

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2007

№ 1 (5)

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-26634 от 29 декабря 2006 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.П. Лиферов (*председатель*)
А.Н. Козлов
Ю.И. Лосев
Н.И. Демидова
В.А. Фадеев
К.И. Дагаргулия
В.А. Степанов

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*)
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*)
В.А. Беляева
Л.К. Гребенкина
Е.Н. Горохова
С.В. Панюкова
Н.А. Фомина

Журнал выходит 2 раза в год.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 25–89–54, 45–20–36

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2007

© «Психолого-педагогический поиск», 2007

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Корнетов Г.Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий	6
Белозерцев Е.П. Размышления после X Всемирного русского народного собора о судьбах образования	21
ЭТНОПЕДАГОГИКА И ЭТНОПСИХОЛОГИЯ	
Николаев В.А. Теоретические основы этнопедагогики	33
Ильинская И.П. Исторические аспекты полиэтничности как одной из характеристик образования в России	40
Завражин С.А. К проблеме профилактики межэтнической напряженности в образовательной практике	44
Мазуров А.Б., Сыркин Л.Д. Этнопсихологические и этнокультуральные особенности семантического пространства внутренней картины болезни	46
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Худин А.Н. Устойчивое развитие вуза: от моделирования условий — к практике профессионального образования	52
Гребенкина Л.К. Научно-теоретические подходы к проектированию инновационной деятельности вузовской кафедры	60
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	
Вяликова Г.С. Влияние педагогических дисциплин на формирование профессиональной компетентности учителя у студентов-заочников	67
Еремкина О.В. Теоретические основы формирования у учителя психодиагностической культуры и потребности в психодиагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка	77
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	
Смирнова О.М. Индивидуализация и дифференциация обучения в начальной школе	86
Идилова И.С. Профильные классы как средство формирования готовности выпускников средней школы к адаптации и обучению на языковых факультетах вузов	92
Жокина Н.А., Федорова Н.Б. Всестороннее развитие личности средством установления межпредметных связей в курсе физики старшей школы	98
ИСТОРИЯ И МОДЕЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Романов А.А., Шувалов А.И. Генезис клубно-кружковой работы в педагогической практике России	109

Куприянов Б.В. Модели осуществления социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей	120
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ	
Калашникова М.Б. Двухфазовый характер возрастной сензитивности	128
Карасева С.Н. О духовно-нравственном компоненте волевого развития личности	135
Бойко З.В. Теоретические и этнокультурные аспекты исследования уверенности личности	146
Вознесенская И.Н. Современные тенденции муниципальной психологической службы образования: из опыта деятельности Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков города Рязани	149
Королева О.Л. Перцептивно-рефлексивные способности педагога как фактор психологической безопасности образовательной среды	159
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ	
Андреева Г.А., Онищенко Ю.Ю. Формирование профессионализма английского учителя в истории, теории и практике педагогического образования	161
НАШИ АВТОРЫ	171
ИНФОРМАЦИЯ АВТОРАМ	173

К ЧИТАТЕЛЮ

В очередном номере журнала продолжается методологическое осмысление таких категорий педагогической науки, как образование, воспитание, обучение. Образование как системный процесс представляет собой и бытие человека. В образовательном процессе воспитание и обучение выступают как подсистемы, совместно обеспечивающие развитие интеллектуально-практической и мотивационно-ценностной сторон личности.

Глобальной потребностью становится разработка комплексных программ адаптации личности к жизни в поликультурной среде, профилактика конфликтов, возникающих на национальной или конфессиональной почве, во избежание ксенофобии, страха перед чужими, к которым причисляются, как правило, все не относящиеся к привычному социальному окружению.

Непреодолимый интерес имеют выводы X Всемирного русского народного собора (2006) о русской школе, которая в широком понимании является системой национального воспитания и образования, опирающейся на все достижения отечественной истории, культуры, духа русского народа. При этом национальная культура нуждается в защите от интервенции псевдокультуры, внедряемой в Россию под предлогом плюрализма при почти полной бесконтрольности в сфере нравственно-идеологического воспитания будущего поколения. Удастся ли избежать победы культа насилия, садизма, секса, предательства, приводящих к разращению и растлению молодежи?!

Лучшие черты менталитета нации развиваются во многом благодаря сохранению традиционной культуры, духовных корней и народной нравственности. Основой этнопедагогической культуры является народная педагогика и национальная школа. Опираясь на важнейшие качества русского человека — совесть и стыдливость, народная педагогика большое значение придавала воспитанию чести и достоинства. Честь не позволяла солгать, стерпеть унижение, проявить душевную черствость, не сдержат данное слово. Достоинство охраняло от проявления малодушия, страха, унижения, обязывало ответить на оскорбление и нарушение соответствующих норм поведения.

Большое значение для нас по-прежнему имеют проблемы вузовского и дополнительного образования. Определенный интерес представляет новая парадигма ноосферно ориентированного профессионального образования, требующая упреждающего развития вузовской науки и опережающих управленческих действий. Учреждения дополнительного образования ценны возможностью оптимального сочетания стихийной, относительно социально контролируемой социализации и сознательного самоизменения человека.

Кроме обозначенной тематики читателям предлагаются статьи о культуре профессиональной подготовки учителя, проблемах теоретической и практической психологии и др.

А.А. Романов



Философия образования

Г.Б. Корнетов

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ: СОДЕРЖАНИЕ И СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Понятия «образование», «воспитание», «обучение» являются центральными категориями педагогической науки. Точность любого педагогического текста во многом зависит от проясненности содержания этих понятий и их соотношения.

Образование (образ-ование), в первом приближении понимаемое как процесс и результат становления некоего нового феномена, явления, качества, как формирование чего-либо по заданному образцу, соответствует немецкому *Bildung*, происходящему от *Bild* (образ), который содержит в себе одновременно значение образца (*Vorbild*) и слепка, отображения (*Nachbild*), а также латинскому *formatio* (от *forma* — форма) — придание чему-либо неоформившемуся истинной формы.

Понятие «образование», генетически связанное с понятиями древнегреческой «пайдеи» и латинской «гуманности», в значении культивирования души посредством раскаяния, очищения и обращения к божественной природе выкристаллизовывается в недрах средневековой мистики.

В современной отечественной литературе образование понимается как «специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе освоения ценностей культуры. Образование есть поэтому синтез обучения и учения (индивидуальной познавательной деятельности), воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. Метафорически образование определяемо как творение образа Человека в индивиде» [23, с. 60]. Под образованием понимается также «единый процесс физического и духовного становления личности, ее социализации, сознательно ориентированной на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны... В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целена-

првленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства» [32, с. 13—14].

По мнению Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой, «понятие «образование» имеет три основных значения: образование — это достояние личности, образование — процесс обретения личностью своего достояния; система — образования — социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам такое достояние» [8, с. 96].

Образование также можно рассматривать как *деятельность*, специфически человеческую активность, направленную на создание условий, необходимых для вхождения людей в систему социальных отношений, для освоения и творческого преобразования ими культуры, для реализации заложенного в них потенциала, для их осуществления как субъектов общественной и индивидуальной жизни.

Являясь сложным многоаспектным феноменом, образование может иметь различные интерпретации:

- *культурологическую*, трактующую образование в качестве способа передачи, освоения и преобразования культуры в системе межпоколенных и межличностных связей;
- *этнологическую*, трактующую образование в качестве способа наследования этнической культуры;
- *социологическую*, трактующую образование как социальный институт, который осуществляет преднамеренную социализацию индивидов, обеспечивает воспроизводство или преобразование социальной структуры, осуществляет социальную селекцию или противостоит ей;
- *экономическую*, трактующую образование с точки зрения воспроизводства и развития человеческого ресурса экономической жизни общества;
- *политическую* как способа обеспечения человеческим ресурсом решения различных политических задач, трансляции политической идеологии, политического воспитания граждан;
- *антропологическую*, трактующую образование с точки зрения осуществления человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений;
- *психологическую*, трактующую образование с точки зрения генезиса психических функций человека;
- *педагогическую*, трактующую образование с точки зрения целенаправленной организации его формирования и развития посредством воспитания и обучения.

В настоящее время, по словам В.В. Серикова, «образование все более предстает как сфера конкурирующих концепций, как своего рода «производство образованности», в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты. Становясь центральным феноменом культуры, образование все более ориентируется на утверждение сущностного личностного начала в человеке» [31, с. 5].

Само бытие человека оказывается его образованием, или, иначе, образование человека и есть его бытие, причем в образовании формируется не только человек, но и культура, и социальные отношения, которые он постоянно продуцирует. Это обстоятельство определяет тот фундаментальный факт, что при рассмот-

рении образования внимание можно сконцентрировать как на непрерывном (и в то же время четко фиксируемом) становлении человека, так и на воспроизводстве культуры и социальности.

Применительно к процессу становления человека, понимаемому как обретение им человеческого образа, понятие «образование» генетически восходит к древнегреческой пайдейе (V—IV вв. до н. э.). Для древних греков пайдейя означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете).

В широкий научный обиход термин «образование» ввел И.Г. Песталоцци. Он рассматривал образование как содействие ходу природы в развитии задатков и сил людей. Образование, по И.Г. Песталоцци, должно быть сообразно человеческой природе. Природосообразные средства образования оживляют и совершенствуют духовную и физическую силу человека. Эти средства, воплощенные в культуре, становятся силами истинного образования, то есть «настоящими и природосообразными средствами образования для той человеческой сущности, что заложена в нашей природе» [26, с. 223]. Образование у И.Г. Песталоцци неразрывно связано с педагогическим искусством, назначение которого состоит в том, чтобы «оказывать помощь такому ходу природы в формировании наших способностей, содействовать ему в каждом направлении, в котором природа ведет за собой искусство» [26, с. 313]. Песталоцци противопоставлял образование жесткой формирующей традиционной педагогической практике, самым тесным образом связывая его с такими понятиями, как природа человека, культура и гуманность.

