию мира, к этническим, культурным, социальным и мировоззренческим различиям создает предпосылки для повышения межкультурной компетентности учащихся.

Таким образом, становится очевидной необходимость специальной работы с педагогами, психологами и администрацией школ, направленная на обеспечение работников образования знаниями и навыками, способствующими росту их межкультурной компетентности (Солдатова, Пантелеев, 2006).

Опыт, накопленный в разные периоды развития практических программ по повышению межкультурной компетентности и содействию социокультурной адаптации, ставит перед исследователями задачу их систематизации. Опираясь на зарубежные и отечественные попытки анализа данной проблемы (Солдатова, Шайгерова, Калиненко, Кравцова, 2003; Стефаненко, 2001; Brislin, Landis, Brandt, 1983; Gudykunst, Hammer, 1983; Ward, Bochner, Furnham, 2001), выделим пять подходов к разработке межкультурных программ, направленных на повышение межкультурной компетентности и эффективности социокультурной адаптации – университетский, сравнительно-культурный, эмпирический, атрибутивный и комплексный подход.

Университетский подход. Главная задача данного подхода – предоставление

участникам различной информации о той или иной культуре. Знакомство с особенностями принимающей культуры может осуществляться при помощи методической литературы, лекций, групповых дискуссий, видеофильмов, посредством использования компьютера. Предоставляемая информация может включать данные об экономике принимающей страны, климате, условиях жизни, повседневном поведении, стилях принятия решений, а также о типичном опыте и проблемах людей, оказавшихся в другой культуре.

Главное преимущество данного подхода состоит в том, что все технологии, на которые он опирается, достаточно хорошо разработаны. Однако его эффективность ограничена следующими моментами:

(1) информация о культуре часто носит общий характер и трудна для применения в конкретных условиях;

(2) предъявляемая информация, как правило, экзотична, при этом игнорируются обыденные, повседневные ситуации;

(3) нередко создается ошибочное впечатление, что культура может быть освоена в течение нескольких занятий;

(4) даже если полученные факты сохраняются в памяти, они совсем не обязательно обеспечивают адекватное поведение.

Однако, несмотря на всю критику, университетский подход в силу многих причин до сих пор остается популярным. Этот метод одновременно охватывает много людей, он прост, гибок и относительно недорог.

Сравнительно-культурный подход. Главная задача данного подхода — достижение культурной осведомленности через сравнение с ценностями и нормами других культур. Формирование и повышение межкультурной компетентности личности в рамках этого подхода происходит путем ознакомления с различиями между собственными культурными ценностями и нормами и ценностями другой культуры. Программы, основанные на идее культурной сензитивности, призваны не только обеспечить участников информацией о другой культуре, но и усилить у них осознание собственной культуры. Целью программ такого рода является сравнение и противопоставление двух культур, рассмотрение различий в поведении с точки зрения каждой из двух культур и развитие на этой основе осознания культурной относительности.

Программы культурной сенсibilизации и самоосознания имеют такие же ограничения, как и построенные только на информировании, в частности в отношении переноса полученных в классе знаний в «полевые условия» (Ward, Bochner, Furnham, 2001).

Атрибутивный подход. В этом подходе основное внимание направлено на объяснение поведения с точки зрения представителя другой культуры. Цель его — обучить участников тренинга тем атрибутам, которые используются в изучаемой культуре, и объяснить их причины. Наиболее распространенным методом в рамках данного подхода является культурный ассимилятор. Культурный ассимилятор включает описания эпизодов встреч двух индивидов из различных культур, которые заранее оцениваются экспертами (путешественниками, знатоками данных культур) как проблемные ситуации. Каждая из описанных интеракций завершается замешательством, недопониманием или межличностной враждебностью. Участнику предлагается затем четыре или пять альтернативных обоснований неудачного взаимодействия, соответствующих типам атрибуции наблюдаемого поведения. Только одна из этих атрибуций является адекватной и корректной с точки зрения культур-

ного научения. Участники выбирают ответ, который они считают верным (Brislin, Landis, Brandt, 1983; Brislin, Pedersen, 1976).

Недостатки данного метода определяются тем, что он связан с когнитивным научением и страдает от уже упомянутых ограничений, свойственных информационному подходу.

Эмпирический подход. Эмпирические методы стали ответом на ограничения всех предыдущих подходов, носящих информационно-ориентированный характер. Неудовлетворенность практиков использованием методов только такого рода привела к различным попыткам разработать психотехнологии, направленные на осознание и наблюдение реальных или искусственно созданных переживаний, связанных с освоением другой культуры. Ключевое отличие научения, основанного на опыте, состоит в том, что его участники максимально вовлечены в процесс. Цель эмпирического научения — ознакомить участников с жизнью в другой стране путем активного получения опыта внутри чужой культуры или в ситуации ее имитации. Преимущество такого подхода заключается в том, что он позволяет участникам самим, на собственном опыте, усваивать навыки, необходимые для жизни в принимающей культуре.

Комплексный подход. Учитывая недостатки всех перечисленных подходов, специалисты в данной практической области все больше предпочитают разрабатывать комплексные интегративные программы, в которых сочетаются различные технологии, заимствованные из вышеуказанных подходов. Одна из первой комплексной модели формирования и повышения межкультурной компетентности личности была предложена Гудиканстом и Хаммером (Gudykunst, Hammer, 1983).

Модель Гудиканста и Хаммера основана на двух измерениях: с одной стороны, это выбор дидактического (университетского) или эмпирического (опытного) метода разработки групповых психотехнологий. С другой — выбор культурно-специфического или культурно-общего типа технологий. В контексте разработки специальных тренинговых программ соотношение этих измерений образует четыре варианта тренингов (Gudykunst, Hammer, 1983).

1. *Эмпирический тренинг, не ориентированный на конкретную культуру.* К этому типу относятся тренинги отношений. Согласно Фостер и Даниелян, в результате такого тренинга приобретаются навыки, которые не могут быть получены в условиях учебной аудитории. Еще один вариант программ этого типа — межкультурные семинары. Они обучают межкультурному взаимодействию через дискуссии в малых группах, состоящих из людей различных культур. В методах общекультурного моделирования, которые также относятся к этому типу, общей характеристикой является активное вовлечение участников тренинга в моделирование культурных различий (Weeks, Pedersen, Brislin, 1986).

2. *Эмпирический культурно-специфический тренинг.* Программы, входящие в эту категорию, включают модификации традиционного тренинга отношений и биохевиорально-когнитивного тренинга в контексте определенной культуры, а также семинары на тему межкультурных коммуникаций, организованные в контексте двух культур (David, 1972).

3. *Дидактический общекультурный тренинг.* Такие тренинги фокусируются на дидактических или обзорных методах обучения, чтобы научить общекультурным принципам. Из рассмотренных выше два основных подхода соответствуют этому типу технологий: (1) традиционный информационный подход — лекции по межкультурной коммуникации, культурной антропологии и кросскультурной психологии и

(2) метод культурного самоосознания (Крамер, 1981).

4. *Дидактический культурно-специфический тренинг.* В эту категорию можно включить традиционное обучение иностранному языку, инструктаж по обзору местности (ориентирование), культурные ассимиляторы и др.

В отечественной практической психологии идеи комплексного подхода к разработке программ формирования и повышения социальной и межкультурной компетентности также находят своих приверженцев. Примером программ, включающих как дидактические, так и эмпирические технологии, ориентированных как на культурно-общие, так и на культурно-специфические разработки, могут служить программы, разрабатываемые на протяжении нескольких лет в Научно-практическом центре психологической помощи «Гратис» (Солдатова, Шайгерова, Шарова, 2000; Солдатова, Шайгерова, Макаrchук, Хухлаев, Щепина, 2002; Солдатова, Лютая, Макаrchук, Шайгерова, Щепина, 2004; Солдатова, Макаrchук, 2006). Целью этих программ является формирование и развитие социальной и межкультурной – получение знаний, приобретение навыков, развитие мотивации.

Данный подход сочетает в себе элементы университетского и эмпирического подходов, а также использует достижения атрибутивного метода и метода культурного осознания. Наличие этих компонентов является неизменным, меняется только содержание программ в зависимости от потребностей целевых групп, их особенностей, выбранного формата, а также сферы их приложения. Большинство из этих программ, разработанных в рамках комплексного подхода, в соответствии с культурным многообразием и социальным запросом современной ситуации в России относятся к разряду культурно-неспецифических тренингов. В их число входит тренинг толерантности, развивающий у подростков готовность к пониманию и принятию культурно отличающихся групп (Солдатова, Шайгерова, Шарова, 2000), тренинг преодоления мигрантофобии, главной целью которого является преодоление негативных стереотипов у принимающего населения по отношению к мигрантам (Солдатова, Шайгерова, Макаrchук, Хухлаев, Щепина, 2002)? тренинг, разработанный для проведения в группах большого формата, предусматривающий участие и взаимодействие детей и молодежи, принадлежащих к разным культурам (Солдатова, Лютая, Макаrchук, Шайгерова, Щепина, 2004), тренинг преодоления ксенофобии, предполагающий преодоление страха и предубеждения в отношении «других», в том числе и представителей инокультурных групп (Солдатова, Макаrchук, 2006), а также тренинг межкультурной компетентности (Солдатова, Шайгерова, Макаrchук, 2005), предназначенный для людей, живущих в мультикультурном обществе.

Рассмотренные подходы дают широкую возможность выбора методов и технологий для решения проблем, возникающих в межкультурном взаимодействии. Несмотря на общую тенденцию к разработке комплексных методов, специфические подходы, как было показано выше, продолжают существовать и развиваться с учетом новейших достижений в этой области. Традиционные методы тренинга, такие как лекции, изучение конкретных случаев, ролевые игры, игры-симуляторы, метод критических инцидентов обогащаются видеоматериалами, применением компьютерной самодиагностики, интерактивным видео и интернет-обучением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию. – М.: Дело, 1999.
2. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Медицина, 1996.
3. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаrchук А.В., Хухлаев О.Е., Щепина А.И. Позволь другим быть

- другими. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002.
4. Солдатова Г.У., Лютая Т.А., Макаrchук А. В., Шайгерова Л.А., Щепина А.И. Разные, но равные: большие психологические игры. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.
 5. Солдатова Г.У., Макаrchук А.В. Может ли другой стать другом: тренинг по профилактике ксенофобии. – М.: Генезис, 2006.
 6. Солдатова Г.У., Пантелеев А.Б. Основные аспекты психолого-педагогической работы по социокультурной адаптации в образовательной среде: Материалы научно-практической конференции АСОУ., – М., 2006.
 7. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаrchук А.В. Тренинги повышения межкультурной компетентности М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
 8. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М., Генезис, 2000.
 9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М., 2001.
 10. Arvey, R. D., Bhagat, R. S., & Salas, E. (1991). Cross-cultural and cross-national issues in personnel and human resources management: Where do we go from here? In G. R. Ferris & K. M. Rowland (Eds.), *Research in personnel and human resource management* (Vol. 9, pp. 367–407). Greenwich, CT: JAI Press.
 11. Berry J.W. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures // R.W. Brislin (Ed.) *Applied cross-cultural psychology*. L., 1990, p. 232–253.
 12. Berry J.W., Annis R.C. Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1974, 5, 382–406.
 13. Bhagat, R.S., Prien, O.K. (1996), «Cross-cultural training in organizational contexts», in Landis, D. and Brislin, R.W. (Eds), *Handbook of Intercultural Training*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 216–230.
 14. Black, J.S. (1988), Workrole transitions: a study of American expatriate managers in Japan, in Black, J.S. and Gregersen, H.B. (1991), *Antecedents to Cross-cultural Adjustment for Expatriates in Pacific Rim Assignments*. Human Relations, Vol. 44 No. 5, pp. 497–515.
 15. Black, J.S., Gregersen, H.B. 1990. Expectations, satisfaction, and intention to leave of American expatriate managers in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, 14: 485–506.
 16. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations // S.Bochner (Ed.) *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction*. Oxford: Pergamon, 1982, p. 5–44.
 17. Bock P.K. Culture shock. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1970.
 18. Brislin R.W., Landis D., Brandt M.E. Conceptualisations of Intercultural Behavior and Training // Brislin R.W. (Ed.) *Handbook of Intercultural Training*. V.1, Elmsford, N.Y.: Pergamon Press, 1983, pp. 1–35.
 19. Brislin, R.W. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
 20. Brislin, R.W., & Pedersen, P. (1976). *Cross-Cultural Orientation Programs*. New York: Gardner Press.
 21. Byrnes, F.C. Role shock: An occupational hazard of American technical assistants abroad. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1966, 368, 95–108.
 22. Cascio, W.F. (1992) *Managing human resources: Productivity, quality of work life, profits*. New York: McGraw-Hill, Inc.
 23. David K. Intercultural adjustment and applications of reinforcement theory to problems of culture shock. *Trends*, 1972, 4, 1–64.
 24. De Verthelyi Renata Frank. (1995). International student's spouses: invisible sojourners in the culture shock literature. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol 19, 387–411.
 25. Dinges, N., Baldwin, K.D. (1996). Intercultural competence: A research perspective. In D. Landis and R.S. Bhagat, (Eds.), *Handbook of intercultural training*, 2nd edition. (pp. 106–123). Thousand Oaks: Sage Publications.
 26. Draguns, J.G. Ethnocultural considerations in the treatment of PTSD: Therapy and service delivery // Marsella A.J., Friedman M.J., Gerrity E.T., Scurfield R.M. (Eds.) *Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications*. Washington, American Psychological Association, 1996, p. 459–482.
 27. Fontaine, G. (1996). The experience of experiential training exercises: The Role of a sense of presence and other states. *Communication Research Reports*, 13(1).
 28. Furnham A., Bochner S. *Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London and New York, 1986.
 29. Gardner, G. H. (1962). Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*, 58, 241–256.
 30. Gudykunst, W. B. Intercultural communication theories. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
 31. Gudykunst, W. B., Hammer, M. R. (1983). *Basic training design: Approaches to intercultural training*.

- In D. Landis & R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training* (Vol. 1). Elmsford, NY: Pergamon Press.
32. Guthrie G.M. A behavioral analysis of culture learning // R.W.Brislin, S. Bochner & W.J. Lonner (Eds.) *Cross-cultural perspectives on learning*. N.Y.: Wiley, 1975.
 33. Guzzo, R. A., K. A. Noonan and E. Elron (1994). «Expatriate Managers and the Psychological Contract.» *Journal of Applied Psychology*, 79(4): 617-626
 34. Harris, J. G. (1975). Identification of cross-cultural talent: The empirical approach of the Peace Corps. *Topics in Culture Learning*, 3, 66-78
 35. Harris, P. R., & Moran, R. T. (1991). *Managing Cultural Differences: High Performance Strategies for a New World of Business*. Houston: Gulf Publishing Company.
 36. Harvey, M. G. (1997). «Inpatriation» training: The next challenge fore international human resource management. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(3), 393-428.
 37. Ivey A.E., Bradford-Ivey M., Simek-Morgan L., Cheatham H.E., Pedersen P.B., Rigazio-DiGilio S.A., Sue D.W. *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. Needham Heights, Mass., Allyn & Bacon, 1997.
 38. Koss-Chioino J.D., Vargas L.A. Through the looking glass: a model for understanding culturally responsive psychotherapies // J.D. Koss-Chioino & L.A. Vargas (Eds.) *Working with culture: Psychotherapeutic interventions with ethnic minority children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass Publ., 1992, p. 1-22.
 39. Kraemer, A. J. (1981). The intercultural experience as a planned learning experience (Professional Paper PP 4-81). Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.
 40. LaFromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993, November). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412.
 41. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 1960, 7, p. 177-182.
 42. Smalley W. Culture shock, language shock, and the shock of self-discovery. *Practical Anthropology*, 1963, 10, 49-56.
 43. Sue D.W., Sue D. *Counseling the culturally different: Theory and practice*/ N.Y.: John Wiley & Sons, 1999, p. 208-232.
 44. Triandis H.C., Triandis L.M. Race, social class, religion and nationality as determinants of social distance. *J. Abnorm. & Soc. Psychol.*, 1960, 61, 110-118.
 45. Tung, R.L. (1987), ``Expatriate assignments: enhancing success and minimizing failure'', *Academy of Management Executive*, Vol. 1 No. 2, pp. 117-26.
 46. Vega W.A., Rumbant R.G. Ethnic minorities and mental health. *Ann. Rev. Sociol.*, 1991, Palo Alto, CA, p. 351-384.
 47. Ward, C., & Furnham, A., Bochner, S. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. (2nd ed.) East Sussex: Routledge.
 48. Weeks, W. H., Pedersen, P. B., & Brislin, R. W. (Eds.). (1986). *A manual of structured experiences for cross-cultural learning*. Washington, DC: Society for Intercultural Education, Training and Research.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

Становление социального института защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей в России, складывалось под влиянием традиций древних славян. Формирование этих традиций определялось многими факторами, среди которых были условия их жизни и быта.

KOSHMAN S.N.

SOCIALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS IN RUSSIA: HISTORICAL DIGRESSION.

Formation of social institute of the children rights protection, who were remained without parents' care in Russia, developed under influence of tradition of ancient Slavs. Formation of these traditions was defined by many factors among which there were conditions of their way of life.

Для восточнославянских племен характерной особенностью быта являлось прежде всего то, что они вели родовой образ жизни, при котором «... каждый жил со своим родом, отдельно, на своих местах, каждый владел своим родом»¹. Для наших современников, как справедливо замечал выдающийся знаток русской истории С. М. Соловьев, во многом потеряно значение рода. У нас остались лишь в обращении производные от него слова — «родня», «родство», «родственники» да ограниченное понятие семьи. Но предки наши на той начальной стадии общественного развития не знали семьи, они знали род, который означал для них всю совокупность степеней родства, как самых близких, так и самых отдаленных. Более того, род означал и совокупность родственников, и каждого из них в отдельности. Предки наши, подчеркивал С.М. Соловьев, не понимали никакой внеродовой общественной связи и поэтому употребляли слово «род» и в смысле соотечественника, и в смысле народа.

Не менее интересные подходы к защите прав сложились у славян в отношении детей-сирот. У них проводилось усыновление детей внутри родовой общины, так называемое «приймачество». «Приимать в семью сироту», как правило, могли люди пожилого возраста, когда им становилось трудно справляться с хозяйством или когда у них не было наследников. Принятый в семью должен был почитать своих новых родителей, вести хозяйство и т.д.

После крещения на Руси (988 год) Церковь постепенно начинает брать на себя то, что раньше регулировалось обычным правом. На смену языческим предписаниям пришли церковные². Поэтому, с одной стороны, отношения, связанные с браком, детьми, регулировались правилами, уходящими своими корнями в далекое прошлое, старинными обычаями, с другой — нормами канонического (церковного) права. Первые объединяла в себе «Правда Роськая» - «Русская Правда», вторые — так называемая, Кормчая книга. Монгольское языческое право (яссак) «никогда не называлось»³.

Великий князь киевский Владимир Креститель уставом 996 года вменил в обязанность духовенству заниматься общественным призрением, определив десятину на содержание монастырей, богаделен и больниц. На протяжении многих веков Церковь и монастыри оставались сосредоточением социальной помощи сирым, убогим, увечным и больным. Монастыри содержали богадельни, больницы, детские приюты.

¹ Курбатов В.И. Социальная работа. — Ростов н/Дону, 1999. — 19 С.

² Российское законодательство X—XX веков. Т. 1. Законодательство Древней Руси. — М., 1984. — С. 45.

³ Рене Давид. Основные правовые системы современности (сравнительное право). — М., 1967. — С. 32.

Существовали в древние времена и конкретные способы защиты осиротевшего ребенка путем его усыновления или передачи на опеку. Усыновление как искусственное «сыновство», как прием «стороннего» в состав семьи, совершалось в России «издревле»⁴, то есть и в пору язычества. К такому выводу приходит А.И. Загоровский, «поскольку крестьяне часто практикуют усыновление, а в быту простого народа древние институты находят отголосок»⁵.

В пору христианства совершалось усыновление «посредством особого акта, исходящего от церковной власти, освящалось оно особым церковным обрядом сыновотворенья»⁶. Другими словами, «для силы усыновления требовалось утверждение акта его епархиальным архиереем»⁷ при соблюдении определенного церковного обряда. Таковы были предписания относительно усыновления, вытекающие из византийского права, оказывавшего в то время влияние на русскую жизнь. Что же касается русского обычного права, то оно предусматривало разные процедуры усыновления, сохранявшиеся долгое время:

- через обряд фиктивного рождения. Для большей достоверности в некоторых русских местностях на мнимую роженицу надевали рубашку, испачканную кровью. Имитировать роды мог и мужчина. И «обряд, имитирующий роды ребенка мужжиной, сопровождался им усыновлением ребенка»⁸;

- в языческое время через женитьбу на вдове брата (например, усыновление Святополка Владимировича);

- через фактический прием усыновляемого в дом;

- через особый договорный акт между усыновителем и усыновляемым⁹.

Если говорить об опеке над несовершеннолетними, то она тоже уходит своими корнями далеко в глубь истории. Потребность в ней существовала во «все времена, даже в эпоху господства большой патриархальной семьи»¹⁰. И всегда она связана с заменой родительской власти¹¹. Именно «этот мотив, это обоснование и это оправдание учреждения опеки и проявляются у всех народов»¹². Но первоначально опека возникает не столь по соображениям нравственного порядка — позаботится о сироте, сколько ради соблюдения интересов его родственников — претендентов на имущество в случае смерти малолетнего. На первых порах именно поэтому опека представляла собою «право этих родственников»¹³.

Объединение разрозненных княжеств в единое Московское государство не оказало существенного влияния на положение несовершеннолетних детей. Они по-прежнему находились под властью обычного и церковного права, о чем свидетельствует выдающийся памятник Московской Руси - Домострой. Его текст постоянно дополнялся, претерпевал не одну редакцию. Дух Домостроя находит свое отражение в таком источнике права как Стоглав (1551 год).

В царствование Ивана IV в круг задач государственного управления, осуществляемого с помощью приказов, входило и призрение бедных и страждущих, в том числе и детей-сирот. В начале XVII века, в трудное смутное время особенно забо-

⁴ Владимирский-Буданов М. Обзор истории русского права. — Киев, 1886, Вып. 2. — С. 56.

⁵ Загоровский А.И. Курс семейного права. — Одесса, 1909. — С.14.

⁶ Владимирский-Буданов М. Обзор истории русского права. — Киев, 1886, Вып. 2. — С. 56.

⁷ Загоровский А.И. Курс семейного права. — Одесса, 1909. — С.14.

⁸ Косвен М.О. Матриархат. - М.; Л., 1948. — С. 64.

⁹ Владимирский-Буданов М. Обзор истории русского права. — Киев, 1886, Вып. 2. — С.43.

¹⁰ Шершеневич Г. Ф. Учебник русского гражданского права. — Казань, 1894. — С. 12.

¹¹ Энциклопедический словарь. Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. — СПб., 1897, Т. 22. кн. 43.

¹² Невзоров А. Опека над несовершеннолетними. — Ревель, 1892. — С. 6.

¹³ Энциклопедический словарь. Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. — СПб., 1897. Т. 22. кн. 43.

тился о вдовах и сиротах без различия их подданства и вероисповедания Борис Годунов. В Москву повалил нуждающийся и не нуждающийся народ. Предпринятые Борисом Годуновым меры экономического порядка включали в себя и бесплатную передачу бедным, вдовам, сиротам привезенного из отдаленных районов большого количества хлеба. Чрезвычайные меры по оказанию помощи населению, в том числе и детскому, страдающему от голода, предпринимал и Василий Шуйский.

Таким образом, «принципиально помощь бедным считалась делом не одних только частных лиц, но и правительственной власти»¹⁴. Но государство признавало себя обязанным заботиться о бедных, детях-сиротах и изыскивало на это средства только на случай народных бедствий, так как не имело средств и не знало, как постоянно и последовательно заботиться о нуждающихся¹⁵.

В середине XVII века при царе Алексее Михайловиче получила свое дальнейшее развитие идея постепенного сосредоточения призрения в руках власти гражданской. В это время были созданы приказы, специально занимавшиеся призрением бедных и сирот. А патриарх Никон получил от царя право принимать от них прошения и делать царю по ним представления. По указу царя Алексея Михайловича в 1650 году была перепечатана Кормчая книга, включавшая в себя все существовавшие до того времени правила православной церкви, относящиеся к сиротам. Здесь было и предписание: «Епископы должны суть помогать сиротам и вдовицам» (поместный Сардийский собор – 347 год), «Сиротам и вдовицам прилежание твороти» (Вселенский собор в Халкидоне – 437 год)¹⁶. Все эти правила были обращены не только в прошлое, но и предназначались для настоящего времени.

В 1682 году был подготовлен проект указа, где из общего числа нищих выделялись нищие безродные дети. Здесь же впервые ставился вопрос об открытии для них специальных домов с целью обучения их грамоте и ремеслам, наукам, которые «зело и во всяких случаях нужны и потребны»¹⁷. Именно этот проект как бы завершал эпоху, когда зародилась идея государственного призрения. Теперь на место полного «нищелюбия», благотворительности исключительно ради спасения души без соотнесения проблем призрения с задачами государства, выдвигалась новая идея, в основе которой лежали «нужды государства и забота о пользе населения».

Что же касается устройства осиротевших детей в семью, то две его основные формы – усыновление и опека продолжали существовать в прежнем виде. Новых законодательных актов на этот счет не было, за исключением одного предписания, запрещавшего усыновлять своих незаконных детей. Но опека постепенно начинает подвергаться более детальному правовому регулированию. Более четким становится круг возможных опекунов, куда могут входить: отчим, ближайшие родственники ребенка. Появилась также опека по назначению органами, обладающим властными полномочиями.

Обращаясь к отдельным мероприятиям Петра Великого по защите детей, отметим наиболее важные из них.

Усыновлению Петр I специально внимания не уделял. Только в Указе от 23 марта 1714 года «О единонаследии» и «Инструкции о магистратах» 1724 года имеется косвенное упоминание в связи с передачей наследникам имущества наследодате-

¹⁴ Максимов Е.Д. Начало государственного прюрения в России // Трудовая помощь. СПб., 1900. № 1. – С. 41.

¹⁵ Максимов Е.Д. Начало государственного прюрения в России // Трудовая помощь. СПб., 1900. № 1. – С. 41.

¹⁶ Об общественном призрении в России. СПб. 1818. ч. 1. С. 3. 2 ПСЗ. СПб., 1830. Т. 3. № 1612. – С. 418.

¹⁷ Цит. по Довгалева А.И. Семейное воспитание приемных детей. – М., 1948. – С. 23.

ля. Однако опеке как форме устройства ребенка в семью, имевшие место реформы уделяли достаточное внимание. Петр I повелевал призывать сирот «без прорения после родительства оставшихся подкидышей или явленных таких, которых воспитывать мужского пола до 7 лет, а потом посылать в школы определенные, а женского пола обучать грамоте, також следующих мастерств...»¹⁸ Что же касается непосредственно опеки как формы устройства ребенка в семью, то на этот счет появилось следующее указание: магистраты (а не Церковь) обязаны смотреть, «чтобы сироты не оставались без опекунов, назначение которых и наблюдение за которыми поручает магистратам же»¹⁹.

Реформаторская деятельность Петра I была связана и с положением детей, оказавшихся в бедственном положении, без семьи, без средств существования. Осуществлялась она по двум основным направлениям. Первое составляли меры, направленные на устройство детей, оказавшихся «ненужными» в государственные учреждения. Второе заключалось в борьбе с нищенством несовершеннолетних. Вот почему Петр I не просто повелевал призывать сирот «без призрения после родительства оставшихся подкидышей», но и воспитывать детей мужского пола до 7 лет, а потом посылать их в школы определенные, а женского пола обучать грамоте и мастерству...»²⁰

Таковы, в общем, важнейшие формы социальной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, проявившиеся за время царствования Петра Великого.

К сожалению, Петр I во многом не успел осуществить своих планов, даже духовная коллегия не сочинила порученного ей наставления. Непосредственно же после смерти Петра I наступил период законодательного затишья. Ближайшие преемники его мало заботились о полном соблюдении мер по призрению нищенствующих. По некоторым отраслям призрения произошло даже заметное ухудшение дела. Императрицы Екатерина I, а затем и Елизавета Петровна издавали указы о призрении незаконнорожденных, но не контролировали их исполнение, вследствие чего даже те приюты, которые были открыты при Петре I, постепенно закрылись. Такое положение дел продолжалось до Екатерины II.

Крупнейшим же делом периода царствования Екатерины Великой по работе с детьми было учреждение двух больших по своим размерам заведений для призрения незаконнорожденных детей. Вопрос о них был серьезно разработан под руководством известного филантропа И.И. Бецкого и получил практическое осуществление с основанием в 1763 году в Москве воспитательного дома. В Петербурге в 1770 году было открыто отделение этого дома, преобразованное в 1780 году в самостоятельное учреждение. Устройство этих двух домов было положено прочное начало призрения незаконнорожденных детей если не во всей империи, то в ближайших к столицам губерниях.

С 1818 году в приказы вводятся должностные лица и со стороны правительства – инспекторы врачебных управ. Но в каждой губернии были свои особенности в управлении приказами.

Несколько позже после появления Указа «Учреждения для управления губерний» в 1785 году было установлено различие между опекой и попечительством (до 14 лет – опека, с 14 до 21 года – попечительство)²¹.

Таким образом, между Русской Правдой и Указом 1775 года «Учреждения для

¹⁸ Цит. по Довгалева А.И. Семейное воспитание приемных детей. – М., 1948. – С.23.

¹⁹ Невзоров А. Опека над несовершеннолетними. – Ревель, 1892. – С. 4.

²⁰ Цит. по Довгалева А.И. Семейное воспитание приемных детей. – М., 1948. – С. 24.

²¹ Владимирский-Буданов М.Ф. Цит. соч. С. 471.

управления губерний» в части, касающейся опеки, уже существовала заметная разница. Если в Русской Правде опека прямо не определялась сословной принадлежностью опекаемого, то иначе обстояло дело в царствование Екатерины II, хотя пристальное изучение Русской Правды позволяло все-таки заметить, что речь и раньше шла об использовании данной формы устройства, прежде всего у феодалов²².

После эпохи Екатерины II заметной вехой в развитии общественного призрения были благотворительные общества и союзы. Среди них особое место занимают «Учреждения императрицы Марии Федоровны».

12 ноября 1796 году императрица Мария Федоровна (супруга Павла I) непосредственно возглавила Воспитательное общество благородных девиц и мещанское его отделение. На другой же день после своего назначения императрица пожаловала Обществу в ежегодную выдачу из своей казны по 15 тыс. рублей. Сумма эта легла в основание так называемого кассетного капитала. Несмотря на ежегодные из него расходы, капитал этот быстро возрастал, и за время правления Марии Федоровны достиг 1,3 млн. рублей серебром. 2 мая 1797 году императрица, сохраняя в своем ведении Воспитательное общество и мещанское училище, приняла по воле государя главное начальствование и над воспитательными домами, сохраненными казнами и коммерческим училищем, чем и положила основание ведомству, впоследствии названному ее именем.

Особое внимание Мария Федоровна обратила на воспитательные дома. За 30 лет из поступивших в них 65 тыс. младенцев в живых осталось 7 тыс. Императрица заключила, что ужасающая смертность детей связана, главным образом, с теснотой помещения. Императрица реорганизовала опекунский совет так, чтобы каждый его член «высокого и знатного рода» сверх участия в общем управлении заведовал отдельным учреждением или частью учреждения, причем «без всякого вознаграждения, из любви к Отечеству и человечеству».

Заботясь об устройстве уже существующих, императрица открывала и новые учебные и благотворительные заведения. К 1802 году в Петербурге и Москве были открыты женские учебно-воспитательные учреждения им. Святой Екатерины. В 1807 году основан Павловский военно-сиротский институт, в «1817 году – Харьковский институт благородных девиц для дочерей дворян и купцов всех гильдий с обучением приходящих девиц за плату и без платы.

С 1801 году в ведение императрицы поступила первая по времени учреждения больница императора Павла I, основанная в Москве в 1763 году, когда Павел был еще великим князем. В 1802 году был открыт новый воспитательный дом на средства Марии Федоровны в Гатчине.

В период с 1828 по 1881 год, вслед за кончиной императрицы Марии Федоровны, все учреждения, бывшие в ее ведении, принял под свое покровительство император Николай I.

Венцом деятельности императора Николая I по работе с детьми было учреждение сиротских институтов. Войны и холерная эпидемия 1830–1831 годов оставили сиротами огромное число детей, нуждавшихся в призрении. В 1834 году при воспитательных домах Санкт-Петербурга и Москвы открылись сиротские отделения на 50 мест каждое, затем латинские и французские классы. В них дети обоего пола получали столь основательное образование, что после окончания латинских классов могли поступать в медико-хирургическую академию, а из французских классов выходили воспитатели в частные дома. Дети, рожденные вне брака, вместе с сиротами получали прекрасное образование. Это вызвало случаи отказа родителей от детей.

²² Российское законодательство X–XX веков Т. 5. – С. 306.

Обнаружились факты, когда родители из бедных семей тайно приносили своих детей в воспитательные дома, в надежде на их счастливую будущность.

В начале XIX века не подверглось существенным изменениям и законодательство, касающееся опеки над несовершеннолетними. Ею лишь занимались разные учреждения. Так, Павел I передал ее в ведение «юстицким гражданских дел департаментам городского правления». Краеугольным камнем опеки продолжали оставаться положения, заложенные Указом «Учреждения для управления губерний» 1775 года. Особенно привлекательным для опеки был, как и ранее, принцип сословности, нашедший свое развитие в последующие годы. Что же касается усыновления, то оно подверглось в это время более тщательной и подробной правовой регламентации. 11 октября 1803 года появился указ, позволяющий бездетным дворянам усыновлять ближайших законнорожденных родственников через передачу им при жизни фамилии и герба и оставление по смерти в наследство недвижимого имущества²³. Усыновленные дети признавались как бы родными «во всех наследственных линиях и не могли быть отчуждаемы от прав, присвоенных общими узаконениями равным степеням родства»²⁴. Несколько позже появляется целая серия указов, посвященных усыновлению (16 ноября 1817 года, 19 апреля 1822 года, 20 сентября 1825 года). Все они последовательно соблюдали принцип сословности при усыновлении: дворянами, податными сословиями, купцами, лесными сторожами и нижними воинскими чинами и т.д.

Говоря о второй половине XIX века, надо сказать, что заметной вехой в законодательстве об усыновлении стал Закон от 12 марта 1891 года «О детях усыновленных и узаконенных». Он был шагом вперед, прежде всего, по вопросам, связанным с охраной прав незаконнорожденных детей. Отныне их можно было не только узаконивать, но и усыновлять. Это правило было распространено на всех детей безотносительно к их сословной принадлежности и вероисповеданию. Усыновителями тоже могли быть все лица, за исключением тех, кто обречен был по своему сану на безбрачие.

Все происшедшие в законодательстве об усыновлении перемены позволили понимать институт усыновления как способ установления родительской власти²⁵, как признание «юридического положения законных детей»²⁶.

Кроме опеки и усыновления в России начинает занимать все более прочное место так называемый патронат. Но эта форма устройства осиротевших детей (в современном ее понимании) не имеет своей давней истории. Кроме того, в России того времени существовали патронат и патронаж.

Под патронатом понималась совокупность мер материальной помощи нравственно опустившимся, в частности, освобожденным из мест заключения лицам, проституткам и так далее, с целью обеспечения им перехода к честной трудовой жизни²⁷. Этот вид патроната содержал в себе лишь какие-то зачатки патроната как способа охраны детей-сирот. Совершенно иным был патронат как институт церковного права, который предусматривал предоставление определенной совокупности прав и обязанностей лицу, находящемуся на церковной должности, особенно когда речь шла о ее замещении²⁸, что никакого отношения к детям-сиротам не имело. Их

²³ Пахман С.В. История кодификации гражданского права. — СПб., 1876. Т. 2 — С. 354.

²⁴ Пахман С.В. История кодификации гражданского права. — СПб., 1876. Т. 2 — С. 355.

²⁵ Шершеневич Г.Ф. Учебник русского гражданского права. — Казань, 1894. — С. 36.

²⁶ Шершеневич Г.Ф. Учебник русского гражданского права. — Казань, 1894. — С. 36.

²⁷ Энциклопедический словарь А. и И. Гранат. — М., 1913., Т. 31. — С. 378.

²⁸ Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауз и И. А. Эфрон. — СПб., 1898., Т. XXIII. Кн. 45. — С. 41.

больше касается патронаж, то есть «помещение беспризорных детей, больных и других лиц, нуждающихся в заботливом домашнем уходе, в частные семьи»²⁹. Именно он был связан с благотворительностью по отношению к детям, с их призрением. Законодательные предпосылки патронажа уходят своими корнями во времена Екатерины II, когда предусматривалась обязанность сельских и городских общин, приходов помогать нуждающимся, нищим.

Таким образом, в начале XIX века, как и прежде, предметом государственной заботы оставалось устройство осиротевших бездомных детей в различного рода учреждения, заведения. Но если законодательство предыдущих лет всячески способствовало децентрализации устройства этих детей в воспитательные дома, приюты и тому подобное, то теперь положение стало меняться, поскольку существовавшая система «тайного приноса» имела серьезные недостатки. Поэтому, с одной стороны, предпринимаются поиски путей оказания помощи нуждающимся матерям, с другой – осиротевшие дети устраиваются несколько по-другому.

Прямое отношение к положению ребенка в семье имеет и та часть Свода законов от 3 июня 1902 года, где сосредоточены правовые предписания относительно усыновления ребенка, передачи его на опеку (попечительство).

Свод законов Российской империи, впитав в себя опыт прошлого, продолжил линию на соблюдение при усыновлении принципа сословности. Усыновление дворянами осуществлялось окружным судом. А согласно ст. 155 усыновление мещанами и сельскими обывателями совершалось путем приписки усыновленного к семейству усыновителя с соблюдением общих правил. Эти дела не подлежали ведомству окружных судов. В значительной степени усыновление было связано с религиозными запретами.

Кроме зафиксированных в Своде законов существовали и другие условия усыновления для отдельных категорий детей. Как правило, они закреплялись в различного рода правилах, судебных постановлениях.

Институт усыновления конца XIX и начала XX века по-прежнему служил прежде всего охране имущественных интересов усыновителя-наследодателя. Но невольно он был и средством охраны интересов усыновленных детей, особенно тех, кто принадлежал к числу сирот либо лишившихся родительского попечения.

Война 1914 году резко обострила проблему призрения детей-сирот, усилила необходимость помощи детям матерей-солдаток. Социальная помощь детям стала широким полем деятельности городских попечительств. В течение 1906–1913 годов социальная работа попечительств в этой области была весьма скромной. За это время они учредили 6 детских приютов на 100 мест. Условия военного времени привели к заметным изменениям в работе с детьми. К 1 августа 1915 года городские попечительства Петербурга открыли 42 детских приюта, в том числе 22 для постоянно живущих детей, 10 для дневного посещения и 10 приютов-яслей³⁰.

После Октябрьской революции заботу о детях, нуждающихся в помощи, взяла на себя советская власть. Одним из важных направлений деятельности государственных органов социального обеспечения послереволюционной России в 20–30-е годы стала борьба с детской безнадзорностью. Сотни и сотни тысяч беспризорников в начале 20-х годов являли собой неблагополучие общества. С целью решения этой проблемы были открыты детские дома, трудовые коммуны, перевоспитательные колонии.

Несмотря на бедственное положение детей, когда размер приносимых им страданий не поддавался определению, альтруизм по поводу будущности ребенка

²⁹ Энциклопедический словарь А. и И. Гранат. – М., 1913. Т. 31. – С. 378.

³⁰ Арефьев Ф.Л. Беспризорные дети России// Социс №9, 2003.