В конце XVIII столетия И.Г. Гердер обосновал понимание образования как «возрастания к гуманности» [7]. Именно гуманность, как утверждал он, составляет основу характера рода человеческого. Однако человек, по И.Г. Гердеру, от рождения обладает лишь способностью к обретению гуманности, которая обеспечивает становление внутреннего духовного человека. С момента появления человека на свет главной заботой его души является стремление обрести свой внутренний облик, форму человечности. Благодаря воспитанию (в широком социальном смысле, то есть в смысле социализации), в ходе которого, согласно И.Г. Гердеру, прообраз переходит в отображение, человек усваивает опыт предшествующих поколений, применяет и обогащает его. Немецкий мыслитель называл процесс образования человека *культурой*, то есть возделыванием почвы, или, обращаясь к образу света, просвещением.

Для И.Г. Гердера образование и есть «возрастание к гуманности», потому что оно есть «культивирование человечности». Образование возможно лишь в обществе, в пространстве созданной людьми культуры, которой, по его мнению, присущи единый источник и универсальный общечеловеческий характер. Он выступил одним из наиболее выдающихся адептов основополагающей просветительской идеи безусловного поступательного развития человечества, линейный прогресс в историческом движении которого связан с преемственным наследованием и накоплением культурного опыта, добываемого универсальным разумом.

Ориентация на всеобщее разумное начало в человеке с исключительной полнотой проявилось в начале XIX столетия в гегелевской интерпретации образо-

вания [6]. Согласно Г. Гегелю, «человек — свободное существо», и именно это составляет основное определение его природы. Долг человека, обладающего как единичностью, так и всеобщей сущностью, заключается не только в физическом сохранении себя, но и в том, чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы — образовать себя. Как природное существо, человек не отличается существенное от несущественного. Как существо разумное и духовное, человек «не бывает от природы тем, чем он должен быть», поэтому в отличие от животного он нуждается в образовании.

Образование позволяет человеку согласовать две свои стороны, привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной, сделать ее господствующей и таким образом стать свободным. Только получив образование, человек имеет возможность действовать.

Теоретическое образование, по мнению Г. Гегеля, позволяет человеку выйти за пределы непосредственного созерцания, формирует способность воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса, познать «границы своей способности суждения». Осуществляясь в процессе усвоения субъектом объективного мира, оно позволяет ему преодолеть односторонность собственного существования, то есть преодолеть односторонность субъекта.

Практическое образование обеспечивает человеку возможность удовлетворять свои естественные потребности и влечения, соблюдая ту меру, которая лежит в границах их необходимости, то есть необходимости самосохранения. Оно способствует выходу человека из естественного состояния, освобождению от него и в то же время углублению «в свое призвание», с которого нужно снять форму внешней необходимости и выбрать свою судьбу свободно. Практическое образование, позволяя субъекту реализовать свои интересы, потребности и ориентации, снимает односторонность объекта.

Таким образом, для Гегеля образование — это способ осуществления человеком себя как духовного, разумного, свободного существа посредством подъема ко всеобщему, восхождения к культуре, выхода за пределы ограниченности собственной природной данности.

В 1916 году свой взгляд на образование сформулировал Д. Дьюи. Он писал в своей программной работе «Демократия и образование»: «Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, другие — как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни — это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта» [9, с. 75—76].

Классик философской антропологии М. Шелер писал в 1925 году, что в конечном счете образование является своего рода индивидуальным и един-

ственным «предназначением» и наций, и культурных кругов, и каждого отдельно-го человека [33]. Для него образование человека есть «cultura animi», что в переводе с латыни значит «культура души». Образование души — это, по М. Шелеру, образование, соответствующее, с одной стороны, собственному индивидуальному своеобразию и предназначению, а с другой — объективной серьезной культуре знаний своего времени.

Отстаивая «идею самоценности образования всего человека», М. Шелер доказывал, что образование не является «учебной подготовкой к чему-то» (к профессии, специальности, ко всякого рода произвольности). По его мнению, образование существует не ради учебной подготовки, а наоборот, именно любая учебная подготовка «к чему-то» должна существовать для образования, которое лишено всех внешних целей, — «для самого благообразно сформированного человека». В системе представлений М. Шелера человек в конечном счете предстает лишь как вечно «возможная», в каждый момент времени свободно совершающаяся «гуманизация». Эта идея «гуманизации» оказывается неотделимой от идеи «образования». По сути образование и предстает как гуманизация, а гуманизация реализуется через образование.

Известный представитель философской герменевтики второй половины XX столетия Г.-Х. Гадамер в своем фундаментальном труде «Истина и метод» анализ ведущих гуманистических понятий начинает с рассмотрения категории «образование» [4]. Для него понятие «образование» превосходит понятие «культуривирование задатков», от которого оно произошло, ибо последнее есть развитие чего-то данного с помощью определенных средств, а в процессе образования, напротив, то, на чем и благодаря чему некто получает образование, должно быть усвоено целиком и полностью. В этом контексте в образование оказывается включенным все, к чему оно прикасается, но все это входит в него не как средство, утрачивающее свои функции. Наоборот, в получаемом образовании ничто не исчезает, а все сохраняется. При этом результат образования проистекает из внутреннего процесса формирования «и поэтому пребывает в состоянии продолжения и намерения».

По мнению немецкого философа, образование оказывается не вопросом опыта или позиции, а вопросом прошедшего становления бытия. Продолжая гегелевскую традицию, он считает, что в образовании заложено и общее чувство меры, и чувство дистанции по отношению к самому бытию. Именно через образование осуществляется «подъем над собой ко всеобщему». Г.-Х. Гадамер видит в образовании основу, позволяющую человеку войти в коммуникационное пространство культуры, освоить мир как некий текст, постичь его значения, наполнить их личностным смыслом.

Современный немецкий философ и культуролог П. Козловски, развивая постмодернистский подход к пониманию образования, связывает этот феномен с идеей самоформирования. В этом контексте образование позволяет «сформировать и реализовать идею человека в своей личности». «Самоформирование, — пишет он, — предполагает, что существуют идея и образ человека и что последний должен единственно и неповторимо этот образ осуществить. Расширение избирательных возможностей, увеличение вариантов выбора не идентичны самовозрастанию или усилению самоформирования. Только если варианты становятся существенными и как таковые постигаются самостью, они могут оказаться полезными

для самоформирования. Задача культурной политики — сделать возможными подобные существенные варианты, но не устраивать «манifestацию духовной вседозволенности». Институты воспитания и образования должны отойти от идеала выбора и вернуться к идеалу образа. Это является задачей школы — не предлагать мешанину сменяющих друг друга (*potpourri von curricularen*) избирательных вариантов и демонстрировать ясность и плодотворность основополагающего первоначала» [13, с. 110—111].

Со второй половины 80-х годов XX столетия в отечественной литературе проблема образования привлекает к себе внимание многих исследователей, ставящих перед собой цель не только, а часто и не столько более глубоко постичь педагогические аспекты этого феномена, сколько уточнить его более широкое философское и междисциплинарное содержание. Это во многом объяснялось тем, что, по признанию самих исследователей, к тому времени «образование как самостоятельное явление практически выведено из научного обихода» [21, с. 106]. Авторы различных работ опирались как на классическую традицию трактовки образования, так и на осмысление этого феномена с точки зрения современных подходов.

О.В. Бадалянц утверждает [1], что образование — родовое понятие и для человека, и для человечества; оно есть культура души, акт свободы человека, выстраивающего свой внутренний мир. Он считает, что рост индивидуальной духовности непосредственно связан с образованием человека человеком, а рост духовности общества — с образованием самого «духа» в истории и обществе. Оно представляет собой «вечно новое и растущее становление человека, приобретение своего собственного человеческого «Я» из всеобщего». Образование диалектически сочетает в себе, с одной стороны, отчуждение в идеальный мир, а с другой — возврат к действительности, к воплотившемуся «микрокосму», который есть становящийся из духа индивидуально-личностный центр. Особо О.В. Бадалянц подчеркивает то обстоятельство, что образование бесконечно, что его нельзя «начать и закончить», что это категория бытия, «стихия», в которой пребывает сама человеческая духовная сущность. По его мнению, невозможно «дать образование» извне.

Стержнем образования, которое должно быть «человекосоразмерным», является становление человеческого в человеке. Говоря словами С.А. Смирнова, оно — преобразование и преображение себя, формирование своей собственной предметности, социокультурной образности, возвращение в себе человеческого. С.А. Смирнов, вслед за Г. Гегелем, рассматривает образование, во-первых, как вид социокультурной практики, как складывание новых форм жизни, как движение человека от одной социокультурной сформированности к другой; во-вторых, как восхождение человека к исходной родовой определенности, как его работу над постижением своей социокультурной природы; в-третьих, как складывание у человека этой природы, которая обретает свой образ и выстраивается в структуре личности [33].

В духе современных идей культурного плюрализма, который преодолевает представление об одномерном линейном прогрессе человечества, основанном на развитии познающего объективную истину разума, а также в духе признания правомерности и ценности индивидуального выбора личности Г.Л. Ильин говорит о нарастающей тенденции отказа от единой, универсальной модели культурного, образованного человека. Он настаивает на том, что каждый человек должен иметь

право самостоятельно определять свой идеал развития и культурный образец, к которому устремляет его процесс образования [11].