из области моральных принципов пытались перевести в плоскость нормативных документов. К таким документам можно отнести проект Декларации прав ребенка 1918 года. Ее автор – К.Н. Вентцель предназначал эту декларацию для всего земного шара, всех народов.

Предлагаемый проект охватывает практически все стороны жизни ребенка как участника и семейных, и самых разнообразных общественных отношений. В этом смысле он может служить своеобразным прообразом современной Конвенции ООН «О правах ребенка» 1989 года. Естественно, на его текст наложили свой отпечаток и особенности той эпохи и стремление в корне изменить сложившуюся веками государственную систему образования и, что не менее важно, сбросить иго родительской власти, сделать ребенка свободной личностью.

Кодекс законов об Актах гражданского состояния, брачном, семейном и Опекунском праве повторял текст Декрета от 18 декабря 1917 года и в части, касающейся равноправия брачных и внебрачных детей.

Первый семейный кодекс 1918 года усыновления не предусматривал. Это обстоятельство объяснялось тем, что теперь в основу семейного права было положено действительное происхождение. Кроме того, считалось, что усыновление «открывает» путь для эксплуатации труда малолетних – особенно в деревне.

Второй по счету семейный кодекс несколько подкорректировал правила, касающиеся установления отцовства. Ст. 27 разрешала, например, не только доказывать отцовство, но и отрицать его. Что же касается детализации процедурных правил относительно установления отцовства, существующих в целях защиты интересов ребенка, о чем прямо сказано в ст. 28, то они были более тщательно отработаны с правовой точки зрения, не подвергаясь существенным изменениям. Что же касается вмешательства государства в семейное воспитание детей благодаря лишению родительских прав, то отныне основания такового вмешательства расширялись благодаря введению социального института отобрания детей от родителей, если последние не выполняют своих обязанностей или неправомерно осуществляют свои родительские права либо жестоко обращаются с детьми. Такое отобрание осуществлялось только в судебном порядке, после чего ребенок передавался на попечение органов опеки и попечительства. Одновременно суд мог присудить содержание на несовершеннолетнего с обоих родителей.

Имеющие место нововведения, включенные в одну – 46-ю статью, не одинаковы по своему характеру. С одной стороны, эта статья расширяла правовые основания защиты нарушенных в семье интересов ребенка. С другой, здесь обозначен путь, по которому в случае необходимости станет осуществляться устройство отобранного ребенка. Наконец, в-третьих, эта статья впервые упоминала о сохранении обязанностей по содержанию своих несовершеннолетних детей лиц, у которых они были отобраны по суду.

В Семейном кодексе 1927 года по-прежнему много внимания уделялось опеке (попечительству) над несовершеннолетними как способу защиты их личных и имущественных прав. Как и раньше опекун назначался из лиц, близких подопечному или лиц, выделенных для этого общественной организацией, в частности, профсоюзной, а при отсутствии таковой – из иных лиц. Лишь в предусмотренных законом случаях допускался отказ принять на себя опекунские права и обязанности. Однако круг лиц, которые могли стать опекунами становится еще уже.

В 1920–30-е годы произошло заметное ослабление семейного уклада. Гражданский брак был приравнен к официальному, значительно упростилась процедура

развода. Ослабление семейного уклада вело к ослаблению социальных основ общественной жизни.

С годами, как известно, проблема устройства детей, оставшихся почему-либо без семьи, родителей в силу разных причин продолжает существовать и по-прежнему остается острой. Поэтому и после введения в действие второго по счету Семейного кодекса продолжают поиски каких-то иных вариантов помощи этой категории детей. Ей посвящается постановление ВЦИК и СНК РСФСР «О порядке и условиях передачи воспитанников детских домов и других несовершеннолетних трудящихся в городах и рабочих поселках»³¹, постановление ВЦИК и СНК РСФСР от 1 апреля 1936 года «О порядке передачи детей на воспитание (патронат) в семьи трудящихся»³². Само собой разумеется, что прямое отношение к опеке, регламентации деятельности по ее осуществлению имело и «Положение об органах опеки и попечительства», утвержденное постановлением ВЦИК и СНК от 18 июня 1928 года³³. Следовательно, в это время, с одной стороны, предпринимаются поиски путей облегчения судьбы детей, оставшихся без семьи, с другой – ограничиваются возможности их наиболее подходящего устройства по соображениям, так сказать, классового порядка.

Несмотря на относительно долгую жизнь, Семейный кодекс РСФСР много лет не подвергался существенным изменениям, дополнениям. Они были внесены лишь в ту часть кодекса, которая посвящалась усыновлению. (Указом Президиума Верховного Совета СССР от 8 сентября 1943 года «Об усыновлении»)³⁴. Объяснить появление такого указа просто. Шла война, возникла острая необходимость в создании более широких предпосылок наиболее надежного устройства осиротевших детей в семью к лицам, полностью заменявшим родителей, то есть усыновителям.

В период Великой Отечественной войны важнейшими проблемами социального обеспечения в СССР были: организация помощи семьям фронтовиков; трудоустройство инвалидов помощь детям-сиротам, матерям и др.

В тяжелых условиях войны была разработана и осуществлена специальная правительственная программа спасения детей и, прежде всего, воспитанников детских домов. К концу 1942 года из прифронтовой полосы и опасных районов были вывезены в безопасные зоны страны воспитанники 976 детских домов. Сотни тысяч ребят были эвакуированы в первые месяцы войны только из Москвы и Ленинграда.

В период Великой Отечественной войны по инициативе тружеников тыла и воинов армии зародилось движение за оказание помощи детям. К концу 1943 года на счета этого фонда поступило 50 млн. рублей. В фонд помощи детям труженики тыла добровольно отчисляли заработки, колхозники засеивали сверхплановые гектары пашни. За счет средств этого фонда уже в годы войны были построены для ребят здравницы в Горьковской, Свердловской, Кировской и других областях, созданы десятки детских домов, открывались столовые, спортплощадки, мастерские по ремонту детской обуви и одежды.

Строительство детских домов, приютов продолжалось и во второй половине XX века, также строились детские сады, ясли и школы.

Именно с 1991 года в России стали официально появляться социальные службы, на которые были возложены функции по защите прав и интересов детей, остав-

³¹ СУ РСФСР. 1928. 2 64. Ст. 462.

³² СУ и Р РСФСР. 1936. № 9. Ст. 49.

³³ СУ РСФСР. 1928. № 75. Ст. 524.

³⁴ Сборник законов СССР и Указов Президиума Верховного Совета СССР (1938–1944 гг.) – М., 1945.

шихся без попечения родителей.

В последние годы в России все громче заявляет о себе «скрытое» социальное сиротство. Падение уровня жизни, увеличение числа неблагополучных семей, падение нравственных устоев привело к тому, что дети зачастую «вытесняются» на улицу, следствием чего является невиданный с послевоенного времени рост беспризорности. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство.

Проблема социального сиротства является сегодня проблемой, характерной и для многих развитых и развивающихся стран. Так, американские исследователи отмечают, что по всему миру больницы, родильные дома, специальные заведения заполнены брошенными младенцами. В разных странах и разные специалисты их называют по-разному: «отказные дети», «казенные младенцы», «рожденные, чтобы быть покинутыми», вечные новорожденные» и др. По данным международных экспертов ООН, отмечается заметный рост числа брошенных детей в странах Западной и Восточной Европы.

Сегодня мир вступает в XXI век. Однако проблема детей-сирот приобретает еще большую остроту и актуальность, так как число их не уменьшается, а непрерывно растет. В сегодняшнем обществе происходят сложные и неоднозначные процессы.

Глобальные изменения, происходящие на мировой арене, позволили философам и культурологам назвать современную эпоху вторым «осевым временем». Известный философ Карл Ясперс, введший это понятие в научный оборот, подразумевал под ним эпоху резкого поворота в истории от мифологического сознания к научно-философскому осмыслению мира и места человека в нем, «одухотворение человеком смысла своего бытия» (Ясперс К. Истоки истории и ее смысл. М., 1991. С.)

Сегодня термин Ясперса приобретает новый смысл. В развитии современной цивилизации ясно просматриваются две тенденции. С одной стороны, происходит религиозное и философское осознание человечеством смысла бытия, становление личностного сознания, осмысление мировым сообществом наличия глобальных общечеловеческих проблем, от стратегии разрешения которых зависит дальнейшее существование современной цивилизации. На рубеже столетий к таким глобальным проблемам специалисты относят: угрозу мировой термоядерной войны, истощение природных ресурсов, загрязнение природной среды и др.

С другой стороны, налицо явный кризис культуры, охвативший различные страны и слои общества и приведший к переоценке и перекомпоновке слагаемых духовно-смыслового ядра культуры, включая вековые народные традиции; «крушение гуманизма» (А. Блок), итогом которого стали разгул насилия, терроризма и обесценивание человеческой жизни; утверждение надындивидуальных форм культуры – от диктата группы до тоталитаризма; обострение проблем одиночества и взаимопонимания в обществе.

Политические и социально-экономические изменения, происходящие в последние 10 лет в нашей стране, придали этим явлениям особый трагизм. Особенности России стали: обострение противоречий между жизненными установками поколений, различных слоев общества, резкое падение уровня жизни большинства населения, резкое и прогрессирующее ослабление этических мотиваций в обществе, чему в немалой степени способствует и «расцвет» масскультуры, поддерживаемый средствами массовой информации. Проявлением общего духовного кризиса стал и кризис воспитания – серьезнейшая проблема современной педагогической науки. В одном из выступлений в ТГПУ им. Л.Н. Толстого президент РАО академик Н.Д. Никандров с горечью констатировал: «С разрушением коммунистической сис-

темы воспитания было устранено воспитание как задача образования. Была разрушена привычная система ценностей, в том числе система патриотического воспитания, воспитания любви к своей стране, что признается необходимым и практически осуществляется во всем мире. Главная причина этого состоит в утрате общей цели, в ценностном вакууме, в том, что в стране сегодня нет хотя бы некоторого согласия относительно того, что мы строим, куда идем, по каким законам хотим жить» (Никандров Н.Д. Российская духовная идея как основа общественного воспитания// Православие в современном обществе. Тула. Изд. ТГПУ. 1999. С. 6.)

Начало реформ привело к фактической ликвидации централизованной экономики, а вместе с ней начала погибать и централизованная система социальной защиты, в том числе система поддержки семьи, материнства и детства.

Небывалый духовный, экономический, политический, социальный кризис, потрясший Россию, привел к увеличению числа семей с тем или иным уровнем социальной, психологической или структурной дезорганизации. Резкое падение жизненного уровня населения впервые вызвало такое явление как отказ от ребенка в связи с отсутствием возможности его прокормить. Кризисные явления в российском обществе вызвали рост преступности, наркомании, алкоголизма, психических заболеваний, расширив истоки детского неблагополучия. Возникло новое явление — социальное сиротство как феномен российского общества.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Статья посвящена психолого-педагогическим основам формирования готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера. В статье дано определение готовности студента к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера. Рассматриваются закономерности, принципы педагогического процесса и каким образом происходит формирование готовности студентов к действиям в ЧС террористического характера.

SUHAREV A.V.

PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL BASES OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO ACTIONS IN EXTREME SITUATIONS OF TERRORIST CHARACTER

Clause is devoted to psychological and pedagogical bases of formation of readiness of students to actions in extreme situations of terrorist character. In clause it is defined as readiness of the student for actions in extreme situations of terrorist character. Laws, principles of pedagogical process and a way of formation of readiness of students to actions in extreme situations terrorist character are considered.

1 сентября 2004 года террористами была захвачена школа №1 в г. Беслане. В заложниках оказались более 1000 человек: ученики с родителями и учителями. В результате этого террористического акта погибли 330 человек, большинство из них дети. По мнению ряда специалистов, жертв могло быть значительно меньше, если бы люди знали, как действовать в данной чрезвычайной ситуации.

Сегодня проблема обеспечения безопасности жизнедеятельности, в условиях возрастающих террористических угроз, заявляет о себе все более настойчиво.

Если в 2002 году на территории Российской Федерации совершено 12 террористически актов, в которых погибло 300 и пострадало 1083 человека, то в 2003 году – 19 крупных террористических актов, в которых погибло 252 и пострадало 916 человек [1]. Рост числа террористических актов составил 58,33% в год.

Серия взрывов в студенческом общежитии МГУ им. М.В. Ломоносова говорит о том, что проблема обеспечения безопасности и антитеррористической защищенности в образовательных учреждениях остается актуальной. Возрастание террористических угроз обуславливает необходимость формирования готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера.

Рассматривая психолого-педагогические основы формирования готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера мы понимаем ее как сложное личностно-деятельностное образование, включающее мотивацию и положительное отношение к подготовке в области обеспечения безопасности в экстремальных условиях, систему знаний, сформированных умений и навыков, совокупность личностных качеств, физиологического и психологического состояния, в единстве обеспечивающих эффективность и результативность действий в ЧС террористического характера.

По мнению А.Ц. Пуни проблема готовности является психолого-педагогической (психологической по предмету исследования и педагогической по средствам ее формирования) [2].

В результате проведенного исследования мы установили, на основе каких закономерностей, принципов педагогического процесса и каким образом происходит формирование готовности студентов к действиям в ЧС террористического характера.

Мы выделяем следующие группы педагогических закономерностей: социально-педагогические, педагогические и воспитательные.

1. Социально-педагогические закономерности определяются нами как связи воспитания с социальными явлениями и процессами, оказывающими влияние на педагогический процесс. Данные закономерности влияют на цели, содержание, формы, методы формирования готовности к действиям в ЧС террористического характера.

2. Педагогические закономерности, носящие универсальный характер, проявляются при решении разнообразных воспитательных задач, в том числе способствующих эффективному формированию готовности к действиям в ЧС террористического характера.

3. Воспитательные закономерности являются связями, существующими в процессе усвоения студентами конкретных компонентов готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера.

Сформулированные закономерности могут быть названы психолого-педагогическими, поскольку являются связями компонентов педагогического процесса (воспитанника, воспитателя, результатов воспитания и т.д.) с психологическими процессами и явлениями.

Если закономерности являются выражением объективной, существенной, необходимой внутренней связи между причиной и следствием, то вытекающие из них принципы определяют основные требования к целям, содержанию, формам и методам воспитания.

Исходя из этого нами определены условия, обеспечивающие формирование готовности студентов к действиям в ЧС террористического характера.

1. Самостоятельное изучение будущей деятельности должно состоять из действий, по своей структуре одинаковых с действиями, совершаемыми в реальной опасной обстановке сложившейся вследствие террористического акта. В учебной деятельности, прежде всего, необходимо создать систему действий для тренировки внимания, восприятия, памяти и мышления, а также определить действия, необходимые для сохранения жизни в этой обстановке.

2. Учебная деятельность должна опираться на физическое и психологическое моделирование реальных условий деятельности в ЧС террористического характера. Избранная модель должна психологически соответствовать той, в которой студент будет действовать в реальной сложной и опасной для жизни обстановке.

3. Задачей учебной деятельности является формирование не только автоматизированных действий, но и тех психофизиологических механизмов, которые активизируют свойства психики студента, осуществляющие адаптацию организма к любой вариантности условий деятельности в ЧС террористического характера.

Готовность к опасности и адекватность действий в ЧС террористического характера, по нашему мнению, состоят не только в хладнокровном поведении, но и в способности к оперативным, «сокращенным» приемам опознания характера опасности и мгновенному извлечению из памяти необходимой информации для принятия решения.

В процессе формирования готовности к ЧС террористического характера можно выделить две стороны: выработка знаний, умений и навыков и развитие физиологической и психологической готовности к деятельности.

В ходе учебно-воспитательной работы необходимо показать значимость добро-

совестного выполнения конкретной задачи на фоне определенных событий, например, подчеркнуть возрастание зависимости общего успеха от сплоченности, рационального и эффективного использования средств деятельности, точного и инициативного выполнения своих обязанностей каждым студентом. Обостряя у студентов чувство долга, ответственности за результаты коллективной и личной деятельности, воспитательная работа содействует внутреннему принятию задачи, мобилизации сил и созданию установки на безусловное ее выполнение. Формированию психологической готовности выполнить задачу способствует популяризация примеров мастерства, взаимовыручки, дисциплины, бдительности.

В ходе формирования готовности целесообразно проводить разъяснение сути задачи, словесное и наглядное ознакомление с обстановкой предстоящей деятельности. Это помогает определить ближайшие и последующие цели деятельности, реально оценить возможные трудности, выработать оптимальные установки и варианты поведения, спланировать свои действия. Составить четкий и творческий план, построить своего рода модель предстоящей деятельности, значит, установить связи между элементами будущей ситуации в их динамике, представить свои действия в течение всего периода чрезвычайной ситуации.

Экстремальная ситуация всегда считалась уникальной обоюдоострой обучающей системой, некоторые издержки которой всегда оправдывались уменьшением вероятности потерь в последующих событиях. Парадоксальность такой системы только кажущаяся. Личность трудно поддается наблюдению в спокойных условиях, следовательно для ее проявления в полной мере нужны так называемые «трагические условия» и осложненная ситуация создает их [3, с. 67–69].

Это подтверждается и нашим опытом работы в данной области, который показывает, что при проведении тренировок и учений по проведению аварийно-спасательных работ и ликвидации последствий террористического акта, в условиях приближенным к реальным, всем участникам приходится преодолевать целый комплекс трудностей, в том числе связанных с огромной физической и психологической нагрузкой, в результате чего в максимальной степени проявляются личностные характеристики человека.

Наиболее часто в ответ на действие угрожающего стимула в экстремальной ситуации проявляются эмоции страха и тревоги, общей основой которых являются чувства волнения и беспокойства.

В этой связи ведущие психологи отмечают, что поскольку страх знаком каждому человеку и каждый уже испытал его в какой-либо форме, то более или менее выраженная готовность к страху или панике заложена в каждом индивидууме.

Таким образом, можно констатировать, что психологическая готовность личности к экстремальному возбуждению, страху и даже к ужасу является нормальным проявлением духовного мира человека в особых условиях, хотя эти состояния проявляются глубоко индивидуально.

Так, более сотни пострадавших в результате захвата заложников в театральном центре на Дубровке (Дворец культуры имени Мельникова Московского шарикоподшипникового завода), в котором шел мюзикл «Норд-Ост», 23–26 октября 2002 года, доставленных после освобождения в 13-ю больницу, находились в шоковом состоянии. Практически у всех имелись эмоциональные нарушения. Их выраженность и продолжительность были различны, от нескольких минут до длительных и стойких психических расстройств [5].

Причины неэффективности действий людей в экстремальных ситуациях многообразны. Сказывается недостаток знаний, практической подготовки, однако наиболее распространенной причиной неадекватности поведения человека является его эмоциональное состояние [4, с. 192].

Исходя из этого, необходимо отметить, что психическая реакция студента на экстремальную ситуацию не всегда четко прогнозируема и может сопровождаться ошибками в принятии окончательного решения и неадекватными действиями. Поэтому совершенно очевидно, что для снижения воздействия неблагоприятных эффектов, факторов ведущих к панике, должны осуществляться целенаправленные мероприятия по проверке психологической готовности студентов к чрезвычайным ситуациям террористического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллов Г.Н., Пучков В.А., Шахрамьян М.А. Государственный доклад о состоянии защиты населения и территорий Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в 2003 году — М., ФГУ ВНИИ ГОЧС, 2004, — 166 с.
2. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. — М.: ФиС. 1960. — 88 с.
3. Семенов Ю., Горбовский Г. Фактор икс // Диалог. — 1992. — № 11, 14. — с. 67–69.
4. Усова С.Н. Формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов. Автореф. дис. ... канд. педагог. наук. — Казань, 2002. — 22 с.
5. NEWSru.com «Норд-Ост»: курс катастрофы, хроника захвата и освобождения заложников в Москве 23-26 октября 2002 года // Основы безопасности жизнедеятельности. — 2002. — № 10. — С. 2–9.

НОВОЕ КАЧЕСТВО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Профильное обучение является средством, обеспечивающим повышение качества школьного образования. В статье делается попытка ответить на два взаимосвязанных вопроса: каковы возможности профильного обучения в современной общеобразовательной школе и в чем заключаются проблемы профильного обучения? Ответы на поставленные вопросы основываются, с одной стороны, на анализе новых требований общества к системе образования, а с другой на анализе практической реализации профильного обучения в современной школе.

KAMYSHANOVA T.G.

NEW QUALITY OF SCHOOL EDUCATION: THE OPPORTUNITIES OF PROFILE INSTRUCTION

Profile instruction can improve the quality of school education. The author of this article answers two related questions: what opportunities of profile instruction are in up-to-date general school and what problems of profile instruction are. The answers of these questions are based on: 1. analysis of new public demands to educational system; 2. analysis of practical realization of profile instruction in up-to-date school.

Воспроизводство интеллектуального ресурса общества в значительной степени зависит от эффективности системы образования, которая не может не изменяться, отражая новые требования, обусловленные цивилизационным сдвигом к постиндустриальному обществу. Государство и общество ставят перед образованием новые, все более сложные задачи по обучению и воспитанию молодежи и одновременно инициируют создание более совершенных средств обучения, способствующих выполнению этих задач.

Одним из перспективных средств повышения качества школьного обучения, как отмечается в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [1], является профильное обучение.

Заложенная в Концепции основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что оно должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Проанализируем основные причины возникновения этой идеи.

Первая из них является очевидной – школа не может быть неизменной в современных условиях возрождения России.

Происходящие в нашей стране постиндустриальные модернизации приводят к новому пониманию готовности выпускников учебных заведений к жизни, к будущей профессиональной деятельности, заставляют переосмыслить традиционные представления о содержании образования и его структуре. Главным, на наш взгляд, является то, что в отличие от предшествующих этапов развития производства, когда основная часть общественного труда носила индустриальный характер, доля творческого труда сегодня значительно возрастает. По данным профессора Ю.Б. Рубина, «период обновления производственных технологий быстро сокращается и уже составляет не более 3–5 лет. Динамика преобразований в технологиях производства, социальных и экономических структурах стала заметно опережать динамику смены человеческих поколений» [4, с. 30]. Следовательно, в течение трудовой жизни боль-

шинству населения предстоит неоднократно осваивать новые виды деятельности, постоянно повышать свою квалификацию. Социальный заказ на личность постиндустриальной эпохи, которая должна обладать конкурентоспособностью на рынке труда и быть готовой к непрерывному образованию, определяет актуальность введения профильного обучения в средней общеобразовательной школе. Профильное обучение должно обеспечить преемственность и непрерывность перехода от общего к профессиональному образованию.

Вторая причина заключается в том, что с развитием средств массовых коммуникаций, с появлением компьютерной техники, современных средств поиска и передачи информации ситуация в сфере образования стала быстро изменяться. Общеобразовательная школа постепенно утрачивает монопольное положение как специальное учреждение, предназначенное для трансляции знаний и опыта предыдущих поколений новому, с этим хорошо могут справиться средства массовых коммуникаций и компьютер. Роль современного школьного образования должна заключаться в развитии творческого потенциала обучаемого, его личности, а также в том, чтобы научить старшеклассника решать возникающие проблемы, как те, с которыми он встречается сейчас, так и те, с которыми он встретится в будущей взрослой жизни. Это обстоятельство также обусловило необходимость введения профильного обучения, которое «направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса» [1]. Личностно-ориентированная система обучения приводит к новой трактовке понятия «знание». В новом понимании «знание» – то, которое следует понять, освоить и запомнить, существует наряду со знанием, полученным в процессе синтеза самим обучаемым. Следовательно, профильное обучение предполагает разработку и применение современных педагогических технологий в обучении, направленных на развитие у старшеклассников способностей к самостоятельному приобретению знаний, овладению новыми видами деятельности.

Третья причина заключается в том, что в 90-е годы произошел переход к вариативной системе общего образования, появились альтернативные учебные заведения, структура и содержание которых более полно соответствовали новым условиям жизни. Но, на наш взгляд, существенного изменения качества образовательных результатов не произошло потому, что устаревшее и перегруженное излишней детализацией содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, реализацию важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: естественно-научных дисциплин и информатики, русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин.

Следовательно, введение профильного обучения стало необходимым, так как оно позволяет реализовать следующие основные задачи: «Создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ; обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования» [1].

Четвертая причина заключается в том, что в условиях традиционной школы недостаточно учитывались познавательные интересы, склонности и способности ученика. Часто получалось так, что ученик, отлично успевающий по математике, физике, увлеченно решая математические задачи, не успевал выучить большой объем учебного материала по другим дисциплинам.

Если исходить из необходимости самореализации личности в течение жизни,

то профильное обучение в общеобразовательной школе позволяет ученику сконцентрироваться на той области знаний, которая отвечает его интересам и добиться значительных успехов. Принцип дифференциации обучения, который заложен в основе профильного обучения, позволяет реализовать индивидуальные «образовательные траектории» для каждого обучаемого.

Пример внешней дифференциации – разделение учащихся по интересам – создание в рамках одной школы профильных классов (гуманитарный, физико-математический, биолого-химический).

В педагогической литературе нет однозначного определения понятия «профильный класс». Так, например, Н.М. Шахмаев считает: «Основной целью профильных классов является расширение и некоторое углубление учебного материала, ознакомление с более широким кругом практических приложений изученных теорий, решение большего числа задач повышенной трудности и выполнение творческих заданий» [2]. По нашему мнению, целью профильных классов является, кроме перечисленных, педагогическая и психологическая помощь учащимся в выборе профессии.

Необходимо отметить, что профильное обучение направлено также на сохранение традиций, которые существуют в российской системе образования и которые важно сохранить. К их числу относится забота об обеспечении всеобщего обучения детей школьного возраста. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года...» отмечается: «Способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся...»

Другая традиция отечественной школы – забота о воспитании детей, их вовлечение в активную общественную жизнь. И сейчас есть лицеи, гимназии, которые отличает яркая внеклассная работа.

Еще одна важная традиция – широкие масштабы дополнительного образования детей, которое является необходимой составляющей современного общего образования. Программа модернизации предусматривает осуществление мер, обеспечивающих доступность дополнительного образования для всех детей. В Концепции профильного обучения отмечается, что одной из форм его реализации является «кооперация общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования».

Традицией отечественной школы является и высокий научный уровень естественно-математического образования. Он проявляется в том, что российские школьники изучают более сложный материал по сравнению с зарубежными сверстниками. Основательная подготовка по математике и естествознанию, безусловно, способствует более глубокому пониманию естественно-научной картины мира и имеет существенное значение для интеллектуального развития учащихся. Осуществляя модернизацию школы, важно сохранить высокий научный уровень естественно-математического образования. Но для того, чтобы выйти на лидирующие позиции в этой области образования, необходимы существенные изменения и в содержании учебных программ, и в методах обучения.

Что конкретно следует изменить в системе образования? Что не устраивает в этой системе учителей, родителей, учащихся, общество в целом?

Исследователями А.Н. Бакушиной, Н.Ю. Коносовой, О.Е. Лебедевым, Н.И. Неупокоевой [3, с.19] установлено, что учителей не устраивает неуспеваемость школьников и отношение общества к педагогической профессии, которое выражается в низком общественном статусе и низкой зарплате педагогов.

Родителей не устраивает то, что за школьные успехи дети часто платят здоровьем, что приходится прибегать к помощи репетиторов для обеспечения успехов детей в учебе, что школа чаще пытается определять обязанности родителей, чем создавать условия для реализации их прав.

Учащихся не устраивает то, что школа претендует на все их свободное время, необходимость изучать учебный материал, перегруженный излишней детализацией.

Общество не устраивает скрытый отсев из школ, скрытая неуспеваемость, прикрываемая благополучными отметками, несоответствие результатов школьного образования социальным ожиданиям.

Из вышеизложенного следует, что необходимы поиски новых возможностей образования. Как мы отмечали выше, одним из направлений таких поисков является профильное обучение на старшей ступени общего образования.

Однако чтобы профильное обучение стало эффективным, необходимо создать соответствующие условия в общеобразовательной школе, которые будут способствовать реализации принципа единства общеобразовательной и профессиональной подготовок старшеклассников.

Важным дидактическим условием является дифференциация содержания учебных дисциплин, то есть содержание каждого учебного предмета в различных профильных классах должно включать учебный материал, ориентированный на будущую профессиональную деятельность выпускника. На практике эта идея часто не подтверждается. Например, ученики биолого-химического класса и экономического класса изучают одну и ту же биологию – разница лишь в том, что в первом случае все теории и законы изучаются глубоко и основательно, генетические и экологические задачи решаются сложные, а во втором законы и теории изучаются поверхностно, некоторые не упоминаются вовсе, решаемые задачи примитивны и неинтересны.

Следовательно, качественно содержание обучения в условиях профилизации не изменяется, варьируется только его объем. Это ведет к снижению познавательного интереса учащихся, формализму в усвоении знаний. Следовательно, отбор содержания профильного обучения является на сегодняшний день одной из актуальных проблем.

К проблемам профильного обучения можно отнести, во-первых, отсутствие соответствующей подготовки учителей к профильному обучению. Так, например, биологию в профильных классах преподают выпускники биологических факультетов вузов, которые порой имеют очень отдаленное представление о специфике профиля обучения, соответствующего будущей профессии ученика. Более того, боясь показаться некомпетентным, преподаватель порой полностью абстрагируется от индивидуальных интересов и склонностей учащихся, не соотносит учебный материал с решением интересующих старшеклассников вопросов.

Во-вторых, уход наиболее способных и целеустремленных учащихся в элитные, профильные классы «оголяет» или, как образно заметили учителя, «обескровливает» общеобразовательные классы в школах, отчего педагогам и ученикам в таких классах становится менее интересно работать и учиться.

В-третьих, возникновение у учащихся профильных классов самомнения о собственной исключительности, элитности, наносит определенный ущерб их нравственному саморазвитию.

Другая проблема профильного обучения заключается в том, что не все предлагаемые интегрированные курсы адаптированы к условиям сложившейся практики обучения. Например, курс естествознания (10–11 кл.) не может быть введен по причине отсутствия его учебно-методического обеспечения, неподготовленности

кадров. На сегодняшний день в массовой практике нет учителей, способных преподавать физику, химию, биологию в структуре нового интегрированного курса. В связи с этим в ближайшее время представляется целесообразным сохранение предметного наполнения образовательной области «Естествознание».

Таким образом, современное общество требует перехода к принципиально новому уровню доступности высококачественного образования. Исходя из вышеизложенного, профильное обучение предполагает сущностное изменение содержания, методов и организационных форм образования, направлено на реализацию принципа единства научной и практической подготовки старшеклассников, что способствует социальной и профессиональной адаптации личности в условиях быстро изменяющегося мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Минобр-ования Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р.
2. Краевский В.В. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики [Текст]: учеб. пособие по спец. курсу для пединститутов / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин/ Под ред. М.Н. Скаткина. — 2-е изд., перер. и доп. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
3. Лебедев О.Е. Новое качество школьного образования: возможности современной школы [Текст] / О.Е. Лебедев [и др.] — СПб.: СПбАППО, 2003. — 154 с.
4. Рубин Ю.Б. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект [Текст] / Ю.Б. Рубин. — М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. — 540 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА

Анализируются возможности средового подхода к профилактике распространения наркотиков в студенческой среде и организационно-педагогические условия, обеспечивающие ее эффективность.

RAZZHIVIN O.A.

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF AN ANTI-NARCOTICS POLICY OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Opportunities of the environmental approach to preventive maintenance of drug addiction spread among students and organizational-pedagogical conditions providing its efficiency are analyzed.

Характер организации антинаркотической деятельности в высших учебных заведениях прежде всего определяется выбором политики противодействия наркотизации студентов. Можно выделить два основных варианта антинаркотической политики вуза.

1. Силовой, связанный с созданием барьера для поступления наркоманов в высшее учебное заведение и признание употребления наркотиков несовместимым со статусом специалиста.

2. Социокультурный, требующий создания в вузе специфических социальных и социально-психологических условий, исключающих появление у студентов интереса к наркотическим средствам и тем более их регулярное употребление.

Первый из обозначенных вариантов кажется наиболее эффективным с точки зрения простоты реализации и малой трудоемкости. Достаточно лишь ввести обязательное тестирование абитуриентов и студентов на содержание в организме наркотических веществ и принимать соответствующие административные решения в зависимости от результатов тестирования. Во многих странах (преимущественно восточных) силовая политика принята не только в отношении системы высшего образования, но и в отношении всего населения в целом. Однако ужесточение санкций за распространение и использование наркотиков приносит лишь видимый эффект.

Социокультурный вариант антинаркотической политики направлен, по сути, на оптимизацию процесса воспитания будущих специалистов, что совпадает с задачами высшей профессиональной школы. В русле обозначенного подхода антинаркотическая профилактическая деятельность в вузе может быть определена как целесообразное изменение различных аспектов жизнедеятельности студентов, приводящее к их отказу от употребления наркотических средств вследствие воспитания у них необходимых для этого личностных качеств.

Необходимость создания вузом условий, исключающих интерес студентов к наркотическим веществам и, одновременно, вызывающих формирование у них личностных качеств, определяющих неприятие наркотиков как способа решения жизненных и профессиональных проблем, указывает на возможность использования средового подхода к воспитанию как стратегической основы профилактики наркомании.

В основе средового подхода к воспитанию лежит тезис о том, что процесс воспитания не может быть эффективным, если среда, в которой осуществляется формирование личности, затрудняет педагогическую деятельность или противодействует ей. Средовой подход требует построения таких отношений человека и среды, кото-

рые определяют формирование необходимых личностных качеств. В соответствии с этим и среда определяется как-то, среди чего находится субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие.

Неотъемлемой частью социокультурного окружения является информационная среда, претерпевшая, пожалуй, наиболее кардинальные изменения в течение последнего столетия. Изустная информация и ограниченное число печатных периодических изданий, характеризующих систему информационного обмена в начале XX века, к окончанию столетия уступили место системе средств массовой информации, многообразие которых практически не поддается описанию. Причем в существующих информационных потоках каждый человек может выбрать и выбирает свою собственную нишу, наиболее соответствующую его индивидуальным потребностям и интересам.

То же самое можно сказать и о культурном пространстве вообще, освоить которое во всем его многообразии не представляется возможным даже теоретически. Соответственно основной задачей организации воспитательной деятельности в вузе является создание для студентов множества благоприятных средовых ниш.

Выстраивание субъективной среды определяет процесс «осреднения» или типизации личности студента. Основываясь на положении об обусловленности внутренних особенностей личности особенностями внешней среды, можно утверждать, что студент, склонный к употреблению наркотических средств, и студент, отрицающий употребление наркотиков, представляют собой различные типы личности и, соответственно, живут в разных субъективно-средовых условиях. Педагогически правильное проектирование субъективной среды студентов должно способствовать формированию у них личностных качеств, отрицающих употребление наркотиков.

«Средовое проектирование являет собой технологию прогнозирования результата и на ее основе моделирования разрешающих возможностей среды и особенностей средообразовательного процесса. Модели среды и средообразовательного процесса это не только область поиска нового решения, в известном смысле – это само проектное решение целей, способов и средств их достижения (на уровне характеристик образа жизни), а также управленческих действий» [1].

Организация профилактической антинаркотической деятельности в вузах должна нейтрализовать действие факторов наркотизации. То есть в процессе организации антинаркотической деятельности в вузе должны быть созданы условия, компенсирующие те негативные особенности жизнедеятельности студентов, которые провоцируют их на употребление наркотиков.

На первый взгляд, многие из факторов наркотизации являются неуправляемыми. К таковым можно отнести особенности рынка труда, затрудняющие трудоустройство молодых специалистов, низкий уровень жизни населения, ограниченный рынок образовательных услуг, недостаточно развитую культурно-досуговую инфраструктуру, большую выраженность барьера достижения и некоторые другие. Таким образом, мы сталкиваемся с объективным противоречием между необходимостью противостояния распространению наркомании и отсутствием возможности воздействия на основные факторы наркотизации.

Обозначенное противоречие может быть разрешено с учетом явления «социальной относительности». Будучи частью многообразной социальной среды, студент воспринимает ее элементы неодинаково. Чаще всего субъективная значимость того или иного элемента окружения оказывается обратно пропорциональной его «удаленности» от студента как субъекта социального взаимодействия. Изменение

положения студента в социальном окружении изменяет соответственно значение окружающих элементов социального пространства. Это означает, что в рамках вуза должна быть создана локальная среда обитания студентов, компенсирующая недостатки внешней среды обитания. С учетом этого основными задачами профилактики наркомании в вузе должны явиться:

- формирование вузовской идеологии как системы взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения студентов к действительности и друг к другу, социальные проблемы и конфликты, а также содержатся цели (программы) социальной деятельности [3, с. 199];

- формирование позитивного мировоззрения;
- развитие формальных систем информационного обмена;
- проведение специальных антинаркотических программ, учитывающих специфику процессов наркотизации студентов в условиях конкретного вуза и ближайшего социального окружения.

Важной особенностью современных российских вузов является разрыв между получаемой специальностью и будущей профессиональной деятельностью студентов. Значительная часть студентов не хотят после окончания вуза работать по специальности, что можно считать одним из факторов наркотизации. Действительно, для студента, не принимающего образование как основу социальной карьеры, социальный «горизонт» ограничен сроком обучения. Что находится за этим «горизонтом» – можно лишь догадываться. Ограниченность социального горизонта способствует появлению у студентов психологии временщика, что снижает качество обучения и вызывает неуверенность в завтрашнем дне.

В сложившейся ситуации позитивную роль может сыграть создание на базе вуза системы дополнительных образовательных услуг как в области среднего специального, так и второго высшего образования. Предоставление подобных образовательных услуг параллельно с получением высшего образования вполне способно сформировать у студента уверенность в своем будущем, раздвинуть его жизненные горизонты. Это, в свою очередь, повышает субъективное восприятие опасности приобщения к наркотикам как акту, сужающему возможности проектирования жизненного пути.

Еще одной важной задачей является пропаганда здорового образа жизни. Реализация этой задачи требует создания в вузе своеобразной атмосферы здоровья, что, в свою очередь, вызывает необходимость некоторой корректировки классического подхода к формированию физической культуры студентов. В контексте обозначенной проблемы методологически значимым является отказ от спортивных результатов как критерия эффективности подготовки, вызывающего ощущение, что задачей общеузовских занятий по физкультуре является подготовка олимпийских чемпионов или мастеров спорта, а не формирование у будущих специалистов способности поддерживать свое тело в максимально возможном здоровом состоянии.

Решению задачи пропаганды здорового образа жизни должны способствовать организационные изменения в проведении формальных занятий физкультурой, дифференциация студентов по уровню физического развития и внедрение элементов состязательности при проведении занятий. При этом очень важно добиться, чтобы по возможности каждый из студентов смог положительно проявить себя на занятиях, так как полученный положительный результат лучше всего мотивирует к продолжению занятий спортом.

Управление средой обитания студентов как основа организации антинарко-

тической деятельности в вузе должно в значительной степени касаться управления системой межличностных отношений как наиболее влияющей на активизацию или, наоборот, девальвацию факторов наркотизации. В специальной литературе чаще всего выделяют три основных типа межличностных отношений: эмоционально-коммуникативные, деловые и ценностно-ориентированные. Все три типа отношений присутствуют в системе межличностного взаимодействия одновременно, представляя собой ее страты, сущностно связанные между собой. С другой стороны, каждый из типов отношений обусловлен наличием у студентов определенного типа потребностей, которые удовлетворяются посредством этих отношений. В силу фундаментальности потребностей, лежащих в основе межличностных отношений, невозможно представить себе человека, полностью лишенного хотя бы одной из них.

Обозначенное выше указывает на относительную простоту средового управления межличностными отношениями студентов. Простоту в том смысле, что нам известны основные направления формирования среды и то, что если в ней будут представлены все типы отношений, то каждый из студентов найдет в ней (теоретически) свое место.