Ограниченность укоренившейся рационалистической трактовки образования раскрывает Г.И. Петрова [25]. По ее мнению, образование традиционно стремится в качестве своего исходного начала взять устойчивую сущность человека, задающую его образ, и тем самым тот образец, к которому осуществляется восхождение человека в ходе образования. В случае, если сущность человека видится в ее общественном наполнении, она понимается как присущая ему необходимость, которую можно выразить в законе. Образование оказывается направленным на формирование человека как существа, способного уловить всеобщность, необходимость, закономерность, коренящиеся в общественности, то есть оно должно возвести до всеобщности общества отдельного человека, который черпает свою суть в общественной сущности, что исключительно ярко проявилось, например, у Г. Гегеля и К. Маркса.

Эта позиция, с точки зрения Г.И. Петровой, приводит к сведению полноценного, красочного, логически-алогичного, рационально-иррационального человеческого бытия до его логически высушенной схемы — объективной реальности. В результате мир предстает как порожденная разумом совокупность объектов, репрезентирующих сущность окружающих предметов и процессов. Человек оказывается не в живом и полнокровном мире, а в объективированном мертвом мире сущностей. Сам человек неизбежно редуцируется до голой сущности, логического всеобщего, одинакового у всех стержня.

Образование, понимаемое как средство восполнения природного существования человека, обеспечивает воплощение в нем всеобщей субъективности через приобщение к знанию (прежде всего научному), которое возвышает его до общественной значимости, дает ощущение силы и могущества. В данном контексте образованный человек, то есть приобщенный к содержащему сущностную сторону мира знанию в его сугубо логической, всеобще абстрактной, отчужденной форме, сам поднимается до всеобщности как предзаданного образца. Предзаданность оказывается заложенной в сущности, субъект становится чисто гносеологическим и теряет свою онтологичность, утрачивает полнокровность реального бытия.

Г.И. Петрова обращает внимание на то обстоятельство, что XX столетие все более ставит под вопрос понимание сущности человека, связанное с твердой уверенностью в его устойчивом общественном существовании. По ее мнению, современная эпоха «вообще опроблематизировала сущность, как и сущность человека». Человек оказывается существом, которое, как это ни парадоксально, не имеет необходимости, а следовательно, не имеет и сущности. Он являет собой лишь возможность, которая постоянно открыта, стремится к завершению и никогда не завершается.

С точки зрения Г.И. Петровой, образование должно увидеть в человеке бесконечную возможность, «онтологического субъекта», являющегося существом, включенным в бытие, из которого он постоянно себя наполняет.

Такой взгляд неизбежно приводит к отрицанию постоянной сущности и утверждает полноценное человеческое существование. Живущий и образующийся человек оказывается существом бытийствующим, а не стремящимся к единой, всеобщей и предзаданной сущности. Самостоятельное, как утверждает

Г.И. Петрова, и есть сущность человека, отрицающая себя как нечто утвердившееся и ставшее. Отвергая всеобщность, в процессе самостановления человек стремится к уникальности, достигает самобытности.

Понимание человека как бесконечной самостановляющейся возможности и принципиальной незавершенности приводит, по мнению Г.И. Петровой, к отрицанию образования в его функции воспроизводства предзаданного образца. Образование обретает функцию создания условий для реализации заложенных в человеке возможностей, для постижения им различных смыслов окружающего мира, диалога с ним.

Приведенная точка зрения во многом отражает тенденцию переосмысления антропологических оснований образования, которая восходит к идеям, сформулированным С. Кьеркегором и Ф. Ницше. По словам М.В. Ждановой, важная черта этой «неклассической» интеллектуальной традиции, которая явственно обозначилась в западной культуре с середины XIX века, состоит в осознании проблематичности человека [10]. Сам человек, сущность которого не определялась изначально, а полагалась в самостановлении, был поставлен под вопрос. Предназначение человека стало мыслиться в контексте задачи возвращения к своему онтологическому истоку и обретению подлинной идентичности.

При таком подходе образование неизбежно рассматривается как категория бытия, а не знания и переживания. Образ же, задающий направленность образования, оказывается «не всеобщей сущностью человека»; он предполагает достижение человеком самоидентичности через раскрытие его уникальности и самобытности.

До второй половины 80-х годов наиболее распространенный подход к интерпретации образования, получивший отражение практически во всех учебниках по педагогике, а также в энциклопедиях и словарях, в том числе и в изданной в 60-е годы «Педагогической энциклопедии» [22, с. 142], трактовал его как процесс и результат овладения человеком системой научных знаний и познавательных умений и навыков, а основной путь получения образования связывался с обучением как процессом передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека.

Такое понимание образования во многом явилось следствием рационалистической интерпретации природы человека, обретаемый образ которого в духе классической западной интеллектуальной традиции прежде всего соотносился с его становлением как разумного и знающего существа.

Осуществляющееся в ходе образования усвоение человеком знаний и развитие его умственных способностей в духе той же традиции рассматривались как необходимая и важная основа формирования характера и воли, выработки эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Воспитание в широком педагогическом смысле как объект педагогики включало в себя и трактуемое таким образом образование, и обучение, и воспитание в узком педагогическом смысле.

В то же время такое понимание образования не совпадало с тем значением, в котором его ввел в педагогическую науку в конце XVIII века И.Г. Песталоцци, исходивший из буквального смысла термина — формирование духовного и телесного образа человека. В этом же значении его впервые широко использовал в своих произведениях в начале 80-х годов XVIII столетия русский просветитель

Н.И. Новиков, с именем которого связано освоение этого понятия отечественной педагогической традицией.

Впоследствии данная трактовка образования, во многом совпадающая с пониманием воспитания в широком педагогическом смысле, если и не была вытеснена полностью, то оказалась на периферии отечественной педагогики, хотя некоторые авторы продолжали ориентироваться преимущественно на нее. Так, А.В. Луначарский писал в 1928 году о том, что задачи обучения и воспитания объемлются одним общим словом «образование» [20].

До конца 1980-х годов в отечественной научной литературе наиболее признанной и аргументированной была точка зрения, широко распространенная и сегодня, согласно которой объектом педагогики, то есть изучаемой ею целостной, однородной по своим свойствам и качествам областью реального мира, является воспитание. В силу многозначности понятия воспитания требовалось обязательное уточнение, в каком значении оно может рассматриваться в качестве предмета педагогики.

Т.А. Ильина в одном из широко распространенных учебников педагогики выделила четыре основных смысловых уровня в интерпретации воспитания [12, с. 7—8]:

— воспитание *в широком социальном смысле*, когда речь идет о воспитательном воздействии на человека всего общественного строя и окружающей человека действительности;

— воспитание *в широком педагогическом смысле*, когда имеется в виду целенаправленно организованное воспитание;

— воспитание *в узком педагогическом смысле*, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа, направленная на формирование системы определенных качеств, взглядов и убеждений учащихся (нравственное, умственное, трудовое, художественное и тому подобное воспитание);

— воспитание *в еще более узком смысле*, когда речь идет о решении конкретных воспитательных задач.

В качестве объекта педагогики выступало воспитание в широком педагогическом смысле, которое чаще всего в этом значении определялось как целенаправленно организованный процесс передачи подрастающим поколениям накопленного социального опыта, как педагогическое, то есть опять же целенаправленно организованное, руководство процессом становления и развития человека.

С конца 1980-х годов все большее число сторонников получает точка зрения, согласно которой в качестве объекта педагогики рассматривается образование как феномен, объемлющий и обучение, и воспитание в узком педагогическом смысле. В.В. Краевский подчеркивает, что образование является наиболее общим интегративным термином, который, с одной стороны, вводит объект педагогики в широкий социальный (и, добавим, антропологический) контекст, а с другой — открывает возможность интерпретации этой категории в конкретных педагогических понятиях любого уровня [17]. Закон Российской Федерации «Об образовании» именно образование рассматривает в качестве наиболее общей педагогической категории: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения...» [24, с. 1].

Указанный подход, во-первых, позволяет преодолеть односторонне рационалистическую трактовку образования как процесса и результата усвоения систе-

матризованных научных знаний, умений и навыков познавательной деятельности. Во-вторых, он акцентирует внимание на том, что в данном контексте воспитание не рассматривается как процесс, изначально подчиненный обучению и вообще развитию интеллектуально-познавательной сферы человека. В-третьих, в его рамках в значительной степени преодолевается путаница, связанная с многозначностью термина «воспитание». В-четвертых, использование понятия «образование» в качестве центральной категории педагогики вместо воспитания (в широком педагогическом смысле) позволяет усилить переакцентировку внимания с формирующего на развивающее значение педагогических механизмов.

С.Д. Поляков говорит о наличии двух парадигм педагогической науки — воспитательной и образовательной. Они основываются на различной логике рассмотрения педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника. Воспитательная парадигма рассматривает педагогическое взаимодействие с точки зрения того, каким образом учитель создает ситуации, направленные на освоение, присвоение, выработку учащимися соответствующего содержания, происходит движение личности в соответствии с заданными критериями. Образовательная парадигма рассматривает педагогическое взаимодействие с точки зрения порождения образовательной среды, которая является пространством возможностей для данного учащегося и пытается определить, как при тех или иных порождаемых педагогической ситуацией возможностях происходит превращение этих возможностей в феномены развития учащихся, обогащение ими своего образа мира и образа себя [25].

Однако вопрос о том, является ли объектом педагогики воспитание (в широком педагогическом смысле) или образование, сам по себе не принципиален. При его решении важно определить, каково содержательное наполнение предлагаемых терминов. В дальнейшем тексте именно образование будет рассматриваться в качестве объекта и наиболее широкой педагогической категории. Понятие же воспитания будет, как правило, использоваться в узком педагогическом смысле.

Образование исследуют самые различные научные дисциплины, и оно входит в сферу объекта их исследования. Как целостная, качественно определенная область действительности, образование традиционно является особым объектом только и исключительно науки педагогики, которая изучает его под вполне определенным углом зрения.

Педагогика, как и любая наука, имеет не только свой специфический объект, но и предмет исследования. Предмет науки — это проблематика, выделяемая в исследуемом объекте, которая задается специфическим для данной отрасли знания ракурсом его рассмотрения. Предметом педагогики является педагогический (учебно-воспитательный) процесс, с точки зрения которого она изучает и проектирует образование человека. Эта позиция зафиксирована в литературе.

Авторы учебника «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» в качестве предмета педагогики рассматривают педагогический процесс как особый вид взаимодействия людей, а саму педагогику определяют как науку, изучающую сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса [16, с. 7].

Педагогика раскрывает сущность, цели и механизмы образования как целенаправленно организованного (педагогического, учебно-воспитательного) про-

цесса, включающего в себя подсистемы воспитания и обучения, разрабатывает пути и способы повышения их результативности, проектирует их эффективные модели.

Педагогика выявляет структуру образования как педагогического процесса, его взаимосвязанные элементы (участников, цели, содержание, методы, формы, средства), рассматривает в широком социокультурном контексте с учетом антропологических оснований закономерности их функционирования. Педагогика как наука описательная (наука о сущем) изучает уже существующие феномены образования, а также способы получения и организации знания о них. Педагогика как наука нормативная (наука о должном) формирует идеалы и нормы целенаправленно организованного образования, разрабатывает пути его совершенствования и обновления.

Педагогическая интерпретация образования требует специального анализа подсистем воспитания и обучения в их единстве и различии, ибо они и определяют реальные формы существования и протекания педагогического процесса, содержание предметной области педагогики.

Категории «воспитание» и «обучение» являются важнейшими понятиями, которые позволяют развести взаимосвязанные, но не сводимые друг к другу подсистемы целенаправленно организованного процесса образования человека. Речь в данном случае, естественно, идет о воспитании в узком педагогическом смысле, ибо только оно находится в одном ряду с обучением на том же понятийном уровне.

Проблема соотношения воспитания и обучения существенно значима для педагогической мысли. Еще Платон в диалоге «Софист» призывал отличать «от искусства обучать искусство воспитывать» [28, с. 91], а в «Законах» утверждал, что «самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». При этом под воспитанием он понимал формирование у ребенка позитивного отношения к тому, чему его обучают, приобщая к знаниям и способам деятельности.

Я.А. Коменский рассматривал древнегреческую пайдейю в значении образования, как единство воспитания и обучения. «У греков, — писал он, — педия означает обучение и воспитание, посредством которых люди становятся культурными» [15, с. 10].

В последующие столетия многократно делались попытки дать определения воспитанию и обучению, развести или, наоборот, соединить эти процессы, проанализировать их соотношение. Не ставя перед собой задачу сколько-нибудь исчерпывающе проанализировать имеющиеся в научной литературе точки зрения по этому вопросу, рассмотрим некоторые перспективные подходы к его решению, развивавшиеся отечественными учеными в конце 80—90-х годов XX века.

И.Я. Лернер, рассматривая проблему соотношения обучения и воспитания, исходил из того, что эти процессы представляют собой единый целостный объект. Они отличаются спецификой содержания и закономерностей усвоения отдельных составных частей, а также общими закономерностями целостного явления [19]. Аргументируя свою точку зрения, И.Я. Лернер утверждал, что и обучение, и воспитание решают одну и ту же главную задачу — передачу подрастающим поколениям социального опыта, состав которого, по его мнению, одинаков. Опыт состоит из четырех компонентов: во-первых, знания; во-вторых, опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в репродуктивных умениях и навыках; в-третьих, опыт творческой деятельности; в-четвертых, опыт эмоционально-ценностных отношений.

И.Я. Лернер подчеркивал, что известное различие рассматриваемых понятий оправданно. Это определяется тем фактом, что компоненты социального опыта могут быть наполнены различным объемом и поэтому находятся в разном соотношении. Обучение и воспитание, будучи идентичными по составу компонентов содержания социального опыта, различаются конкретным наполнением знаний, умений и видов проблем. По словам И.Я. Лернера, их можно отличать только в том, что воспитание обращено на систему знаний о нормах поведения, оценок отношения к миру и общественным ценностям в целом, а обучение стремится обеспечить усвоение знаний, умений, опыта творческой деятельности и отношения к процессу усвоения как ценности безотносительно ко всей системе социальных ценностей, определяющих восприятие и поведение.

Таким образом, с точки зрения И.Я. Лернера, понятия «обучение» и «воспитание» отражают разные характеристики одного и того же явления — трансляции социального опыта как процесса и результата. Полноценное воспитание — это такое обучение всем компонентам социального опыта, при котором их содержание обращено на нормы поведения, отношение к миру и систему ценностей. Полноценное обучение — это воспитание, обращенное на все компоненты социального опыта, обеспечивающие не только знания, умения и готовность к творчеству, но и отношение к учебной деятельности как ценности. Воспитанность и обученность, по мнению И.Я. Лернера, являются идентичными понятиями с различным акцентом, объем которых обусловлен объемом и характером усвоения содержания образования.

Анализируя проблему соотношения обучения и воспитания, В.В. Краевский обращает внимание на то обстоятельство, что педагог решает две взаимосвязанные задачи — подготовку детей к жизни и включение их в жизнь. По его мнению, обучение решает первую задачу, а воспитание — вторую. При этом обучение решает свои задачи по передаче элементов социального опыта не посредством включения детей в формы деятельности таким образом, как они протекают в реальном мире, а через их моделирование, схематизацию, создание учебных ситуаций, искусственность которых очевидна для учащихся. Воспитание же предполагает не формализацию, а «всамделишное» переживание детьми воспитательных ситуаций, их реальное проживание. При этом В.В. Краевский акцентирует внимание на единстве воспитания и обучения, которое реализуется через их различие [17, с. 35—37].

Коллектив авторов под руководством В.А. Петровского, по его собственному признанию, предлагает нетрадиционную трактовку процессов обучения и воспитания [3, с. 7—8]. Обучение интерпретируется как трансляция инструментов жизни, то есть создание фонда «могу», а воспитание — как приобщение к кругу общечеловеческих ценностей, то есть создание фонда «хочу». В качестве основания для поиска такой формы активности, в которой «хочу» и «могу» выступают совместно, поддерживают друг друга и переходят друг в друга, предлагается рассматривать устремления человека.

В данном контексте устремления — это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение. Здесь сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»), а удовлетворение желания действовать порождает рост возможностей действия. При определенной организации

среды устремления приобретают качества не только самоценности, но и неограниченной воспроизводимости. Обучение и воспитание, таким образом, оказываются взаимосвязанными процессами или сторонами одного процесса, порождающего условия, в которых разворачиваются и реализуются аналогичные формы активности.

Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский рассматривают обучение и воспитание как стороны единого процесса образования [2]. Согласно их точке зрения, обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке благодаря овладению объективными значениями элементов культуры. Воспитание же предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла («значения для меня») того, что усваивается в ходе образования. Авторы подчеркивают, что любое усвоение ценностей невозможно без обучения. Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский делают вывод, что семиотическое и аксиологическое начала с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах. Реализация семиотических начал осуществляется в процессе обучения, а аксиологических — в процессе воспитания.

Разводя значение понятий «воспитание» и «обучение», И.А. Колесникова пишет: «Если человечество в своем развитии устремляется от чисто природной животной сущности к духовным высотам через социальную и культурную сферы, то воспитание направлено на увеличение осознанности этого движения, на внутреннее овладение механизмами этого движения. Тем самым оно задает ценностно-смысловой вектор, своеобразную акмеологическую направленность в использовании человеком своих сущностных сил, проявляющихся в ходе развития и формирования... Обучение можно рассматривать в качестве целенаправленного социально-исторически обусловленного информационного обеспечения развития и воспитания человека» [14]. Она подчеркивает, что воспитание и обучение в своем единстве создают содержательно-смысловую основу развитию, становясь тем самым его факторами.

Как две подсистемы образования трактовал обучение и воспитание О.С. Газман [5, с. 27, 33]. Он различал обучение и воспитание в рамках единого процесса образования по трем основаниям:

- Как диаду «искусственность—естественность» образовательного материала. Обучение имеет дело преимущественно с искусственными — знаковыми, символическими, схематизированными — объектами и системами. Воспитание же опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания.

- В акте обучения преобладает логический, когнитивный компонент. В акте воспитания преобладает ценностно-ориентационный, отношенческий, мотивационный, эмоциональный, поведенческий компонент.

- В процессе обучения осуществляется усвоение знаний, умений, способов познавательной и предметно-технологической деятельности, а в процессе воспитания преобладает обретение культурного опыта, способов деятельности, усвоение нравственных норм отношений. О.С. Газман подчеркивает, что в этом смысле можно говорить об обучении как системе формирования интеллектуальных и технологических способностей, а о воспитании — как процессе влияния на становление характера человека. О.С. Газман делает вывод, что в целостном про-

цессе образования обучение направлено на формирование «образа действия», а воспитание — на формирование «образа жизни».