Проблема, связанная с необходимостью учета индивидуальных потребностей и интересов студентов при организации среды, может быть разрешена посредством максимально возможного насыщения среды воспитания. Насыщенная объективная среда воспитания позволяет студентам сформировать субъективную среду, максимально соответствующую их личностным особенностям. Управляя средой, мы получаем возможность управлять формированием личностных особенностей студентов, препятствующих приобщению к наркотикам.

Рассмотрение основных задач организации антинаркотической деятельности вуза в контексте средового подхода к воспитанию показывает, что все направления преодоления наркомании по сути своей совпадают с наиболее общими направлениями, формами и методами организации образовательного и воспитательного процессов вообще. Это не случайно, так как задачи воспитания и профилактики наркомании во многом совпадают — и в том и другом случае формальная деятельность вуза должна способствовать формированию активного, грамотного, способного противостоять негативным влияниям человека. Такое положение дел лишний раз подчеркивает, что наркомания, будучи комплексной по своей природе социальной проблемой, может рассматриваться как отражение или даже критерий эффективности социального функционирования высшего учебного заведения как неотъемлемого элемента социальной среды.

Вместе с тем отождествлять профилактику наркомании с организацией просто воспитательной работы на основе средового подхода было бы, по меньшей мере, некорректно. Все, о чем говорилось ранее, нужно рассматривать не только как меры по профилактике распространения наркозависимости в вузе, но и как создание условий для проведения действенных антинаркотических программ. При этом организационные условия представляются как совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление профилактикой наркомании в студенческой среде и связанных с планированием, организацией, координацией, регулированием и контролем за профилактической деятельностью. К наиболее важным организационным аспектам профилактической деятельности необходимо отнести:

- обеспечение органов управления информацией, необходимой при принятии управленческих решений в области профилактики наркомании;
- координацию деятельности факультетов, кафедр и других служб вуза в об-

ласти профилактики наркомании, а также обеспечение сопоставимости результатов этой деятельности с элементами внешней среды;

- финансовое и материально-техническое обеспечение профилактики наркомании.

Под педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность профилактики наркомании, понимается совокупность взаимосвязанных предпосылок, необходимых для создания целенаправленного воспитательного процесса, способствующего ослаблению действия на студентов факторов наркотизации. Анализ специальной педагогической литературы показывает, что наиболее важными педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность педагогической деятельности, являются:

- обеспечение повышения профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава в области профилактики наркомании на основе среднего подхода к воспитанию;

- учет индивидуальных особенностей участников образовательного процесса, позволяющий оказывать адресное воздействие на процесс формирования личностных особенностей студентов.

Это только «на первый взгляд кажется, что способы профилактического воздействия на личность довольно просты, порой даже банальны. Да и в содержательном, и в методическом планах они действительно не так сложны. Но настоящая сложность начинается тогда, когда мы сталкиваемся со стеной недоверия и отчуждения...» [4, с. 147]. Именно ослаблению или устранению обозначенной стены отчуждения между профессорско-преподавательским составом, администрацией вуза и студентами должна способствовать организуемая в рамках профилактической политики воспитательная деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мануйлов Ю.С. Стратегия опосредованного (через среду) управления / Ю.С. Мануйлов // Гуманитарная методология в контексте модернизации российского образования: Сб. ст. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.auditorium.ru/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDes&d_thesis=4251) – свободный.
2. Пригожин А.И. Современная социология организаций / А.И. Пригожин. – М.: Интерпракс, 1995. – 296 с.
3. Тенденции развития наркоситуации в Республике Татарстан сквозь призму социальных проблем (По результатам комплексных социологических исследований. Республика Татарстан, 1999–2001 годы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.antinarc.ru/> – свободный.
4. Шакуров Р.Х. Психологические основы профилактики наркомании среди учащихся / Р.Х. Шакуров, Р.Р. Гарифуллин. – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – 200 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА НОВОГО ТИПА

Сегодня нужен специалист нового типа, умеющий жить в условиях постоянно меняющегося общества. Это требует создания целенаправленного комплексного процесса развития всех профессиональных качеств педагога, в том числе такого значимого качества как профессиональная мобильность.

MEDENKOVA G.V.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A COLLEGE TEACHER
AS A CONDITION OF A NEW TYPE SPECIALIST'S FORMING

Today we need a new type of a specialist, who is able to live in conditions of constantly varying society. It demands creation of purposeful and continuous complex development of all professional qualities of a teacher, including such important quality, as a professional mobility.

В современном мире, идущем по пути интеграции и глобализации, способность людей быстро и успешно адаптироваться к условиям внутренней и международной конкуренции становится важнейшим фактором устойчивого развития общества. Главные преимущества высокоразвитой страны в настоящее время определяются человеческим потенциалом, который во многом обусловлен доступной и качественной системой образования. Именно в этой сфере на современном этапе находится ключ к обеспечению устойчивого экономического роста России в средней и долгосрочной перспективе.

Российскому государству и обществу необходимы специалисты, способные гибко перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда. Прежний профессиональный опыт в новых условиях может оказаться не только бесполезным, но даже вредным. Возникает потребность в «обучении длиною в жизнь» для получения новых знаний и навыков, «привязанных» к конкретным условиям жизнедеятельности человека.

Роль образования в решении задач социально-экономического развития страны заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности каждого человека; в формировании трудовых ресурсов, способных воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны; в обеспечении обучающихся системой знаний, умений, навыков, которая позволила бы ему в течение короткого времени профессиональной переподготовки существенно изменять содержание своей профессиональной деятельности, способствовать социальной и профессиональной мобильности человека.

Одной из основных целей профессионального образования, как указывает в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», является не только подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, но и специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Эти требования в полной мере относятся и к педагогическим работникам системы средних профессиональных учебных заведений (далее — СПО). Профессиональная мобильность педагога в данном случае рассматривается как его социальная и профессиональная позиция, которая является источником активности личности и преобразований в педагогической деятельности, которая противостоит инерции мышления и деятельности.

Важное значение имеет и то обстоятельство, что профессиональная мобильность педагога является позитивным примером для коллег, обучающихся (воспитанников) и их родителей. Профессиональная мобильность педагога формирует мобильность у выпускников СПО, которая сегодня востребована в обществе и на рынке труда.

В Большом иллюстрированном словаре иностранных слов мы читаем: «Мобильный (*фр., лат.*) – подвижный, способный к быстрому передвижению, действию» [1].

Современное производство не может развиваться без мобильного в профессиональном и отраслевом отношении работника, который должен соответствовать требованиям организации. Труд стал таким, что выполнять его могут только профессионально подготовленные люди. Этот процесс отражается, прежде всего, в росте общего уровня квалификации, увеличении образовательного ценза, то есть среднего периода продолжительности обучения и в определенных направлениях структурных сдвигов по видам профессиональной деятельности.

Фактор знаний, являющийся неотъемлемым признаком квалификации, формируется двумя путями: путем общего образования – овладение основами, накопленных обществом знаний о законах природы, и специального, то есть профессионального обучения – овладения кругом знаний, непосредственно необходимых для выполнения комплекса функций и операций, относящихся к конкретной профессии.

Сегодня понятие квалификации работника пополнилось следующими характеристиками: расширение и усложнение необходимых ему знаний, повышение его способностей к выполнению новых функций, требующих от него различных качеств, и в том числе такого качества, как мобильность.

От сотрудника в большей, чем прежде, мере потребовались способность к собственным суждениям и самостоятельность в труде, понимание доверенной ему системы и готовность к ответственности за бесперебойность ее функционирования, а также умение овладевать новой техникой и новыми технологиями труда. В этих условиях узкая специализация теряет смысл, а квалификация становится все более важным средством мобилизации рабочей силы перед лицом конкуренции и необходимых постоянных инноваций.

Если раньше полученных профессиональных знаний хватало работнику на всю жизнь, то в условиях научно-технической революции период «оборота» специальности резко сократился, и в подавляющем большинстве случаев не совпадает с периодом его трудовой деятельности. В настоящий момент «срок жизни» специальности не вписывается в рамки жизненного цикла технологического уклада, поэтому важно знать заранее о возможной смене уклада, чтобы вовремя среагировали все системы экономической сферы, в первую очередь, конечно, система образования, так как она не может мгновенно реагировать на поступающий сигнал.

Проблема мобильности, таким образом, сводится для работников не только к вопросу повышения уровня квалификации (вертикальная мобильность), но и к необходимости перехода к новому или измененному роду деятельности (горизонтальная мобильность).

Важнейшим показателем горизонтальной мобильности является «шаг мобильности», то есть максимально возможное удаление работника от его основной специальности. Оно может быть колоссальным, когда осуществляется переход к совершенно другой профессии, а может быть и незначительным, когда речь идет не о смене профессии, а об изменении специальности или о дополнительной специали-

зации в пределах одной профессии.

Проецируем вышеизложенное на систему образования, которая должна играть важную роль в развитии профессиональной мобильности специалиста, чтобы не превратить его в частичного, узкоспециализированного и потому малоподвижного в профессиональном отношении работника.

Советская система образования и профессиональной подготовки была приспособлена к нуждам экономики того периода, но оказалась недостаточно гибкой и адаптированной к периоду перемен. Рефлексия системы образования на изменившиеся условия закрепила в структурной и содержательной перестройке механизма подготовки специалистов новой формации. Это требует надлежащего кадрового сопровождения, то есть соответствующей подготовки и переподготовки преподавателя, развития его профессионально значимых качеств, в частности, – повышения профессиональной мобильности, что обеспечит социальную защищенность педагога в условиях рыночной экономики и позволит выполнить социальный заказ государства и общества.

Мобильность педагогических кадров включает многообразные изменения содержания, характера и условий труда педагогов, затрагивающие изменения их статусных характеристик (внутри учреждения) и более широких – социальных. Она выражается в изменении педагогами: профессии (специальности, специализации), квалификации, должности, места работы и т.п.

Профессиональные функции обычно соответствуют рабочим местам. У педагогов эти функции могут отличаться: по признаку предметного разделения труда (физики, биологи, математики и т.д.); по типу деятельности (исследователи, экспериментаторы, методисты и пр.); по функциям в системе управления (руководящий персонал и работники, не выполняющие функций менеджера).

Основным дифференцирующим признаком профессиональной структуры педагогических кадров являются предметные различия в труде, так называемая специализация.

Кроме того, каждая специальность в образовании предполагает выполнение ряда определенных функций, которые являются общими для всех педагогов. В условиях развития общества состав и содержание этих функций могут меняться.

Таким образом, для выполнения профессиональных функций необходима аккумуляция определенных качеств преподавателя, требующих корректировки в соответствии с изменяющимися потребностями общества и самого образования. В реализации этих процессов важную роль играет профессиональная мобильность педагогических кадров. Одна из специфических черт профессиональной мобильности в образовании состоит в том, что она может и не требовать перемены рабочего места, а происходит на основе изменения содержания труда на существующих рабочих местах.

Если говорить о мобильности в сфере профессионального образования, то она может совершаться не только в «пространстве» существующей структуры рабочих мест, но и создавая новые направления деятельности (например, педагогический колледж осваивает полностью гуманитарное направление; технический – экономическое и т.д.).

Переключение на новые направления деятельности связано, как правило, не со сменой персонала, хотя и это имеет место, а с привлечением для работы сотрудников по направлениям, во многих случаях не соответствующим их базовой специализации (предметной ориентации).

В реальной действительности имеет место взаимодействие первичной и вто-

ричной специальностей. В одних случаях происходит совмещение или формирование гибридной специальности, а в других — первичные профессиональные навыки и качества как бы отмирают, сохраняясь лишь в некоторой специфике профессионального подхода к решению проблем. В любом случае приоритет принадлежит не первоначальной подготовке, а трудовым функциям, к которым работник должен адаптироваться.

Современную сферу образования можно определить как производство необходимых обществу профессионалов для всех сфер деятельности. Поскольку сейчас в России происходит структурная перестройка экономики и инновации воздействуют на все общество, то и система образования должна реагировать на требование времени.

Нововведения оказывают серьезное воздействие на процесс деятельности людей, в том числе и преподавателей, на то, как они работают, как реализуют ту или иную образовательную услугу. Нововведения должны быть ориентированы на рынок, сфокусированы на нем и жестко к нему привязаны.

Действующим профессиональным образовательным учреждениям необходимы известные усилия для того, чтобы не «отстать от жизни». Те из них, которые пренебрегают инновационной политикой, неминуемо морально устаревают, идут на спад и выбывают из борьбы за потребителя.

Таким образом, можно сделать вывод, что в связи с неизбежной структурной перестройкой экономики России, горизонтальная мобильность рабочей силы, в том числе педагогических кадров системы профессионального образования, должна увеличить свою динамику. В противном случае — при низкой профессиональной мобильности — неизбежно появление безработицы и падение жизненного уровня педагогов, с одной стороны; а также моральное старение профессионального образовательного учреждения и выбытие его из борьбы за потребителя — с другой.

Важнейшим фактором профессиональной мобильности является непрерывное образование, то есть углубление и усложнение знаний. При постоянно меняющихся требованиях рынка труда в современных условиях, смене технологий, росте безработицы лишь непрерывное образование может защитить личность, обеспечить ее социальную мобильность и «по вертикали», и «по горизонтали». Широко образованный человек более способен к быстрой адаптации, смене направлений и содержания своей деятельности, чем узкий профессионал.

Понимание того, что несоответствие профессиональной структуры педагогических кадров требованиям профессиональной пригодности является постоянным источником экономического и социального ущерба, все более входит в практику профессиональных образовательных учреждений. Вот здесь и оказывается востребованной профессиональная мобильность педагога.

В настоящее время перед образовательными учреждениями СПО стоит целый ряд новых дидактических, воспитательных и развивающих задач, связанных не только с передачей знаний, умений и навыков, и даже не с освоением новых методов подготовки обучающихся к профессиям, которые завтра могут устареть, а с формированием специалиста нового типа, умеющего жить в условиях постоянно меняющегося общества и готового переоформлять свои профессионально-деятельностные горизонты [2]. Это требует создания на практике целенаправленного и непрерывного комплексного процесса развития всех профессиональных качеств педагога, в том числе такого значимого сегодня, как профессиональная мобильность.

Одним из важных обоснований необходимости формирования профессиональной мобильности преподавателя учебного заведения среднего профессиональ-

ного образования является значительное расширение за последние годы профессионально-педагогического поля колледжей [3].

Профессиональный колледж в настоящее время рассматривается как принципиально новый тип учебного заведения среднего профессионального образования. Это обусловлено радикальными переменами в системе образования, которые, в свою очередь, были вызваны социально-экономическими преобразованиями в стране и интеграцией российского образования в мировое образовательное пространство.

В Российской Федерации с начала 90-х годов название «колледж» принимают некоторые новые или реорганизованные учебные заведения, дающие, как правило, среднее профессиональное образование [4].

В Типовом положении об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, утвержденном Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 июня 1993 года №597, колледж определяется как «самостоятельное учебное заведение или структурное подразделение университета, академии, института, реализующее неполные и (или) полные образовательные программы высшего профессионального образования» [5].

Кроме этого определения колледжа во Временном положении о педагогическом колледже, разработанном Министерством образования и науки Российской Федерации, записано: «Педагогический колледж (далее колледж) в Российской Федерации является образовательным учреждением, имеющим статус юридического лица и реализующим профессиональные образовательные программы среднего и (или) общего высшего педагогического образования» [6].

Из приведенных определений понятия «колледж» вытекает, что, во-первых, колледжи предлагают образование более высокого уровня, а повышенный уровень обучения при реализации образовательных программ дает выпускнику, кроме основной, еще и дополнительную квалификацию.

Во-вторых, в условиях модернизации системы отечественного образования широко обсуждается вопрос о преемственности образовательных программ. Она предполагает создание условий для овладения студентами колледжа такими знаниями, умениями и навыками, которые являются необходимыми и достаточными для продолжения обучения на следующем уровне профессионального образования — высшем профессиональном образовании — и получении квалификации «бакалавр». В-третьих, педагогические коллективы колледжей в своей повседневной деятельности осуществляют не только учебно-воспитательную работу со студентами. Они выполняют методическую, научно-исследовательскую, производственную и другие виды деятельности; проводят повышение квалификации специалистов по различным профессиональным программам и курсам; удовлетворяют потребности общества в квалифицированных специалистах по широкому спектру традиционных и новых специальностей; решают задачи переподготовки кадров, проблемы безработицы и занятости населения, распространяют знания, повышают общеобразовательный и культурный уровень граждан.

Значительное расширение профессионально-педагогического поля колледжей не подкрепляется при этом адекватным повышением квалификации преподавателей, в частности, развитием их профессиональной мобильности, что может привести к значительному ухудшению качества подготовки специалистов, снижению кадрового потенциала страны.

Указанные обстоятельства требуют целенаправленного кадрового сопровождения, систематической профессиональной подготовки и переподготовки педагогических работников колледжей, развития у них профессиональных и личностных качеств, в том числе повышения профессиональной мобильности.

В современных условиях развития СПО необходима гибкая и мобильная организационная структура образовательного учреждения, которая, во-первых, обеспечивала бы решение текущих вопросов учебно-воспитательного процесса, во-вторых, способствовала переключению педагогического коллектива колледжа на новые, перспективные направления деятельности.

Одна из таких структур – предметно-цикловая комиссия как форма объединения педагогов – уже существует сегодня в учреждениях среднего профессионального образования.

Изучение опыта работы предметно-цикловых комиссий колледжей свидетельствует о наличии ряда новаторских идей в направлении повышения профессионального уровня педагогических работников. Отмеченный факт нельзя оставить без внимания. Активизация деятельности предметно-цикловых комиссий, выяснение их роли и места в развитии профессиональной мобильности преподавателя колледжа – это одна из возможностей своевременного повышения квалификации педагогов системы СПО и успешного выполнения социального заказа государства и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 сл.-М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Русские словари», 2002. – 960 с. – С. 498.
2. Организационно-экономические условия устойчивого развития образовательных учреждений: Пособие для работников образования. Серия: Механизмы устойчивого развития образовательных учреждений в современных условиях – Вып. 3. / Составитель Л.С. Царева. // Под ред. В.А. Ермоленко. – М., 2002. – С. 28.
3. Осоргин Е.Л. Проектирование и реализация системы методической работы в средней профессиональной школе: Дис.... докт. пед. наук – Тольятти, 2000. – С. 30.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 2002. – 528 с. – С. 122.
5. Бюллетень Госкомитета по высшей школе. – М., 1993. – №8. – С. 5.
6. Будик И.Б. Методические основы формирования профессионально-значимых качеств специалиста в условиях колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – С.10–11.
7. Смирнова И.Л. Профессиональная мобильность и образование (политико-экономическое исследование): Дис. ... канд. эк. наук: 08.00.01 – Кострома, 1998. – 134 с.
8. Насибулин Р.Т. Социальные проблемы профессиональной мобильности специалистов с высшим образованием: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Казань, 1980 – 20 с. – С. 8.

ЭТАПЫ И КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме реализации нового парадигмального подхода «профильное обучение». В данной статье автором раскрываются основные этапы (концептуально-проектировочный, организационно-технологический, рефлексивно-аналитический) и компоненты (когнитивный, аффективный и операционально-деятельностный) процесса формирования компетентностей учителя при реализации профильного обучения, а также уровни решения задач, связанных с процессом формирования компетентностей учителя: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный и творческий.

ILCHENKO S.V.

STAGES AND COMPONENTS OF THE PROCESS OF THE SHAPING COMPETENCE TEACHER AT REALIZATION SPECIALIZED EDUCATION

The article is devoted to the actual problem of the realization of a new paradigm's approach «specialized education». In the article the author describes the main stages (designing of the conceptions, technologic organization, reflective analysis) and components (cognitive, affected, finical operative) of the process of forming the competence of the teacher during the realization of specialized education and also the levels of solving the tasks connected with forming the teacher's competence: intuitive, reproductive, reproductive-creative, creative.

Образовательная политика сегодня находится в поиске новых путей развития и более полного удовлетворения образовательных потребностей населения. В связи с этим разрабатываются и апробируются различные модели развития регионального образования. Управление общего и профессионального образования МО г. Соликамска видит в этом возможность развития муниципальных образовательных систем, которые в полной мере учитывают особенности и образовательные потребности каждой отдельной школы, в том числе и сельской.

Это находит свое конкретное выражение в разработке региональных и муниципальных программ, формировании межрегионального и муниципального рынков образовательных услуг, создании экспериментальных площадок, отработки новых подходов к содержанию и технологиям образования.

В итоге теоретико-методологического анализа, проведенного нами в диссертационном исследовании, предложена трактовка компетентности как созидательной способности личности учителя, отражающей высокий уровень профессионализма, развития профессионально-значимых качеств личности, позволяющих достигать высокой продуктивности профессиональной деятельности. Становление настоящего профессионала закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием педагога.

Профессиональная деятельность учителя при реализации профильного обучения есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов и уровней. Мы выделяем следующие уровни решения этих задач:

- интуитивный (педагогические задачи решаются на интуитивном уровне, учитель владеет некоторой совокупностью «надпрофессиональных» умений);
- репродуктивный (педагогические задачи решаются в пределах инструкций, правил, нормативов);

-
- репродуктивно-творческий (решаются типовые задачи, в сложных и неожиданных учитель ориентируется с трудом);
 - творчески-репродуктивный (решаются педагогические задачи, но эти решения не отличаются оригинальностью; недостаточно развита способность к прогнозированию);
 - творческий (учитель предлагает нестандартные способы решения педагогических задач, для него характерен постоянный поиск новых подходов, технологий, инструментов).

В свете сказанного правомерно заключить, что *компетентность учителя – качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессионализма и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач.*

В ходе исследования мы убедились, что основными компонентами формирования компетентности учителя являются когнитивный, аффективный и операционально-деятельностный.

Когнитивный компонент компетентности учителя включает в себе обобщенное и систематизированное знание о закономерностях психического, физического, нравственного и социального развития учащихся, его диагностике и коррекции, о половозрастной специфике обучения, воспитания и социализации личности ребенка и подростка.

Отражая нравственно-психологическое содержание компетентности учителя, аффективный компонент определяет избирательную направленность на профессиональную деятельность, понимание ценностных оснований профессии и потребность в творчестве, стремление к волевому напряжению при достижении поставленных целей, комплекс представлений о себе как профессионале, отсутствие личностных деформаций.

Операционально-деятельностный компонент компетентности учителя отражает его практическую готовность к творческому решению педагогических задач. Помимо антиципации, саморегуляции и умения принимать решения, он содержит в себе педагогическое творчество, адекватную профессиональную самооценку, упорядоченную совокупность эффективных профессиональных умений и навыков, владение современными алгоритмами и, способами достижения высокой результативности педагогической деятельности.

Ядро компетентности учителя формируется в системе базового и дополнительного педагогического образования, которое обеспечивает понимание и принятие целей и задач профессиональной деятельности:

В этой связи процесс формирования компетентностей проходит в своем движении ряд этапов:

- соотнесение личной системы мотивов и установок с целями и задачами профессиональной деятельности;
 - формирование, и закрепление индивидуально-своеобразных внутренних и внешних средств профессиональной деятельности;
 - выстраивание и планирование профессиональной карьеры;
 - формирование отношений к традициям, ценностям, ценностным ориентациям, детерминированным педагогической профессией;
 - соотнесение личной системы мотивов и установок с нормами жизни профессионала в данной области.
-

Организуя процесс формирования компетентностей учителя сельской школы к реализации профильного обучения, мы использовали субъектно-деятельностные технологии, в основе которых лежит установка на творческую реализацию педагога как субъекта профессиональной деятельности. В экспериментальном режиме технологии этого типа включали лекционные и семинарские занятия, творческие задания, педагогическое проектирование, защиту идей проекта, тренинги, педагогические студии, деловые игры, генерацию идей, педагогический консилиум, круглый стол, опытно-экспериментальную работу, диагностику, экспертизу и мониторинг профессионального развития учителя.

На рефлексивно-аналитическом этапе опытно-экспериментальной программы, учителя были включены в рефлексивный анализ и осмысление процесса и результата своей профессиональной деятельности, способов ее осуществления. Создавались предпосылки для самоопределения педагогов в ситуации смены ценностно-целевых ориентиров и новых социальных требований, формирования мотивационно-психологической организации собственного профессионального развития.

На концептуально-проектировочном этапе учителя анализировали сложившиеся теоретические основы педагогического труда, фиксировали собственные профессиональные проблемы, разрабатывали проекты их разрешения и способы осуществления дальнейшей деятельности на основе новых образцов, норм, смыслов.

На организационно-технологическом этапе учителя привлекались к опытно-экспериментальной деятельности на основе разработанных ими программ (проектов), рефлексивного анализа и оценки процесса и результата этой деятельности. Итогом этого этапа опытной работы стал выход учителей за пределы нормативной деятельности.

Исследование динамики формирования компетентности учителя вызвало необходимость выявления критериев и показателей его развития. В качестве ведущих критериев и соответствующих им показателей были выделены: субъектность педагога, педагогическая направленность профессионального мышления, гуманистический характер и творческий стиль деятельности учителя, целостность этой деятельности.

В ходе исследования было обнаружено, что есть основание говорить о трех уровнях сформированности компетентности учителя — низком, среднем и высоком.

Низкий уровень характеризуется слабо сформированной способностью учителя к преобразованию и регуляции педагогической деятельности.

Средний уровень отличается более развитой субъектностью, проявляющейся в меньшей активности относительно адаптации педагога к внешним требованиям, большей осознанности своих действий и возможностей.

Высокий уровень указывает на активность учителя в направлении креативности, позволяющей постоянно искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном знании и способы профессиональных действий.

По данным анализа продуктов деятельности на основе обобщенных и согласованных экспертных оценок в исследовании был произведен расчет числа учителей, отнесенных к той или иной типологической группе по степени сформированности компетентностей.

В динамике формирования компетентностей наибольший прогресс достигнут педагогами, отнесенными к среднему уровню. Достаточно обнадеживающими представляются качественные сдвиги учителей, чей профессионализм, по итогам констатирующего эксперимента, квалифицирован как высокий. Несколько сократилось число учителей с низким уровнем сформированности компетентностей.

Полученные в исследовании результаты приводят к выводу, что эффективность субъектно-деятельностных технологий формирования (наращивания) компетентностей учителя обеспечивается за счет следующих инвариантных характеристик:

- «смещения» установок учителя с содержательно-процессовых аспектов профессиональной деятельности на ценностно-смысловые;
- отказа от монополии на знание безусловных истин, установка на относительность всякого знания и, следовательно, ориентация на диалог с учащимися;
- нацеленности учителя на освоение системы обобщенных способов педагогической деятельности, включающей в себя способность свободно ориентироваться в ее пространстве;
- возможности выбирать адекватные способы решения задачи развития себя и другого путем организации продуктивной педагогической деятельности в условиях профессионального сотрудничества;
- ориентации учителя на осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- установки на самоизмерение в процессе педагогического взаимодействия;
- стремления к самореализации на основе внутренней профессиональной мотивации и осознания самоценности своего труда;
- психолого-педагогической поддержки процесса формирования компетентностей учителя, которая стратегически и тактически проявляется в формах и методах, адекватных субъектно-деятельностному подходу, осуществляется через оказание превентивной и оперативной помощи.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты в основном подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы, согласно которой процесс формирования компетентностей учителя к реализации профильного обучения зависит от:

- определения комплекса значимых для профессиональной деятельности учителя компетентностей и выделения ориентировочных основ каждой из них;
- освоения ориентировочной основы способа наращивания компетентностей входящей в содержание интегрированной учебной программы;
- обеспечения рационального сочетания традиционных и активизирующих (в том числе исследовательских, проектных и т.д.) форм освоения содержания учебной программы;
- включения учителей с первых этапов обучения в процесс принятия управленческих решений по формам, направлениям профилизации и определение ресурсного обеспечения;
- определения критериев и процедуры контроля и оценки сформированности компетентностей;
- создания условий для развития самооценки учителя в процессе повышения квалификации.

Перспективы нашего исследования мы связываем с определением четких критериев компетентности сельского учителя и соответствующих методик отслеживания, выявления механизмов управления формированием компетентностей педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтариева Р.Ф. Основные тенденции развития системы подготовки учительских кадров в вузах для сельской школы. – Казань, 2000.
2. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
3. Сластенин В.А., Матросов В.Л. Новой школе – нового учителя // Пед. образование. М., 1990. №1.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье с точки зрения системного подхода рассматриваются направления развития информационной культуры преподавателя математики на этапе применения новых информационных технологий в обучении. Перечислены педагогические методы и приемы, влияющие на характер преподавательской деятельности. Приведены статистические данные о развитии информационной культуры преподавателей математики в вузах Центральной России.

DYYACHENKO S.A.

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER OF MATHEMATICS

In clause from the point of view of the system approach directions of development of information culture of the teacher of mathematics at a stage of application of new information technologies in training are considered. Pedagogical methods and the receptions influencing character of teaching activity are listed. The statistical data on development of information culture of teachers of mathematics in high schools of the Central Russia are resulted.

В настоящее время одним из направлений государственной политики России является проблема формирования единой информационной образовательной среды, решение которой необходимо для создания перспективной системы образования, способной подготовить специалистов в новых условиях. Основная цель этой политики – повышение качества образования, сохранение, развитие и эффективное использование научно-педагогического потенциала страны, создание условий для поэтапного перехода к новому уровню обучения на основе новых информационных технологий. Важнейшим условием такого перехода является развитие информационной культуры преподавателя математики.

Представления о сущности информационной культуры разнообразны и в большинстве своем сводятся к пониманию необходимости знаний и умений по работе с информационными технологиями, о профессиональных и личных качествах преподавателя упоминается в общем плане. Было бы логичным предположить, что развитие информационной культуры человека, в том числе преподавателя математики, зависит от развития его способностей, и если предпринять меры к развитию необходимых способностей, то результат развития информационной культуры будет выше.

Информационную культуру преподавателя математики будем рассматривать как его умение использовать механизмы совершенствования информационно-коммуникационных и методических средств обучения дисциплине, способность оптимизировать способы обращения с информацией, предоставляемой студенту для решения теоретических и практических заданий в области математики, умение организовать систему обучения, эффективно подготавливающую студента к использованию информационных средств и технологий для решения математических задач в профессиональной деятельности.

Для детального исследования процесса развития информационной культуры преподавателя математики и связанных с ней процессов проанализируем его с точки зрения системного подхода. Рассмотрим систему информационной культуры

преподавателя математики как упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует реализации информатизации обучения математике.

Система развития информационной культуры преподавателя математики являются открытой, так как между ней и окружающей действительностью происходят информационные процессы. Следует отметить и ее динамичность, проявляющуюся в постоянной изменчивости. Такая система сама является подсистемой и взаимодействует с другими системами. Высшее учебное заведение рассматривается как сложная социально-педагогическая система. В нем можно выделить большое разнообразие образовательных систем, одна из которых — образовательный процесс. Процесс обучения математике, являясь подсистемой целостного образовательного процесса, также рассматривается как образовательная система. Деятельность преподавания — система, рассматриваемая наряду с деятельностью студента как подсистема процесса обучения.

Одним из компонентов деятельности преподавания является информационная культура преподавателя математики. Такой компонент может быть рассмотрен наряду с другими, такими как:

- педагогическое мастерство преподавателя математики;
- профессиональная компетентность преподавателя математики;
- духовная культура преподавателя математики;
- методологическая культура преподавателя математики.

Проанализируем наличие взаимной зависимости, обусловленности, обобщенности между перечисленными компонентами. Информационную, методологическую и духовную культуру преподавателя математики можно рассматривать как проявление синтеза его информационно-компьютерной, методологической и предметно-педагогической образованности, фактического уровня развития у него творческой и информационно-деятельностной активности, личностно-ценностной духовной составляющей в целях совершенствования профессиональной деятельности и профессионально значимых качеств.

Изучение информационной культуры преподавателя математики предполагает исследование связей и отношений между элементами системы, которые раскрывают свою сущность только во взаимосвязи, проявляемой через единство ее структуры и функций, и обнаруживается в деятельности, связанной с ее формированием. Такой подход обуславливает новизну решения проблемы развития информационной культуры преподавателя математики, соотнесение сущности и качества личностного развития со способами взаимодействия человека с окружающим миром и его преобразованиями. Отношение преподавателя к информационным и коммуникационным технологиям как его особая субъективная характеристика может выступать в качестве минимальной единицы системы, которую в ее рамках можно считать неделимой, характеризующей развитие преподавателя как личности.

Таким образом, информационная культура преподавателя характеризуется прежде всего, фактическим уровнем развития информационной компетентности, творческой активности готовностью овладевать и учить овладению современными технологиями, направлять свои силы на самосовершенствование, самореализацию.

Основополагающим компонентом системного подхода являются принципы, то есть исходные положения и основные правила деятельности по изучению и преобразованию системных объектов.

Принцип целостности считается одним из основных критериев отнесения того

или иного объекта к классу систем, а самого процесса деятельности к разряду системных. Необходимо учитывать, что система состоит из определенной совокупности компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливает целостность информационной культуры преподавателя математики. В качестве таких компонентов можно рассмотреть:

а) индивидуально-групповой — руководство вузом, преподаватели, студенты, сотрудники вуза;

б) содержательно-ориентационный — цели совершенствования информационной культуры преподавателя математики, перспективы ее развития; принципы и ключевые идеи информационной культуры, содержание обучения математике на новой технологической основе;

в) функционально-деятельностный — системообразующий вид деятельности, формы и методы развития информационной культуры, управление процессом такого развития, основные пути самосовершенствования преподавателя;

г) информационно-технологический — новые информационные телекоммуникационные и компьютерные технологии, применяемые в процессе обучения математике;

д) диагностико-результативный — критерии и показатели эффективности развития информационной культуры, формы, приемы и методы изучения, анализ и оценка деятельности преподавания по овладению информационной культурой;

Целостность характеризуется наличием у системы интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям. Из перечисленных компонентов ни один не обладает интегративными качествами информационной культуры в целом. Лишь обеспечение их взаимосвязи и взаимодействия способствует развитию информационной культуры преподавателя математики. Систему можно представить целостным образованием только тогда, когда она обоснованно выделяется из окружающей среды, учитывая объективно существующие связи и отношения. Информационная культура преподавателя не является единственным фактором ее развития, следует учитывать другие потенциальные возможности такого развития.

Принцип коммуникативности отражает внутренние и внешние связи системы. При рассмотрении процесса развития информационной культуры преподавателя математики важным является изучение связей взаимодействия объектов, их сторон и свойств, а также структурные связи, связи функционирования, связи развития, вызывающие существенные изменения в строении объекта и связи управления.

В соответствии с предложенными видами связей рассмотрим информационную культуру преподавателя математики как:

- взаимосвязь всех компонентов информационной культуры;
- взаимосвязь всех основных субъектов, влияющих на развитие информационной культуры преподавателя математики: студентов, коллег, руководства и работников вуза;

- взаимосвязь учебной деятельности, организуемой преподавателем по освоению математики, и деятельности по применению современных компьютерных средств для изучения математики;

- взаимосвязь технического оснащения процесса обучения математике в конкретном вузе и существующими технологиями;

- взаимосвязь имеющегося у преподавателя опыта по использованию современных технологий в преподавании математики и перспектив их использования.

Принцип структурности предполагает обеспечение устойчивости структур, це-

лостности системы, упорядоченности взаимодействия ее компонентов. Наряду со статическими качествами, структура обладает и динамическими, то есть подвижными качествами, которые обеспечивают ее подвижность и изменчивость. Именно динамические качества системы обеспечивают ее интегративные свойства, в них заложены возможности преобразования деятельности преподавателя.

Принцип управляемости и целенаправленности обеспечивает рассмотрение цели и управления не только как важнейших элементов системы, но и как системообразующих факторов их функционирования и развития.

Цель обуславливает состав компонентов систем, их свойства и взаимосвязи. Правильный выбор целевых ориентиров — одно из условий успешного совершенствования информационной культуры преподавателя математики и ее дальнейшего развития.

Достижение целевых ориентиров в значительной мере зависит от форм и способов управления системой. Систему информационной культуры преподавателя математики отнесем к разряду самоуправляемых систем, подчеркивая тем самым приоритетную роль самостоятельных и самоуправленческих начал в ее совершенствовании и развитии, обеспечении целостности.

Принцип развития определяют количественные и качественные изменения системы, обуславливают формирование ее нового интегративного свойства, переход от одного уровня целостности на другой. Известно, что каждая система проходит в своем развитии четыре этапа: возникновение, становление, период зрелости и преобразование. В определенный период своего развития система включает в себе остатки прошлого, настоящего, определяющего ее качественную специфику, и задатки будущего.

Технологический компонент системного подхода к информационной культуре преподавателя математики связан с процессом моделирования. Под моделированием в нашем исследовании будем понимать метод познавательной и практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важные качества и компоненты процесса развития информационной культуры преподавателя математики. Процесс моделирования развития информационной культуры преподавателя математики включает следующие этапы:

- 1) рассмотрение исторических предпосылок исследуемой проблемы и ее современного состояния, прогнозирование ее будущего развития;
- 2) поиск сторонников, преподающих математику с использованием современных технологий;
- 3) установление контактов с исследователями аналогичных проблем в других вузах, городах, регионах, выход на международный уровень посредством участия в конференциях различного уровня, в том числе международных, обмен опытом, организация выездных семинаров по проблемам развития информационной культуры;
- 4) рассмотрение статистических данных, представленных научными и исследовательскими центрами по проблемам образования;
- 5) разработка программы по построению модели развития информационной культуры преподавателя математики;
- 6) ознакомление преподавателей с теорией и практикой использования современных технологий в процессе обучения математики, теоретическими и методологическими основами повышения культурного уровня в этой области;
- 7) диагностика текущего состояния и результативности развития информационной культуры преподавателя математики;

8) проведение работы по актуализации и стимулированию деятельности преподавателя по овладению новыми средствами, формами и методами организации процесса обучения математике;

9) осуществление интеграции индивидуальной и групповой деятельности по овладению информационной культурой, создание творческих групп;

10) составление программы развития информационной культуры преподавателя математики и конструирование модели;

11) апробация отдельных элементов построенной модели;

12) обсуждение на методологическом семинаре преподавателей математики разработок и программы построения модели;

13) проведение научно-методической и управленческой экспертизы модели программы ее построения;

14) утверждение модели развития информационной культуры преподавателя математики.

Осуществление перечисленных действий позволит сформировать научно-обоснованное представление о развитии информационной культуры преподавателя математики.

При рассмотрении процесса развития информационной культуры преподавателя математики определим цель, то есть мысленное, заранее определяемое представление о результате процесса, о качествах, состоянии личности, которые предполагается формировать. Она определяет требования к процессу развития и служит эталоном для оценки результатов.

Определение целей и задач деятельности имеет большое теоретическое и практическое значение. Целеполагание в педагогике – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности. Рассмотрим следующие виды целей развития информационной культуры преподавателя математики:

1) конечная цель – достижение необходимого уровня информационной культуры преподавателя математики;

2) промежуточные цели:

а) овладение современными компьютерными средствами;

б) знакомство с новыми технологиями, используемыми в преподавании математики;

в) овладение программными математическими продуктами;

г) совершенствование форм и методов преподавания математики, направленных на применение современных технологий;

д) развитие знаний и умений в области применения телекоммуникационных технологий;

е) организация взаимодействия со студентами, преподавателями на новой технологической основе;

ж) организация научно-исследовательской работы самого преподавателя и со студентами с применением современных технологий.

Среди основных качеств информационно культурного педагога можно выделить:

1) способность разрабатывать методические материалы по математике на основе информационных технологий, в том числе ресурсов Интернета математической направленности;

2) способность находить необходимые источники информации по математике;

3) умение соотносить цель преподавательской деятельности с информацией и возможностями ее представления;

4) способность принимать решения по поводу использования информационно-коммуникационных технологий, специализированных математических программных продуктов в преподавании математики;

5) стремление изучать передовой педагогический опыт в области информатизации математического образования и передавать свой опыт другим преподавателям и студентам;

6) умение организовывать научные исследовательские проекты в области математики на основе современных информационных технологий;

7) способность к правильной оценке собственных достижений в преподавании математики на новой технологической основе;

8) умение налаживать общение с помощью информационных средств и технологий;

9) стремление к профессиональному самосовершенствованию в области преподавания математики с использованием информационных технологий.

Сформированность подобных качеств позволит педагогу сознательно применять новые информационные технологии в процессе управления учебной деятельностью студента, активно участвовать в информатизации своего образовательного учреждения и общества в целом.

Особая роль в этом списке принадлежит учебным материалам, базирующимся на использовании ресурсов Интернета. Преподаватель математики предлагает студентам список сайтов математической направленности, среди которых:

- официальные математические сайты;
- сайты, содержащие теоретический учебный материал по математическим дисциплинам, в том числе электронные учебники, справочники;
- сайты практической направленности, на которых организовано обсуждение и консультативная помощь по решению задач с математическим содержанием;
- сайты официальных представителей интегрированных математических пакетов, позволяющих решать задачи, выполнять лабораторные работы по математике;
- сайты, содержащие справочный материал по математическим дисциплинам;
- сайты со ссылками на научные труды в области математики, в том числе кандидатские и докторские диссертации, математические журналы.

Одним из условий развития информационной культуры преподавателя математики является использование электронных учебников, сетевых учебных комплексов, компьютерных обучающих программ, то есть программного обеспечения, которое может использоваться для самообучения непосредственно на том компьютере, на котором работает студент, или через сетевые технологии. При этом преподавателю математики необходимо важно знать новейшие прикладные программные продукты и разработки в области компьютерного обучения, среди которых созданные за рубежом Mathematica, Mathcad, MathLab, Maple, Macsyma, PDEase2D, GAP (Groups, Algorithms and Programming), STADIA, PolyAnalyst, Deductor и отечественные математические пакеты Формула, Матрица, ODE, Калькулятор комплексных чисел, Formulator и др.

В традиционной деятельности преподавания взаимодействие преподавателя и студента развивалось на основе непосредственного контакта. Развитие информационной культуры преподавателя математики поднимается на новый уровень, когда общение со студентом организовывается посредством телефона, голосовой и электронной почты, теленаставничества с помощью телекоммуникационных сетей.

Дальнейшее совершенствование информационной культуры преподавателя

математики связано с организацией взаимодействия с преподавателями и другими студентами, находящимися на расстоянии, в режиме реального времени. Проводятся научные математические семинары, конференции, дискуссии между студентами различных специальностей, изучающих математику, между студентами различных вузов с привлечением преподавателей, имеющих значительный опыт в преподавании математических дисциплин. Такие дискуссии могут быть организованы в ходе непосредственного общения и посредством телекоммуникационных технологий, позволяющих их участникам обмениваться письменными сообщениями, как в синхронном, так и в асинхронном режиме, что имеет большую дидактическую ценность.

С целью исследования современного состояния развития информационной культуры преподавателя математики был проведен опрос в 18 вузах Центральной России [1], который показал, что больше половины из них (58,1%) не используют компьютерные средства в преподавании. В ходе опроса выяснилось, что имеются отдельные попытки создания и использования разнообразных обучающих компьютерных средств для преподавания математики, среди которых электронные средства лекционного сопровождения используют 7% преподавателей, рекомендуют к использованию электронные учебники по математике 12% преподавателей, применяют банки тестовых тренировочных и контрольных заданий по математическим дисциплинам — 19% преподавателей. При проведении лабораторных и практических занятий 12% преподавателей используют интегрированные математические пакеты, такие как Mathematica, Maple, MathCad, MathLab и другие.

Результаты опроса показывают, что проблема развития информационной культуры преподавателя математики в настоящее время является актуальной. Первоочередными направлениями для ее решения являются:

- подготовка методической и учебной литературы по изучению математики с помощью интегрированных математических пакетов и других программных средств, создание базы данных, содержащей перечень электронных средств обучения, используемых преподавателями математических дисциплин, ссылок на сайты, которые могут быть полезны в преподавании математики;
- организация подготовки и переподготовки преподавателей в области использования новых информационных технологий в преподавании математики;
- реализация кафедральной программы развития информационной культуры преподавателя математики.

Модель развития информационной культуры преподавателя математики должна быть основана на приоритетном развитии самостоятельной познавательной активности преподавателей в области овладения информационно-коммуникационными технологиями при обучении математики.

Анализ педагогической литературы выявляет различные точки зрения на содержание познавательной самостоятельности и варианты путей формирования этого понятия. Точки зрения исследователей соотносятся либо со способностями, либо с деятельностью, либо с качествами личности. Есть попытки определить познавательную самостоятельность через профессиональные умения; через синтез потребностей, умений осуществлять деятельность и ее регуляцию; как многоаспектное личностное образование, выступающее способом саморегуляции познавательной деятельности, синтезом мотива и способа поведения, устойчивым отношением к познанию.

Будем рассматривать познавательную самостоятельность как многоаспектное личностное образование, характеризующееся такими проявлениями как саморегу-

ляция познавательной деятельности, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение к познанию. Использование компьютерных средств активизирует познавательную самостоятельность, которая соотносится с умением приобретать новые знания и творчески применять их в различных ситуациях. При этом применение информационных технологий поднимает познавательную самостоятельность на самый высокий уровень — творческий. Познавательная самостоятельность является определяющим понятием в развитии информационной культуры преподавателя. Организация системы повышения квалификации преподавателей в указанном направлении как автономная система обучения по проблемам педагогической теории и практики предполагает разработку курса, систему консультативной помощи, различных форм обучения.

Познавательная самостоятельность является основой при реализации программ и курсов повышения квалификации преподавателей математики. С целью составления эффективного индивидуального плана с помощью анкетирования или опроса определяется исходный уровень развития его информационной культуры. После окончания курса рассматриваются результаты деятельности преподавателя в виде созданных им учебных, учебно-методических, методических и других материалов по математике на основе использования современных технологий, производится оценивание уровня развития информационной культуры преподавателя на основе представленных достижений.

Несмотря на четкую ориентацию курса на развитие познавательной самостоятельности, возможна эффективная организация гибких курсов, соответствующих повышению квалификации преподавателей, находящихся на разных уровнях развития информационной культуры.

По характеру управления курс развития информационной культуры преподавателя математики делится на индивидуальные курсы, курсы под руководством куратора и смешанные курсы.

Для организации самостоятельного индивидуального обучения предусматривается систематическое консультирование со стороны куратора и исходное и промежуточное тестирование или анкетирование. В ходе самостоятельной работы над курсом преподаватели могут использовать традиционные средства представления информации, но предпочтение отдается электронным средствам учебного назначения по математике. Куратором может быть организовано общение преподавателей, работающих над одной и той же тематикой, друг с другом. Такое общение может быть непосредственным, а может быть организовано посредством электронной почты, телефонной связи и т.д. Преподаватели, работая над курсом, могут выразить желание наладить общение по определенному кругу вопросов или с определенными людьми. При индивидуальном самостоятельном обучении важно провести входной и итоговый контроль, и, сравнив их результаты, сделать вывод о развитии информационной культуры преподавателя математики.

Организация курсов под руководством куратора предназначена для преподавателей, испытывающих трудности в освоении информационных технологий в области преподавания математики, которые связаны с рядом причин. Опрос, проведенный среди преподавателей математики [1], показал, что среди условий, которые затрудняют использование информационных технологий в преподавании математики:

- недостаток опыта их использования — 65,4%;
- незнание возможностей применения информационных технологий в обучении — 44,2%;

— отсутствие научно-методических разработок по математике на новой технологической основе — 40,1%.

Важно учитывать, что курс по развитию информационной культуры преподавателя математики не предполагает постоянный контроль над действиями преподавателя. Поэтому, учитывая трудности, которые испытывают ряд преподавателей, куратору необходимо разработать методическое обеспечение по вопросам освоения курса повышения квалификации. Куратор проводит регулярное индивидуальное и групповое консультирование преподавателей по текущим вопросам, намечает подробный план работы над темой. Он может организовывать совместные проекты, в том числе творческие, по овладению технологией применения новых методов и подходов в обучении.

Для преподавателей, имеющих недостаточный опыт в применении информационных технологий в обучении математике, важную роль играет повышение мотивационного компонента их деятельности. Непосредственное общение, совместные проектные работы, наличие постоянно действующей оперативной связи, организация видеоконференций и других способов общения содействуют созданию благоприятного психологического климата, способствующего плодотворной работе.

Смешанный курс сочетает в себе элементы индивидуального самостоятельного курса и курса под руководством куратора. В зависимости от особенностей преподавателя, наличия у него определенных знаний, целей изучения тем курса и так далее, изучение тех или иных разделов может быть индивидуальным или под руководством куратора.

По дидактической цели курс развития информационной культуры преподавателя математики может быть организован на базовом, основном и углубленном уровне.

Базовый уровень предназначен для преподавателей, не имеющих подготовки в области применения информационных технологий в преподавании математики, и предусматривает изучение основ компьютерной грамотности, знакомство с интерфейсом основных программных продуктов, позволяющих организовывать работу студентов. Здесь рассматриваются вопросы содержания обучения, методики преподавания, психологические основы преподавания на новой технологической основе, что позволяет преподавателю продвинуться до уровня программы основного уровня.

Курс на основном уровне ориентирован на преподавателей математики, имеющих опыт работы, желающих повысить свою квалификацию или пройти переподготовку в области применения новых технологий в преподавании математики. Материал такого курса ориентирован на преподавателей, владеющих методикой преподавания математики, имеющих опыт проведения занятий в рамках действующего учебного плана. Преподаватели знакомятся с передовым опытом в интересующей их области, предлагаются инновационные методики преподавания, современные средства обучения.

Курс, организованный на углубленном уровне, предназначен для преподавателей, имеющих значительный опыт работы в области преподавания математики с использованием информационных технологий, ведущих самостоятельную научно-исследовательскую деятельность в этой области. Предполагается изучение широкого круга теоретического материала, изучение новинок в области программного обеспечения, организация и проведение педагогического эксперимента, изучение вопросов оценки эффективности отдельных методик преподавания математики.

По структуре курс развития информационной культуры преподавателя математики может быть модульным или однородным.

Модульный принцип построения курса используется в том случае, если структура содержания достаточно сложна и может быть представлена в виде отдельных, законченных по смыслу блоков или модулей. В зависимости от потребности обучаемых модули могут меняться местами, отдельные из них могут быть вынесены на самостоятельное изучение, другие изучаются под руководством куратора. Такая структура гарантирует оперативное обновление содержания, позволяет лучше реализовать принцип индивидуального подхода к преподавателю математики, при котором он сам может определять порядок изучения модулей.

Курс с однородной структурой содержания предполагает последовательное изучение материала в соответствии с учебным планом. Материал такого курса сложнее изменить, поскольку темы, следующие друг за другом, связаны между собой. При изменении содержания одной из них, необходимо менять содержание остальных.

Одним из важных условий развития информационной культуры преподавателя математики является реализация соответствующей кафедральной программы. Теоретическая основа такой программы опирается на выявленные тенденции, условия, факторы. Работа проводится на уровне кафедры, факультета и вуза в целом. Руководством вуза создаются условия для повышения преподавателями уровня информационной культуры. Такая работа направляется и корректируется коллективом кафедры. На заседаниях кафедры происходит обмен опытом; обсуждение возникших вопросов; анализ проблем; обсуждение содержания лекционных, практических и других занятий. Деканаты проводят специальные исследования и опросы, организуют компьютерный мониторинг качества обучения в вузе.

Основные направления работы по развитию информационной культуры:

- усиление взаимодействия кафедры, на которой осуществляется преподавание математических дисциплин с факультетами и подразделениями;
- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в области создания и использования электронного обеспечения учебного процесса;
- поэтапное формирование современной научно-методической, учебно-методической и технологической базы кафедры математики для создания и использования компьютерной поддержки процесса обучения математических дисциплин;
- создание и наполнение сайта вуза математической направленности, необходимой информацией для обеспечения преподавания;
- включение в учебные курсы разделов по использованию интегрированных, специализированных и универсальных математических пакетов;
- создание и наполнение электронных образовательных баз данных (единая база тестов, база информационных ресурсов, база успеваемости студентов и т.д.);
- разработка и принятие программы поддержки тех преподавателей, которые разрабатывают и внедряют в свои методики преподавания электронные учебные ресурсы, такие как электронные учебники и учебные пособия, презентации лекций и практических занятий, электронных тестирующих материалов и т.д.;
- разработка информационной системы поддержки самостоятельной работы студентов, которая бы обеспечивала обмен электронными учебными материалами, тестирование, контроль за выполнением планов прохождения дисциплин, консультационную поддержку с использованием технологий дистанционного образования.
- широкое внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс;
- приобретение программных продуктов математического назначения;
- развитие новых форм и методов преподавания с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Реализация кафедральной программы развития информационной культуры является одним из важнейших направлений совершенствования деятельности преподавателя математики. При этом исследование проблемы развития информационной культуры преподавателя математики должно носить комплексный, многогранный характер. С целью ее разрешения необходим обмен опытом между преподавателями математических дисциплин различных регионов России, знакомство с зарубежным опытом в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко С.А. Формирование информационной культуры преподавателя вуза. — Орел: Изд-во ОРАГС, 2006. — 164 с.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
НЕТРАДИЦИОННЫХ НАРОДНЫХ ПРАЗДНИКОВ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье рассматриваются методологические аспекты использования нетрадиционных народных праздников в воспитательном процессе начальной школы в целях развития у учащихся основ культуры гуманистического межличностного общения.

SPIRIDONOVA S.V.

**METHDOLOGICOL ASPECTS OF USING ALTERNATIVE FOLK FESTIVALS
IN THE TEACHING PROCESS AT PRIMARY SCHOOL**

The article focuses on methdologicol aspects of using alternative folk festivals in the teaching process at primary school in order to develop in learners general concepts and skills of the culture of humanistic interaction.

Детерминированный осуществляемыми на рубеже XX–XXI веков общественно-политическими, социально-экономическими, культурно-эстетическими и иными преобразованиями научно-педагогический поиск существенно затронул сферу духовно-нравственного воспитания юных граждан Отечества. В перестраиваемом многонациональном обществе школа должна стать местом встречи многообразных культур, где юные представители разных национальностей учатся сосуществовать, сохраняя собственную этноидентичность и обогащая свою культуру межличностных взаимоотношений. В этом процессе одним из инструментов воспитательно-развивающего воздействия на учащихся должны стать нетрадиционные народные праздники – те торжественные мероприятия, которые издревле были связаны у этносов с сезонными изменениями в природе и соответствующими видами производственной деятельности. Данная сфера духовно-нравственного воспитания детей в младшем школьном возрасте остается малоисследованной. Как показывает исследование, одной из очевидных теоретико-методологических предпосылок успешности использования нетрадиционных народных праздников в целях развития у учащихся начальных классов основ культуры гуманистических межличностных взаимоотношений является осведомленность учителя о непрекращающемся сосуществовании и конфликтном характере противоречий процессуального характера – пар встречно направленных и вступающих в столкновение тенденций изменения духовно-нравственного облика ребенка младшего школьного возраста под влиянием одновременно воздействующих на него сил. На одном полюсе функционирующего процесса включения образовательно-обучающего и воспитательно-развивающего потенциала нетрадиционных народных праздников в контексте формирования у учащихся начальных классов основ высокоуровневой культуры гуманистических межличностных взаимоотношений действуют силы негативного характера, объективно обладающие тормозящим соответствующее развитие ребенка эффектом, сдерживающим его рост как человека общительного, участливого, как личность с доброжелательной и добротворческой направленностью. На другом полюсе этого процесса располагаются противостоящие им силы позитивного характера, наделенные способностью содействовать духовно-нравственному развитию учащегося из начальных классов с помощью совершенствующего воздействия празднично-игровой культуры общечеловеческого или этнического плана. В предпринятом нами научном поиске действеннее других проявили себя следующие противоречия.

Противоречие первое — между, с одной стороны, резким возрастанием общественно-государственной потребности в выпуске из начального звена общеобразовательной школы юных граждан, характеризующихся владением основ культуры гуманистических межличностных взаимоотношений, и, с другой стороны, низким уровнем владения учителем-воспитателем теорией и методикой стимулирования роста искусства младших школьников продуктивно общаться со сверстниками. Противоречие второе — между, с одной стороны, органической необходимостью для начальной школы использовать в подготовке детей к самостоятельной жизни и к полноценному участию в общественно-историческом процессе все социально-педагогически значимые образовательно-воспитательные средства и, с другой стороны, неподготовленностью учителей начальных классов общеобразовательной школы к планированию и реализации системы духовно-нравственного воспитания детей с задействованием нетрадиционных народных праздников.

Противоречие третье — между, с одной стороны, требованиями педагогики и методики воспитательной работы формировать каждое личностное качество в контексте фронтального развивающего наставнического воздействия на все сферы личности учащихся и, с другой стороны, практическим отсутствием в школе традиций подключения учащихся 6—9-летнего возраста к нетрадиционным народным праздникам или организации мероприятий такого рода непосредственно в коллективе класса.

Главнейшая задача ведущего субъекта педагогического действия для оптимального функционирования образовательно-воспитательной системы — целенаправленное и последовательное снятие, устранение актуализирующего противоречия за счет обеспечения превалирования позитивных сил в педагогическом процессе и соответственно — снижения влияния до ликвидации негативных моментов в нем, а задача остальных педагогов при этом скоординированными усилиями способствовать такому движению образовательно-воспитательной системы к намеченным целям. Рассмотрим характеристику подходов к снятию ряда противоречий в нашей опытно-экспериментальной работе.

В русле гуманистической парадигмы образования при разрешении первого противоречия мы выбрали в качестве первого шага работу по раскрытию и показу коллегам — субъектам педагогического действия — сущности методологических основ наставнического стимулирования роста у младших школьников искусства продуктивно общаться со сверстниками. Первая идея здесь — уяснение наставниками факта прямой зависимости качества школьного образования от интенсивности мастерства включения в его контекст занятий по теоретическому и практическому освоению учащимися начальных классов требований общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей. Вторая методологическая основа для снятия противоречия — педагогическое просвещение наставников детей младшего школьного возраста в плане раскрытия сути национального самосознания и интерпретации его структуры. Третья методологическая основа совершенствования работы в обозначенном плане — разъяснение учителям сущности культуры межнационального общения людей и установление актуальных задач ее формирования у детей младшего школьного возраста. Планомерное освоение предложенного материала способствовало заметному методологически выдержанному пополнению наставнического арсенала субъектов педагогического действия значимыми для осуществления научного поиска сведениями исторического и философского характера, отражающих их существо научных понятий. В результате проведения опытной работы в данном контексте учителя начальных классов обрели прочный мировоззренческий

фундамент для основательного понимания роли нетрадиционных народных праздников в формировании у младших школьников основ гуманистических межличностных взаимоотношений — важного характеристического признака их духовно-нравственного роста в качестве носителей национального и народного самосознания, общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей в своей жизненной практике. Проблема формирования личности учащихся на духовно-нравственных ценностях народа нашла отражение в концепциях А.И. Арнольдова, В.А. Караковского, Е.А. Климова, Л.П. Крившенко, Б.Т. Лихачева, П.И. Пидкасистого, С.Д. Полякова, М.Г. Тайчинова. В освоении теоретических позиций по отношению к планируемой в исследовании и реализуемой в опытно-экспериментальной работе программе применения нетрадиционных народных праздников для формирования у учащихся начальных классов культуры межличностных взаимоотношений стало наше обращение к продуктам исследовательского творчества таких известных ученых, как Р.Г. Гарданов, Э.И. Гарунов, З.Т. Гасанов, Т.Г. Исламшина, Т.С. Комарова, А.И. Мазаев, Ф.Ф. Харисов, С.А. Шмаков, Г.П. Черный. При этом мы исходили из того, что школьный праздник есть синтез духовной и материальной культуры.

При разрешении второго противоречия в образовательно-воспитательной деятельности акцентировалось внимание на следующие теоретические позиции. Первая теоретическая позиция связана с утверждением в сознании практиков опытно-экспериментального пространства убежденности в положительном значении национальной культуры для формирования всех личностных сфер детей, обучающихся в начальных классах. Формирование положительных национальных свойств личности становится важнейшей задачей воспитания и образования. Национальный характер, исторически сложившиеся духовные силы народа рассматриваются учеными как один из мощных резервов обновления современного общества. Анализируя феномен культуры, В.Л. Бенин характеризует ее как «освоенный и овеществленный опыт человеческой жизнедеятельности» [2, с. 83]. Б.Т. Лихачев подчеркивает, что национальная культура призвана связывать духовные интересы, сохранять и поддерживать национальные традиции народа [3, с. 101]. М.Г. Тайчинов акцентирует внимание современных педагогов на то, что современная образовательная система должна реализовать принцип «от восприятия культуры своего народа — к восприятию совместно проживающих народов, а затем — к пониманию мировой культуры» [4, с. 56]. Школа должна стать местом встречи многообразных культур, где дети учатся совместному существованию друг с другом, содружеству, не теряя своей этноидентичности. Поэтому перед современной системой российского образования ставится задача: отобрать из содержания национальной культуры оптимальный объем знаний, скоординировать эти знания с общими стандартами образования, создав тем самым модель совершенной личности, адаптированной к современным социально-политическим ситуациям.

Среди важнейших направлений этноориентированного образования и воспитания детей младшего школьного возраста можно выделить следующие: сочетание в системе воспитания общечеловеческих, национально-культурных и этноспецифических ценностей, охватывающих основные аспекты социокультурной жизни и самоопределения; планомерное и сбалансированное включение в общее содержание образования регионального и этнокультурного компонентов; развитие национального самосознания; изучение основ этнокультуры; по мере взросления — движение от национальных форм освоения культуры к общечеловеческим культурным достижениям; формирование социально-этнических норм поведения, этнопсихоло-

гического характера на основе усвоения народных традиций, обычаев, национального этикета; формирование умения выразить свои отношения к миру, к людям, к себе в национально-самобытных формах поведения; умение познакомить других с особенностями и лучшими образцами культуры, искусства своего этноса, народа, нации; развитие интереса, уважения к другой культуре, терпимости к человеку другой национальности и вероисповедания, к совместно проживающим народам. Мы считаем, что образовательная деятельность в школе на основе учета культурных, социоисторических, эколого-демографических и этнопсихологических особенностей населения способствует развитию этнического самосознания, усвоению элементов национальной культуры: языка, музыкально-танцевального и прикладного творчества, одежды, кулинарии; создает благоприятные предпосылки для формирования личности с развитым национальным самосознанием, духовно-нравственными ценностями и устойчивыми гуманистическими стереотипами поведения, а так же формированию основ культуры гуманистического межличностного общения. Вторая теоретическая позиция связана с признанием этнодидактических традиций в современной школе как одного из наиболее эффективных инструментов педагогического влияния наставников на учащихся начальных классов. Третья позиция в разрешении противоречий связана с восприятием и оценкой субъектами педагогического действия нетрадиционных народных праздников как мощного средства наращивания развивающего потенциала образовательного процесса в начальной школе и формирования у учащихся на фоне и в ходе общего совершенствования искусства общения со сверстниками и другими окружающими людьми на гуманистической основе. Таким принятием наставниками учащихся начальных классов нетрадиционных народных праздников в свой воспитательский арсенал мы выводим всех субъектов педагогического действия на понимание актуальности проведения нетрадиционных праздников с детьми и их родителями. Так как от отношения семьи к национальной культуре зависит отношение детей к обычаям своего народа, традициям и обрядам.

Для выявления роли христианских и (или) мусульманских праздников в жизни младшего школьника нами проведено исследование среди родителей в учащихся начальных классов сельских и городских школ. Мы провели анкетирование шестидесяти родителей. На вопрос: «Отмечаете ли вы в семье христианские и (или) мусульманские праздники?» 74 % городских и 64 % сельских родителей ответили, что отмечают только наиболее «великие» праздники; 24% учащихся из села и 36% из города считают праздник семейной традицией. И лишь незначительная часть представителей городского населения (2%) не отмечают праздников совсем. Такое процентное соотношение свидетельствует, однако, о том, что многие родители младших школьников не проявляют должного внимания к этим праздникам и соответственно их воспитательной роли в развитии своих детей. Однозначным был ответ на вопрос: «Нужны ли нам христианские и (или) мусульманские праздники?» Да, нужны (100%). «Почему нужны?» Ответы звучали так — 20 % сельских и 60 % городских родителей младших школьников ответили: «Чтобы воспитывать у юного поколения доброту, почтение к старшим»; 50 % сельских и 30 % городских родителей их этой категории ответили: «Не забывать историю и традиции народа»; 10 % родителей — горожан считают: «Люди стараются быть ближе друг к другу в эти дни». Исходя из вышеизложенного следует признать, что праздники сближают родителей и детей, способствуют усвоению навыков гуманистического межличностного общения.

Обоснование данных методологически важных позиций подготовило основа-

тельный теоретический фундамент для разрешения и снятия всех возникающих противоречий, в ходе осуществления опытно-экспериментального поиска и позволило выделить следующие педагогические условия успешного использования педагогами нетрадиционных народных праздников в начальной общеобразовательной школе с целью формирования духовно-нравственных качеств личности и культуры гуманистического межличностного общения: реализация в празднично-игровых мероприятиях требований общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, установок педагогики сотрудничества и принципа добровольности включения школьников в организуемые по программам нетрадиционных народных праздников их занятия и дела; включение в планы воспитательной работы с классом нетрадиционных праздников всех религий, исповедуемых родителями учащихся класса (христианства, ислама и др.); сочетание теоретической и практической подготовки учителей начальных классов при организации и проведении нетрадиционного народного праздника; высокоуровневое эстетическое оформление праздничных торжеств; опора на родителей и близкое к школьникам их социальное окружение при подготовке и проведении праздничных мероприятий с детьми; систематичность работы по использованию воспитательно-развивающего потенциала нетрадиционных народных праздников в формировании у детей младшего школьного возраста общительности, реальной доброжелательности как неотъемлемых личностных качеств юных граждан Отечества; планомерное профессионально-деловое самосовершенствование учителей и лиц, причастных к воспитанию младших школьников, в вопросах теории и практики обращения к нетрадиционным народным праздникам для повышения уровня культуры межличностного общения детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крившенко Л.П. Подготовка будущего педагога к нравственному воспитанию школьников в условиях современной социокультурной ситуации //Актуальные проблемы современной педагогики: Сб. науч. тр./ Под ред. проф. Крившенко Л.П. — М.: Изд-во МГОУ, 2006. — С. 3—8.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: Учеб. пособие. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. — 515 с.
3. Лихачев Б.Т. Социология воспитания и образования. — М.: Дрофа, 1996. — 246 с.
4. Тайчинов М.Г. Формирование личности учащихся на духовно-нравственных ценностях народа, — М.: РИЦ МГОПУ, 1999. — 199 с.
5. Шмаков С.А. Нетрадиционные праздники в школе. — М.: Новая школа, 1997. — 120 с.

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

KOSHMAN S.N.

PERSONNEL MAINTENANCE OF REGIONAL SYSTEM OF CHILDREN-ORPHANS' SOCIALIZATION

The system of official organizations working with children-orphans is considered in the article. Information about specialized organizations of the Moscow area, their activity, organizational process, socialization of children, who have remained without parents care are analyzed.

Важным аспектом социализации детей-сирот является защита их прав и законных интересов. На них распространяются правовые гарантии, организационные механизмы юридической и социальной защиты и поддержки несовершеннолетних, действующие в российском государстве в настоящее время. Однако в силу особенностей своего статуса, особой уязвимости социального и экономического положения, эти дети международными правовыми нормами и законодательством практически всех стран, относящих себя к категории социальных, признаются «нуждающимися в особой заботе государства».

Поэтому система социальной поддержки детей-сирот относится к системе социальной поддержки детства в целом как особенное к общему, как система к макросистеме, элементом которой она является.

Система государственных (муниципальных) учреждений, работающих с детьми-сиротами, включает в себя, в свою очередь, несколько подсистем, обеспечивающих защиту детства в целом и призванных обеспечить организацию всей деятельности по жизнеустройству детей-сирот (опека), по координации всей деятельности по защите их прав и законных интересов (комиссии о делах несовершеннолетних и защите их прав), по обеспечению проживания, воспитания и образования детей (дома-интернаты) и пр.

Особое место в данной системе занимают специализированные учреждения социальной защиты населения — социально-реабилитационные учреждения для несовершеннолетних, социальные приюты для детей, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Указанные социальные службы относятся к числу учреждений, чье функциональное предназначение регламентировано наиболее полно и подробно. Их специфика, содержание деятельности, правила приема детей и пр. весьма подробно регламентированы в ст. 13 Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»³⁵.

В Московской области действует 61 специализированное учреждение для несовершеннолетних, которое входит в региональную систему, осуществляющую важную социальную задачу.

Специализированные учреждения выполняют достаточно обширный круг функций:

- принимают участие в выявлении и устранении причин и условий, способствующих безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних;

³⁵ Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ от 24 июня 1999 г. (в редакции Федеральных законов от 13.01.2001 № 1-ФЗ; от 07.07.2003 № 111-ФЗ; от 29.06.2004 № 58-ФЗ; от 22.08.2004 № 122-ФЗ).

- оказывают социальную, психологическую и иную помощь несовершеннолетним, их родителям или законным представителям в ликвидации трудной жизненной ситуации, восстановлении социального статуса, содействуют возвращению несовершеннолетних в семьи;

- содержат на полном государственном обеспечении несовершеннолетних, осуществляют их социальную реабилитацию, защиту их прав и законных интересов, организуют их медицинское обслуживание и обучение, содействуют их профессиональной ориентации и получению ими специальности;

- уведомляют родителей несовершеннолетних о нахождении несовершеннолетних в учреждении;

- содействуют органам опеки и попечительства в осуществлении устройства несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей (законных представителей).

Относясь к системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, специализированные учреждения в то же время являются подсистемой жизнеустройства детей-сирот, занимая в ней специфическую позицию. Данные социальные службы выполняют комплексные задачи — они предоставляют экстренную социальную помощь и осуществляют первичную диагностику социального статуса и самочувствия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Кроме того, они предоставляют безнадзорным и беспризорным детям кров, пропитание, воспитание и образование на время нахождения в учреждении.

Анализируя характер и организационно-управленческую специфику услуг, предоставляемых специализированными учреждениями, их можно классифицировать как видоспецифичные и невидоспецифичные.

Хотя сроки проживания детей в таких учреждениях не регламентированы, однако эти сроки, безусловно, ограничены. После ликвидации наиболее острых затруднений (лечение, восстановление документов и пр.), установления статуса ребенка и принятия решения о его жизнеустройстве дети возвращаются в семью, помещаются в детский дом-интернат, передаются под опеку или на усыновление. Однако возможны ситуации, когда дети остаются в приюте надолго, иногда до взросления, достижения возраста 18 лет (в случае, если в детских домах нет мест для них).

В такие учреждения попадают дети:

- оставшиеся без попечения родителей;
- проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении;
- заблудившиеся или подкинутые;
- самовольно оставившие семью или ушедшие из образовательных учреждений;
- не имеющие места жительства, места пребывания и средств к существованию.

То есть они могут оказаться в таком учреждении вследствие смерти родителей (единственного родителя), вследствие опасной социальной ситуации (родители или единственный родитель не выполняет свои обязанности по воспитанию ребенка), вследствие социального неблагополучия (например, родители на длительный срок попадают в больницу, или родители не в состоянии обеспечить детям нормальные условия для существования в зимний период и пр.).

Соответственно основанием приема в специализированное учреждение является:

- личное обращение несовершеннолетнего;
- заявление родителей несовершеннолетнего или его законных представителей с учетом мнения несовершеннолетнего, достигшего возраста 10 лет, за исключением случаев, когда учет мнения несовершеннолетнего противоречит его интересам;
- направление органа управления социальной защитой населения или согла-

сованное с этим органом ходатайство должностного лица органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

— постановление лица, производящего дознание, следователя (прокурора, судьи) в случаях задержания, административного ареста, заключения под стражу и прочие родителей или законных представителей несовершеннолетнего;

— акт оперативного дежурного отдела (управления) внутренних дел о необходимости приема ребенка в специализированное учреждение.

Подобный список является прагматическим компромиссом между необходимостью помещения ребенка в специализированное учреждение для спасения его от опасной социальной ситуации, с одной стороны, зафиксированного в международных документах права ребенка на воспитание в семье, с другой стороны, и обязанности родителей предоставлять своим детям попечение воспитание — с третьей. Причем решать вопрос о согласовании всех сторон данного компромисса приходится решать «здесь и сейчас» для каждого конкретного случая.

К сожалению, существуют родители, которые готовы передать детей на полное государственное обеспечение без серьезных на то оснований, освободившись от забот и обязанностей. Имеются также радикально настроенные представители специализированных учреждений, которые в качестве универсального средства разрешения трудной жизненной ситуации видят только отобрание ребенка у родителей и помещение его в приют, социально-реабилитационный центр. Такой подход (его можно назвать институтоцентристским) может противоречить интересам ребенка, так как сужает его права на адекватную семейную социализацию. Кроме того, он продуцирует иждивенчество у тех родителей (законных представителей), которые могли бы улучшить положение своей семьи и детей, но не прилагают к этому усилий.

В то же время абстрактное стремление любой ценой сохранить несовершеннолетнего в его родной (кровной) семье также может нарушать интересы ребенка в тех случаях, когда семья не предоставляет ему попечение, адекватную социализацию, не обеспечивает его физическую и эмоциональную безопасность. Фамилиецентристский подход (ориентация на безусловное сохранение ребенка в семье) должен применяться только в тех случаях, когда оставление ребенка в родной семье больше отвечает его интересам, чем отобрание ребенка, решение вопросов его жизнеустройства иными способами. Как правило, такой подход может быть наиболее продуктивным в случае, если процесс развития семейного неблагополучия зашел сравнительно недалеко, семья поддается реабилитации и есть возможность оказать ей целенаправленную профессиональную коррекционно-реабилитационную помощь.

Для того чтобы выявить специфику участия специализированных учреждений Московской области (приютов и социально-реабилитационных центров системы социальной защиты населения) в процессе организации социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в апреле — мае 2006 года нами было проведено исследование деятельности специалистов указанных учреждений.

Исследование проходило в виде анонимного анкетирования. Анкеты заполнялись специалистами, которые непосредственно работают с детьми в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в реабилитации. Всего анкеты заполнили 992 специалиста. Выборка, близкая к сплошной, репрезентативна по полу, возрасту, по всем профессионально значимым показателям.

Среди опрошенных 40,3% — специалисты социальных приютов; 58,5% — специалисты социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних; 1,2 % — специалисты центра помощи детям, ставшимся без попечения родителей.

Проведенное исследование позволило рассмотреть структуру специалистов, работающих в специализированных учреждениях, в профессиональном разрезе (табл. 1).

Таблица 1

Структура профессиональной принадлежности специалистов, работающих в специализированных учреждениях

Наименование профессии	Доля в числе опрошенных (%)
Специалист по социальной работе	11,9
Специалист участковой социальной службы	5,5
Социальный педагог	15,0
Психолог	12,8
Дефектолог	3,4
Юрист	3,7
Медицинский специалист	11,9
Воспитатель	26,9
Другие профессии (культорг, физорг, мастер трудового воспитания и пр.)	8,9
Всего	100

Из представленной таблицы можно увидеть, что наиболее массовой категорией (более 25% всех респондентов) являются специалисты, предоставляющие детям определенные базовые услуги — воспитание и попечение. То есть невидоспецифичная услуга, присущая скорее дому-интернату, чем социальному приюту или социально-реабилитационному центру, занимает такое большое место в деятельности специалистов указанных учреждений. Это объясняется не только тем, что для ряда воспитанников учреждение социальной защиты выполняет функции детского дома, предназначенного для постоянного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но и тем, что само по себе жизнеобеспечение детей — очень сложный, ответственный и трудозатратный процесс. Он требует круглосуточного присутствия специалистов.

При этом нельзя не учитывать специфику личности и психологического статуса детей, находящихся в учреждениях социальной защиты населения. Это не только семейные дети, принятые в приют, СРЦ на время или внезапно оказавшиеся там в результате какой-либо семейной трагедии. В специализированные учреждения помещаются также несовершеннолетние, выявленные на вокзалах, на улицах и в подвалах. У некоторых из них есть опыт бродяжничества, криминальной деятельности. Нередко это дети, оставленные родителями или бежавшие от них. Постоянное место жительства таких детей может быть различным — от соседней улицы до других областей, стран СНГ и даже Афганистана или Республики Сомали.

Внешние обстоятельства могут быть различными — но у всех таких детей травмированная психика, что выражается в неумении адекватно общаться, во вспышках агрессии и стремлении утвердить свое место насильственными способами. Естественно, что работа с ними требует большого времени, терпения, профессиональных умений и лучших человеческих качеств воспитателей.

Нельзя также не учитывать достаточно сложную криминальную и потенциально террористически опасную ситуацию в социуме, защита от которой требует взаимодействия значительного числа воспитателей.

Наличие специалистов по социальной работе и тем более специалистов социальных участковых служб характеризует те аспекты деятельности приютов и соци-

ально-реабилитационных центров, которые являются для них видоспецифичными: установление статуса ребенка, попавшего в учреждение (ребенок-сирота; ребенок, оставшийся без попечения родителей, ребенок из семьи Московской области, причем возвращение в семью возможно; возможно при условии оказания семье помощи и ее реабилитации; ребенок должен быть отправлен к месту постоянного проживания; помещен в детский дом-интернат или в интернат для детей-инвалидов; может быть оформлена опека; ребенок может быть передан в приемную семью или на усыновление и т.д.).

Выявление семей на ранней стадии их неблагополучия, работа с ними, концентрация сил всех ведомств, ответственных за разрешение различных аспектов их социальных проблем, становится более эффективным после создания в учреждениях социального обслуживания семьи и детей участковой социальной службы. Работа с проблемной, неблагополучной семьей по выявлению детей, оказавшихся в социально опасном положении, оказанию такой семье помощи на докризисном этапе семейного цикла — вся эта деятельность становится более последовательной, а ее социальная эффективность — более выраженной.

Приметой современного подхода к воспитанию и социальной реабилитации детей, находящихся в реабилитационных учреждениях, является наличие отряда профессиональных психологов. С одной стороны, их доля (13%) объективно невелика, потребность в их услугах требует большего числа подобных специалистов. С другой стороны, психологи могут проводить психодиагностику и психокоррекцию детей, нуждающихся в такой помощи, помогать в разрешении межличностных и внутриличностных конфликтов, обучать воспитанников технологиям неагрессивного поведения.

Наличие специалистов таких достаточно узких профессий, как дефектологи и юристы (3,4% и 3,7% соответственно) характеризует определенные специальные услуги, которые оказывают воспитанникам в учреждениях. Учитывая ослабленное здоровье, педагогическую запущенность детей, помещаемых в приюты и социально-реабилитационные центры, они практически все нуждаются в развитии речи, исправлении ее дефектов, других услугах коррекционной педагогики. Такие специалисты могут быть включены в штат только крупных учреждений. Небольшие социальные службы могут приглашать специалистов со стороны, но ряд из них расположен на удалении от крупных населенных пунктов, обеспечить детей в них услугами дефектологов проблематично.

Что же касается юристов, то едва ли не каждому из специалистов учреждений приходится разрешать правовые проблемы социального статуса воспитанников и их семей. Потребность в правовой помощи достаточно высока, однако дорогостоящие услуги юристов получить не всегда возможно. Учреждения испытывают трудности с нахождением кадров для замещения подобных штатных должностей. Острота данной ситуации в системе социальной защиты Московской области отчасти снимается наличием правовой службы в Областном социально-реабилитационном и научно-методическом центре «Семья», которая оказывает консультативную и методическую помощь коллегам из социальных учреждений Московской области.