Анализируя приведенные точки зрения на соотношение воспитания и обучения, можно сделать вывод, что они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание при рассмотрении этих процессов на их различных аспектах (сторонах, гранях, нюансах). При этом и И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.А. Петровский, И.А. Колесникова, О.С. Газман, Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский признают, что:

— во-первых, воспитание и обучение есть подсистемы единого процесса, который в современной отечественной литературе все чаще интерпретируется как образование;

— во-вторых, и воспитание, и обучение есть целенаправленно организованные, то есть педагогические по своей сути, процессы развития человека;

— в-третьих, обучение преимущественно обращено к развитию интеллектуально-практической (рациональной) стороны человека, а воспитание — его мотивационно-ценностной (эмоциональной) стороны;

— в-четвертых, воспитание и обучение есть процессы не только взаимосвязанные, но и взаимообеспечивающие друг друга.

Говоря о единстве воспитания и обучения в рамках целостного процесса образования, важно иметь в виду то обстоятельство, что воспитание в системе педагогической деятельности будет обучающим только тогда, когда наряду с воспитательными целями будут ставиться и реализовываться цели обучения. Обучение будет воспитывающим лишь в том случае, если наряду с учебными целями будут ставиться и реализовываться цели воспитания. Это определяется самой природой педагогического процесса как процесса целенаправленно организованного и, соответственно, природой воспитания и обучения, являющихся его целенаправленно организованными подсистемами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалянц, О.В. Сущность образования // Образование в Сибири. — 1995. — № 1.
2. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. — 1995. — № 1.
3. Воспитатели и дети: источники роста / под ред. В.А. Петровского. — М., 1994.
4. Гадамер, Г.-Х. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем. — М., 1988.
5. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. — Вып. 2. — М., 1995.
6. Гегель, Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет : в 2 т. — М., 1971.
7. Гердер, И.Г. Идеи к философии истории человечества / пер. с нем. — М., 1977.
8. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. — М., 2000.
9. Дьюи, Д. Демократия и образование / пер. с англ. — М., 2000.
10. Жданова, М.В. Философское осмысление понятия «образование» в западноевропейской традиции // Образование в Сибири. — 1995. — № 1.
11. Ильин, Г.Л. Образование и культура: поиск взаимного соответствия. — М., 1992.

12. Ильина, Т.А. Предмет педагогики и методы научно-педагогических исследований // Педагогика. — М., 1983.
13. Козловски, П. Культура постмодерна / пер. с нем. — М., 1997.
14. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. — СПб., 1999.
15. Коменский, Я.А. Панпедия. — М., 2001.
16. Котова, И.Б. Педагогика в системе современного человекознания // Педагогика: теории, системы, технологии / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, С.А. Смирнов. — М., 1999.
17. Краевский, В.В. Методологические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса // Теоретические основы обучения в советской школе. — М., 1989.
18. Краевский, В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. — 1997. — № 4.
19. Лернер, И.Я. Об обучении и воспитании. — М., 1988.
20. Луначарский, А.В. Воспитательные задачи советской школы // О воспитании и образовании. — М., 1976.
21. Междисциплинарные исследования в педагогике (Методологический анализ) / под ред. В.М. Полонского. — М., 1994.
22. Монозон, Э.И. Образование // Педагогическая энциклопедия. — М., 1966. — Т. 3.
23. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / под ред. Н.Б. Крыловой. — М., 1995.
24. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании»: Федеральный закон. — М., 1996.
25. Петрова, Г.И. Антропологические предпосылки современной образовательной деятельности // Образование в Сибири. — 1995. — № 5.
26. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня // Избр. пед. соч. : в 2 т. — М., 1981. — Т. 2.
27. Платон. Законы. — М., 1994. — Т. 4. — С. 91.
28. Платон. Софист // Собр. соч. : в 4 т. — М., 1993. — Т. 2.
29. Платон. Софист // Собр. соч. : в 4 т. — М., 1993. — Т. 4.
30. Поляков, С.Д. О соотношении воспитательной и образовательной парадигм современной отечественной педагогики // Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование : материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». — М., 2004.
31. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. — М., 1999.
32. Слостенин, В.А. Общая педагогика : в 2 ч. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. — М., 2002. — Ч. 1.
33. Смирнов, С.А. Образование в контексте культуры // Образование и культура : ежегодник. — Новосибирск, 1994.
34. Шелер, М. Формы знания в образовании // Избр. произв. : пер с нем. — М., 1994.

Е.П. Белозерцев

РАЗМЫШЛЕНИЯ ПОСЛЕ X ВСЕМИРНОГО РУССКОГО НАРОДНОГО СОБОРА О СУДЬБАХ ОБРАЗОВАНИЯ

В 1993 году был создан Всемирный русский собор (ВРС) с участием различных общественных организаций. Собор был призван стать местом встречи людей самых разных политических убеждений, объединенных заботой о будущем русского народа и желанием послужить ему, возвысившись над политическими расхождениями. Собор открыт для всех, кому дороги Россия и наш народ.

Всемирный русский собор является общностью русских людей, действующих по благословению и под духовным руководством Русской Православной Церкви. Собор проводится один раз в год по самым важным животрепещущим вопросам России и русского народа. В перерывах между Соборами проводятся соборные встречи, слушания, конференции, на которых обсуждаются актуальные проблемы, стоящие перед Россией.

Глава Собора — Святейший Патриарх Московский и всея Руси Алексей II. Его заместители возглавляют организации учредителей и постоянных участников Собора: от Русской Православной Церкви — митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл, от Союза писателей России — председатель В.Н. Ганичев, доктор исторических наук, профессор МГУ. В Президиум и Совет Собора входят известные российские общественные деятели, писатели, политики, деятели культуры, представители Русского Зарубежья. Отделения Собора созданы во многих областях и республиках России (Волгоград, Калининград, Смоленск, Республика Коми, Саров-Дивеево, Арзамас, Архангельск, Рязань и т.д.).

Волею судеб автор записок участвует в работе Собора, начиная с его первого заседания, проходившего 26—28 мая 1993 года.

В декабре этого же года проходила соборная встреча «Русская школа». В соборной встрече, которую приветствовал Святейший Патриарх Алексей II, приняли участие многие ученые, писатели, педагоги, богословы и священнослужители: профессор В.Н. Ганичев, доктор педагогических наук, профессор Е.П. Белозерцев, писатель В.Г. Распутин, актер К.С. Столяров, учителя и преподаватели из Москвы, Санкт-Петербурга, Риги, Ельца, Рязани, Владимира, других городов и областей России.

По прошествии более десяти лет можно заметить, что проблема образования всегда находилась в центре внимания Собора. Так, в мае 1994 года проходила соборная встреча «Защита русского языка». Второй ВРС «Через духовное обновление к национальному возрождению» (1—3 февраля 1995 года) обсуждал актуальные проблемы в пяти тематических секциях, одна из которых называлась «Национальное образование и воспитание». На III Соборе «Россия и русские на пороге XXI века» представители образования участвовали в тематических секциях: «Вера», «Государственность», «Самоуправление», «Культура»^{*}.

Об образовании рассуждали на многих соборных встречах: «Русская идея и национальная культура» (24 февраля 1997 года); «Духовно-историческая и пра-

^{*} Именно с III Собора в нем участвуют представители Русской Православной Церкви за рубежом (4—6 декабря 1995 года); он стал называться Всемирным русским народным собором (ВРНС).

вославная тема в современной художественной литературе» (5—6 февраля 1998 года); «Вера и знание. Наука и техника на рубеже столетий» (18—19 марта 1998 года); «Актуальные проблемы современной русистики» (31 января — 2 февраля 2003 года); «Православие и русская литература. Вузовский и школьный аспект» (22—24 мая 2003 года).

В Москве 9—10 мая 2005 года состоялся IX ВРНС «Единство и сплоченность людей — залог победы над фашизмом и терроризмом». Заседания тематических секций проходили по следующим направлениям: «Духовно-нравственные основы Победы над фашизмом, терроризмом, расизмом, сепаратизмом», «Историческая правда Победы», «Молодежь и наследие Великой Победы», «Церковь. Армия. Народ», «Сегодняшние угрозы миру и безопасности». Участники заинтересованно обсуждали проблемы исторического образования, говорили об отражении ВОВ на страницах учебников, о том, как улучшить преподавание истории в школе и в вузе.

В результате заинтересованной и всесторонней дискуссии участники работы секций и пленарных заседаний Собора пришли к пониманию необходимости согласно заявить следующее: русская школа в широком понимании является системой национального воспитания и образования, опирающейся на все достижения отечественной истории, культуры, духа нашего народа. Образование — национально по содержанию и характеру. Поддерживая развитие национального образования всех народов, имеющих свои национально-государственные структуры на территории РФ, мы особое внимание уделяем становлению русского образования и воспитания от детского сада до высшей школы. Русская школа включает в себя все типы учебных и неучебных учреждений, научные, церковные, государственные и негосударственные структуры.

Душа русского образования — православное воспитание — постоянно питается живительными соками истории и культуры народа своего. Создать национальное образование для русского народа — это значит поддерживать и развивать в отечественном образовании все то прекрасное и уникальное, что заложено в русской идее. Смысл и результат русского образования — Человек, его гармония отношений с миром, Богом, собою, другими людьми; духовное становление личности, формирование православного русского компетентного гражданина; национальное самосознание русского народа, его национальные чувства. Концепция русской школы должна быть направлена на создание условий для национального воспитания и образования, устранение национального обезличивания русских детей.