Данные, предоставленные анализом структуры профессиональной принадлежности специалистов, работающих в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, адекватно отражают организационно-управленческий компромисс между потребностями детей во всестороннем воспитании, удовлетворение которых требует наличия специалистов разного профиля, и ограниченными рамками

штатного расписания. Можно предположить, что процесс неуклонного увеличения объемов финансирования учреждений социального обслуживания будет приводить не к включению в штат всех требуемых специалистов, а оптимизации организации предоставляемых услуг, координации работы социальных служб, учреждений здравоохранения, образования, культуры, спорта и пр.

Большая часть из заполнивших анкеты специалистов реально работает с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Только 4,7% (в первую очередь юристы) работают в качестве обеспечивающих специалистов, то есть оказывают услуги детям опосредованно, помогая скорее коллегам-специалистам, чем непосредственно несовершеннолетним воспитанникам.

Сотрудники учреждений — достаточно опытные люди. Каждый седьмой работает практически со времени открытия учреждения. Более трети — имеют трудовой стаж в учреждении от 5 до 10 лет. Однако почти половина опрошенных работает менее 5 лет — небольшой стаж, свидетельствующий о недостатке практического опыта.

Характерно, что наличие 45% специалистов с небольшим стажем не коррелирует с возрастной структурой респондентов. Всего 18,1% опрошенных не достигли еще возраста 30 лет, все остальные — старше (26% — старше 30 до 40 лет; 26,4% — старше 40 до 50 лет; 13,8% — старше 50 до 55 лет; 15,7% — старше 55 лет). Сам по себе зрелый возраст не обязательно является препятствием для работы с детьми, хотя в семейно-социальной модели взаимодействия воспитанника и воспитателя такое соотношение невольно выстраивает систему скорее «внук/внучка — бабушка», чем систему «сын/дочь — мать». Это диктует предпочтение спокойных, «сидячих» технологий работы с детьми и видов организации досуга; определенную феминизацию воспитания и ориентацию в первую очередь на детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Проблема заключается не только в том, что ограничены виды занятий для воспитанников старшего возраста. Подобная структура делает неустойчивой кадровую систему специализированных учреждений: на смену уходящим на пенсию возрастным когортам приходят меньшие по численности страты. Создание устойчивой карьерно-возрастной лестницы, привлечение квалифицированных молодых кадров требует повышения престижа профессии, разработки механизмов стимулирования лучших специалистов.

Соотношение сирот (биологических сирот) и детей, оставшихся (временно или постоянно) без попечения родителей, может колебаться, но выявленный нами показатель: 30% биологических сирот и 70% детей, оставшихся без попечения родителей — достаточно адекватно отражает долговременную тенденцию.

Из числа «социальных сирот» каждый двадцатый попал в учреждение ввиду нахождения родителей (единственного родителя) в заключении; у 7,5% родители неизвестно отсутствуют (в том числе это подкинутые, оставленные дети); каждый восьмой оказался в специализированном учреждении ввиду того, что самовольно ушел из дома (исследование проводилось в начале теплого сезона, когда тяга детей, склонных к побегам из дома, естественным образом обостряется). Наконец, почти половина детей осталась без попечения родителей ввиду того, что те не имели возможности или желания выполнять по отношению к ним свои обязанности. Чаще всего за таким фактом стоит деградация семьи, обусловленная алкогольной зависимостью родителей.

Таблица 2

Пути помещения детей в специализированное учреждение

Каким образом дети помещены в специализированное учреждение	Доля ответов, %
Помещены по личному обращению	12,5
Помещены по направлению органа управления социальной защитой	20
Помещены по акту оперативного дежурного отдела (управления) внутренних дел	45
Помещены по решению органа опеки и попечительства, по направлению КДН	22,5

Как видно, наиболее частым путем попадания ребенка в специализированное учреждение является выявление его органами внутренних дел. Это можно рассматривать как косвенное свидетельство недостаточной активности всей системы органов и учреждений, которые призваны не допустить выталкивания ребенка на улицу, диагностировать социально опасное положение, в котором он находится, до того, как данный ребенок попадет в категорию «детей, оставшихся без попечения родителей».

Возраст детей достаточно различен — он определяется теми правилами, которые предусматривают, что в специализированные учреждения могут быть приняты дети от 3 до 18 лет.

Несмотря на то, что имеются случаи выявления органами внутренних дел, комиссиями по делам несовершеннолетних детей первых лет или даже первых месяцев жизни, оставшихся без попечения родителей или нуждающихся в срочном отобрании от родителей, такие малыши по общему правилу не могут быть помещены в специализированное учреждение, где нет условий для их содержания и воспитания. Они находят приют в учреждениях здравоохранения.

Учитывая трудную жизненную ситуацию, в которой находятся принимаемые в учреждения дети, не вызывает удивления тот факт, что совершенно здоровых лиц среди них нет. Дети могут иметь социально значимые заболевания (в том числе педикулез), острые простудные заболевания, иногда хронически заболевания. Встречаются также случаи, когда после обследования ребенка и определенная его статуса возникает необходимость оформления инвалидности для него.

К счастью, достаточно редко встречаются несовершеннолетние школьного возраста, которые не посещали образовательных учреждений вообще. Но отставание от возрастной нормы отмечается почти в 20% случаев. Можно фиксировать также социально-педагогическую запущенность некоторых воспитанников: дети не читали соответствующие возрасту книги, не умеют общаться, им не привиты социально-гигиенические навыки.

Специалистам были заданы два сопряженных вопроса: какую форму жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, они считают наиболее эффективной; какая форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время является наиболее доступной, распространенной³⁶. Для краткости первую модель, наиболее эффективную, по мнению наших респондентов, мы называем идеальной, вторую — реальной (*диаграмма 1*).

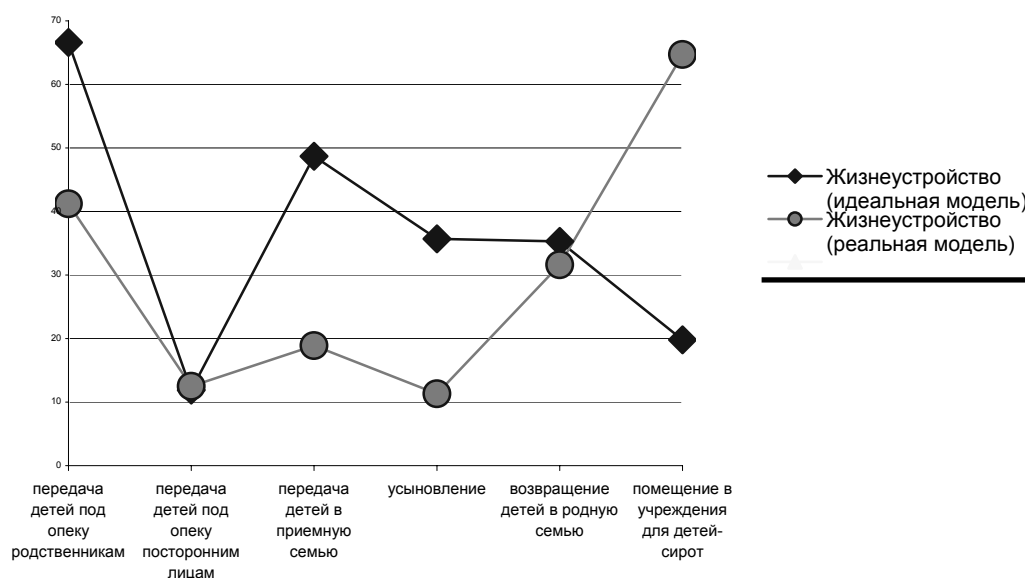
Следует отметить, что по ряду направлений жизнеустройства указанные модели совпадают. Так, передачу детей под опеку посторонних лиц (не родственников) в идеальной модели рассматривают как желательное направление жизнеустройства 11,9% респондентов и 12,55% — в реальной модели. Примерно треть опрошенных (35,3% в идеальной модели, 31,6% в реальной модели) считают приемлемым возвра-

³⁶ Можно было выбрать более одного варианта ответов.

шение детей в родную семью. Характерно, что по данному направлению число оптимистов (в идеальной модели) больше числа реалистов: специалисты социальных учреждений знают, как глубоки проблемы тех семей, из которых дети поступают в социальные учреждения. А большинство детей в специализированных учреждениях относятся к категории «оставшихся без попечения родителей», то есть возврат в родную семью для них просто невозможен.

Диаграмма 1

Соотношение оценок различных направлений жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по «идеальному» и «реальному» вариантам



По остальным же позициям расхождение между идеалом и реальностью является достаточно разительным.

Две трети респондентов считает желательной передачу детей под опеку родственникам. В действительности же передается под опеку, по мнению сотрудников специализированных учреждений, чуть более 40% детей. Разумеется, функции опеки возложены на органы образования. Специалисты учреждений социальной защиты только оказывают содействие в организации такой формы жизнеустройства. Однако опыт их практической деятельности указывает на то, что нередко у детей, лишившихся попечения родителей, близких родственников нет вовсе, либо эти родственники (обычно бабушки и дедушки) не могут по состоянию здоровья, уровню доходов, сложным жилищным условиям взять детей под опеку. Или же родственники просто не чувствуют такой потребности, не считают себя ответственными за судьбу осиротевших детей.

Известно, что формы родственной поддержки являются наиболее прочными в традиционных обществах с их преимущественно сельским образом жизни, культом большой многопоколенной семьи и устойчивыми традициями и религиозными нормами. Городской образ жизни, трудовая занятость женщин-матерей, модернизация социальных отношений приводят к ослаблению форм родственной поддержки, расширению мер институционального устройства детей, оставшихся без попечения родителей. «Последняя ответственность семьи»³⁷, признаваемая и гражданами сов-

³⁷ Cherlin A. The Family // Challenge to Leadership; Economic and Social Issues for the Next Decade. Wash., 1988. — P. 149; Skolnick A.S., Skolnick Y.H. Family in transition: Rethinking marriage, sexuality, child

ременного общества, распространяется теперь в первую очередь на детей и относится к небольшому кругу вопросов их социального развития.

Более чем 400-летний опыт институционализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявил определенные негативные последствия такого воспитания, и сегодня на новом этапе воспроизводится практика семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей³⁸. Причем в ряде случаев сама принимающая семья становится профессиональным институтом.

Возможность передачи детей в приемную семью оценивается весьма высоко (выбор 48,7% респондентов), однако в реальности такая форма жизнеустройства осуществляется, по мнению опрошенных, в 18,9% случаев. Подчеркнем, что показательными в данном случае являются не числовые показатели, а дельта, разница между двумя величинами: идеальное жизнеустройство в реальности осуществляется в два с половиной раза реже.

Также значительно расхождение суждений по поводу такого варианта, как усыновление: действенной формой жизнеустройства его считают 35,7% респондентов в идеальной модели; в реальности, по мнению опрошенных, оно только применяется в 11,3% случаев. Характерно, что даже в идеале рейтинг усыновления ниже, чем передача ребенка в приемную семью или взятие под опеку. Это объясняется по меньшей мере двумя обстоятельствами: во-первых, для усыновления чаще стараются выбрать детей раннего возраста, которые не поступают в специализированные учреждения. Во-вторых, на усыновленного (удочеренного) ребенка по ныне действующему законодательству не предусмотрены ежемесячные денежные выплаты, за исключением единовременного пособия в случае усыновления на первых месяцах жизни.

Наиболее значимым является расхождение мнений по вопросу такой формы жизнеустройства, как устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждения, предназначенные для них (институциональное жизнеустройство). Его считают наилучшим почти 20% опрошенных, однако, по их ответам, в реальности такая форма жизнеустройства применяется в 65% случаев. То есть одно из наименее продуктивных направлений социализации практически избирается чаще всего.

Респондентам были заданы вопросы о том, каких инструментов не хватает компетентным органам и должностным лицам для расширения практики семейного устройства детей, с одной стороны, и что мешает гражданам чаще принимать в семью детей, с другой стороны.

Законодательную базу жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, считает достаточно сформированной только 14,8% респондентов. 33,4% считают ее недостаточной; 51,8% — не вполне достаточной. Поскольку специалисты данных учреждений принимают участие в организации оформления опеки, передачи в приемную семью или усыновления по отношению к своим воспитанниками, чаще всего они высказывают мнение о сложности этого процесса, наличии излишних бюрократических препон.

Причины, ограничивающие, по мнению, респондентов, возможности граждан по жизнеустройству детей, более многочисленны (табл. 4).

Респонденты на первое место ставят материально-финансовые ограничения: недостаток средств и неудовлетворительные жилищные условия. Данные факторы имеют огромное значение, однако вся мировая социальная практика, и опыт нашей страны в том числе, свидетельствуют, что при желании иметь ребенка (детей)

rearing and family organization. Boston, Toronto. 1986. — P. 577.

³⁸ Социально-демографическая политика в развитых странах Запада. — М., 1992. — С. 85, 177.

финансовые ограничения и недостаточная жилплощадь в большинстве случаев не препятствуют ни рождению собственных детей, ни усыновлению неродных.

Органы, дающие разрешение на такую передачу детей в семью, рассматривают факторы, которые определяют возможность (или невозможность) обеспечить детям нормальные условия проживания в новой семье. Однако в последнее время все более распространенным становится мнение, что для принимаемого в семью ребенка более важны забота, теплое участие, семейное попечение, а не абстрактно оцениваемый материальный достаток.

Таблица 4

Причины, ограничивающие возможности семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей³⁹

Ограничивающая причина	Доля ответов, %
Финансовые трудности потенциальных опекунов, приемных родителей и усыновителей	67,5
Боязнь проявления у ребенка тяжелой наследственности	59,2
Неудовлетворительные жилищные условия потенциальных опекунов, приемных родителей и усыновителей	55,6
Неуверенность в стабильном будущем	53,4
Отсутствие потребности в принятии ребенка в семью	22,7
Длительная процедура оформления передачи ребенка в семью	21,2
Другие причины	0,9

При оценке «страхов» респондентов, которые, судя по многим данным, адекватно отражают мнения населения в целом, следует обратить более пристальное внимание на другие пункты. Так, боязнь проявления у ребенка тяжелой наследственности — это отражение вполне объективного обстоятельства. Значительная часть детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по состоянию здоровья относится к «группе риска» как в силу врожденных предпосылок (невнимание их родителей к собственному здоровью, алкоголизм, «пьяное зачатие» и пр.), так и в силу социальной запущенности, неправильного питания, приобретенных асоциальных привычек и перенесенных заболеваний.

Дефекты социальной нормативности и экологические проблемы обуславливают более частое рождение детей с психическими психосоматическими патологиями, а неадекватная социализация нередко формирует задержку их психического развития. Особая сложность заключается в том, что некоторые патологии носят латентный характер, они не могут быть выявлены при медицинском обследовании в момент принятия ребенка в семью и появляются только позднее.

Раннее вмешательство во многих случаях позволяет скорректировать указанные дефекты: своевременная и высококвалифицированная медицинская помощь, оккупационная терапия, технологии коррекционной педагогики обеспечивают реабилитацию детей и достижение ими возрастной нормы: такие дети способны осознавать окружающее, учиться в нормальной школе, адекватно общаться с людьми, нормально интегрироваться в социум.

К сожалению, уровень развития медицины, медицинской и социальной реабилитации пока нельзя признать достаточным, соответствующим требованиям современной социальной ситуации. Развитие здравоохранения в соответствии с Наци-

³⁹ Можно было выбрать более одного варианта ответа.

ональным проектом, реализуемым в Московской области, как и во всей Российской Федерации, создаст условия, которые должны минимизировать тревоги родителей или потенциальных усыновителей.

Респондентам был задан вопрос о том, что сделать, чтобы увеличить масштабы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Их суждения, приведенные в *таблице 4*, в первую очередь касаются тех материально-финансовых трудностей, которые были указаны в предыдущем вопросе: 68% отметили, что необходимо увеличить выплаты на содержание детей, принятых в семью; 62,7% – законодательно закрепить возможность улучшения жилищных условий семьи, принявшей ребенка.

Таблица 4

Меры, необходимые для увеличения масштабов семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения семьи

Меры, необходимые для увеличения масштабов семейного устройства	Доля ответов, %
Увеличение выплат на содержание детей, принятых в семью	68,0
Законодательное закрепление возможности улучшения жилищных условий семьи, принявшей ребенка	62,7
Повышение престижа семьи, взявшей на воспитание ребенка (детей)	54,2
Обеспечение возможности бесплатного медицинского обслуживания детей	47,9
Обеспечение возможности бесплатного образования для детей	49,3
Облегчение порядка приема ребенка в семью	26,1
Расширение агитации за семейное устройство детей в средствах массовой информации	19,2

Среди ответов респондентов следует выделить их отношение к медицинскому обслуживанию и образованию. Хотя формально эти важнейшие источники социальных ресурсов считаются бесплатными, однако в предшествующие 15 лет были сделаны определенные шаги, предусматривающие резкое расширение сферы платных услуг в здравоохранении и образовании. Рассматриваемый сегодня проект Федерального закона об автономных организациях предусматривает возможность преобразования государственных (муниципальных) учреждений образования, здравоохранения и социального обслуживания в указанные автономные организации, которые могут переориентировать свою деятельность на оказание в первую очередь коммерческих услуг. Половину респондентов тревожит то обстоятельство, что, с учетом сложившейся тенденции, приемные родители не смогут обеспечить своим детям полноценного образования и медицинского обслуживания.

Как представляется, четверть респондентов, считающих целесообразным облегчение порядка принятия ребенка в семью, выступает за устранение бюрократических крайностей, а не за снижение уровня контроля за безопасностью ребенка, передаваемого в семью. Учитывая, что дети в силу возрастных и социальных причин не могут самостоятельно отстаивать свои интересы, пожалуй, никакие меры не являются чрезмерными для обеспечения их здоровья, благополучия и безопасности.

Наконец, два сопряженных варианта ответов, которые можно классифицировать как социально-смысловые факторы: это повышение престижа семьи, принявшей ребенка (детей), и развертывание агитации (более широкой агитации) в средствах массовой информации с призывом к гражданам откликнуться на потребность детей иметь семью, теплый дом.

К сожалению, в настоящее время имиджевые технологии продвижения семейного устройства детей, формирование всеобщего признания таким семьям, моральные стимулы используются недостаточно. Между тем в рамках выполнения задач, поставленных в Послании Президента Российской Федерации В.В. Путина 10.05.06 г., необходимо формировать в обществе установку на максимально положительное отношение к семьям, принимающим детей, ставших сиротами или оставшихся без попечения родителей.

Следует отметить также значимость материальных стимулов: выплаты на приемных детей в таких регионах, как Московская область, могут превышать размер средств, которые приходится на детей во многих родных семьях. Однако при принятии решения — взять или не взять в семью ребенка, лишившегося родителей, наряду с душевной потребностью совершить доброе дело дополнительным аргументом может послужить уверенность, что принимающая семья будет в состоянии вырастить и воспитать такого ребенка.

Подводя итоги рассмотрения данного вопроса, отметим, что специализированные учреждения системы социальной защиты населения выполняют важную функцию в комплексе мер, направленных на социальное устройство и социальное развитие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Социальная актуальность их работы обусловлена длительным социально-экономическим и морально-психологическим кризисом, из которого с большим трудом начинает выходить наше общество.

Повышение уровня жизни, духовное оздоровление социума, каждой отдельно взятой семьи, должны привести к тому, что состояние социального сиротства перестанет быть массовым социальным явлением.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируется опыт совершенствования научно-исследовательской работы будущих учителей начальной школы. Обосновывается необходимость реализации принципов сотрудничества и сотворчества преподавателей и студентов в научно-исследовательской деятельности. В процессе исследовательской деятельности преподаватель становится фасилитатором, который создает условия для поиска студентом индивидуальных способов решения научных проблем.

ELKINA O.Y.

THE RESEARCH ACTIVITY IN PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Experience of perfection of research work of future teachers of primary school is analyzed in the article. The necessity of realization of principles of collaboration and co-creature of teachers and students is grounded for research activity. The teacher becomes a fasilitator, which creates terms for the search of individual methods of decision of scientific problems a student.

В «Программе модернизации педагогического образования» указано на необходимость усиления фундаментальной подготовки педагогов, формирования у них способности к исследовательской деятельности в психолого-педагогической и предметной сфере. Потребность освоения будущими педагогами начальной школы исследовательской деятельности актуализируется многими причинами, главные среди которых: включение исследовательских умений структуру профессиональной деятельности учителя; многообразие программ начального образования.

Современной начальной школой востребован эрудированный, свободно и критически мыслящий учитель. Будущему педагогу важно овладеть системой психолого-педагогических и методологических знаний, умениями строить воспитательно-образовательный процесс с учетом индивидуальных показателей развития младших школьников. Учителю начальных классов необходимо освоить проектирование как личностного развития обучающихся, так и собственное профессионально личностное становление.

Исследовательская деятельность позволяет будущему учителю овладеть аналитическими, диагностическими, проектировочными, конструктивными умениями, способствует формированию опыта научной работы и индивидуального профессионального почерка. Опыт исследовательской деятельности определяется нами как целостное и динамичное профессионально-личностное качество, представляющее совокупность психологических и педагогических умений и способностей, обеспечивающих возможность результативной экспериментальной деятельности на высоком мотивационном уровне.

Исследовательская деятельность будущих учителей начальной школы в нашей экспериментальной работе осуществлялась по трем направлениям: учебно-исследовательская работа, реализуемая в воспитательно-образовательном процессе в соответствии с учебным планом (курсы «Методы педагогического исследования», «Учитель-исследователь»); научно-исследовательская работа во внеучебной деятельности, осуществляемая студентами на добровольных началах (научно-практические конференции, проблемные лаборатории при кафедрах); исследовательская

работа в период педагогических практик (проектирование программ личностного развития школьников, сотрудничество с образовательными учреждениями в научной деятельности).

Анализ опыта работы по каждому направлению свидетельствует, что руководство исследовательской работой не должно сводиться к жесткой регламентации действий студента. Повышение качества и эффективности научно-исследовательской деятельности обеспечивается за счет установления отношений сотрудничества и атмосферы сотворчества, проявляющихся в стимулировании радости научного познания, признания субъективной свободы, гармонии, целостности личности исследователя, использовании и раскрытии научных и творческих потенциалов студентов, взаимообогащения интересными идеями и проектами, объединение усилий при проведении учебных и научных экспериментов. Представление их результатов на научно-практических конференциях в форме совместных докладов и статей в соавторстве рассматриваем как одно из проявлений сотрудничества в науке.

В целом ряде исследований в области педагогики сотрудничества (А.А. Вербицкий, В.С. Логинова, Н.Б. Москвина, М.А. Храмова и др. [1, 4, 5]) выявлена неоднозначность трактовок понятия «сотрудничество», хотя все авторы отмечают, что идея диалога, взаимодействия, партнерства, сотрудничества, как бы ее ни толковали, остается идеей связи, объединения, интеграции. По определению Н.Б. Крыловой, «сотрудничество — ключевое слово гуманной, индивидуальной педагогики» [4].

Под сотрудничеством в научно-исследовательской работе мы понимаем — сложную многоуровневую систему совместной научной деятельности, представленную в виде взаимодействия равноправных субъектов (преподаватель—студент, студент—преподаватель) с непосредственными и опосредованными отношениями между ними: научный руководитель, консультант, соавтор, собеседник.

Вопределении понятия «сотворчество» опираемся на мнение М.И. Губановой [3]. Сотворчество в научно-исследовательской работе автор определяет как совместную продуктивную деятельность, основанную на сотрудничестве, партнерстве ученого и студента, который является полноправным участником экспериментального исследования. Сотворчество способствует установлению доверительных отношений, привлечению в педагогическую науку молодых, талантливых ученых, продолжению научных исследований в научных школах вуза.

Нами проведен сравнительный анализ анкет самооценки студентами 3-го и 5-го курсов трудностей, с которыми они сталкиваются при выполнении курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, и метод сбора независимых характеристик их деятельности, представленный научными руководителями. Выявлено, что 67% участников опроса указывают на наличие трудностей при составлении программы эксперимента, разработке критериально-оценочного аппарата исследования, написании выводов и заключения. Однако рецензенты выпускных квалификационных работ и председатели Государственных аттестационных комиссий единодушны во мнении о том, что достоинством научных работ студентов является самостоятельность проводимых исследований, их нацеленность на школьную практику, основательность в разработке критериев и средств измерения, достаточно высокий уровень теоретических обобщений и выводов. Данный факт свидетельствует, что научные работы выполняются в атмосфере сотрудничества и сотворчества студента и преподавателя, которые в совместной деятельности успешно преодолевают встречающиеся трудности.

С этой целью выяснения отношения студентов к сотрудничеству с препода-

вателями в научно-исследовательской работе провели анкетирование студентов 2-го и 5-го курсов. Результаты сравнительного анализа данных, полученных в обеих группах, показывают, что все студенты высоко оценивают эффективность сотрудничества в научно-исследовательской работе по отношению к другим формам взаимодействия преподавателя и студента. При этом коэффициент эффективности сотрудничества на 5-м курсе несколько выше ($k = 0,9$), чем на 2-м курсе ($k = 0,7$). Результаты исследования показали высокую степень осознания необходимости научно-исследовательской деятельности студентами. 83,6% пятикурсников полагают, что сотрудничество в научно-исследовательской работе должно применяться наравне с другими видами взаимодействия, или даже занимать основное место в процессе профессиональной подготовки; а на втором курсе этот показатель равен 79,8%. Полученные данные можно объяснить тем, что продуктивное сотрудничество с преподавателем начинается на третьем курсе в форме научного руководства курсовым проектом и продолжается до конца 5-го вплоть до защиты выпускной квалификационной работы студентом. В ходе исследования было выявлено, что, по мнению студентов 2-го курса, степень готовности к сотрудничеству у студентов выше, чем у преподавателей. В тоже время студенты 5-го курса оценивают степень готовности преподавателей выше, чем собственную.

Учитывая, что развитие активности, самостоятельности, ответственности имеет большое значение в подготовке будущего учителя начальной школы, выявили на основе результатов самооценки студентов, что степень сформированности данных качеств значительно возрастает от второго к пятому курсу. Это доказывает действенность сотрудничества в научно-исследовательской работе и эффективности форм ее организации.

Сотрудничество и сотворчество преподавателей и студентов, направленное на повышение качества научно-исследовательской работы, строилось в нашей работе на основе интерактивного взаимодействия, в форме совместной деятельности, которая носит субъект-субъектный, позитивный и продуктивный характер. Научный руководитель в процессе исследовательской деятельности выполняет функцию фасилитатора (К.Р. Роджерс), который создает условия для активного поиска студентом индивидуальных причин трудностей в исследовательской деятельности, для развития рефлексии собственного научного опыта. Такие условия создавались нами при изучении курса по выбору «Актуальные проблемы образования» с помощью метода гипотез. Студентам предлагалось сформулировать актуальную проблему педагогики и наметить пути ее решения. Анализируя представленную студентами проблематику, следует отметить ряд недостатков: а) вместо реально существующей педагогической проблемы студенты указывали лишь направления работы, например, нравственное воспитание школьников; б) «глобализм» проблематики, например, проблема развития личности. Для устранения указанных недостатков побуждали студентов выявлять противоречия между желаемым, педагогически целесообразным, и реальным состоянием школьной практики. Данный методический прием привел к осознанию сущности понятия «проблема», что подтверждают формулировки студентов: «Каковы причины угасания познавательного интереса школьников к моменту окончания начальной школы?», «Каковы педагогические условия развития творческого потенциала младших школьников?» и др. Точная формулировка проблемы способствовала продуктивному выдвижению научных предположений.

Анализ педагогических концепций О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой и ряда других ученых позволил сделать вывод, что выстроенная К.Р. Роджерсом логическая

цепочка: от возможности услышать, понять себя к возможности свободно расти и изменяться — стала лейтмотивом многочисленных педагогических подходов. Было установлено, фасилитирующее общение осуществляется в результате и на основе психолого-педагогических процессов заражения, внушения и подражания. Данные процессы активно задействовались нами при подготовке команды студентов к участию во Всероссийской олимпиаде по педагогике и истории образования в Уссурийском педагогическом институте в 2004 году. С целью побуждения студентов к продуктивному саморазвитию и придания личностно значимого смысла участия в олимпиаде использовали несколько педагогических приемов: во время встречи команды с участниками предыдущих всероссийских и региональных педагогических олимпиад удалось передать атмосферу состязательности, дух олимпиад, чувства, переживаемые в ходе их проведения. Впечатления от путешествия на теплоходе по Волге (приз за 1 место во всероссийской олимпиаде в Москве в 2003 году) были созданы при просмотре фотографий, видеофильма. Описанные приемы побудили студентов «решиться и взять на себя ответственность» (Ж.- П. Сартр, И.Г. Фихте) представлять вуз и факультет на олимпиаде, позволили найти в себе силы преодолеть «страх и трепет» (С. Кьеркегор) и добиться заслуженной победы.

Таким образом, сотрудничество и сотворчество преподавателей и студентов, направленные на повышение качества научно-исследовательской деятельности, строятся на основе интерактивного взаимодействия, носит субъект-субъектный, позитивный и конструктивный характер. Содержательное наполнение и организационное воплощение такого взаимодействия ориентировано на взаимообмен, взаимообучение, взаимоподдержку субъектов воспитательно-образовательного процесса вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы [Текст] / А.А. Вербицкий. — М.: Изд-во МИМ ЛИНК, 2000. — 42 с.
2. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования. — М., 1995. — С.16–45.
3. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки будущего учителя [Текст] / М.И. Губанова. — Кемерово: ГОУ «Кузбасс. регион. ин-т развития проф. образования», 2002. — 206 с.
4. Логинова, В.С., Храмова, М.А. Организация учебного сотрудничества «преподаватель—студент» на занятиях в педвузе: [Курс «Основы общей педагогики»] [Текст] / В.С. Логинова, М.А. Храмова // Труды Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. — Вып.1: Педагогика. — С. 153–159.
5. Москвина, Н.Б. Формирование опыта сотрудничества как средство профессионального саморазвития будущих учителей [Текст] / Н.Б. Москвина // Саморазвитие личности в воспитательной системе образовательного учреждения. — Комсомольск-на-Амуре, 1999. — Ч.1. — С. 49–57.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

В статье анализируются педагогические условия организации образовательного процесса в дореволюционных и современных кадетских корпусах. Автор приходит к выводу, что принадлежность кадета к специфической профессиональной группе военнослужащих при отсутствии соответствующего статуса является одним из факторов, влияющих на профессиональное самоопределение.

PETRONYK I.S.

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF VALUABLE ORIENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CADET SCHOOL

In this article the pedagogical conditions of the organization of educational process in the cadet schools before the revolution and in modern military schools are analyzed. As a result of the work the author comes to conclusion that one of the main factors which stimulates the cadets to do their occupational choice is that they are in the specific professional group of the servicemen without the special status.

В современной России философами, социологами, политологами осознается смена ценностных ориентаций людей, переоценка, творческое переосмысление ценностей. В этой связи становится понятным особое значение ценностных ориентаций молодежи. Одной из актуальных педагогических проблем современного общества является воспитание личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и сознательно посвятить свою жизнь служению Отечеству. Известно, что наибольшая сензитивность к развитию необходимых для этого качеств проявляется в подростковом возрасте и ранней юности. Здесь закладывается фундамент личности, интенсивно формируются базовые социальные установки, основы мировоззрения, привычки, развиваются познавательные способности, эмоционально-волевая сфера, складываются многообразные отношения с окружающим миром (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Л. Венгер, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, К.Р. Роджерс, Н.Ю. Синягина, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин и другие). В процессе становления ценностных отношений подростка велика роль учебно-воспитательных организаций, представленных в современных условиях различными учебными заведениями.

История образования в России имеет богатый опыт воспитания «государственных» людей. Существует характерная особенность: на протяжении всей своей истории русская армия никогда не состояла из наемников. Защитниками Отечества от внешних и внутренних врагов, являющимися оплотом независимости, гарантией обеспечения национальных интересов, важнейшим приоритетом русского государства, всегда были самоотверженные патриоты. Ценностное отношение к армии стало выражением сущности людей, сознательно посвятивших свою жизнь защите Отечества. Появилось оно вместе с рождением регулярной армии, а точнее с возникновением ее офицерского корпуса. Первыми своеобразными учебными заведениями, воспитывающими офицеров стали два потешных полка молодого Петра I. А несколько позднее для подготовки юношей к государственной, преимущественно военной службе, воспитания патриотов своей страны, готовых и способных служить

ей с честью, успешно решать жизненные и профессиональные задачи, преданных избранному делу были созданы кадетские корпуса. Педагогический процесс в них имел соответствующую ценностную направленность. Выпускники отличались образованностью, высокоразвитыми чувствами долга и чести, любовью к отечественной истории и армии.

Автором первого устава кадетского корпуса, утвержденного Екатериной II 11 сентября 1766 года был генерал-поручик И.И. Бецкой [2]. Устав определял: воспитание в кадетском корпусе «имеет целью сделать человека здоровым и способным сносить воинские труды и украсить сердце и разум делами и науками, потребными гражданскому судье и воину» [11].

В качестве главных условий правильного, с точки зрения Бецкого, воспитания государственных людей было принято два правила. Во-первых, принимать в корпус детей не старше шести лет (в этом-де возрасте еще возможно освободить ребенка от пороков, заимствованных им в семье). Во-вторых, безотлучное пребывание в корпусе в течение 15 лет при редких, устанавливаемых начальством свиданиях с родственниками под присмотром воспитателей (опять же изоляция от вредного влияния со стороны «старой породы»).

По мысли И.И. Бецкого, внутренний порядок в заведении должен был способствовать тому, чтобы кадеты приучались к самостоятельному труду, уходу за собой, а игры на свежем воздухе должны были способствовать их возмужанию и выработке силы и выносливости. «Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов» отмечает: «...успех достижения основной цели учрежденных заведений настоятельно требует, чтобы все доступные им воспитательные средства, все способы непосредственного воздействия наставников на питомца, как и вся обстановка жизни сих последних, своевременно возбуждали и твердо упрочивали в каждом из них живой интерес к военному делу и славе русского оружия, глубокое уважение к воинской доблести и признательную память о боевых подвигах соотечичей, искреннее сознание святости присяги и благородную готовность принести себя в жертву Родине». [4, 3] Организация жизни кадет в корпусе (деление на роты с командирами во главе, ношение формы, военная дисциплина, постоянное общение с офицерами-воспитателями) играла большую роль в формировании у них «расположения к военной службе». Педагогам, служившим в кадетских корпусах, в большинстве случаев удавалось пробудить у воспитанников интерес к военной службе, так как «мальчик, поступивший в корпус, сразу окунался в атмосферу великодержавности нашей России» [8].

Мемуары свидетельствуют, что для мировоззрения большинства кадет было характерно преклонение перед всем военным. Особым авторитетом в кадетских корпусах пользовались сотрудники, являвшиеся участниками различных войн, а в годы Русско-японской и Первой мировой войн побеги кадетов на фронт в действующую армию не были редкостью.

В свою очередь, это способствовало укреплению духа товарищества и корпоративности в корпусах, что считалось, наряду с развитием любви к военному делу, одним из важнейших условий успешности воспитательной работы. Согласно «Инструкции по воспитательной части» педагоги должны были делать все, чтобы между воспитанниками не ощущалась разница в материальном положении. Кадетская спайка основывалась на чувстве абсолютного равенства. Между носящими одни и те же погоны не было «ни эллина, ни иудея», а были они кадеты. О сплоченности кадет свидетельствует быстрота, с которой в эмиграции возникло Общекадетское объединение[2].

Одним из педагогических условий образовательного процесса в кадетских корпусах являлась по-военному строгая дисциплина. Основные педагогические функции в кадетских корпусах выполняли армейские офицеры, окончившие высшие учебные заведения и прослужившие в офицерском звании не менее четырех лет, из которых не менее двух лет – в строю, располагающие обширным арсеналом мер наказания. Однако, по большинству свидетельств, офицерам и преподавателям корпусов, удавалось снискать доверие и авторитет у кадет. А «Инструкция по воспитательной части» требовала учитывать при определении меры наказания не только степень провинности, но и особенности характера кадета.

Быт кадетских корпусов был подчеркнута аскетичным, чтобы приучить воспитанников «к деятельной заботе о самом себе, к воздержанности и довольству своим положением, к аккуратности и строгой расчетливости в пользовании средствами». Одновременно подчеркивалось, что «следует противопоставить разумное и твердое противодействие развитию в юношах меркантильного направления». Выбор развлечений для кадет был минимальным, исключены балы, так как, по мнению педагогов, они развивали вкусы и требования, которые не сможет удовлетворить «скромная, трудовая и сопряженная с лишениями жизнь армейского офицера» [4].

Таким образом, весь педагогический процесс в кадетских корпусах был проникнут военным духом. Воспитанникам прививали любовь к Отечественной истории, армии и флоту; создавали военную касту, проникнутую лучшими историческими традициями; вырабатывали тот слой разношерстного русского общества, на костях и крови которого создавалась российская слава. Сама среда и обстановка воспитывали жертвенность. Сотрудникам кадетских корпусов удалось воспитать у большинства кадет искреннюю веру в монархические идеалы, сознание нерушимости присяги и преданность воинскому долгу. Об этом свидетельствует позиция, занятая кадетами во время политических событий начала XX века. Революционные события были встречены ими крайне враждебно, кровавая развязка была неизбежна, так как кадеты всех корпусов приняли активное участие в сопротивлении большевистскому правительству, а с началом Гражданской войны бывшие кадеты составили костяк белой армии.

Так кадетские корпуса дореволюционной России успешно справлялись с поставленными перед ними задачами, прививая юношам готовность сражаться за государство, царю врученное, за род свой, за православную веру и Церковь. Этому способствовали педагогические условия организации ценностной направленности образовательного процесса. Особый уклад жизни, сочетающий в себе «атмосферу великодержавности» и некоторый аскетизм в бытовых условиях создавал соответствующий эмоциональный фон. Педагогические функции осуществляли строевые офицеры. Организационная структура кадетских корпусов, военная дисциплина приобщали подростков к образу жизни армейского офицера. Все это позволяло кадетам ощущать свою принадлежность к группе военнослужащих. Их ценностно-смысловая сфера формировалась в результате понимания значимости ратного труда для общества, эмоционального принятия и наделения собственным смыслом событий и явлений повседневной жизнедеятельности, в результате чего происходило их дальнейшее самоопределение.

Сегодня в России насчитывается 7 кадетских корпусов, 8 суворовских и 1 нахимовское училище. Все они имеют общие особенности, отличающие их от других учебных заведений, а именно: круглосуточное нахождение в корпусе (увольнение к родителям и родственникам предоставляется только в субботу и воскресенье), изу-

чение предметов военно-профессиональной подготовки, совершенствование своих навыков и умений по военной и физической подготовке в летнем периоде обучения, ношение формы одежды военнослужащих Российской армии, наличие атрибутов и соблюдение ритуалов военной жизни, регламентированное общевоинскими уставами ВС РФ [5].

Среди прочих факторов, оказывающих влияние на воспитательный процесс в корпусе следует отметить: среди обучающихся подростки из разных городов РФ (в 2006 году абитуриенты Военно-космического кадетского корпуса из Санкт-Петербурга и области составляют всего 19%), разной национальности, различных социальных слоев общества (как дети обеспеченных родителей, так и находящихся за чертой бедности), в семьях абитуриентов различные стили воспитания, различные системы ценностей.

Педагогический процесс в современных кадетских корпусах также имеет ценностную направленность. Он осуществляется в соответствии с образовательными программами среднего (полного) общего образования, требованиями государственного стандарта и программой военной подготовки, предусматривающей раннюю профессиональную ориентацию по профилю Министерства обороны РФ и имеет своей целью воспитание кадета — патриота своего Отечества, готового и способного служить ему с честью; успешно решающего жизненные и профессиональные задачи в процессе непрерывного образования и самообразования; нравственного, с высоким уровнем развития культуры, готового вести здоровый образ жизни и способного к доброжелательному общению с окружающими людьми. Основная задача кадетского корпуса (подготовка воспитанников к поступлению в высшие военно-образовательные учреждения) предполагает осознанный выбор воспитанником профессии офицера в результате становления ценностного отношения к армии у подростка. Относительно названной единой цели в корпусе упорядочены разнообразные виды деятельности. Базовыми ценностями воспитывающей среды заявлены: Отечество, армия, честь, успех, профессионализм, здоровье, общение, культура. Воплощение совокупности базовых ценностей обеспечивается организацией педагогического процесса сообразно культурной среде; использованием культурного пространства, в котором живут кадеты; использованием диалога, обеспечивающего субъект-субъектный характер отношений в педагогическом процессе; постоянным усложнением задач, которые ставят педагоги перед кадетами, что способствует формированию потребности в самосовершенствовании; творческой активностью участников педагогического процесса во всех видах деятельности.

Наиболее значимым условием организации ценностной направленности образовательного процесса в кадетском корпусе является наличие и специфический состав референтной группы подростка.

Традиционно первой и самой значимой для ребенка является родительская семья. Принадлежность к ней стабильна на протяжении всего жизненного пути. Она — важнейший институт социализации детства, формирующий основы характера, отношение к труду, моральным, идейным и культурным ценностям. И хотя сегодня чаще говорится о моральном авторитете родителей, а не их власти, при организации ценностной направленности педагогического процесса в кадетском корпусе необходимо учитывать стиль воспитания в семьях.

Типичным является наличие коммуникативных проблем у абитуриентов и родителей. Последние не в состоянии научить ребенка эффективному общению, так как сами не имеют подобных навыков или испытывали подобные проблемы в прошлом.

В современных условиях семьи часто испытывают значительное социально-психологическое напряжение и не способны полноценно выполнять воспитательную функцию. Результаты социально-психологического изучения личных дел абитуриентов 2006 года (подростки 1992–1993 годов рождения) показали: из 172 подростков только 27% из условно благополучных семей (наличие обоих работающих родителей, проживающих вместе). Среди прочих: 11% – сирот и опекаемых. Родители 6% – лишены родительских прав (без вести пропавшие, алкоголизм, бродяжничество), у 2% – неоднократно привлекались к уголовной ответственности, у 33% – родители умерли (часто трагически погибли), у 6% – родители-инвалиды, у 30% – разведены, у 11% – безработные. 14% подростков заявили, что никогда не видели одного или двух родителей. Значительно увеличилось количество одиноких отцов. Анализ сравнения двух независимых выборок ответов родителей абитуриентов 2004–2006 годов на опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (авторы – Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий) показал, что в подавляющем количестве семей абитуриентов кадетских корпусов процесс воспитания негармоничен, чаще по типу гиперпротекции [14]. Внимание, силы и время родителей часто направлены преимущественно на лишение подростка самостоятельности, чему способствуют повышенные требования, многочисленные запреты и ограничения. В результате перечисленного у 91% абитуриентов диагностируется психотравма, 52% – не могут определить круг своих увлечений. На вопрос: «Кому принадлежит идея поступления в корпус?» абитуриенты в 72% случаях отвечают: «Мне предложили, я согласился». Еще в 24%: «Я не хочу, но родители очень хотят». Из бесед с родителями кадет становится ясно, что под «мужским воспитанием, которое должен дать кадетский корпус» чаще всего подразумевается именно приобретение навыков эффективной коммуникации.

После поступления в кадетский корпус в жизни подростка появляется еще одна значимая группа взрослых – специфический педагогический коллектив корпуса, который состоит в основном из офицеров Вооруженных сил РФ, имеющих опыт службы в воинских частях. Эта группа является «носителем» ценностей офицерского корпуса и постоянное общение с ней играет главенствующую роль в формировании у подростка интереса к армии.

Одним из условий организации ценностной направленности педагогического процесса в кадетском корпусе является адаптация подростка к новым социальным условиям. Обучение в кадетском корпусе является первым шагом юноши в профессию офицера, и прежде чем стать полноправным членом группы военнослужащих, утвердиться как личность, добиться необходимого статуса, юноша вынужден приспособиться к новой для него военной среде. Адаптация при этом выступает как особый вид деятельности подростка как члена военно-социальной среды и характеризуется освоением норм, ценностей, условий новой социальной среды; включением в сложившиеся формы взаимодействия (формальные, неформальные, организационные); решением типичных задач путем использования принятых способов поведения; овладением понятными, сложившимися формами предметной, учебно-профессиональной деятельности.

Наблюдения показывают, что наиболее сложной для кадетов является первичная профессиональная адаптация вчерашних школьников, оказывающая серьезное влияние на весь ход дальнейшего обучения и дальнейшей службы. Профессиональная адаптация кадет может рассматриваться как процесс и результат освоения функциональных ролей, обеспечивающий социальное равновесие в системе «кадет – социальная среда». Учебная деятельность кадет рассматривается с позиции

«теории ролей», в соответствии с которой она описывается посредством освоения личностью функций, образцов поведения – ролей, вытекающих из своего нового статуса. Такими ролями являются: роль – «ученик», роль – «военнослужащий», роль – «сосед по комнате», роль – «сын, живущий отдельно, не дома» и др.

По мере того как увеличивается время пребывания кадета в корпусе возрастает удельный вес группы сверстников, которая во многих случаях перевешивает влияние учителей, родителей. Психологическими последствиями такого «множественного опекуинства» является развитие у ребенка повышенной чувствительности к мнению группы, что облегчает подростку выработку навыков группового кооперативного поведения, основанного на коллективной взаимозависимости. Чувство групповой принадлежности и ориентация на других у взрослых опирается именно на опыт детского взаимодействия со сверстниками. Эти выводы совпадают с наблюдениями психологов, сравнивавших детей, воспитанных исключительно в малодетной семье, с детьми, воспитанными при участии детского коллектива [6].

Длительное постоянное нахождение в группе сверстников, а также наличие и специфический состав референтной группы кадета, куда с различным удельным весом входят как представители группы военнослужащих, так и неимеющие с ней точек соприкосновения оказывает значительное влияние на гармоничность значимой для подростка системы межличностных отношений в социальном пространстве, эмоционально-чувственный компонент которой призван обеспечивать поддержание отношений (даже при отсутствии непосредственного контакта) и является значимым для дальнейшего профессионального самоопределения.

Анализ сравнения двух независимых выборок ответов кадет общей численностью 108 человек (по 54 человек каждая; после первого года и четырех лет обучения в кадетском корпусе) на опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» (автор методики С.В. Духновский) показал наличие дисгармонии в системе межличностных отношений у половины опрошенных (43% – в группе кадет, обучающихся около года, и 52% – в группе кадет, обучающихся около 4 лет). Однако при рассмотрении индикаторов дисгармонии (напряженности, конфликтности, агрессии, отчужденности в отношениях) можно отметить ее различный характер в зависимости от времени, проведенном в кадетском корпусе.

Кадета выпускного курса отличает осознание принадлежности к специфической профессиональной группе военнослужащих России, овладение ценностями и стереотипами поведения и мышления, характерными для этой группы. При этом кадет не имеет статуса военнослужащего. Это противоречие выделяет его в социальном пространстве, свидетельствует о становлении у него ценностного отношения к армии и одновременно является причиной дисгармоничности системы межличностных отношений. Воспитанники кадетского корпуса ведут образ жизни аналогичный курсантскому в высших военных учебных заведениях с некоторыми поправками на возрастные особенности. Например, в корпусе классно-урочная система (6 уроков в день), а в высшем училище занятия проводятся по два академических часа (4 пары). К концу обучения кадеты, в отличие от сверстников, более самостоятельны. Отличительной особенностью кадет является их обособленность от семьи и реального конкретного социума сверстников. Соблюдение военных ритуалов, ношение формы, первые военные документы (удостоверение личности кадета, отпускной билет и др.), непосредственное ежедневное общение с офицерами, частые посещения учебного заведения высокими военными начальниками дают возможность кадету чувствовать себя военнослужащим. Вместе с тем, в силу возраста, кадеты при поступле-

нии в корпус не принимают присягу, а дают торжественное обещание. За пределами корпуса и взрослые, и сверстники относятся к ним как к «ненастоящим военным» в то время как они ощущают себя полноценными членами этого профессионального сообщества. Имеющийся конфликт является одним из факторов, стимулирующих сознательное профессиональное самоопределение кадета, и способствует выбору в пользу военной профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа. М. 1958. — 224 с.
2. Гурковский В.А. Кадетские корпуса Российской империи. — М.: Белый берег, 2005. — 263 с.
3. Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению. — СПб.: Речь, 2006. — 54 с.
4. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов. — СПб., 1905.
5. Инструкция по руководству суворовскими военными, нахимовскими военно-морскими, военно-музыкальными училищами и кадетскими (морскими кадетскими, музыкальными кадетскими) корпусами органами военного управления и распределению должностных обязанностей участников образовательного процесса. Приложение к приказу министра обороны Российской Федерации № 25 от 15.01.2001 г. — М. — 157с.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. — М., АCADEMA, 2003. — 336 с.
7. Красавин О.А. В Суворовском кадетском корпусе. — М.: Менеджер, 1999. — 80 с.
8. Месняев Г. Кадетские годы. — Париж: журнал «Военная быль» №15 - 1955.
9. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 304 с.
10. Сазонов А.Д., Калугин Н.И., Меньшиков А.П. и др. Профессиональная ориентация молодежи и др. — М.: Высшая школа, 1989 — 272 с.
11. Седьмая кадетская памятка юбилейная 1920—1995. -Нью-Йорк: Объединение кадет Российских кадетских корпусов за рубежом, 1997. — 461 с.
12. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Академия, 2003. —192 с.
13. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 272 с.
14. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. (2006). Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов — Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Речь, 2006. — 325 с.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье затрагиваются проблемы современного российского образования, в частности особенности и взаимосвязь основного и дополнительного образования. Особое внимание обращается на потенциальные возможности системы дополнительного образования в развитии личности ребенка младшего школьного возраста. Предложена модель развития творческой активности младших школьников в системе дополнительного образования, учитывающая психофизиологические особенности и ведущий тип художественной деятельности детей данной возрастной группы.

GANINA S.A.

MODEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

In article some problems of modern Russian education, in particular features and interrelation of the basic and additional education are mentioned. The special attention addresses on potential opportunities of system of additional education in development of the person of the child of younger school age. The model of development of creative activity of younger schoolboys in system of the additional education, taking into account psychophysiological features and conducting type of art activity of children of the given age group is analyzed.

Современная педагогика характеризует термином «дополнительное образование» всю ту сферу образования, которая находится за пределами общеобразовательного государственного стандарта. Современная система образования должна обеспечить подрастающему поколению новое качество образования, в котором дополнительному образованию принадлежит не меньшая роль, чем основному, школьному, поскольку необходимое для полноценного личностного (а не только интеллектуального) развития каждого ребенка образовательное пространство одна лишь школа обеспечить не в состоянии.

Сегодня в связи с новыми требованиями общества образованность человека определяется не только специальными (предметными знаниями), сколько его разносторонним развитием как личности, ориентирующей и адаптирующей в современном мире, способной к самостоятельному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию. Поэтому раскрытие творческих возможностей ребенка, таких качеств личности, как инициативность, самостоятельность, фантазия, индивидуальность, желание и стремление творчески преобразовывать мир и себя — все то, что позволяет ребенку реализовать система дополнительного образования, — в современном мире не менее (если не более) важно, чем передача определенных знаний, умений и навыков.

Действительно, школа дает общее образование, важное и значимое; но многогранному развитию личности, раскрытию и реализации всех ее способностей, ранней профориентации, решению проблем свободного времени, свободного творчества и общения способствует именно дополнительное образование. Если добавить сюда тот факт, что школьное образование все дети получают в более-менее одинаковом объеме (что определяется государственным стандартом) и в обязательном порядке, то дополнительное образование, в котором одними из важнейших принципов являются нестандартизированность и добровольность на всех уровнях (от

желания заниматься или нет в свое свободное время; самостоятельно выбрать кружок или секцию с учетом своих интересов, а не пожеланий учителей или родителей; элементарная возможность не прийти на занятия, если нет желания или поменять выбранный кружок (педагога, коллектив, вид деятельности), если он не соответствует твоим интересам, возможностям, потребностям), то окажется, что дополнительное образование обладает огромными потенциальными возможностями в развитии личности ребенка в силу его многообразия, разнонаправленности, вариативности. Дети выбирают то, что близко их природе, что отвечает их потребностям, удовлетворяет интересы, а иногда и простое желание «попробовать себя во всем» — а как иначе можно определить то, к чему лежит душа (да и возможности). В этом смысл дополнительного образования: оно помогает раннему самоопределению, дает ребенку возможность полноценно прожить детство, реализуя себя. Опыт показывает, что у детей, прошедших в детстве систему дополнительного образования, как правило больше возможностей в дальнейшем и к моменту окончания школы они могут самостоятельно и твердо сделать свой дальнейший жизненный выбор.

Простейшие арифметические подсчеты показывают, что не менее 150 дней в году (а младшие школьники — и того больше) дети свободны от школьных занятий. В оставшиеся дни года еще треть времени не занята уроками. А ведь большую часть этого времени ребенок предоставлен самому себе. Что может предложить ему школа в свободное время? Группу продленного дня, которую посещают в настоящее время дети, родители которых (по тем или иным причинам) не в состоянии уделять должное внимание своим детям. Практика показывает, что большую часть времени в группе продленного дня дети заняты опять все той же учебной деятельностью: либо выполнением огромного количества домашних заданий, либо посещением дополнительных занятий, как правило, опять же по школьной программе (кружки математики, русского или иностранного языка и т.п.). Если школьники среднего и старшего звена имеют возможность покинуть школу после занятий и самостоятельно реализовывать свое свободное время, то для младших школьников такой возможности нет. С нашей точки зрения данная ситуация является критической, так как у детей практически отсутствует возможность отвлечься и переключиться на другой вид деятельности, попробовать себя в чем-то ином, кроме учебы, получить эмоциональную и психологическую разрядку и, наконец, раскрыть свой творческий (а не только интеллектуальный!) потенциал.

Проведенный нами анализ показывает, что за последние годы идет постоянная тенденция к увеличению детей младшего и среднего школьного возраста (от 7 до 12 лет), посещающих учреждения дополнительного образования и, как следствие, того, что они составляют подавляющее большинство от общего количества воспитанников УДО. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для нравственно-эстетического развития личности. Поэтому переключение детей с занятий научными дисциплинами на занятия художественной деятельностью способствует сокращению перегрузки детей. Более того, занятия художественной деятельностью оказывают на младшего школьника значительное психотерапевтическое воздействие, снимая нервно-психическое напряжение, вызванное школьными занятиями, и тем самым сохраняя здоровье ребенка.

Проявление и развитие творческих способностей на каждом возрастном этапе имеет единую направленность — это художественное освоение и отражение действительности. Однако каждому возрасту присущи характерные особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и применение средств художественного

выражения. Считается, что младший школьный возраст — это прежде всего период накопления знаний и развития природных задатков. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют такие качества, как доверительное подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, чувственно-образный характер детского мышления, игровое отношение ко многому, с чем ребенку приходится постоянно сталкиваться в окружающей действительности. Также этот возраст характеризуется большой реактивностью, чувствительностью ко всему яркому и необычному, что так или иначе вызывает у детей эмоциональный отклик. В основе этих качеств лежит не только сложившаяся в дошкольный период привычка к получению такого рода информации, но и возрастные особенности нервной системы, обеспечивающие ее наилучшее усвоение. Нервная система младших школьников отличается слабостью как процесса возбуждения, так и торможения.

Поведением в этом возрасте управляют эмоции, а не воля или сознание. Эмоции служат для ребенка своеобразной базой, необходимой для запечатления материала. Он охотнее включается в деятельность, которая приносит ему удовольствие и эмоциональное подкрепление. Обладая повышенной эмоциональностью, большим запасом ярких впечатлений об окружающей их жизни, хорошей памятью, школьники этого возраста с большой охотой и любовью, по мере своих творческих возможностей, воспроизводят в рисунках, объемных изображениях и изделиях декоративно-прикладного характера увиденное и сфантазированное ими, но, наряду с этим, они не имеют необходимых навыков работы с изобразительными материалами. Неумение обращаться с изобразительным материалом мешает реализации детских замыслов и соответственно, тормозит творчество детей. Результатом этого является то, что работы получаются невыразительными, неряшливыми и, часто, без особого сожаления выбрасываются детьми.

Как было отмечено выше, главным результатом поведения в этом возрасте является эмоция, а не сознание. Эмоции служат для ребенка своеобразной энергетической поддержкой, необходимой для запечатления материала, и он инстинктивно стремится именно к такому типу информации.

Также фундаментальной потребностью данного возраста является движение, необходимость в действиях, что так же связано с уровнем созревания нервной и мышечной систем и психических процессов. Мелкая мускулатура руки, еще не сформированная в данном возрасте, тренируется в движении, активном действии, и ребенок способен выдержать любое статическое напряжение, если оно эмоционально мотивируется, компенсируется движением мысли и пр.

Движение является основой для формирования всей познавательной сферы ребенка, поэтому рисование, лепка, конструирование, работа с различными художественными материалами способствуют формированию и укреплению познавательных процессов восприятия, памяти, мышления, воображения, вплоть до 10 летнего возраста, то есть соответствует наиболее фундаментальным потребностям данного возраста.

Рассматривая возрастные особенности художественно-творческого развития младших школьников необходимо отметить, что учащиеся данного возраста обнаруживают предрасположенность (сензитивность) к определенным видам деятельности. Это обусловлено психофизиологическими и интеллектуальными особенностями их развития. Данные особенности, согласно Л.С. Выготскому, возникают по причине незавершенности определенных процессов и поэтому приходятся на годы созревания [1]. Б.Г. Ананьев более точно определил природу сензитивных периодов, отме-

тив, что они выступают «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсibilизированных к определенному моменту обучения (воспитания). Эта сенсibilизированность является эффектом совместного действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий (опосредованных орудиями и знаками), обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга» [2]. Б.Г. Ананьев подчеркивает, что сензитивные периоды нельзя объяснить только процессом созревания или мастерством педагогического воздействия. Данное явление относится к сплетению натурального и социального рядов в целостном психическом развитии ребенка.

В учении А.Н. Леонтьева о ведущих типах деятельности была высказана мысль о трех характерных чертах ведущей деятельности. Во-первых, это деятельность, «внутри которой дифференцируются другие виды деятельности», во-вторых, в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы, и, в-третьих, она обуславливает «наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка» [3].

По исследованию Б.П. Юсова [4], в каждом возрастном периоде существует ведущий тип художественной деятельности, который близок ребенку данного возраста (актуальный тип). Он установил, что в возрасте от 8 до 12 лет актуальной для ребенка является изобразительная деятельность. Однако внутри изобразительной деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Анализ детских интересов, опыта занятий изобразительным искусством и моделированием с младшими школьниками показывает, что для них наиболее актуальным видом изобразительной деятельности является **конструирование из бумаги и прикладное искусство**.

Таким образом, учет специфики возраста учащихся, необходимого для творчества, является той базой, на которой может быть построена рациональная программа занятий с младшими школьниками в системе дополнительного образования. При этом важно учитывать, во-первых, исходный уровень развития художественного восприятия и конструктивного мышления, во-вторых, возможности детей в посильном воплощении своих замыслов в художественную (образную) форму, в-третьих, особенности соотношения изобразительной деятельности и конструирования из бумаги учащихся 1-4 — классов. Следует отметить, что занятия прикладным искусством и (или) конструированием из бумаги являются ведущими видами деятельности, которые могут предложить ребенку младшего школьного возраста учреждения дополнительного образования детей, так как все остальные виды технического и прикладного творчества закрыты для данной возрастной группы из-за их сложности и опасности.

Наблюдая за детьми во время занятий конструированием из бумаги можно отметить, что бумага — это доступный для ребенка, знакомый и универсальный материал. Изготовление из бумаги всевозможных поделок — увлекательное и полезное для детей занятие. Ребенок радуется тому, что в течение одного занятия он может собственными руками из привычных материалов и инструментов (разные виды бумаги, нитки, фломастеры, клей) сделать что-то новое, необычное, радостное, которым можно потом поделиться с друзьями, родителями, учителями. Для детей младшего школьного возраста большое значение имеет возможность предъявить непосредственный результат своих усилий, а не абстрактную оценку в дневнике. Ребенок радуется тому, что сделанная своими руками игрушка действует: вертушка вертится, динамическая игрушка двигается, самолет летит, открытка дарится маме и «открывается». Так, через различные действия с бумагой дети учатся эстетически

осваивать образы знакомых предметов, передавать их в изобразительной деятельности. Изготавливая фигурки из бумаги, ребенок создает модели предметов, отображая их характерные признаки в обобщенном виде, отвлекаясь от второстепенных особенностей и выделяя наиболее яркие и привлекательные детали. Обобщенность образов не мешает ребенку легко узнавать в них реальные предметы, додумывать и дополнять недостающие черты, придумывать новые детали, невозможные в действительности.

Такая деятельность имеет большое значение в развитии творческого воображения ребенка, его фантазии, художественного вкуса, аккуратности, прививает умение бережно и экономно использовать материал, намечать последовательность операций, сопоставлять и анализировать ранее полученную информацию и навыки работы, переносить их в новые ситуации, искать пути самостоятельного решения. Следует сказать, что занятие конструированием из бумаги и прикладным искусством является одним из значительных факторов, стимулирующих творческую активность детей младшего школьного возраста. Помимо этого можно отметить такие достоинства конструирования из бумаги, как улучшение навыков мелких и точных движений пальцев правой и левой руки (так как в этом виде деятельности активно работают обе руки), что ведет к повышению активности правого и левого полушарий мозга. Помимо этого повышается интеллектуальные способности, активизируется мышление, увеличивается его скорость и гибкость, развивается пространственное воображение, улучшается глазомер. Как следствие всего вышеперечисленного у детей снижается тревожность, повышается положительная самооценка и более адекватная оценка своих товарищей (которая не всегда может проявиться в учебной деятельности), повышается и стабилизируется на высоком уровне психоэмоциональное состояние.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специальные занятия конструированием из бумаги, проводимые во внеурочное время, в которых задействована активная работа рук, наряду с активной работой интеллекта создают эффективные условия для развития психических способностей ребенка и являются благоприятной почвой для гармоничного и творческого развития его личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Избран. психол. исследования. М., 1956.
2. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М., 1974. С. 17–18.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965. С. 562.
4. Юсов Б.П. Проблемы развития психики. М., 1965.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной школы — сохранению здоровья обучающихся. В ней содержатся результаты исследований по изучению состояния здоровья учащихся начальных классов, в которых учителя используют здоровьесберегающие технологии. В статье сформулированы требования к современному уроку, выполнение которых имеет здоровьесберегающий эффект.

GERASHCHENKO A.V.

THE USE OF HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE WORK OF TEACHERS IN PRIMARY CLASSES

The article comprises one of the most actual problems of modern school — the preservation of the pupils' health. It contains the survey results on the state of health of pupils in primary classes where teachers use health-preserving technologies. In the article requirements are formulated to the modern lesson, the fulfillment of which has a health-preserving effect.

Еще в глубокой древности существовали медицинские рекомендации, направленные на создание условий, содействующих развитию и укреплению здоровья детей.

С середины XIX века многие врачи начали проводить исследование состояния здоровья детей и отмечали значительное распространение среди школьников некоторых заболеваний и патологических состояний. Было установлено, что наиболее часто встречаются нарушения зрения, искривления позвоночника, расстройства пищеварения, нервные недуги. Была определена и причинно-следственная связь этих заболеваний учащихся с неудовлетворительной организацией процесса обучения и условиями быта.

В последнее время, в век глобальных техногенных изменений природы, урбанизации населения, в век высоких технологий и увеличивающегося объема информации, на фоне резкого снижения качества жизни, усугубления демографического кризиса сложились устойчивые негативные тенденции в динамике состояния здоровья детей и подростков. Состояние здоровья детского населения страны вызывает очень серьезные опасения специалистов. За последние 20 лет в 1,5 раза уменьшилось число «зрелых» и «среднезрелых» детей по готовности к обучению [4, 7]. Около 75% дошкольников имеют серьезные отклонения в уровне здоровья [5]. По данным С.В. Хрущева [11], уже в 1994 году у 50% детей школьного возраста отмечались отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата, 30% детей имели нарушения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах, около 70% детей страдали от гиподинамии. Положение на сегодняшний день только ухудшилось. По данным Института возрастной физиологии РАО около 90% детей имеют отклонения в физическом и психическом здоровье, половина школьников страдает теми или иными невротическими синдромами. Здоровые дети среди школьников младших классов составляют 10–12%, а среди старших — 5% [5]. 30–35% детей, поступающих в школу, уже имеют хронические заболевания. В современной школе до 80% учащихся подвергаются неоправданному стрессу, что в большей степени способствует раннему формированию хронической патологии и ее прогрессированию [2]. Внедрение в образовательный процесс новых форм и методов обучения, замена традиционных образовательных программ альтернативными без должного педагогического и ме-

дицинского обоснования, как правило, приводит к неадекватному увеличению нагрузок на детей, переутомлению и развитию патологических состояний.

Многочисленные физиолого-гигиенические и психофизиологические исследования убеждают педагогов и руководителей системы образования в том, что необходимо принимать специальные меры по сохранению и укреплению здоровья школьников. Эти положения вошли в последнее время в важнейшие государственные документы, определяющие стратегию развития образования. В частности «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» предусматривает создание условий для повышения качества общего образования, и в этих целях, наряду с другими мероприятиями, предполагает проведение оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки учащихся и создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Наукой доказано, что здоровье и обучение взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем крепче здоровье учащихся, тем продуктивнее обучение, и, следовательно, чем выше активность и противостояние возможному негативному воздействию извне, тем успешнее протекает адаптация к условиям среды [2, 7, 8].

Особенно важно детально изучить процесс адаптации первоклассников к обучению в школе и уменьшить влияние негативных факторов. Так как, во-первых, начало регулярных занятий в школе приносит множество изменений в сложившийся жизненный стереотип детей: ведущей деятельностью начинает становиться учеба, первоклассник обязан выполнять систематические учебные нагрузки, кроме того, дети должны адаптироваться к новым условиям жизни. Адаптация к этому комплексу новых воздействий на детский организм не редко сопряжена со значительным напряжением функционального состояния организма. Во-вторых, осложняется процесс адаптации тем, что начало школьного обучения совпадает с этапом критического периода развития ребенка, когда качественные перестройки многофункционального созревания базовых мозговых структур наиболее интенсивны и приходится на период смены социальных условий [9, 10]. В-третьих, успешность дальнейшего обучения ребенка зависит от благополучной адаптации.

Одним из способов решения проблемы по сохранению здоровья детей, в частности первоклассников, является неотлагательное внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный и воспитательный процесс.

В настоящее время к здоровьесберегающим образовательным технологиям относятся технологии, которые основаны на возрастных особенностях познавательной деятельности детей, обучении на оптимальном уровне трудности (сложности), вариативности методов и форм обучения, оптимальном сочетании двигательных и статических нагрузок, обучении в малых группах, использовании наглядности и сочетании различных форм предоставления информации, создании эмоционально благоприятной атмосферы, формировании положительной мотивации к учебе («педагогика успеха»), на культивировании у учащихся знаний по вопросам здоровья [3;6].

Для учителя очень важно правильно организовать урок, так как он является основной формой педагогического процесса. От уровня гигиенической рациональности урока во многом зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное нарушение утомления. Нельзя забывать и о том, что гигиенические условия влияют на состояние здоровья и самого учителя. А это, в свою очередь, оказывает влияние на состояние здоровья учащихся и качество педагогического процесса.

Необходимо создавать условия, направленные на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, что требует от педагогов особых навыков в образовании и воспитании, основанных на принципах здоровьесбережения. Знания по сохранению и развитию здоровья являются важной составляющей профессиональной компетентности современного учителя, который должен обладать широким спектром здоровьесберегающих образовательных технологий, чтобы иметь возможность выбирать те из них, которые обеспечат в данных определенных условиях успех конкретного обучающегося.

Физиологически обоснованной является продолжительность урока в 45 минут. Исключение составляют лишь ученики 1-х классов, для которых урок должен длиться 35 минут в соответствии с низкой устойчивостью внимания. Для учащихся 2-х классов рекомендуется комбинировать урок с использованием последних 10 минут для снятия утомления (чтение художественной литературы, настольные игры, разучивание комплекса физических упражнений и др.). В остальных классах рекомендуется проведение физкультминуток на 4-м уроке через 20 мин от его начала или с развитием первой фазы умственного утомления у значительной части учащихся класса (фазы умственного беспокойства). Такая работа необходима для повышения умственной работоспособности детей и снятия у них мышечного статического напряжения. Сдвоенные уроки не рациональны, за исключением тех случаев, когда проводятся лабораторные, контрольные работы, уроки труда и занятия физкультурой в зимнее время при выполнении программы по лыжной подготовке.

Результаты многочисленных физиолого-гигиенических исследований учебного процесса и состояния здоровья учащихся позволяют сегодня сформулировать требования к здоровьесберегающим образовательным технологиям. Назовем основные современные требования к уроку с комплексом здоровьесберегающих технологий:

- рациональная плотность урока (время, затраченное школьниками на учебную работу) должна составлять не менее 60 % и не более 75–80 %;
- в содержательной части урока должны быть включены вопросы, связанные со здоровьем учащихся, способствующие формированию у обучающихся ценностей здорового образа жизни и потребностей в нем;
- количество видов учебной деятельности (опрос, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы, решение примеров и т.д.) должно быть 4–7, а их смена осуществляться через 7–10 мин;
- в урок необходимо включать виды деятельности, способствующие развитию памяти, логического и критического мышления;
- в течение урока должно быть использовано не менее 2-х технологий преподавания (при выборе технологий необходимо учитывать: способствуют ли они активизации инициативы и творческого самовыражения учащихся);
- обучение должно производиться с учетом ведущих каналов восприятия информации учащимися (аудиовизуальный, кинестетический и т.д.);
- должен осуществляться контроль научности изучаемого материала;
- необходимо формировать внешнюю и внутреннюю мотивацию деятельности учащихся;
- необходимо осуществлять индивидуальный подход к учащимся с учетом личностных возможностей;
- на уроке нужно создавать благоприятный психологический климат и обязательно ситуации успеха и эмоциональные разрядки, так как результат любого труда,

а особенно умственного, зависит от настроения, от психологического климата — в недоброжелательной обстановке утомление наступает быстрее;

- нужно включать в урок технологические приемы и методы, способствующие самопознанию, самооценке учащихся;

- необходимо для увеличения работоспособности и подавления утомляемости включать в урок физкультминутки, определять их место, содержание и длительность (лучше на 20-й и 35-й минутах урока, длительностью — 1 мин, состоящие из 3-х легких упражнений с 3-4 повторениями каждого).

- необходимо производить целенаправленную рефлексию в течение всего урока и в итоговой его части.

Для подготовки и проведения урока, отвечающего всем вышеперечисленным требованиям, необходима профессиональная компетентность учителя в вопросах здоровьесберегающих образовательных технологий.

Нами в течение нескольких лет с 2003 по 2006 год проводились исследования по изучению состояния здоровья учащихся начальных классов средней школы. В рамках данного исследования была поставлена задача оценить насколько соблюдаются вышеперечисленные требования в школах г. Ногинска Московской области. В исследовании приняли участие 24 учителя начальных классов двух средних общеобразовательных школ, которым было предложено ответить на вопросы анкеты. Анализ полученных результатов показал, что:

- 62,5% учителей в содержательную часть практически каждого урока включают вопросы, связанные со здоровьем учащихся, способствующие формированию ценности здорового образа жизни и потребности в нем, 37,5% — делают это иногда, время от времени;

- 100% учителей в течение урока используют 4–7 и более видов учебной деятельности, а их смену осуществляют через 5–9 мин;

- 37,5% учителей всегда обосновывают необходимость изучения нового материала своим ученикам, 50% — делают это почти всегда, 12,5% — редко;

- только 33,3% учителей практически на каждом уроке проводят 1–2 физкультминутки, 25% — проводят часто, 41,7% — редко;

- 75% учителей всегда подводят итог урока перед его окончанием, 12% — подводят итог редко и столько же — не делают этого, так как не успевают объяснить новый материал;

- 91,7% учителей независимо от возраста детей и параллели, в которой работают, не изменяют технологию ведения уроков, 8,3% — чаще проводят смену учебной деятельности и физкультминутки в первых классах, чем когда работают во 2–4 классах.

Результаты нашего исследования говорят о грубых нарушениях требований к организации уроков: 41,7% учителей проводят физкультминутки, способствующие снятию накопившегося утомления детей, редко, либо не проводят совсем, 12,5% — часто не обосновывают необходимость изучения новой темы урока своим ученикам, а 12% — не подводят итоги урока, так как даже не успевают объяснить новый материал и задерживают учащихся на перемену.

В настоящее время доказано, что несоблюдение требований здоровьесберегающих образовательных технологий педагогами в течение урока приводит к раннему развитию утомления у обучающихся, сопровождающегося включением двигательной активности на уроке, понижением внимания и работоспособности в целом. Как известно, длительное утомление может привести к переутомлению, что отразится в первую очередь на здоровье ребенка, а во вторую на его успеваемости и психоэмоциональном

состоянии. Накопление отрицательных эмоций приводит к развитию и закреплению состояния повышенной тревожности и незащищенности у школьников.

Проведенные нами исследования состояния здоровья школьников первой ступени обучения показали, что в тех классах, где учителя не соблюдали требования здоровьесберегающих технологий, показатели работоспособности учащихся значительно отличались в худшую сторону от показателей школьников тех классов, в которых эти требования соблюдались. Так, для углубленного исследования функционального состояния детей нами была разработана и апробирована методика «Классический тетрис», позволяющая дать комплексную оценку их работоспособности и учитывающая свойства концентрации, скорости переключения внимания и логического мышления [1]. В исследовании участвовали обучающиеся 1–2-х классов (71 человек; 2130 исследований) одной из школ г. Ногинска Московской области. В течение трех недель октября и апреля после третьего урока дети выполняли определенное задание. Общий показатель работоспособности незначительно отличался уже в октябре у первоклассников из разных классов, а в апреле эта разница стала совсем очевидной. В классах, где учителя соблюдали требования здоровьесберегающих технологий, в октябре 53% обучающихся имели средний уровень работоспособности, концентрации и скорости переключения внимания, 11% – высокий уровень и 36% – низкий уровень, у обучающихся в тех классах, в которых не соблюдались требования, уровень работоспособности был ниже: 52, 8, 40% соответственно. В апреле только 49% обучающихся имели средний уровень работоспособности, 17% – высокий и 34% – низкий, и соответственно показатели у обучающихся из классов, где преподавались уроки с нарушениями требований, были: 43, 11 и 46%. Во вторых классах данная закономерность сохраняется: в октябре 63% детей имели средний уровень работоспособности, 15% – высокий и 22% – низкий, а в классах, где не соблюдались требования: 54, 15 и 31% соответственно. В апреле 57% обучающихся имели средний уровень работоспособности, 12% – высокий и 31% – низкий, показатели работоспособности у детей из классов, где учитель нарушал требования здоровьесберегающих технологий, были: 50, 11 и 39% соответственно. Разница полученных показателей достоверна. Таким образом, результаты комплексного исследования работоспособности доказывают, что в тех классах, где учителя не соблюдали требования здоровьесберегающих технологий, показатели работоспособности учащихся значительно ниже показателей школьников тех классов, в которых эти требования соблюдались.

При исследовании острой заболеваемости учеников 1–3-х классов выяснилось, что дети, обучающиеся в классах, в которых учителя не выполняют требования к уроку по сохранению здоровья учеников, пропускают уроки по болезни в течение учебного года значительно чаще, чем дети из классов, где требования соблюдаются. Так, среднее число пропущенных уроков в течение учебного года в классах с нарушениями в образовательном процессе на одного обучающегося составляет 51,7 учебных часов, а в классах без нарушений требований – 37,2. Данные, полученные при изучении острой заболеваемости, достоверны.

Все это свидетельствует о том, что игнорирование педагогами начальных классов требований здоровьесберегающих технологий приводит к возникновению у учащихся не только признаков физического утомления, но и к ослаблению иммунитета, и к повышению острой заболеваемости.

Кроме этого, повышается риск ухудшения у детей психического состояния, что может проявляться чувствами подавленности, необоснованными тревогами, тя-

гостными ощущениями своей неполноценности. В результате это приводит к изменению характера личности и ее социальной активности.

Если меры медико-санитарной реабилитации не осуществляются и учебные занятия продолжаются на фоне переутомления, это неблагоприятно отражается на дальнейшем росте и развитии организма, на состоянии здоровья обучающегося. Соблюдение же психогигиенических норм позволяет предотвратить ход развития такой ситуации.

Особенно опасно не соблюдение здоровьесберегающих общеобразовательных технологий при проведении дошкольной подготовки детей к обучению и адаптации к нагрузкам первой ступени средней общеобразовательной школы и при работе учителя с первоклассниками. Именно от того, как пройдет адаптация к обучению зависит возможность сохранения здоровья в целом ребенка и успешность его дальнейшего обучения.

Не стоит забывать и тот факт, что от работы одного учителя зависит здоровье большого количества учащихся. В связи с полученными данными можно предположить, что многие учителя либо не осознают, что их педагогическая деятельность может наносить серьезный ущерб здоровью обучающихся, либо вообще не знают об этом. Нарушение требований противоречит главным задачам современной школы, к которым относятся: воспитание здоровой личности, ориентированной на здоровый образ жизни; организация такого образовательного и воспитательного процесса, который не навредит здоровью ребенку; использование доступных каждой школе средств охраны здоровья и развития школьника.

Решением данной проблемы может стать прохождение курсов повышения квалификации учителями по использованию здоровьесберегающих технологий в процессах обучения и воспитания в средних общеобразовательных школах и осуществление строгого контроля по соблюдению основных современных требований к уроку местными и вышестоящими органами.

Кроме того, рекомендуется увеличение в общеобразовательных школах количества часов физического воспитания оздоровительной направленности и введение курса здоровьесбережения, которые в комплексе могут решить главнейшую задачу здорового и высокого качества образования детей — научить их экономно расходовать жизненные силы и накапливать в должной мере «количество» здоровья, используя специальные средства [4, 8].

Если забота о здоровье учащихся является одним из приоритетов работы всего педагогического коллектива и осуществляется на профессиональной основе, то только тогда можно говорить о реализации в школе здоровьесберегающих технологий, и результатом их внедрения будет защита здоровья учащихся и педагогов от воздействия негативных факторов, в первую очередь, связанных с образовательным процессом.