Содержание русского образования и воспитания в сегодняшних условиях определяется диалогом: исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего; православной и светской культуры, ценностей и традиций; русской культуры и культуры других народов; рационального и эмоционального, ума и души; гуманитарного и естественно-математического знания.

Русская национальная культура — внешний регулятор и средство сохранения бытия русского народа — нуждается в немедленной защите. Необходимо организованное и продуманное отражение духовной интервенции, антикультуры, массовой культуры, псевдокультуры, всевозможных духовных наркотиков, внедряемых в Россию под предлогом плюрализма при бесконтрольности в сфере нравственно-идеологического воспитания будущего поколения.

Необходимо добиваться срочной разработки на государственном уровне мер и законов, защищающих национальное достоинство, национальные интересы русского народа, его культуры, образования, русского языка, национальной литературы.

Основная идея русской школы состоит в том, чтобы привить детям любовь к своей Родине, к своему народу. Дети должны знать историю Отечества, беречь его природу, осознавать идею единства русского народа, исторического единства с другими народами России, со славянскими братьями. Русская школа утверждает православные ценности, идеи высоких духовных идеалов, святости, подвижничества, национальной доблести, трудового воспитания, доброты и милосердия.

Особое место в работе русской школы должна занять русская история. «Населить» ее подлинными историческими героями и личностями, в связи с духовной жизнью народа показать величие побед и причины поражения России — задача такой школы. История русского народа — источник для понимания многого из того, что совершается сегодня. Она — урок нам, источник мудрости и силы. История призвана породить любовь детей к своей стране. Недопустимы сарказм, ерничество, цинизм по отношению к ценностям отечественной истории.

Русский язык и литература — важная составляющая, духовная среда обитания русского народа — служат не только основой его бытия, но и средством национального единения и взаимообогащения народов России. При этом изучение русской словесности, возросшей в лоне православной культуры, немыслимо в отрыве от церковнославянского языка, являющегося источником и составной частью русского литературного языка. Это ставит очередной задачей постепенное восстановление курса церковнославянского и древнерусского языков в средней школе.

Содержание образования любого русского учебного заведения (от детского сада до высшей школы) включает в себя три взаимосвязанных компонента: обеспечение личности возможности самоутвердиться как представителю русской истории, культуры, ценностей и традиций; создание условия для вступления личности в равноправный диалог с другими имеющимися в России культурами; включение личности в современные мировые общецивилизационные процессы.

Понимаемое русское образование и воспитание — один из основных каналов духовного обновления и национального возрождения. Россия не может иметь будущего без национального образования. Нарастающие в обществе социально-экономические, политические и духовно-нравственные предпосылки предполагают приоритетность создания национального образования вообще, и в частности развития массовых русских детских садов, начальных (в особенности малокомплектных на селе), общеобразовательных (полных), средних специальных и высших (в особенности педагогических) школ.

Все эти годы благодаря Собору разворачивается программа общественно-просветительского характера, имеющая в своей основе несколько направлений. Одно из них — издательская деятельность. Просветительские и духовно-нравственные ориентиры в этой деятельности задают Отдел религиозного образования и катехизации Московского Патриархата и журнал «Роман-газета», а впоследствии — «Роман — журнал XXI век. Путеводитель русской литературы». Стала выходить книжная серия «Русская школа»; педагоги высшей школы из Москвы и Курска опубликовали беседы о великом педагоге «К.Д. Ушинский и русская школа» (М., 1994); Волгоградский педагогический университет опубликовал очерки прикладной философии образования «Образ и смысл русской школы» (Е.П. Белозерцев, 2000).

Научно-исследовательская деятельность состоит из создания в Центре, а более всего в провинциях разнообразных программ, учебных пособий. Верши-

ной этой деятельности является история религиозной культуры, написанная А.В. Бородиной, — «Основы православной культуры». Это учебник для основной и старшей ступени общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, ряд методических разработок и рабочих тетрадей, он рекомендован Координационным советом по взаимодействию Министерства образования России и Московской Патриархии Русской Православной Церкви.

Культурно-просветительская деятельность происходит, прежде всего на Рождественских и Глинских чтениях, происходящих в Москве и широко по провинциям, например, в Ельце они проходят уже 10 лет; в Сарове проводятся ежегодно Конференции памяти преподобного Серафима Саровского, в Мордовии и в Ярославле традиционно проходят Дни памяти святого праведного Феодора Ушакова, в Иркутске — Дни русской духовности и культуры, в Арзамасе — конференция «Праведники Земли Русской» и Ушаковские соборные встречи, в Борисоглебске — Всероссийские Иринарховские чтения, в Подмосковье — конференции памяти преподобного Пимена Угрешского и Макарьевские чтения, в Санкт-Петербурге и Архангельске — Дни памяти праведного Иоанна Кронштадтского и т.д. Кроме того, в провинции проводятся курсы повышения квалификации городских и сельских учителей по «Основам православной культуры»; такая работа, например, проходит на базе ЕГУ им. И.А. Бунина и православной гимназии в честь свт. Тихона Задонского.

Благотворительная деятельность проявляется в поддержке учителей, творческих коллективов учащихся, разработчиков идей, авторов уникальных книг. В современной России проходит Всероссийский литературно-художественный конкурс для детей и юношества «Гренадеры, вперед!», который проводится совместно с Союзом писателей России, группой компаний «Гренадеры», Министерством обороны РФ, Министерством транспорта РФ, журналом «О, Русская земля» при поддержке Управления по делам молодежи Федерального агентства по образованию.

Цель конкурса: возродить у детей и юношества любовь к российской армии и флоту, славе отечественного оружия, воспитать молодое поколение в духе уважения к старшим и к истории своей Родины. Задачи конкурса: патриотическое воспитание молодежи, развитие у нее чувства любви к Родине, к ее защитникам, к долгу служения Отечеству; развитие литературно-художественных и публицистических способностей детей; развитие детской и юношеской исследовательско-литературной деятельности; выявление и поддержка детей, одаренных в области технического творчества и моделирования. Конкурс проводится в двух формах: индивидуальной и коллективной. Работы оцениваются по двум возрастным категориям: школьники и студенты.

Учреждена Всероссийская литературная премия имени св. князя Александра Невского, данную премию учредила Свято-Троицкая Александро-Невская Лавра. Она учреждена как средство возрождения современной русской литературы. Организаторы надеются, что присуждение данной литературной премии послужит подъему престижа писательского служения, объединит авторов, входящих в разные писательские союзы, откроет новые имена и подвигнет литературный процесс к дальнейшему воцерковлению. Конкурс проводится по следующим семи направлениям (номинациям): поэзия, художественная проза, документально-публицистическая проза, книга для детей, критика и литературоведение, журнал и газета. В каждом направлении присуждается первое, второе и третье места.

Юбилейный X Собор прошел 4—6 апреля 2006 года. Тема «Вера. Человек. Земля. Миссия России в XXI веке» вечно актуальна и фундаментальна, характер обсуждения — спокойный, аргументированный. Заключительные документы Собора, учитывающие позицию представителей традиционных конфессий и мирян, позволяют нам утверждать, что не зря прошли эти годы для соборян: они смогли осмыслить главные противоречия современности, а также выразили в слове (выступлениях) и в тексте (документах) православное понимание таких универсальных категорий, как права и обязанности, ответственность и свобода, добро и зло, совесть и достоинство Человека. Собор продемонстрировал реальную возможность «единства во множественности», проявил коллективную мудрость и ответственность перед обществом. Все, что обсуждал и как обсуждал Собор, имеет просвещенческий, образовательный, душеспасительный, педагогический смысл.

В ходе работы X Собора сам собою сложился не риторический вопрос: в какой мере современное состояние образования, попытки реформирования, модернизации влияют на человека, на его права и обязанности, свободу и достоинство.

Отвечая на этот вопрос, поразмышляем о нашей новейшей истории образования, ее уроках, традициях культуры, нашем совместном соборном делании.

Мы руководствуемся абсолютистским подходом, так как для нас сегодняшних и для нас завтрашних образование есть абсолютная ценность. Отношение к образованию является важнейшим критерием государственности, по отношению к образованию можно и должно судить об уровне государственного мышления. Это как раз то, что было утрачено в последние годы.

Мы не рассматриваем образование как исключительно педагогическую сферу, но как сферу историко-культурную, а значит, имеющую онтологическую связь со всей целостностью национального бытия России. Философия образования рассматривается как органическая часть более общей работы по воссозданию национальной идеологии в ее современной форме. Образование, таким образом, — это зона абсолютно стратегического значения; оно гарантирует национальную и духовную самобытность любого народа, его культуру, святыни, без которых нет и не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни безопасности страны.

Что же привнесли в образование так называемые реформы или модернизация?

Все документы, определяющие изменения в системе образования, обнаруживают непонимание того абсолютного факта, проверенного всей нашей историей и культурой, что смысл и мера, цель и конечный результат образования — Человек, его состояние, его права и обязанности, свобода и достоинство, духовно-нравственная составляющая образованности. В основе образования находится взаимодействие, общение, сотрудничество множества Я, главные из которых два — старший и младший, учащий и учащийся. Уникальность образования в том, что оно соборно. В результате последних реформ и модернизаций образование развернули от Человека и через «расчеловечивание» заставляют оказывать образовательные услуги. Параллельно с этим навязывают в образовании (и через образование) западное понимание либеральных ценностей, прав и свобод человека. Проще говоря, воспитание или замутнено, или отсутствует вовсе, и потому учащемуся все затруднительнее решать вопросы кем быть, каким быть, с кем быть.