Современным обществом востребовано не только повышение качества образования и совершенствование его структуры, но и укрепление здоровья обучающихся и обеспечение психологического комфорта участникам педагогического процесса. Это продиктовано быстрыми темпами развития высоких технологий, а также устойчивыми негативными тенденциями в динамике состояния здоровья детей и подростков. Одним из способов решения проблемы ухудшающегося состояния здоровья детского населения является строгая реализация здоровьесберегающих технологий в процессе обучения в образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геращенко А.В. Методика оценки учебной нагрузки детей 5–6-летнего возраста с использованием электронных игр // Материалы V–Сибирского физиологического съезда. – Томск, 2005. – С. 125–126.
2. Кучма В.Р., Степанова М.И. Современные гигиенические подходы к оценке влияния образовательных технологий на здоровье детей и подростков / Здоровье населения и среда обитания. – 2002. – № 2. – С. 1–4.
3. Личностно ориентированное обучение детей и подростков: проблемы и пути решения/ Вирабова А.Р., Кучма В.Р., Степанова М.И. и др. – М.: Пробел-2000, 2006. – С. 436.
4. Макарова В.И., Дегтева Г.Н., Афанасенкова Н.В. и др. Подходы к сохранению здоровья детей в условиях интенсификации образовательного процесса // Российский педиатрический журнал. – 2000. – № 3. – С. 60–62.
5. Рожков П.А. Развитие физической культуры и спорта – приоритетное направление социальной политики государства // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 1. – С. 2–8.
6. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: АРКТИ, 2003. – С. 272.
7. Степанова М.И. Гигиенические основы организации начального обучения детей в современной школе: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2003. – С. 39–44.
8. Сухарев А.Г. Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России / Здоровые дети России в XXI веке. М. – 2000. С. 44–53.
9. Фарбер Д.А. Младший школьник: развитие мозга и познавательная деятельность. – М.: Вентана-Граф, 2003. – С. 3 – 30.
10. Физиолого-гигиенические требования к обучению детей 6-летнего возраста. – Киев, РУМК, 1987. – С. 3–7.
11. Хрущев С.В. Оздоровление детей (современные проблемы): Хроника / Хрущев С.В., Шлейфер А.А. // Вестн. спорт. медицины России. – 1994. – № 1–2. – С. 51.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

В статье раскрываются предпосылки конструирования системы индивидуализации процесса приобщения студентов к оздоровительной деятельности на занятиях по физическому воспитанию, основанной на межличностном взаимодействии обучающихся в сплоченных микроколлективах. Описываются педагогические условия, составляющие содержательное ядро данной системы, приводятся результаты оценки ее эффективности.

BELOUSKO D.V.

INDIVIDUALIZATION IN THE PROCESS OF STUDENTS JOINING SANITATION ACTIVITY AT THE PHYSICAL TRAINING CLASSES

The article reveals preconditions for the construction of individualization system of the process of students joining sanitation activity at the physical training classes, based on interpersonal interactions of those studying in united microcollectives. Pedagogical conditions making up a pithy kernel of the system are described in the article. Evaluation results of its effectiveness are also given here.

В настоящее время состояние здоровья населения нашей страны вызывает большую тревогу. Несмотря на то, что обеспечение здоровьесбережения выступает как одно из приоритетных направлений государственной политики, активно разрабатываются различные оздоровительные технологии, осмысливается пагубность влияния на человека техногенных факторов, ситуация продолжает осложняться.

В отношении студенческой молодежи выделяются две основные стороны обозначенной проблемы: первая состоит в том, что студенчество, казалось бы, самая здоровая часть общества, из года в год демонстрирует негативную динамику изменения уровня состояния здоровья. Ярким подтверждением этому служит рост числа студентов, ежегодно зачисляемых в специальное отделение по медицинским показателям.

Вторая сторона обусловлена перспективностью данной социальной группы для формирования осознанного отношения к сохранению и умножению собственного здоровья. Студенчество, являясь «интеллектуальным резервом» общества, в большей степени, чем их сверстники из других социальных групп способно к восприятию, воспроизводству и распространению ценностей физической культуры.

Однако молодежь за редким исключением не желает заниматься физической культурой, спортом, интересы молодых людей, как правило, находятся вне перечня тенденций, обращенных к здоровому образу жизни, саморазвитию, самосовершенствованию, реализации творчески самостоятельной, активной жизненной позиции.

Вышесказанное усугубляется атрибутивной проблемой физического воспитания — наличием явления запаздывающей трансформации при выполнении физических упражнений. Суть его состоит в том, что прирост физических качеств, освоение двигательного действия наступает не сразу, а по истечении некоторого времени. Современная молодежь в силу возрастных, мировоззренческих особенностей тяготеет к получению именно немедленного, пусть сиюминутного эффекта от своей деятельности.

К вееру факторов, препятствующих оздоровлению, можно добавить неоправданный юношеский оптимизм в отношении своего здоровья, большую учебную на-

грузку в связи с неумением грамотно организовывать свою деятельность, бытовые факторы, обусловленные особенностями студенческой жизни, доминирующие культурные тенденции студенческой социальной среды, далекие от направленности на ведение здорового образа жизни.

Как результат описанного выше — недопустимый уровень здоровья современных студентов [1,2,3,6,8].

Основная нагрузка при решении проблемы оздоровления студенческой молодежи ложится на сферу физического воспитания и, в большей степени, на официально регламентированные учебные занятия, призванные восполнять объем двигательной активности, осуществлять приобщение к оздоровительной деятельности, формировать физическую культуру личности.

Однако по окончании курса физического воспитания студенты зачастую демонстрируют дефицит знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельной оздоровительной деятельности, отсутствие приемлемого уровня мотивации, ее целенаправленного и регулярного воспроизводства [1,2,3,4,5,7,8].

Отмеченное выше актуализирует разработку способов обеспечения индивидуализации рассматриваемого процесса.

В настоящем исследовании под индивидуализацией приобщения студентов к оздоровительной деятельности понимается такое построение занятий, которое позволяет осуществлять учет системного комплекса их индивидуальных особенностей для наиболее эффективного развития мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью, ведению здорового образа жизни, содействия полному и всестороннему развитию личности.

Известно, что процесс приобщения к оздоровительной деятельности весьма сложен. Регулярная и целенаправленная оздоровительная деятельность предполагает определенный образ жизни, мировоззрение, систему установок, сформированные привычки, достаточно сильную мотивацию и т.д. Приобщение к оздоровительной деятельности невозможно без значительных изменений в личности обучающегося, что требует высокого уровня индивидуализации. Действительно, учитывать какие-либо индивидуальные особенности учащегося, студента, спортсмена, рабочего достаточно просто. В то же время произвести учет всего системного комплекса индивидуальных особенностей личности, выстроить педагогический процесс, сохранив его индивидуальность антропологической единицей, дать раскрыться в полной мере индивидуальным самобытным задаткам человека, не допустить при этом антигуманного манипулирования личностью — задача на порядок сложнее. Для своего решения она требует качественно иных подходов, отличающихся от массово воспроизводимых в настоящее время прежде всего использованием косвенных детерминант деятельности. Одной из таких детерминант выступает социальное окружение человека, коллектив, группа.

Однако при реализации принципа индивидуализации, как правило, идут от разделения коллектива на отдельные индивидуальности, с которыми и осуществляется работа. При этом не берется во внимание прочность социальных связей данной личности и ее непосредственного окружения, тогда как не игнорирование, а целенаправленное использование этих связей может существенно усилить эффективность осуществления процесса индивидуализации.

Отмеченные выше обстоятельства обуславливают актуальность выдвижения на передний план способа индивидуализации, обозначенного нами как «альтернативный традиционному», для решения проблемы приобщения к оздоровительной

деятельности. Суть данного способа индивидуализации состоит в отказе от традиционного выделения и анализа индивидуальных особенностей индивида, а введении его в специально созданную или выбранную по определенным параметрам социальную среду, где с ним происходят изменения, адекватные его индивидуальным потенциям. Приведенный способ индивидуализации отличается направленностью на учет индивидуальных особенностей в процессе развития человека, наличием реальной возможности углубить процесс индивидуализации до личностного уровня.

Выделенные способы индивидуализации «традиционный» и «альтернативный традиционному» были интегрированы в систему индивидуализации приобщения студентов к оздоровительной деятельности. Содержательным ядром данной системы выступили следующие педагогические условия:

- проведение занятий в микрогруппах, включающих 4–5 человек, формируемых согласно принципу межличностной совместимости посредством процедуры взаимовыбора;
- наличие регулярной соревновательной деятельности;
- замена традиционной системы оценивания деятельности студентов на иную, построенную на основе индивидуального рейтинга и суммарного результата работы микрогруппы;
- использование максимального разнообразия средств физической культуры, выходящих за рамки традиционно культивируемых видов спортивной деятельности;
- обеспечение дополнительных возможностей для индивидуальной работы преподавателя со студентом;
- делегирование ответственности за осуществление физкультурно-оздоровительной деятельности самим студентам;
- обеспечение каждому студенту ситуации успеха в его физкультурно-спортивной деятельности как результата совокупного воздействия факторов, создаваемых всеми вышеперечисленными педагогическими условиями.

Организационной базой системы выступил метод активных микрогрупп. Его суть состоит в дифференциации студентов академической группы на небольшие группы с целью максимального использования всех преимуществ, которые может обеспечить долговременная коллективная деятельность сплоченной команды, сформированной на основе личностных взаимовыборов и возглавляемой выбранной группой капитаном.

Метод активных микрогрупп основан на принципе межличностной совместимости. Согласно данному принципу студенты, объединенные в микрогруппу, симпатичны друг другу, испытывают положительные эмоции от делового взаимодействия и межличностного общения.

Рассматриваемый метод предполагает синтез функциональных компонентов — регулярную соревновательную деятельность, оценивание студентов на занятиях по принципу индивидуального рейтинга и суммарного результата работы группы, управление wybranными группой капитанами, использование максимального разнообразия видов физкультурно-спортивной деятельности.

Регулярная соревновательная деятельность — основной (хотя и не единственный) фактор в обеспечении активности микрогруппы, увеличении степени ее сплоченности. Его действие проявляется двояким образом:

- во-первых, через эмоциональную сферу личности (чувство соперничества, самолюбие, спортивный азарт);
- во-вторых, поскольку накопление рейтинговых баллов, необходимых для

получения зачета каждым студентом, прямо зависит от результатов, показанных микрогруппой в контрольных соревнованиях, деятельность стимулируется через оценку. Данный фактор будет действовать только при особой системе оценивания, основанной на принципах рейтинга и суммарного результата как части метода активных микрогрупп.

Использование универсального рейтинга при оценке учебной деятельности обучающихся и преобладание совокупного способа их оценивания в микрогруппах образуют функциональное единство.

Получение зачета каждым студентом определяется количеством рейтинговых баллов, набранных им в течение семестра. Рейтинг студента главным образом складывается из суммы оценок, полученных на каждом из контрольных соревнований. Кроме этого, другие виды физкультурной деятельности (посещение академического занятия, написание реферата по физической культуре и др.) также имеют свою рейтинговую «стоимость».

При проведении процедуры оценивания согласно правилу суммарного балла учитывается только коллективный результат, показанный микрогруппой в целом, а результаты отдельных ее членов во внимание не принимаются. Данная практика необходима для достижения большей сплоченности микрогруппы. Кроме этого, совокупное оценивание приводит к сглаживанию различий в степени физической и технической подготовленности студентов, обеспечивая комфортную психологическую обстановку на занятиях.

Метод активных микрогрупп предполагает расширение средств физической культуры. Преподавателю не следует ограничиваться традиционными видами физкультурно-спортивной деятельности (легкая атлетика, спортивные игры, лыжная подготовка и др.). Любая интересная оздоровительная методика, элементы любого, даже самого экзотического вида спорта, могут быть использованы в процессе физического воспитания. Такое расширение средств физической культуры повышает вероятность каждому студенту находить близкие ему виды физкультурно-спортивной деятельности и демонстрировать хорошие результаты. Проявление компетентности в отдельных способах осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности позволяет обучающемуся более комфортно чувствовать себя в условиях межгрупповой конкуренции, способствует повышению его самооценки. Расширение перечня видов физкультурно-спортивной деятельности стимулирует у студентов интерес к занятиям, расширяет спортивный кругозор, обогащает двигательный опыт, позволяет лучше ориентироваться в мире физической культуры.

Организационная работа в академической группе регулируется и оптимизируется посредством назначения капитанов микрогрупп. Эффективная работа капитанов микрогрупп способствует экономии и более рациональному использованию времени и сил преподавателя, позволяет уделить больше внимания каждому студенту, провести с ним индивидуальную работу. Капитан выбирается членами микрогруппы и утверждается преподавателем. Как правило, он довольно хорошо знает своих одноклассников, умеет найти к ним подход, не допуская рассогласования позиций, характерного для традиционного взаимодействия студента и преподавателя. Таким образом, педагогическое требование смягчается, индивидуализируется для каждого студента.

Обращение к своему здоровью на реальном, а не декларативном уровне может произойти лишь в том случае, если человек понимает, что ответственность за его здоровье лежит на нем самом. При организации академических занятий с примене-

нием метода активных микрогрупп предполагается делегирование ответственности самим обучающимся. Это происходит вследствие повышения уровня самоуправления в группе, постоянной смены ситуативных лидеров, увеличения степени личной свободы и самостоятельности обучающихся.

В разработанной системе центральным компонентом и одним из основных системообразующих факторов является ситуация успеха, представляющая собой достаточно устойчивое, стабильное, продолжительное во времени образование, характеризующееся преобладанием у занимающихся положительных эмоций, обусловленных регулярными успехами в их физкультурно-спортивной деятельности.

Для проверки эффективности системы проводился формирующий эксперимент, суть которого заключалась в различном осуществлении процесса физического воспитания в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты эксперимента позволяют говорить об эффективности разработанной системы индивидуализации приобщения студентов к оздоровительной деятельности. Об этом свидетельствуют статистически достоверные ($P < 0,05$, $P < 0,01$ по критерию Стьюдента) позитивные изменения, отмеченные у студентов экспериментальной группы: трансформация основных качеств личности, составляющих основу для целенаправленного, осознанного, последовательного осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности; выполнение учебной программы на более высоком уровне; улучшение качества межличностных отношений в микроколлективах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкина Н.В. Здоровьеформирующая технология физического воспитания студенток вуза // Теория и практика физической культуры. — 2006. — №2. — С. 7–11.
2. Беляков Н.И. Формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни средствами физической культуры на основе личностно-деятельностного подхода: Дис. кан. пед. наук. — Усть-Каменогорск, 2001. — 165 с.
3. Бирюков Н.А. Педагогические условия валеологической подготовки студентов средствами физической культуры: Дис. кан. пед. наук. — Барнаул, 1999. — 182 с.
4. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. — 1999. — №10. — С. 2–5.
5. Давиденко Д.Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического вуза // Теория и практика физической культуры. — 2006. — №2. — С. 2–6.
6. Зайцев В.П. Валеология: проблема, воспитание и образование студентов в техническом вузе // Теория и практика физической культуры. — 1998. — № 9. — С. 12–14.
7. Зайцев Г.К. Потребностно-мотивационная сфера физического воспитания студентов // Теория и практика физической культуры. — 1993. — №7. — С. 21–24.
8. Кокшаров А.А. Формирование здорового стиля жизни студентов средствами физической культуры: Дис. кан. пед. наук. — Барнаул, 2003. — 190 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ)

Формирование приемов учебной деятельности является важным условием усвоения знаний, в этих терминах можно проектировать эффективные технологии обучения студентов. Систематизацию приемов учебной деятельности целесообразно осуществлять в методических линиях. К таким мы относим матричную линию, линии преобразований и подстановок, неопределенных коэффициентов и др. Самостоятельность студентов и творческая деятельность повышаются при использовании дидактических и эвристических приемов (укрупнение дидактических единиц, выбор целесообразных комбинаций и др.), а также проблемных лекций.

LUNGU K.N.

FORMATION AND SYSTEMATIZATION OF METHODS OF EDUCATIONAL ACTIONS OF STUDENTS (MATHEMATICS AS EXAMPLE)

Formation of methods of educational actions is important condition to assimilate knowledge. With these terms we can design effective technology of teaching students. A reasonable way of systematizing of educational mathematical actions is to use of methodical lines, indeterminate coefficients, etc. Independence of students and creative actions are increasing with didactic methods, several of them are integration of didactic unit, localization methods, adaptation, transform, choosing low-cost calculation, reasonable combination, etc.

Личностно-деятельностный подход к обучению, сформулированный к середине 80-х годов, разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельности обучающихся при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают как предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, так и его самого как личность. Согласно этому положению, усвоение содержания обучения и развитие студента происходит в процессе его собственной активной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях показано, что одним из эффективных путей обучения студентов деятельности в учебном процессе является формирование, классификация и систематизация приемов учебной деятельности. Это положение является необходимым и достаточным для проектирования эффективной технологии обучения, а значит и достижения целей образования, в том числе математического.

Отсюда следует положение о том, что содержание обучения, методическая система и технология обучения студентов могут быть выражены в терминах деятельности, и их можно и нужно включить в учебный процесс при помощи такого компонента учебной деятельности, как приемы учебной деятельности. Под приемом учебной деятельности понимаем систему действий, определяемых конкретными инструкциями, описаниями, способами, правилами, рекомендациями по осуществлению умственной деятельности и учебной работы. Характерными признаками понятия «математический прием» являются [1]:

— система действий (операций), позволяющих эффективно решить поставленную математическую задачу и целесообразность этих действий в плане достиже-

ния определенной цели, причем эта система была установлена ранее эмпирически и оправдана опытом многочисленных применений;

- действия обладают достаточной обобщенностью, чтобы с их помощью осуществлять данный прием в процессе решения многих задач определенного класса;
- действия допускают объективацию, то есть их можно отделить от «субъекта» и «передать» другим обучающимся.

В нашей технологии обучения математике студентов технических вузов уровень сформированности приемов учебной деятельности является ориентиром для планирования целей, методов, средств обучения, организационных форм учебного процесса и учебной деятельности. Основанием для этого являются следующие выводы, сделанные нами в результате длительного опыта. Усвоение студентом данного приема и овладение соответствующим способом, методом учебной деятельности являются основой понимания нового учебного материала, приобретения следующего уровня знаний, умений и навыков, а также его развития средствами учебного предмета. Основную помощь при затруднении оказывает ему ориентировочная часть приема, которая связана с анализом условия и составлением плана решения учебной задачи. Прием учебной деятельности устанавливает связь между этапами полного цикла учебно-познавательной деятельности. Продвижение по уровням усвоения материала зависит от уровня владения приемом и от меры помощи, подсказки.

Уровни сформированности приемов учебной деятельности могут служить значениями параметра дифференциации обучения математике. Проблему отражения в учебниках математики процессуальной стороны обучения (фактически приемов деятельности) в середине прошлого столетия обсуждали ведущие ученые-методисты страны такие, как В.Г. Болтянский, В.Л. Гончаров, А.Н. Колмогоров, И.П. Натансон, С.И. Новоселов, Г.М. Фихтенгольц и др. В своей книге «Теория интерполирования и приближения функций» В.Л. Гончаров создает основу линии неопределенных коэффициентов, но в терминах, не относящихся к вузовскому образованию. Автор этих строк полностью решил проблему суммирования многочленов от натурального аргумента, в частности проблему суммирования степеней, превратив ее в учебную задачу [2].

В терминах приемов учебной деятельности можно проектировать учебные, развивающие и воспитательные цели обучения средствами предмета. В следующей таблице показано, что цели обучения математике вытекают из необходимости реализации в учебном процессе полного цикла учебно-познавательной деятельности (УПД).

Процессы полного цикла УПД	Учебные цели	Развивающие цели	Воспитательные цели
Восприятие	Первичные знания	Внимание, представление, воображение	Познавательный интерес, восприятие прекрасного
Осмысление	Понимание	Мышление	Культура общения
Запоминание	Вторичные знания	Память, мышление, речь	Нравственные качества
Применение	Умения и навыки	Мировоззрение	Общая культура, социализация
Обобщение	Обобщенные знания и умения	Умение учиться, элементы творческой деятельности	Интерес, культура учебной деятельности
Систематизация			

Говоря об усвоении математических знаний следует подчеркнуть некоторые их специфические особенности. Первая особенность связана с пониманием. Феномен, событие, состояние понимания разработаны с философской и психологической позиций. Дидактический и методический аспекты понимания, то есть выбор

задачи и методики ее решения или объяснения, так чтобы было достигнуто событие понимания, рассмотрены автором в [2]. Здесь отметим некоторые элементы, затрудняющие достижение феномена понимания.

Нередко бывает, что в математике некоторые объекты обозначаются по-разному, разными символами (вектор, матрица, число сочетаний и др.), бывает и по-иному — один термин, символ употребляют в разных смыслах (график, уравнение, функция, особая точка и др.). Это создает трудности для понимания. Отсюда следует, что для понимания математики очень важно иметь научно систематизированную терминологию и символику. В этом состоит вторая особенность понимания в математике — она нуждается в правильном математическом языке. Сегодня математический язык скорее вопрос традиции, чем науки, методики или дидактики

Далее мы хотим обратить внимание еще на следующий аспект «понимания». Каждому школьнику известно, что существуют взаимобратные действия и одно из них можно проверять через другое. Например, вычитание $7-3=4$ можно проверять сложением $3+4=7$; деление $6:3=2$ можно проверять умножением $3\cdot 2=6$, а умножение $3\cdot 2=6$ можно проверять делением $6:2=3$. Далее имеем: $1\cdot 0=0$ (пробуем проверить: $0:0=1$ — нельзя?); другое умножение — $10\cdot 0=0$ (пробуем $0:0=-10$?!). Почему-то из $0:0$ можно получить все, что угодно. В двух последних случаях нет объяснения — есть указание — нельзя! (делить на ноль). Аналогичные сложности возникают при возведении в степень и в других ситуациях.

Мы начинаем курс «Высшей математики», точнее раздел «Введение в анализ» с вопроса: «Хотите ли Вы знать, почему нельзя делить на ноль?» Мы разрешим этот парадокс «деления на ноль» и убедимся в том, что это всегда можно, но... «осторожно». В этой настороженности скрыта суть высшей математики — она рассматривает «ноль» как результат некоторого процесса, и в этом процессе все можно, это процесс естественный, его нужно изучать и «понимать».

Так можно возбудить (затем другими вопросами — формировать) начальный интерес к математике — один из приемов учебной деятельности. Впоследствии, при изучении бесконечно малых и бесконечно больших, полностью понимается, что операция $0:0$ — это не простое арифметическое действие, а «многообразие результатов», описываемых различными реальными процессами, и в каждом из них есть свое деление и свой ответ. Этому символу ($0:0$), который берем в скобки, присваиваем имя «неопределенность» и каждый раз эту «неопределенность приходится» раскрывать отдельно и ему присвоить надлежащее значение.

Аналогично возникают и разбираются, понимаются другие сложности. Принимая новый символ ∞ (условно, для настоящей статьи: $\infty = \frac{1}{0}$), приходится раскрывать новые неопределенности: $\infty - \infty$; $\infty:\infty$; $\infty 0$; 1^∞ ; 0^0 и др. Таким образом, возникает необходимость построить арсенал приемов: на развитие внимания, восприятия, памяти, представления и воображения, мышления и речи (не просто разбирать определения предела последовательности, функции, непрерывность и пр.); на развитие творчества, мировоззрения, умения учиться; на формирование знания изучаемого материала, на формирование понимания изучаемого материала, на формирование умений и навыков; на воспитание интереса, культуры и т. д. и т. п. Этой линии мы придерживаемся в течение многих лет.

Еще Ф. Энгельс в «Диалектике природы» обратил внимание на тот скачок в математике (выраженный в терминах бесконечно малых и бесконечно больших), который мы называем границей между высшей и элементарной математикой, о чем сейчас мало кто знает. (Заметим, что вопрос «Чем отличается высшая математика от

элементарной?» в 60–70-х годах задавали большинство студентов первого курса; по мнению нынешних, линейная алгебра – это высшая математика, потому что изучается в вузе).

Основа высшей математики – это «Теория пределов», на нее опираются «Дифференциальное и интегральное исчисления», «Теория рядов», «Теория аппроксимаций», «Теория вероятностей» и прочие теории.

Важнейшие математические числа $\pi = \lim_{n \rightarrow \infty} n \cdot \sin \frac{180^\circ}{n}$ и $e = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$ выражают два первых замечательных предела (правда, первый предел не известен многим из математиков, ибо он не учебный, хотя все с ним соглашаются), соединяют элементарную и высшую математику, но не все этого понимают.

Возвращаясь к особенностям усвоения математических знаний, заметим, что третья особенность состоит в соотношении старых и новых знаний. Новые знания присоединяются к старым и перемешиваются с ними, но новые знания не только добавляются к старым, они часто вступают с ними в противоречия (уже показали, что $1:0=0$, а $0:0 \neq 1$). Так, процесс обобщения понятий, их свойств и способов решения задач содержит элементы отрицания старого знания. Этим подтверждаются диалектические законы отрицания отрицания и перехода количества в качество.

Для нас важным является формирование общих приемов организации умственного труда и приемы учебной математической работы студентов, в частности такие, как: а) приемы смысловой переработки математического текста, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, составление новых математических моделей; б) приемы культуры чтения, культуры слушания, приемы краткой и рациональной записи, приемы понимания математического учебника, пособия и дополнительной литературы; приемы грамотного использования математической символики, ее чтения; в) общие приемы формализации и запоминания математического материала, приемы структурирования, систематизации и применения информации, особые приемы мнемотехники с опорой на слуховую или зрительную память; г) приемы фокусирования и усиления внимания на важнейших местах в математическом тексте, в структуре задачи, использование разных видов самопроверки; д) общие приемы поиска подходящей дополнительной математической информации, аналогичных математических задач, формулировок, постановок; е) приемы установления связей между разрозненными понятиями, утверждениями, различными задачами, приемы видения содержательно-методических линий локальных или сквозных; ж) приемы подготовки к математической беседе, занятию, контрольной работе, зачету, экзамену; з) приемы планирования, рациональной организации рабочего времени, самооценки собственного труда, разумного чередования труда и отдыха, коррекции и переоценки результатов деятельности.

Если формирование приемов учебной и умственной деятельности происходит в аудитории, на проблемных занятиях при построении алгоритмов и поиске различных методов решения задач, то систематизация таких приемов эффективно осуществляется в индивидуальной дифференцированной самостоятельной работе. Большое место в учебной деятельности наших студентов занимает самостоятельная работа, выполнение индивидуальных расчетно-графических заданий. Усвоение приемов решения всех задач основано на достижении события понимания.

Обучение приемам учебной деятельности нельзя начинать с произвольных приемов, так как внутри каждой системы знаний есть своя логика и система их усво-

ения, определенная последовательность, в которой один из них строится на другом, входит в состав другого. Например, нельзя говорить о содержательных приемах интегрирования по частям прежде чем будут усвоены всевозможные приемы табличного интегрирования, приемы подведения под знак дифференциала.

Анализ и обобщение психолого-педагогических исследований показывает, что при построении технологии формирования обобщенных приемов учебной деятельности необходимо придерживаться правил:

1) анализировать готовность студентов к выполнению необходимой деятельности для усвоения нового материала; 2) предъявлять цели учебной деятельности, обосновывать их и достигать готовности принятия целей студентами; 3) вводить приема как описание совокупности способов деятельности, направленных на усвоение состава приема; 4) осуществлять текущий контроль и коррекцию формирования приема; 5) использовать прием в стандартных ситуациях, доводить его до осознанного автоматизма, то есть превращать его в навык; 6) обобщать и переносить усвоенный прием в новые ситуации, соблюдая непрерывность их изменения; 7) закреплять обобщенный прием и вносить его в соответствующую систему; 8) обучать нахождению новых приемов на основе изученного.

Наиболее эффективным способом систематизации приемов учебной деятельности студентов является формирование методических линий. Они характеризуется системой задач из разных разделов, решаемых данным приемом. В этой системе прием обобщается, переносится в другие ситуации, получает разные спецификации и модификации, может переходить в метод. Так мы определяем матричную линию, содержащую задачи на решение систем линейных уравнений; приведение к каноническому виду уравнения второго порядка с двумя переменными; приведение к диагональному виду квадратичных форм нескольких переменных; описание линейных преобразований векторных n -мерных пространств; решение разностных уравнений, систем линейных дифференциальных уравнений с постоянными коэффициентами и т.д.

Некоторые так называемые сквозные линии формируются в элементарной математике и получают развитие в курсе высшей математики. Это линия неопределенных коэффициентов, алгоритмическая линия, линии тождественных преобразований, подстановок, равносильностей и др.

Формированию приемов учебной деятельности способствует алгоритмическое обучение; усвоению, закреплению, применению и их переносу в новых условиях способствует проблемное обучение, а систематизации приемов – самостоятельная индивидуальная домашняя работа. Приемы учебной деятельности стимулируют продуктивную деятельность, формирование творческих умений, проявление нешаблонного мышления, реализацию собственных открытий. Можно назвать конкретные примеры открытий студентами – метод неопределенных коэффициентов используют как прием интегрирования классов функций, подлежащих интегрированию другими способами, например, по частям. Отметим еще, что этот прием распространен как эффективный метод суммирования многочленов [2].

Поиски ответов на вопросы «чему учить?», «как учить?», «как учить результативно?» в контексте систематизации приемов учебной деятельности привели автора к методической переработке курса «Линейное программирование» с позиций оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабанский). Это позволило создать эффективное пособие [5].

Владение рациональными способами деятельности дает возможность человеку самостоятельно пополнять и совершенствовать свои знания и умения, является

одним из средств самообразования и саморазвития молодого человека информационного общества. Для реализации этой возможности нужны специальные учебные пособия, адаптированные к целям и задачам обучения человека информационного общества. К таким пособиям среди многих хороших мы относим и свои [3, 4]. Их структура соответствует тому, о чем говорилось выше; цели обучения выражены в терминах деятельности, они включены в учебный процесс при помощи важнейшего компонента учебной деятельности, каким являются соответствующие приемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. — М.: «Промсвещение», 2003.
2. Лунгу К.Н. Систематизация приемов учебной деятельности студентов при обучении математике. — М.: URSS, 2007.
3. Лунгу К.Н., Письменный Д.Т., Федин С.Н., Шевченко Ю.А. Сборник задач по высшей математике. — 1 курс, 6-е изд. — М.: Айрис Пресс, 2007.
4. Лунгу К.Н., Норин В.П., Письменный Д.Т., Шевченко Ю.А. Сборник задач по высшей математике. — 2 курс, 4-е изд. — М.: Айрис Пресс, 2007.
5. Лунгу К.Н. Линейное программирование. Руководство к решению задач. — М.: Физматлит, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОГО ТРУДА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

На основании исследований сделана попытка оптимизации процесса формирования культуры учебного труда на уроках технологии в 5–7 классах общеобразовательной школы. Получены регрессионные модели, показывающие зависимость качества обучения от составляющих элементов культуры учебного труда: информационной и телекоммуникационной культуры, культуры устной и письменной речи, культуры интеллектуального труда. Определена область оптимальных значений составляющих элементов культуры учебного труда.

ZHELBANOVA R.I., BUGLAIEVA N.A.

BUILDING OF THE CULTURE OF SCHOOL LABOUR AT THE LESSONS OF TECHNOLOGY

On the basis of investigations was made the attempt to optimize the process of building of Culture of School Labour at the lessons of Technology in 5–7 forms of the Secondary School. We have discovered regressive models showing dependence of teaching quality on the elements forming Culture of School Labour: Information and Telecommunication Culture, Oral and Written Speech Culture, Culture of Intellectual Labour. We have defined the sphere of optimal meanings of elements forming Culture of School Labour.

Формирование культуры учебного труда школьников является весьма важной составляющей всего учебного процесса. Существует достаточно много составляющих элементов культуры учебного труда, основными из которых, по мнению ведущих ученых-педагогов, являются информационная культура, культура устной и письменной речи, а также культура интеллектуального труда.

В данной статье представлены результаты исследований по оптимизации процесса формирования культуры учебного труда на уроках технологии. Для этой цели были разработаны авторские программы и тесты по развитию культуры учебного труда. В качестве критериев оценки информационной культуры были использованы тесты по оценке знаний в области компьютерных технологий. Для оценки культуры устной и письменной речи использовались критерии Б.Н. Головина [1] (правильность речи, чистота, точность, логичность, выразительность и др.). Оценка культуры интеллектуального труда выполнялась по заданиям, выполняемым учащимися после изучения различных разделов технологии (разработанным на основе тестов Н.П. Вайзмана [2]).

Хорошие результаты при решении задачи оптимизации показывает использование элементов теории планирования эксперимента. В этом случае применяется факторное планирование, регрессионный анализ и поиск оптимальных условий (например, с помощью метода Бокса-Уилсона или метода крутого восхождения).

При этом принимаются следующие предположения:

- определяющие факторы заданы;
- каждый из факторов управляем (что означает возможность активного вмешательства в процесс выбора в каждом опыте тех уровней факторов, которые представляют интерес);
- результаты опытов воспроизводятся (что означает возможность повторения экспериментов несколько раз с получением достоверных результатов);
- опыты равноценны, то есть различием в условиях можно пренебречь;

• задача поиска оптимальных условий решается на основании построенной математической модели процесса.

В качестве параметров оптимизации (функций отклика) были выбраны известные составляющие учебной деятельности:

Y_1 – качество усвоения содержания предмета (оценка знаний), в баллах;

Y_2 – качество выполнения практического задания (оценка умений), в баллах;

Y_3 – самостоятельность выполнения практического задания, выраженная в количестве обращений к учителю за помощью.

В качестве факторов, воздействующих на функции отклика, были выбраны указанные выше основные составляющие элементы культуры учебного труда:

X_1 – информационная и телекоммуникационная культура;

X_2 – культура устной и письменной речи, работа с книгой;

X_3 – культура интеллектуального труда.

Формула плана эксперимента имела вид: $N = \Phi^X$ (где N – число опытов; $\Phi = 2$ – число уровней факторов; $X = 3$ – число факторов). То есть был реализован полный факторный эксперимент, который предполагал каждое значение параметра оптимизации определять по трем параллельным опытам. Чтобы исключить влияние систематических ошибок, вызванных внешними условиями, применяли случайную последовательность их постановки. Эксперимент проводился в 2000–2003 годах в школах г. Брянска. В эксперименте участвовали учащиеся шестых классов.

Оценка усвоения содержания предмета или оценка знаний (параметр Y_1) проводилась с помощью тестирования. По количеству правильных ответов выставлась оценка в 12-балльной системе. Качество выполнения практического задания (параметр Y_2) оценивалось по разработанным таблицам, содержащим требования к качеству практической работы. В результате каждая ученица получала оценку в 12-балльной системе. Для оценки самостоятельности выполнения практического задания фиксировалось количество обращений за помощью к учителю в течение урока, а параметр Y_3 определялся как отношение количества заданных вопросов к общему количеству учащихся на данном уроке.

В табл. 1 показан план эксперимента и значения функций отклика, найденные как средние значения измеряемых в ходе опытов параметров: Y_1 , Y_2 и Y_3 .

Таблица 1

Матрица планирования и результаты опытов при построении регрессионных моделей Y_1 , Y_2 и Y_3

№ опыта	Факторы			Y_1	$\bar{Y}_1$	Y_2	$\bar{Y}_2$	Y_3	$\bar{Y}_3$
	X_1	X_2	X_3						
1	+	+	+	10,5	10,5	10,4	10,4	0,3	0,3
2	–	+	+	9,3	9,3	9,3	9,3	0,5	0,5
3	+	–	+	9,4	9,4	9,2	9,2	0,6	0,6
4	+	–	–	8,2	8,2	8,1	8,1	0,5	0,5
5	+	+	–	9,6	9,6	9,5	9,5	0,4	0,4
6	–	–	+	8,1	8,1	8,0	8,0	0,7	0,7
7	–	+	–	8,3	8,3	8,2	8,2	0,6	0,6
8	–	–	–	7,1	7,1	7,0	7,0	0,8	0,8

По результатам проведенных опытов строились математические (регрессионные) модели первого порядка, показывающие зависимость параметров оптимизации (функций отклика) от выбранных факторов. Коэффициенты регрессии определяли по формуле:

$$B_j = \left(\sum_{j=1}^N Y_j X_j \right) / N,$$

где Y_j – значение функции отклика в j -том опыте; X_{ij} – значение i -го фактора в j -том опыте; N – число опытов.

Регрессионные модели получили следующий вид:

$$\begin{aligned} Y_1 &= 8,8125 + 0,6125X_1 + 0,6125X_2 + 0,5125X_3 + 0,0125X_1X_2 + 0,0125X_1X_3 - \\ &- 0,0375X_2X_3 - 0,0375X_1X_2X_3. \\ Y_2 &= 8,7125 + 0,5875X_1 + 0,6375X_2 + 0,5125X_3 + 0,0125X_1X_2 - 0,0125X_1X_3 - \\ &- 0,0125X_2X_3 - 0,0375X_1X_2X_3. \\ Y_3 &= 0,55 - 0,1X_1 - 0,1X_2 - 0,025X_3 - 3,725 \cdot 10^{-9}X_1X_2 + 0,025X_1X_3 - 0,025X_2X_3 - \\ &- 0,025X_1X_2X_3. \end{aligned}$$

Адекватность моделей проверяли по F -критерию Фишера. Полное совпадение величин функций отклика $\bar{Y}_1, \bar{Y}_2, \bar{Y}_3$, вычисленных с помощью найденных моделей с исходными значениями Y_1, Y_2, Y_3 (см. табл. 1) приводит к равенству нулю величины остаточной дисперсии или дисперсии адекватности. Это свидетельствует о том, что все полученные модели являются адекватными.

Проверку значимости коэффициентов B_j проводили по t -критерию Стьюдента. Анализ полученных t -критериев показывает, что коэффициенты регрессии B_0, B_1, B_2, B_3 в полученных моделях являются значимыми, так как вычисленное значение t -критериев для них больше табличного $t_{\text{табл}} = 4,303$ при 5%-ном уровне значимости и числе степеней свободы $f = n - 1$, а коэффициенты B_4, B_5, B_6, B_7 – не значимыми. Однако, поскольку модели достаточно просты для вычислений, при определении значений функции отклика Y_i можно учитывать и незначимые коэффициенты регрессии, что повышает точность получаемых результатов.

Чем больше численная величина коэффициента, тем большее влияние оказывает фактор. В регрессионной модели Y_1 коэффициенты, вычисленные по результатам эксперимента, позволили расположить рассматриваемые факторы в порядке убывания степени значимости: $X_1 = X_2, X_3$, а в модели Y_2 : X_2, X_1, X_3 . Это показывает, что наиболее значимыми, с точки зрения качества усвоения содержания предмета и качества выполнения практического задания на уроках технологии, являются такие элементы культуры учебного труда, как информационная культура и культура устной и письменной речи и на втором месте стоит развитие культуры интеллектуального труда. Знаки «+» у коэффициентов регрессии B_1, B_2, B_3 свидетельствуют о положительном влиянии всех факторов на повышение уровня знаний и уровня умений.

В регрессионной модели Y_3 (количество обращений учащихся за помощью к учителю) выявился следующий порядок расположения факторов в порядке убывания степени значимости: $X_1 = X_2, X_3$. Знак «–» при коэффициентах регрессии показывает, что применение исследуемых факторов уменьшает количество обращений учащихся за помощью к учителю (уменьшает среднее значение, выраженное в модели коэффициентом B_0). Таким образом, все развиваемые на уроках технологии элементы культуры учебного труда положительно влияют на самостоятельность выполнения практических заданий.

Между факторами X_1 , X_2 и X_3 существует обратно пропорциональная зависимость, в связи с чем при увеличении одного из них появляется возможность снизить применение других факторов.

Для поиска оптимальных значений функции отклика Y применяли метод Бокса-Уилсона – метод крутого восхождения. Наиболее короткий путь движения из центра плана к оптимуму – это движение по градиенту. Градиент непрерывной функции определяется по формуле:

$$\Delta Y = \frac{\partial Y}{\partial X_1}k + \frac{\partial Y}{\partial X_2}l + \dots + \frac{\partial Y}{\partial X_k}m,$$

где ΔY – обозначение градиента; $\partial Y / \partial X_i$ – частная производная функции по i -тому фактору; k, l, m – единичные векторы в направлении координатных осей.

Известно, что составляющие градиента (частные производные) пропорциональны коэффициентам регрессии, поэтому, изменяя независимые переменные X_1 , X_2 , X_3 пропорционально величинам соответствующих коэффициентов регрессии, можно двигаться в направлении градиента функции отклика по самому кратчайшему пути. Такая процедура движения называется методом крутого восхождения.

Шаг движения по градиенту обычно задается небольшим, чтобы обеспечить удовлетворительную точность получаемых результатов. Первоначально выбирали шаг движения по градиенту для наиболее значимого фактора, а шаги для других факторов назначали пропорционально произведениям соответствующих коэффициентов регрессии на интервалы варьирования этих параметров.

Часто оптимум находится достаточно далеко от центра плана, поэтому в результате движения по градиенту определяют не максимум или минимум функции, а наилучшее ее значение Y_i^* , удовлетворяющее условиям ограничений. Нами определялись значения факторов $X_{i\text{opt}}$ для каждого наилучшего значения функции Y_i^* и область оптимальных значений параметров на основании принятия решения о совместности ограничений.

При движении к оптимуму вводились параметрические ограничения:

$-1 \leq X_1 \leq 1$, $-1 \leq X_2 \leq 1$, $-1 \leq X_3 \leq 1$. Для регрессионных моделей Y_1 и Y_2 оптимальным значением функций отклика будет являться $Y_{1\text{max}} = Y_{2\text{max}} = 12$, то есть максимально возможная оценка, получаемая учеником. Для модели Y_3 оптимальным значением функции отклика является величина $Y_{3\text{min}} = 0$, означающая полную самостоятельность выполнения учащимся практического задания без обращений к учителю за помощью.

Фрагмент процедуры движения по градиенту для модели Y_1 показан в табл. 2. В соответствии с изложенным выше, шаги движения по градиенту были выбраны равными: $X_1 = 0,06125$, $X_2 = 0,06125$, $X_3 = 0,05125$. На 17-м шаге движения по градиенту факторы X_1 и X_2 вышли за параметрические ограничения, поэтому последним следует считать 16-й шаг движения.

Таким образом, для данной модели при введенных параметрических и функциональных ограничениях найденное значение $Y_1^* = 10,4$ будет максимально достижимым или наилучшим значением, а значения факторов $X_{1\text{opt}} = 0,98$, $X_{2\text{opt}} = 0,98$, $X_{3\text{opt}} = 0,82$ – оптимальными.

Таблица 2

Результаты движения по градиенту при поиске оптимального значения функции Y_1

Шаги	X_1	X_2	X_3	Y_m
0	0	0	0	8,8125
1	0,06125	0,06125	0,05125	8,9138
2	0,1225	0,1225	0,1025	9,0149
3	0,18375	0,18375	0,15375	9,1159
...	...	...	...	...
16	0,98	0,98	0,82	10,3956
17	1,04125	1,04125	0,87125	10,49

Для модели Y_2 при введенных параметрических и функциональных ограничениях максимально достижимым или наилучшим значением будет $Y_2^* \approx 10,2$, а оптимальные значения факторов: $X_{1opt} = 0,88$, $X_{2opt} = 0,96$, $X_{3opt} = 0,77$.

Для модели Y_3 оптимальное значение факторов составило $X_{1opt} = 1$, $X_{2opt} = 1$, $X_{3opt} = 0,25$. Минимально достижимое или наилучшее значение функции отклика оказалось равным $Y_3^* \approx 0,35$.

Полученные оптимальные значения параметров $X_{i opt}$ не одинаковы для всех трех моделей, что связано с противоречивостью требований к оптимальным значениям функций отклика $Y_{i opt}$.

Выводы. 1. На основании исследований сделана попытка оптимизации процесса формирования культуры учебного труда на уроках технологии. При этом в качестве параметров оптимизации (функций отклика) были выбраны основные составляющие учебной деятельности: качество усвоения содержания предмета (оценка знаний), качество выполнения практического задания (оценка умений), и самостоятельность выполнения практического задания, выраженная в количестве обращений к учителю за помощью. В качестве факторов, воздействующих на функции отклика, были выбраны основные составляющие элементы культуры учебного труда: информационная и телекоммуникационная культура, культура устной и письменной речи, работа с книгой и культура интеллектуального труда.

2. По результатам полного факторного эксперимента получены регрессионные модели, показывающие зависимость параметров оптимизации от факторов, воздействующих на функции отклика. Все модели адекватны, значимость коэффициентов регрессии оценена. Наиболее значимыми на уроках технологии являются такие элементы культуры учебного труда, как информационная культура и культура устной и письменной речи и на втором месте стоит развитие культуры интеллектуального труда.

3. Получена геометрическая интерпретация регрессионных моделей, иллюстрирующая возможности учителя положительно варьировать сочетанием факторов (элементов культуры учебного труда) в учебном процессе для получения необходимого стабильного результата.

4. С помощью метода крутого восхождения и на основании принятия решения о совместности ограничений определена область оптимальных значений факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов. — М.: Высш. шк., 1988. — 320 с.
2. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. — М.: Аграф, 1996. — 159 с.
3. Валеева Н.Ш., Гончарук Н.П. Психология и культура умственного труда: Учебное пособие. — М.: КНОРУС, 2004. — 240 с.

ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ПОДСФЕРЕ СТРАХОВЫХ УСЛУГ

В статье представлен анализ жанровых разновидностей текстов, используемых в профессионально ориентированном деловом общении в подсфере страховых услуг. Классификация жанров составлена с учетом официальной и неофициальной форм делового общения в области страхования, а также с учетом социокоммуникативных ролей участников этого общения.

PSHENICHNOVA E.N.

GENRE VARIETIES OF THE PROFESSIONALLY-ORIENTED BUSINESS COMMUNICATION IN SUB-SPHERE OF INSURANCE SERVICES

The paper presents the analysis of the genre varieties of the texts used in professionally-oriented business communication in the sub-sphere of insurance services. Classification of genres was created in view of official and informal forms of business communication in the field of insurance, and also in view of socio-communicative roles of participants of this communication.

Вопрос о жанрах, присущих официально-деловому стилю и профессионально-деловому подстилю, в настоящее время мало разработан, но чрезвычайно актуален для методики преподавания русского языка как средства делового общения. «Жанры учитываются при составлении функциональных текстотек учебных коммуникативно-ориентированных курсов, поскольку важной целью обучения деловому общению на русском языке является формирование и развитие у учащихся навыков и умений адекватной интерпретации и продуцирования речевых произведений разных жанров» [1].

В целях преподавания русского языка как иностранного (РКИ) продуктивным при определении феномена «речевой жанр» представляется иллюкутивный критерий: «Основанием идентификации речевых жанров (РЖ) считаются цели: есть новая цель — есть новый РЖ» [2]. Другие ученые считают, что жанр, являясь объективным стилеобразующим фактором, выполняет стилистически дифференциальную функцию и выбирается коммуникантом в зависимости от целеустановки и от условий ситуации общения.

В теории преподавания РКИ принято считать, что степень и характер привлекаемых языковых средств для тех или иных целей общения зависят от речевой формы (устной / письменной) и от типа литературного языка (разговорного / книжного). Регулятором же реального использования в речи средств той или иной стилистической принадлежности является тема общения и ситуация. Это в свою очередь требует создания регистра речевых жанров, характерных для исследуемого типа общения, учета их особенностей при отборе учебного материала.

При выделении и классификации жанровых разновидностей профессионально ориентированного делового общения в подсфере страховых услуг мы руководствовались точкой зрения на природу РЖ как тематического, композиционного и стилистического типа текста [3]. При этом мы учитывали, что в ситуациях официального и неофициального общения в подсфере страховых услуг будут использоваться разные жанры.

В ходе проведенного анализа профессионально ориентированного делового общения в подсфере страховых услуг нами были выявлены устные и письменные жанры, характерные для официального и неофициального общения. Также нами

было установлено, что все письменные жанры относятся к профессионально-деловому подстилю и обслуживаются письменной деловой речью, устные жанры официального общения обслуживаются устной деловой речью, а устные жанры неофициального общения — обиходно-деловой речью. Схематично данная классификация жанров может быть представлена следующим образом:

Жанры, используемые в процессе профессионально ориентированного делового общения в подсфере страховых услуг

Официальное общение:

Письменные жанры

1. Договор (страхования)
2. Заявление
3. Полис
4. Акт
5. Деловые письма
6. Рекламные объявления
7. Анкета
8. Инструкция
9. Финансовый документ
10. Отчет
11. Типовой нормативно-правовой документ
12. Правила / условия страхования

Устные жанры

1. Деловые переговоры
2. Деловой разговор
3. Выступление с речью
4. Рабочее совещание / собрание
5. Устное сообщение на автоответчик

Неофициальное общение:

Письменные жанры

1. Рабочая переписка
2. Рабочий разговор
3. Устное сообщение на автоответчик

Устные жанры

1. Деловой разговор

В ходе исследования было установлено, что не все из этих жанров обладают специфическими чертами, свойственными только подсфере страховых услуг. Так, например, финансовый документ, статистический отчет, нормативно-правовой документ имеют место в деятельности любой компании и обладают стандартной формой, и поэтому не представляют интереса с лингвистической точки зрения.

В данной статье мы остановимся лишь на письменных жанрах и их внутрижанровых разновидностях, которые используются непосредственно в ситуациях профессионально ориентированного делового общения в подсфере страховых услуг. В частности, нами будут отмечены наиболее яркие экстралингвистические черты и лингвистические особенности, присущие таким письменным жанрам профессионально ориентированного делового общения, как: **договор (страхования), заявление, полис, акт, деловые письма, рекламные объявления.**

Анализ композиционной структуры текстов **договоров страхования** показал, что практически все договоры страхования строятся по типовой схеме, характерной для жанра договора официально-делового стиля, то есть тексты договоров страхования содержат преамбулу и имеют четкое деление на ряд статей с их характеристикой

и подзаголовками (например, договоры страхования имущества, автотранспорта). Но, с другой стороны, ряд договоров страхования (например, договоры страхования жизни, договоры пенсионного страхования) имеют специфические структурные черты, которые сближают их по форме с заявлениями о страховании.

При изучении смысловой устроенности текстов **заявлений** мы пришли к выводу, что все заявления о страховании можно условно разделить на две группы: а) заявления страхователя с просьбой о заключении с ним договора страхования или о выплате возмещения по страховому случаю; б) заявления, равноценные договору страхования.

Полис, являясь одним из специфических жанров профессионально ориентированного делового общения в подсфере страховых услуг, содержит в своей структуре следующие обязательные элементы: заглавную часть, преамбулу, подписи, оперативную оговорку, исключения и условия. Наряду с этим в страховой полис включается «шедула», которая делает его индивидуальным для страхователя.

Акт страховой составляется страховой организацией при наличии страхового случая. В акте указываются: место, время и причины гибели (повреждения) имущества, размер нанесенного ущерба, принимаемые меры к сохранности имущества и другие сведения. Текст акта представляет собой в содержательном плане завершенное целостное законченное произведение письменной речи, оформленное определенной комбинацией следующих составляющих: сложными предложениями с парцелированными частями, состоящими из отдельных синтаксических форм слов и словосочетаний; ключевыми словами, поясняющими, какой компонент содержания текста должен быть реконструирован в ткани текста; номинативными предложениями, представляющими отдельные пункты плана текста; неполными предложениями.

Как известно, **деловые письма** позволяют осуществлять деловую коммуникацию. Все виды деловых писем, используемые в подсфере страховых услуг, были нами распределены на группы по четырем основным признакам: тематическому, функциональному, структурному и смысловой нагруженности.

По тематическому признаку все деловые письма были разделены на деловую и коммерческую корреспонденцию (письма-запросы, предложения (оферты), письма-рекламации и ответы на эти виды писем). По функциональному признаку — на инициативные письма (например, письмо-запрос, письмо-предложение, письмо-рекламация, просьбы, письма-обращения, которые требуют ответа; письма-подтверждения, письма-заявления, письма-напоминания, письма-предупреждения, письма-извещения, которые не требуют ответа) и письма-ответы. По структурным признакам — на регламентированные (стандартные) и нерегламентированные (нестандартные). По смысловой нагруженности — на одноаспектные и многоаспектные письма.

Рекламные объявления занимают особое место в страховом бизнесе. Их целью является продвижение страхового продукта той или иной компании на рынке страховых услуг. Рекламные объявления ориентированы на установление доверительного отношения с клиентом как в настоящий момент при покупке им страховых услуг, так и после — в этом заключается специфика страхового продукта.

К специфическим чертам рекламных объявлений данного типа можно отнести введение в них **пословиц**, которые играют особую роль и используются страховыми компаниями для закрепления в памяти потенциальных клиентов не только единиц информации об услугах компании, но и определенного эмоционального

впечатления.

Например: «Слезami горю не поможешь», — напоминает страховая компания «Калита» и предлагает надежную страховую защиту.

В ходе проведенного исследования нами были выявлены не только экстралингвистические черты письменных жанров профессионально-делового подстиля подсферы страховых услуг, связанные со спецификой их композиционной и смысловой организации, но и собственно лингвистические особенности этих жанров.

Нами было установлено, что на уровне лексики для профессионально-делового подстиля подсферы страховых услуг характерны:

— стереотипные словосочетания (клише): **именуемый в дальнейшем, действующий на основании, действующий в соответствии с** и др.;

— лексемы, обозначающие должности, звания и вид деятельности участников договора страхования: **руководитель отдела обслуживания клиентов — Кулясов В.И.**;

— аббревиатуры, конкретизирующие организационно-правовой статус страховой компании: **ЗАО (Закрытое Акционерное Общество) страховая компания АIG Россия**;

— простые и составные термины, обозначающие вид договора, участников договора, объект страхования, объем ответственности страховщика перед страхователем: **договор медицинского добровольного страхования, страховщик — страхователь/застрахованный, страхование имущества от пожара, покрываемый риск, риск случайной гибели имущества**;

— интернациональные термины (например: **полис, риск, оферта**).

Наряду с этим в договорах страхования, например, наблюдается развитие дополнительных значений у глаголов и существительных, не употребляющихся в других функциональных стилях (например: **«покрываются / не покрываются договором страхования»** — развивается дополнительное значение **«выплачивается / не выплачивается страховая премия»**).

В текстах заявлений о страховании наблюдается активное использование терминологической лексики в зависимости от вида страхования (например: **заявление на страхование от несчастного случая**).

Специфика лексической системы профессионально-делового подстиля подсферы страховых услуг проявляется также и в составе синонимических рядов (например: **страховая премия — страховые взносы, осуществить страховую выплату — проинвестировать страховую выплату**).

В текстах рекламного характера с целью установления доверительного отношения с клиентом закономерны и частотны словосочетания с местоимениями **мы, вы, ваши, наши** (например: **страховая защита имущественных интересов наших клиентов** — вот основа деятельности на российском рынке), опорными лексемами **надежный, гарантии, доверие, компетентность, порядочность, профессионализм** (например: **завоевала доверие**).

На уровне синтаксиса для данного подстиля характерны:

— предикат, выраженный сочетанием модального глагола со значением долженствования + инфинитив (например: **страхователь обязан (обязуется) уплачивать страховой взнос, сообщать** информацию о ...);

— словосочетания с простыми и составными отыменными предлогами: **посредством, путем, в связи, в случае, в соответствии с, при условии** (например: **в случае возникновения страхового события**);

— составной именной предикат с краткой формой страдательного причастия

в именной части и глаголом **быть** в сочетании с модальным глаголом «мочь» (например: страховой взнос **может быть уплачен** страхователем единовременно либо в рассрочку);

— причастные обороты в качестве распространителей простого предложения (например: страховщик имеет право отказать в выплате страхового возмещения в случаях, **предусмотренных Правилами страхования средств наземного транспорта, действующим законодательством РФ**);

— сложноподчиненные предложения с придаточными условия (например: **Если взносы по полису уплачиваются в рассрочку**, то инвестиционное пособие начисляется при условии, что полис действовал в течение всего календарного года);

— группа подлежащего, представленная цепочкой однородных перечислений в **И. п.** (например: Перенесенные когда-либо заболевания и отклонения: — **высокое артериальное давление, сердечные заболевания, ревматизм...**);

— вопросительные предложения с пассивными конструкциями (например:

— **Подвергались** ли Вы осмотрам...? - **Наблюдались** ли Вы...?);

— составной именной предикат с краткой формой страдательного причастия в именной части и глаголом **быть** в форме будущего или прошедшего времени (например: - При первой индексации увеличенная сумма **будет определена** применением индекса к указанной в Спецификации полиса величине);

— вопросно-ответная форма в изъявительном наклонении с разветвленной системой разделительных и изъяснительных союзов (например: — **Подавали ли** Вы заявление о страховании...?);

На морфологическом уровне для профессионально-делового подстиля характерны:

— формы личных и притяжательных местоимений (например: — **Мне** известно и **я** согласен с тем, что...);

— личные формы глагола в 1-м лице ед. числе (например: — Настоящим **утверждаю**, что...);

— глаголы в изъявительном и сослагательном наклонениях (например: — **Мы были бы** Вам признательны, **если бы** Вы **сообщили** нам...).

Таковы основные экстралингвистические черты и лингвистические особенности письменных жанров профессионально ориентированного делового общения в подсфере страховых услуг. Надеемся, что результаты нашего исследования будут учтены не только при обучении иностранных учащихся, специализирующихся в области страхования, но и при обучении профессиональному общению иностранных учащихся экономических специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михалкина И.В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения: Дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1998. С. 111.
2. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. — 1997. — №1. — С. 117.
3. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. — 1955. — №1. — С. 60–87.

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ОЦЕНКА ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ВУЗА

В статье представлено обоснование необходимости компетентного подхода к образованию в туристском вузе. Определены общепрофессиональные компетенции как основа подготовки специалиста, отвечающего современным требованиям общества. Выбраны критерии оценки качества сформированности данных компетенций и проведен анализ их развития в отдельных группах студентов института за пять лет обучения.

ZUEVA E.G.

GENERAL AND PROFESSIONAL TYPES OF COMPETENCE, THE ESTIMATE OF THEIR FORMATION AMONG THE STUDENTS IN THE TOURIST INSTITUTE

In this article the grounds of the necessity of the competent approach to the education in the tourist institute are shown. General and professional types of competence are determined as the basis for the training of a specialist who can meet the up-to-date requirements of the modern society. The results of the author's research study can be found on the pages of this article. Some of the main aims of the research activities have been achieved, namely the criteria of the quality rating of the formation of these competences have been chosen and the analysis of their development in some student groups during five-year period has been carried out.

В наступившем XXI веке узкопрофессиональная подготовка специалистов уже не отвечает требованиям времени, важным компонентом профессионального образования становится личная культура выпускника. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Поиск путей, обеспечивающих такую подготовку подрастающего поколения — одна из важнейших задач современной педагогической науки и практики. В этом плане перспективным представляется компетентный подход к образованию.

Термин «компетентность», с одной стороны, является достаточно новым для отечественной системы образования, а с другой — в последние сорок-пятьдесят лет он весьма интенсивно используется в международной практике, в социальных и гуманитарных науках.

Компетентный подход к образованию призван обеспечить переход от знаниевой, предметной парадигмы к **парадигме достижений**, предполагающей становление целостной компетентной личности.

По сути компетентность для образования в сфере туризма обозначает компетентность в сфере производства и распространения туристской продукции, обслуживания клиентов, в работе с партнерами и т.д.

Конкурентная борьба, характеризующая нынешний рынок, определяет высокие требования заказчика, предъявляемые к выпускникам туристского вуза, что

обязывает педагогов находить новые подходы в обучении, использовать различные методики и методическое обеспечение занятий, и, в том числе, реализовывать компетентностный подход в обучении.

Эффективность профессионального туристского образования во многом зависит от привития студентам навыков учиться самостоятельно и на практике использовать то, чему они научились в институте.

Закономерно встает вопрос об определении перечня необходимых в той или иной сфере деятельности компетентностей/компетенций, так как спектр их весьма велик и у разных исследователей составляет от 3 до 37 видов.

Свои особенности на организацию учебного процесса в туристском вузе и определение общепрофессиональных компетенций накладывает специфика туристского бизнеса. Международный и внутренний туризм представляет собой мощную отрасль по торговле услугами, где четко выражены **три характерные черты** [1, 4]:

- разнообразная и интегрированная торговля услугами;
- комплексная услуга как с точки зрения производителя, так и потребителя;
- туризм — как международный, так и внутренний, — сфера растущего применения информационных технологий (информационно насыщенная услуга).

В настоящее время туризм имеет дело с интегрированной системой информационных технологий, здесь функционирует система взаимосвязанных компьютерных и коммуникационных технологий. Отдельные компоненты туристской отрасли тесно связаны друг с другом. Все это позволяет рассматривать туризм как интегрированную услугу, что делает его еще более восприимчивым для применения информационных технологий в организации и управлении.

Таким образом, чтобы успешно функционировать в динамичном обществе и в туристском бизнесе с его особенностями, будущий специалист должен обладать, с одной стороны, устойчивым мировоззрением, социальными и нравственными убеждениями, с другой — гибкостью, способностью осваивать новую информацию и информационные технологии, а также создавать и внедрять в производство туристской продукции нечто новое на протяжении всей жизни.

Ранее профессиональные качества специалиста были обусловлены государственными требованиями и стандартами к содержанию и уровню подготовки выпускников туристского вуза, а также знаниями, умениями и навыками по основным видам профессиональной деятельности. В настоящее время качествами, определяющими в совокупности с профессиональными компетентность будущего специалиста туристского бизнеса, являются те, которые можно отнести как личностные компетенции; как компетенции, относящиеся к взаимодействию человека и социальной сферы; относящиеся к деятельности человека, а также компетенции, основанные на пяти главных, ключевых компетентностях, определенных Советом Европы. Из всех качеств — компетенций были выбраны те, которые являются наиболее значимыми для туристского бизнеса:

1. социально-психологические качества;
2. социально-коммуникативные качества;
3. профессионально важные личностные качества;
4. интеллектуально-логические качества;
5. интеллектуально-эвристические качества;
6. организационные способности и умения;
7. индивидуально-творческие — креативные качества;
8. самостоятельно познавательные качества.

Многие из рассмотренных выше компетенций относительно независимы друг от друга. Некоторые из них относятся к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, личностной. Эти компетенции могут в значительной степени заменять друг друга в различных событийных ситуациях. Чем больше компетенций вовлекает специалист в процесс достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность, что он добьется этих целей. Разнородный характер компетенций не всегда позволяет оценить их количественно, как принято в сегодняшней практике узкопредметного видения критериев оценки качества.

При формировании общепрофессиональных компетенций необходимо модернизировать систему критериев оценки качества подготовки специалистов, которая бы основывалась на современных требованиях рынка труда.

Как описывает Г.И. Ибрагимов, система критериев оценки качества подготовки специалистов может определяться четырьмя концептуальными положениями [3]:

- многомерностью подхода;
- связью с новой концепцией современного российского образования, направленного на развитие личности и формирование ее ключевых компетенций;
- наличием множества потребителей образовательных услуг с их различными требованиями к образованию (обучающиеся, работодатели, государство, система высшего профессионального образования);
- требованиями соответствия современного качества профессионального образования международным стандартам качества с учетом идей, заложенных в материалах Болонского процесса.

Для отбора состава критериев оценки качества подготовки специалистов туристского вуза использовались принципы коммутации, релевантности и достаточности. В основе выбора критериев было реализовано положение, следуя которому можно рассматривать критерии как количественные модели качественных целей в формировании компетенций.

Для обоснованной оценки сформированности ключевых общепрофессиональных компетенций представляется возможным использование **метода экспертных оценок**. С этой целью применялась специальная индивидуальная карта наблюдения и оценки развития общепрофессиональных компетенций будущего специалиста, апробированная в ЦИУ и ЭТБ — филиале РМАТ. В предлагаемой карте заложены требования к образованности выпускника по основным общепрофессиональным компетенциям.

Карта состоит из набора характеристик, составляющих содержание конкретной компетенции и оценок, которые выставляются за определенный период наблюдения. При заполнении такой карты руководитель преддипломной практики от института или базового предприятия прохождения практики, научный руководитель дипломного проекта, куратор группы, преподаватели оценивают степень сформированности указанных свойств и способностей выпускника, ориентируясь на результаты своих наблюдений за жизнедеятельностью студента, бесед с ним по пятибалльной шкале.

Приведем пример оценки формирования компетенций в отдельных группах за пять лет обучения у студентов института по различным специализациям. В качестве примера рассмотрена социально-психологическая компетенция. Выборка производилась по группам, состоящим от 25 до 35 человек. Среднеарифметические данные по выборкам представлены в *таблицах 1–2*.

Таблица 1

Социально-психологическая компетенция по группе менеджмента гостеприимства

Социально-психологическая компетенция (группа менеджмента гостеприимства)							
Характеристики общепрофессиональных компетенций	Исходное состояние харакки	Через 1 год обуч.	Через 2 года обуч.	Через 3 года обуч.	Через 4 года обуч.	Через 5 лет обуч.	
Умение выбора стратегии работы	2	2,42	2,79	3,21	3,79	3,95	
Адекватная реакция на полученное задание	3,05	3,26	3,74	3,95	4,53	4,63	
Средний балл	2,52	2,84	3,26	3,58	4,16	4,29	

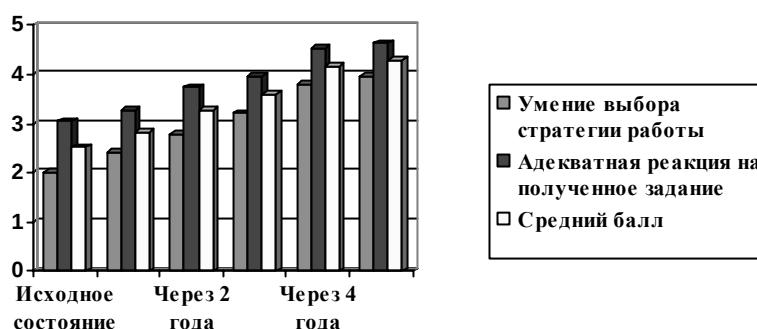
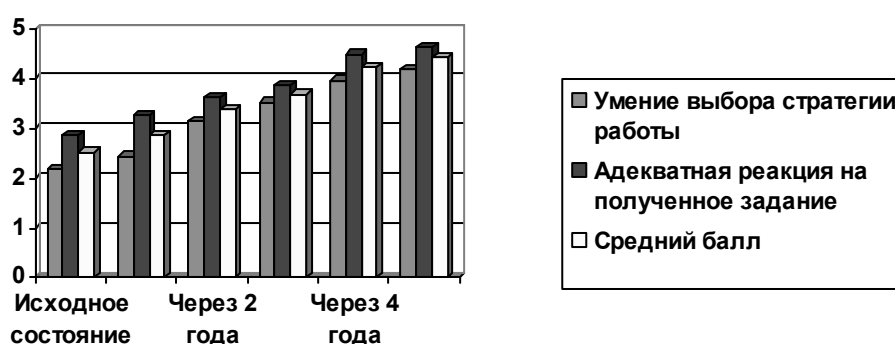


Таблица 2

Социально-психологическая компетенция по группе информационного менеджмента.

Социально-психологическая компетенция (группа информационного менеджмента)							
Характеристики общепрофессиональных компетенций	Исходное состояние харакки	Через 1 год обуч.	Через 2 года обуч.	Через 3 года обуч.	Через 4 года обуч.	Через 5 лет обуч.	
Умение выбора стратегии работы	2,19	2,44	3,15	3,52	3,96	4,19	
Адекватная реакция на полученное задание	2,85	3,26	3,63	3,85	4,48	4,63	
Средний балл	2,52	2,85	3,39	3,68	4,22	4,41	



Из анализа таблиц и диаграмм по оценке социально-психологической компетенции видно, что при ее формировании необходимо обратить внимание во всех группах на компоненту — «умение выбора стратегии работы». Компонента «адекватная реакция на полученное задание» достаточно хорошо развивается в процессе обучения студентов и исходное состояние ее, сформированное ранее, по сравнению с предыдущей относительно высокое.

Исходя из анализа, проведенного по всем компетенциям, можно давать рекомендации для активизации определенного вида деятельности в институте — для постановки задач воспитательного характера, по организации внеаудиторной и научной студенческой работы, использования в обучении более эффективных форм и т.д.

Данные, представленные в таблицах, диаграммах и сравнительный анализ позволяют утверждать, что они характеризуют процесс формирования общепрофессиональных компетенций в ходе всех пяти лет обучения.

Компетентностный подход к профессиональному туристскому образованию на современном этапе развития общества и педагогической науки является необходимым условием повышения его качества.

Для подготовки компетентного специалиста и реализации компетентностного подхода необходимо формирование ключевых компетентностей/компетенций студента туристского вуза, что позволит «оживить» весь учебно-воспитательный процесс; усилить его практическую направленность; приблизить содержание предметного обучения к повседневной жизни студентов, их реальным проблемам; повысить роль учебного процесса в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрецов А. «Экспорт услуг и международный туризм»//Экономика и жизнь. №42, 1995.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. № 5, 2003.
3. Ибрагимов Г.И. «Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки»//СПО №6, 2003, С. 9.
4. Легорнев С.Ф. «Туризм в экономике»//Вестник МГУ. №2, 1994.

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Профессионализм обладает особой значимостью в системе базового и постбазового педагогического образования. Исследованием модели личности учителя-профессионала занимаются во всем мире. В Великобритании разработаны два ключевых направления: так называемая «технократическая» модель и модель «профессионального искусства». Автор приводит веские аргументы в пользу второй модели, которая рассматривается как реальная движущая сила процесса повышения качества педагогического образования.

ONISCHENKO J.Y.

MODELLING OF THE ENGLISH TEACHER'S PROFESSIONALISM

There can be little doubting the importance of professionalism in initial and in-service teacher education. Researchers all over the world try to discover the general model of a professional teacher. In the UK two key models have been identified, namely the «technical rational» model and the «professional artistry» model. The writer argues in favour of the latter because it is seen as a driving force to the higher quality of teacher education.

Одной из первостепенных задач мирового сообщества в сфере образования сегодня является разработка оптимальной модели личности педагога-профессионала как ценностного критерия сформированности его профессионализма. Однако для ее успешной реализации, безусловно, необходимо учитывать социально-экономические, культурологические и психологические факторы, среди которых важное место занимает национальный аспект педагогической профессии, выражающийся не только в статусе педагога, но и доминирующей концептуальной основе педагогического образования. Поэтому вряд ли стоит говорить о единой, универсальной модели личности учителя-профессионала, которая бы успешно использовалась в любом социуме. Тем не менее изучение позитивного опыта зарубежных коллег могло бы оказать благотворное влияние на существующую отечественную систему подготовки и переподготовки педагогических кадров, повысив ее качественный уровень и социальную значимость.

С этой точки зрения особый интерес представляет опыт Великобритании по проблеме подготовки квалифицированных педагогических кадров, ориентированных на модель учителя-профессионала.

Модель (от латинского — мера, мерило, образец, норма) в широком понимании — образ (в том числе условный или мысленный — изображение, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов («оригинала» данной модели), используемые при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя» [1, с. 89].

Модель личности педагога-профессионала, по мнению отечественного ученого Л.К. Гребенкиной, представляет собой «идеальную совокупность важнейших компонентов, отражающих единство личностных и профессиональных качеств» [2, с. 109].

При выявлении социально и профессионально значимых ориентиров построения британской модели личности педагога-профессионала был осуществлен анализ разнообразных подходов, разработанных и совершенствуемых как зарубежной, так и отечественной научной педагогической школой.

Так, российский исследователь М.И. Морозова отмечает релятивный характер профессионализма, сущностной характеристикой которого является полное освоение субъектом видов деятельности данного конкретного квалификационного уровня. Ею предложена модель личности педагога-профессионала как мастера высшего уровня, в структуру которой входит гуманистическая направленность личности педагога, профессиональные знания, профессиональные умения и навыки (опыт), профессиональные способности, владение педагогическими технологиями, личностные качества педагога (духовное богатство, эрудиция, одаренность, и т.д.) [3, с. 20].

В свою очередь И.А. Сушко выделяет три уровня сформированности профессионализма учителя: низкий, средний, высокий.

При низком уровне активность учителя проявляется в приспособляемости к внешним требованиям; учитель не осознает свои внутренние возможности; его деятельность носит авторитарно-фрагментарный характер; отсутствует педагогическая интуиция.

Средний уровень предполагает более развитую субъектность учителя; в центре его внимания — интересы ребенка; появляется потребность в овладении инновационными образовательными технологиями; появляется рефлексия как компонент структуры педагогического мышления.

При высоком уровне учитель демонстрирует креативность как неотъемлемое качество профессионализма, а также умение координировать свои усилия с усилиями других участников педагогического процесса; диалог как основу общения; в структуре педагогического мышления главное место отводится рефлексии, эмпатии.

Что касается непосредственно британских разработок модели педагогического профессионализма, то здесь наиболее рельефно выделяются два основных направления:

1) технократическая модель педагогического профессионализма (the Technical Rational view or the TR view);

2) модель профессионального искусства (the Professional Artistry view or the PA view).

Первая группа исследователей (L. Kydd, D. Weir, R. Williams) полагает, что умело организованная педагогическая подготовка должна предложить будущим профессионалам определенный набор четко установленных шаблонов поведения, определенных правил и заранее подготовленный «багаж» знаний с конкретными инструкциями по их умелой передаче учащимся. Отсюда следует, что преподавание и учение — это сравнительно простые виды деятельности, где учитель «отдает» свои знания, а учащиеся их «принимают».

Однако представители второй группы ученых (D. Schon, D. McIntyre) уверены, что подобная позиция отрицает истинный смысл понятия «профессионализм», с одной стороны, и целесообразность всего педагогического процесса, с другой. Они доказывают, что педагогическая деятельность подразумевает принятие сложных решений, профессиональную дальновидность и практическую мудрость, высокие моральные принципы и устои, которые невозможно заключить в строгие рамки правил, шаблонов и трафаретов.

Анализ исследований британских ученых показывает, что технократическая модель педагогического профессионализма рассматривает действия учителя-профессионала как чрезвычайно простые и доступные, легко поддающиеся описанию, изучению и освоению в виде отдельных компонентов с целью дальнейшего совершенствования. Поэтому, опираясь на данную позицию, быть профессионалом означает всего лишь мастерски владеть практическими навыками и готовить учащихся

к исполнению их будущих ролей в обществе, где доминируют материальные ценности. В итоге, учителя отвечают только за техническую точность и рациональность своей работы, то есть роль профессионала сводится к чисто прикладной и инструментальной функциям. Это и есть так называемая «технократическая» модель педагогического профессионализма, в основе которой лежит технический подход к образованию [4].

Диаметрально противоположной является другая модель, согласно которой вести себя профессионально означает соизмерять цели и средства деятельности (основная цель — свободное образование); собственно профессиональная деятельность приближается к художественному исполнению; а сами профессионалы имеют право на самоуправление, принятие собственных решений и ответственность за их нравственное содержание. Речь идет о модели профессионального искусства, основоположником которой является Д. Шон [5].

Технократическая модель профессионализма легла в основу компетентностного подхода к базовому педагогическому образованию (the Competency-Based Approach to ITE). Модель же профессионального искусства явилась прообразом педагогической философии «мыслящего практика» (the Reflective Practitioner Philosophy), на основе которой разработано большое количество курсов педагогической подготовки.

Модель «мыслящего практика» рассматривается как ценностная основа формирования и развития профессиональных знаний, умений и навыков, нацеленная на разумное сочетание теоретических основ с умением применять их на практике, и предполагающая способность осмысливать каждый свой шаг в процессе педагогической деятельности с целью повышения качества преподавания в английских школах. Взаимосвязь между теорией и практикой является ключевым звеном в формировании профессиональных качеств будущего учителя-мастера.

Иллюстрацией тому служит трактовка современных английских исследователей М. Гриффитса и С. Тена, справедливо полагающих, что теория и практика — это звенья одной цепи, «две стороны одной монеты», неразрывно взаимосвязанные и взаимозависимые, так называемая «теория с практикой» [5, с. 69–84].

Истинные педагоги-профессионалы мастерски справляются со своими обязанностями даже в трудных условиях работы в слабоорганизованных школьных коллективах. Для них характерны следующие качества: настойчивость и упорство, физическая и эмоциональная устойчивость, забота о внутреннем и внешнем комфорте своих учеников, стремление избегать ошибок и уделять большое внимание процессу обучения, способность организовывать деятельность учащихся и самоорганизовываться, оберегать неприкосновенность своих подопечных в процессе познания истины.

Названные качества педагога реализуются в неразрывном единстве с его профессиональной деятельностью. Они проявляются в умении учителя общаться со своими питомцами, устанавливать доброжелательные отношения между ними в повседневной жизни и работе, предполагают глубокое знание детской души, интересов и стремлений учащихся. Подлинные педагоги-мастера отличаются особой, тончайшей чувствительностью к личности своего воспитанника, которая является результатом их высокой наблюдательности и прозорливости, и в то же время одним из главных условий их гибкости в работе, их творчества.

Таким образом, моделирование английскими исследователями личности педагога-профессионала выступает в качестве ценностного вектора на пути к профессиональному росту и совершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сушко И.А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Рязань, 2003.
2. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография/Л.К. Гребенкина; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань, 2006.
3. Морозова М.И. Формирование основ профессионализма у студентов педагогических вузов в процессе обучения педагогическим технологиям: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — СПб., 1999.
4. Williams R. The long revolution. — Harmondsworth: Pelican, 1965.
5. Schon D.A. Educating the reflective practitioner. — L.: Jossey Bass, 1987.
6. Griffiths M., Tann S. Using reflective practice to link personal and public theories // Journal of Education for Teaching. — 1992. — V. 18, №1.

СОДЕРЖАНИЕ

Жиганов Б.А. Мотивационно-ценностная направленность личности руководителя образовательного учреждения.....	3
Солдатова Г.У., Пантелеев А.Б. Межкультурная компетентность и адаптация в инокультурной среде: подходы и технологии.....	12
Кошман С.Н. Социализация детей-сирот в России: исторический экскурс.....	23
Сухарев А.В. Психолого-педагогические основы формирования готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера.....	34
Камышанова Т.Г. Новое качество школьного образования: возможности профильного обучения.....	38
Разживин О.А. Социокультурный аспект антинаркотической политики вуза.....	43
Меденкова Г.В. Развитие профессиональной мобильности преподавателя колледжа как условие формирования специалиста нового типа.....	48
Ильченко С.В. Этапы и компоненты процесса формирования компетентностей учителя при реализации профильного обучения.....	54
Дьяченко С.А. Направления развития информационной культуры преподавателя математики.....	58
Спиридонова С.В. Методологические аспекты использования нетрадиционных народных праздников в воспитательном процессе начальной школы.....	69
Кошман С.Н. Кадровое обеспечение региональной системы социализации детей-сирот.....	74
Елькина О.Ю. Научно-исследовательская деятельность в подготовке будущего учителя начальной школы.....	86
Петронюк И.С. Педагогические условия организации ценностной направленности образовательного процесса в кадетском корпусе.....	90
Ганина С.А. Модель развития творческой активности младших школьников в системе дополнительного образования.....	97
Геращенко А.В. Использование здоровьесберегающих образовательных технологий в работе учителя начальных классов.....	102
Белоуско Д.В. Индивидуализация в процессе приобщения студентов к оздоровительной деятельности на занятиях по физическому воспитанию.....	109
Лунгу К.Н. Формирование и систематизация приемов учебной деятельности студентов (на примере высшей математики).....	114
Желбанова Р.И., Буглаева Н.А. Формирования культуры учебного труда на уроках технологии.....	120
Пшеничникова Е.Н. Жанровые разновидности профессионально ориентированного делового общения в подсфере страховых услуг.....	125
Зуева Е.Г. Общепрофессиональные компетенции и оценка их сформированности у студентов туристского вуза.....	130
Онищенко Ю.Ю. К проблеме моделирования личности английского педагога-профессионала.....	135

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 15 000 до 40 000 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* произведений печати в «Примечаниях» (литература в конце текста), 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»

№ 1

Подписано в печать 21.02.07.
Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonC».
Уч.-изд. л. 10,5. Усл. печ. л. 9. Тираж 500 экз. Заказ № 51.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а,
т. 265-41-63, факс 265-41-62.