Стандарты образования (авторы которых неизвестны и поэтому диалог невозможен) есть порождение исключительно знаниевой парадигмы, ориентирующей и учащего, и учащегося на минимум знаний. Можно и должно оценивать

стандарты как сознательное снижение содержательного уровня образования и, как следствие, понижение интеллекта народа, массовое оглушение.

Вот что по этому поводу на Соборе говорил доктор филологических наук, профессор, член Комиссии по школьному образованию РАН Всеволод Юрьевич Троицкий: «Значительная часть стандартов составлена без должного учета значения предмета и необходимого, для личностной ориентации в мире объема школьных знаний. В стандартах по ряду дисциплин отсутствуют или недостаточно представлены основополагающие понятия, без которых полноценное восприятие дисциплины невозможно или весьма затруднительно. Даже в Национальной доктрине образования, документе, долженствующем определить образовательно-воспитательную стратегию, отсутствуют понятия БОГ, НАРОД, РОДИНА. Без них (как и без ряда других основополагающих понятий) невозможно понятие служения, а следовательно, исчезает насущная задача воспитания.

Заметим, что «изгнанию» из программ подвергли в первую очередь произведения, в которых явственно ошутим народный идеал, русский дух. Так, из предпоследнего издания Стандарта по литературе были выброшены «Повесть временных лет», «Житие Бориса и Глеба», «Поучение Владимира Мономаха», «Сказание о Петре и Февронии Муромских», 17 басен Крылова, баллады В.А. Жуковского, 13 стихотворений и две поэмы А.С. Пушкина, 14 стихотворений М.Ю. Лермонтова, «Конек-Горбунок» П.П. Ершова, «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова, «Гроза» и другие пьесы А.Н. Островского (оставлена одна), 10 стихотворений и две поэмы Н.А. Некрасова (оставлено 4 стихотворения и одна поэма по выбору) и т.д.

Сокращение обязательных для изучения в школе произведений русской классики давно перешло границы минимума, за которым начинается невежество и профанация. Стандарты по предметам «Русский язык» и «Литература» для массовой средней школы вследствие организованной их ущербности непригодны для ориентации при обучении, имеющем целью полноценное среднее образование.

Изучение гуманитарных дисциплин подверглось за последнее время еще одной антинаучной диверсии: у наших школьников отнимают возможность приобрести историческое мышление. Так называемый «концентрический» метод изучения словесности и истории дезориентирует восприятие явлений, которые можно верно осознать только в последовательном движении во времени от истоков и причин — к следствиям в контексте исторического развития. Историческое изучение литературы — единственный путь ее грамотного освоения.

«Концентрический принцип» преподавания создает серьезные предпосылки повреждения нормального сознания личности. Изучаемые «обрывки» литературы вне истории воспринимаются ложно либо вообще не могут быть грамотно осмыслены. Во всем этом несомненная вина так называемых реформаторов. Вопрос этот остается открытым и ныне.

Ослабление гуманитарной области школьного образования, и прежде всего изучения родного слова, — это, несомненно, удар по всей системе образования. Только через слово мы овладеваем духовно-практическим опытом жизни, знаниями земной и Божественной истины, информацией, развернутой во времени от мгновения до Вечности. Ныне значительная часть выпускников массовых средних школ не владеет уже русским литературным языком в той степени, какая обеспечивала бы их дальнейшее самостоятельное развитие в сфере науки и культуры...

При этом нас не могут не радовать успехи отдельных школ, в том числе православных гимназий и лицеев, но речь идет не о них...

Не менее драматично обстоит дело с изучением отечественной истории. Только усилиями учителей-энтузиастов в отдельных школах она преподается удовлетворительно. Из предпоследнего стандарта (при сокращении) были выброшены, например, такие разделы: «Церковь в русском государстве», «Пугачевское восстание», «Заграничный поход 1813—1814 годов», «Народничество» и многое другое.

С такими нововведениями, как инновации, то есть новации без традиций, без связи с прошлым, связаны запланированные и негативные изменения в нашем образовании.

«Они были объявлены ведущим фактором развития образования; повсеместно был введен в действие механизм «непрерывного обновления образования». И это обновление, в сущности, научно не контролировалось. Между тем школьное образование консервативно по своей сути: оно закладывает в любой области коренные основополагающие знания, на которые можно опираться в постижении нового; оно научает мыслить на языке предмета; указывает его самые общие, органические закономерности. История образования подтверждает: наибольшего успеха школа достигала в периоды стабильного существования, когда опиралась на предшествующие плодотворные культурные традиции. Таким образом, названный «поворот» мог иметь и имел в целом только разрушительные последствия: школу до сих пор лихорадит от нововведений оргноваций; учителя стонут под гнетом канцелярской отчетности и навязываемых псевдоэкспериментов... В таком состоянии, в сущности, нет условий для нормальной работы школы. И успехи отдельных коллективов достигаются вопреки указанным обстоятельствам» (В.Ю. Троицкий).

«Реформаторы», «модернизаторы» придумали и ввели немало инноваций:

— *тесты* — несвойственная нашей традиции, излишне формализованная оценка минимума знаний учащихся, другими словами, обедненное содержание образования смыкается с несовершенной формой его оценивания, что и приводит к дальнейшему снижению интеллекта граждан;

— *гранты* — способ введения образовательного учреждения в рыночные отношения; форма заработка в процессе конкуренции неизвестно с кем; необходимость отказа от этических норм и представлений, веками сложившихся в образовательном и научном сообществе России;

— *ЕГЭ* — еще один пример подмены содержания (сущности) формой благодаря административному ресурсу, но вопреки мнению образовательного сообщества.

Старт национальному проекту «Образование» был дан 1 января 2006 года. Старт превратился в фальстарт. Уже 27 февраля, то есть практически через два месяца после старта, в Москве прошел круглый стол под многообещающим названием «Национальный образовательный проект: взгляд «сверху и снизу», в работе которого приняли участие министр образования Андрей Фурсенко, директора московских и подмосковных школ, лицеев, гимназий, а также эксперты и журналисты. Речь шла о том, как государство видит задачи национального проекта и как его воспринимают на местах, какова роль директорского корпуса в определении содержания проекта.

Министр на данном круглом столе убеждал всех присутствующих в важности и необходимости национального образовательного проекта, демонстрировал познания в области мировой литературы и русского фольклора и при этом признавался

и сетовал: «смысл национального проекта состоит в отработке и реализации на практике системных изменений, которые давно назрели в системе образования...».

Комментарий. Национальным этот проект не может называться, так как он касается важной, но только одной — школьной — составляющей системы национального образования. Поэтому данный проект вряд ли может реализовать на практике системные изменения. Господину министру, судя по этому утверждению, не ведомо, что национальное образование есть сложная социально-педагогическая система, находящаяся во времени и в пространстве.

Министр: «...На местах имеется тотальное недоверие к национальному образовательному проекту. Выплаченная за январь надбавка за классное руководство воспринимается как сюрприз и культурный шок, так как многие учителя были уверены, что их в очередной раз обманут, причем глобально...».

Комментарий. Какие многоопытные у нас учителя: они верно предчувствовали, что кого-либо из них точно обманут или просто забудут. Вся страна в апреле могла наблюдать, как президент страны пытается добиться ответа от министра о том, почему 80 000 воспитателей не получили этой надбавки.

Министр: «...Сейчас мы строим нулевой цикл и должны двигаться шаг за шагом, в том числе и в выработке и апробации критериев национального проекта — это, образно говоря, обязательная программа, которая позволит перейти к показательным выступлениям...».

Комментарий. Утверждение министра о том, что под его руководством «мы строим нулевой цикл», по меньшей мере не этично, ведь по существу перечеркивается деятельность всех министров-предшественников, успевших «поручить ведомством» на этапе рождения новой России. Возникает и другое соображение: может быть действующий министр имеет задание, о котором мы не догадываемся? И если оно будет исполнено, то тогда его «показательные выступления» будут происходить действительно на уровне «нулевого цикла».

Надо отдать должное участникам круглого стола: разговор пошел не о размерах обещанных надбавок, а о сущности проекта, его критериях, на основании которых будут определяться 3000 лучших школ и 10 000 лучших учителей. Как показала дискуссия, среди московских директоров нет единства в отношении к проекту [1].

«Некоторые рассматривают его прежде всего как конкурс, другие уверены, что национальный образовательный проект должен быть обращен в первую очередь к детям, а не к учителям. Третьи убеждены, что «предусмотренный нацпроектом выбор лучших — это оскорбление и учителей, и всего общества». По словам последних, «это должна быть не временная подачка, не разовый проект, а политика государства в области образования на длительный срок». Директора говорили о том, что нацпроект призван изменить содержание образования, технологию образования и кадровую ситуацию в школе, но исходя из этого тезиса получается, что до настоящего момента в школах преподают не те, не то и не так.

Особую картину вызвали пресловутые критерии качества работы школ. Среди критериев, по которым будут выбираться лучшие школы и лучшие учителя, присутствуют такие, по их мнению, «размытые», как соотношение числа «хорошистов» и отличников, наличие общественного совета, процент воспитанности учеников, уровень их здоровья, а также процент правонарушений, совершенных учениками, наличие автоматизированного рабочего места учителя и участие в Олимпиадах. При этом многие из названных критериев попросту не применимы к широкому спектру российских школ.

По мнению директоров, эти и другие подходы являются формальными, и при определенном желании и умении набор показателей можно поднять до небывало высокого уровня, так как все необходимые бумаги готовят сами школы, претендующие на звание «лучших». Более того, педагоги отметили, что проработанными являются не только критерии, но и сам механизм определения лучшей школы и учителя. Отмечалось, что многие директора не хотят выдвигать свои школы на получение денежных поощрений, потому что «нужно сдать во-о-от такую кипу бумаг». А подавляющее большинство не участвует даже в конкурсе на звание «лучший учитель года». И как это ни печально, но в большинстве случаев директора школ в проект просто не верят, так как он сделан слишком «местечково», а работа по его реализации на данном этапе заслуживает неудовлетворительной оценки».

Так думают директора, от которых действительно многое зависит в образовании. Но не слушают их, а если и слушают, то не слышат. Добавим: «Нацпроект» есть часть того, что в последние годы называется уже не реформированием, а модернизацией. Игра слов, не меняющая смысла. Он не связан с предыдущими документами образовательного ведомства, отсутствует концептуальная часть, скорее это — случайный набор мероприятий, под которые нашлись деньги, необходимые растратить за два года... Похоже, что «образованцы» (А.И. Солженицын) организовали свой подход.

Все эти «новации» имеют одну особенность: отдаляют учащегося от учителя и ограничивают возможности их полноценного общения, сводя его к тем или другим формальностям. Образование в широком смысле все чаще заменяется дрессировкой или натаскиванием на исполнение неких задач и заданий. При огромном сокращении аудиторных часов в школе и вузе становится почти невозможным не только творческое, но и вообще человеческое общение учителя и ученика, профессора и студента: оно превращается в стандартный диалог.

Участники Собора признали, что образование в сущности планируется и организуется как неполноценное, для чего и вводятся всевозможные новации, не отражающие наши исторические и культурные ценности. С сожалением следует признать, что образование разрушают вопреки государственным интересам, на сегодняшний день образование как социально-педагогическая система дезорганизована; оно с великим трудом может решать задачу одухотворения процесса нравственного становления, формирования таких ценностей, как вера, нравственность, святости, отечество.

Постоянный участник Собора известный писатель В.Г. Распутин образно, но понятно оценивает современную школу в трагическом романе «Дочь Ивана, мать Ивана». «...В школу, как новую мебель, натащили новые науки, появились учебники с откровенными картинками и призывами вроде «Бейте лампочки в подъездах, люди вам спасибо скажут»... к прошлогодним новациям добавились свежие, каждый день по семь—восемь уроков, а на русский язык час в неделю, на отечественную историю тоже час, второй час отдали журналистике. Три программы на шее — общероссийская, местная и особо своя, школьная, с набором факультативов, все решительней занимающих главное место. Превращалась школа в старую клячу, неспособную тянуть телегу со всеми, кто в нее понавскакивал. А упадет она от бессилия, эта Кляча, и добьют, исколют своими острыми указками расплодившиеся «культурологи» и потребуют огонь-скакуна, у которого бы искры летели из-под копыт, когда помчит он по безбрежным мирным нивам».

Новейшая история убедительно показывает, как распадается этнос благодаря разрушению исторически сложившегося образования. СССР по существу был формой жизнедеятельности суперэтноса; по Л.Н. Гумилеву, — этническая система, состоящая из нескольких этносов и противопоставляющая себя всем подобным целостностям. Единство суперэтноса опиралось на наличие общего миропонимания, что и консолидировало весьма разнообразные этносы.

Этот суперэтнос, исторически молодой, бурно развивался; по признанию мировой общественности, он имел самое эффективное образование. С 60-х годов стали урезать долю национального дохода на образование, постепенно перевели его на остаточное финансирование; руководители разного ранга превращали образование в средство социальной и идеологической хирургии, отказывая ему в проявлении сущностного — сохранении истории, развитии отечественной культуры, формировании духовности у молодого поколения. Предавались идеалы и идеи образования, предавались образованные люди, «насиловалась» вся система отечественного образования. Образование суперэтноса в течение 30 лет разрушалось. В начале 90-х годов распался суперэтнос. Сегодня есть основания утверждать: распад СССР начался после того, когда разрешили коверкать, разрушать исторически сложившееся образование.

История повторяется. В наши дни страна переживает один из сложнейших периодов своей истории. В новых условиях рождается российская государственность. Но если мы способны учиться у истории, то должны понять, что возрождение России не сможет произойти без создания национального образования.

Особая роль в этом сложном деле принадлежит государственным мужам. К сожалению, в последние годы мы чаще всего видим пассионариев-разрушителей, облеченных государственной властью.

В Грузии на волне демократических преобразований президентом избирается Гамсахурдия, известный в республике «интеллигент», имеющий отношение к филологии. Одно из первых деяний — исполнители его воли с фронтона педагогического института в Тбилиси сбивают слова «имени А.С. Пушкина»... Как закончилась жизнь этого реформатора, мы знаем. Народ Грузии пережил не один трагический день. Трагедия продолжается.

Трагедия народов Чечни, населяющих эту территорию, началась не тогда, когда развернулись военные действия, а значительно раньше. С конца 80-х годов происходило давление на ректорат университета имени Л.Н. Толстого, стали совершаться провокации против его руководителей, а члены их семей постоянно слышали угрозы и получали письменные предупреждения. В начале учебного 1990 года у входа в университет застрелили профессора, а ректора В.А. Кан-Калика связали и увезли в горы, где его останки были обнаружены через несколько месяцев. Кончина Дудаева и трагедия народная нам также известна.

Собственных разрушителей имеет в последний период и Россия. Это они не извлекали должных, полезных уроков для России; неумело реформировали систему образования, не учитывали ее сущностные характеристики и особенности; публично ее насиловали постоянными попытками привнести на нашу землю опыт Запада. Это они заявляли одно, а делали другое. Это при них Министерство образования стало секретным, ибо малый круг людей знал о тех докладах и обещаниях, которые они делали за рубежом. Это они сделали так, что громадной России не нужно стало Министерство, отвечающее за школу и учителя. Это в новой России появилась такая инновация — назначаемый министр признается в том, что он не знает школы, а сегодняшний по-

шел дальше своих предшественников — он признался, что не знает образования. И настойчиво это доказывает. Что только ни делали с ним (такого в истории нашего образования еще не бывало): молодежь забрасывала его яйцами; солидная публика в Кремлевском дворце на Рождественских чтениях не захотела его слушать; президент отчитывает его как провинившегося ученика; а уж сколько критических статей? — ан нет, продолжает выполнять функции министра... Какая печальная участь — министр отторгнут образовательным сообществом. Министр-инноватор, ведет себя как ликвидатор. О каком достоинстве может идти речь; как учителю и профессору объяснить своим ученикам, что происходит сегодня у нас в образовании...

Похоже на мистику, но... наказывается тот народ, который позволяет глумиться над присущим ему образованием, слабеет государство, которое перестает отвечать за воспитание и обучение нового поколения граждан. Многочисленные дискуссии последних лет, и в первую очередь в рамках ВРНС, успехи практических работников, в ряде территорий — воспитателей, учителей, вузовских преподавателей — убеждают в том, что воссоздание отечественного образования возможно в современной России. Для этого необходимо, соединив образ, смысл и волю, разработать концепцию, доктрину и программу образования в РФ; об этом мы говорили еще на первых Соборах.

Под *концепцией* мы понимаем не просто осмысленную и красивую совокупность высказываний (утверждений), а результат научного исследования, представляющий собой систему идей и способов их обоснования; как форма научного знания, концепция формулируется на основе методологических принципов и соответствует ряду требований. Концепция приближает нас к истинному знанию об интересующем нас объекте, в данном случае образовании.

Доктрина — изложение основных положений и целей деятельности государства, политической партии, общественного движения, отдельного деятеля, что и является для них руководством к действию. Не подвергается сомнению. Имеет прагматическую цель. Доктрина может заключать в себе истину, если базируется на научной концепции.

Программа — содержание и план деятельности государства, политической партии, общественного движения, отдельного деятеля на основании концепции или доктрины. Как правило, программа предусматривает последовательные этапы, способы деятельности, сроки, текущие и конечные результаты.

Назначение концепции, доктрины, программы образования как раз и состоит в том, чтобы защитить абсолютную ценность — образование, гарантирующее национальную и духовную самобытность любого народа, его культуру, святыни, без которых нет и не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни безопасности страны.

На основе реализации концепции, доктрины, программы наше Отечество должно получить динамичную, гибкую и тем самым внутренне устойчивую систему образования, ориентированную на историко-культурные особенности России и ее современные и перспективные потребности и одновременно органично включенную в мировое образовательное пространство.

Развитие национально-государственного образования в России — задача стратегическая, требующая для своего решения своей тактики. Путь к ней непрост и нелегок.

Во временном отношении программа долгосрочна. Корнями она уходит в глубь национальных образовательных традиций. Ее воплощение не может стать

задачей одной какой бы то ни было организации или группы лиц. Возникает задача разработки таких путей реализации доктрины, при которых властные полномочия были бы распределены между различными субъектами. При этом ни один из них не должен располагать возможностями радикальным образом повлиять на исходные, принципиальные содержательные установки. Разработка такого механизма — уже самостоятельная и достаточно сложная задача. Но только при условии ее решения мы будем гарантированы, что ни один очередной реформатор не сможет нарушить естественный ход становления необходимой народу образовательной практики.

Реализация концепции, доктрины, программы станет делом повседневной практики, если воспринявшие их идеи и положения будут последовательно и ответственно создавать условия для раскрытия имеющихся, нарождающихся и создающихся потенциалов (законодательный, информационный, технологический, управленческий, финансовый, экономический, организационный, кадровый потенциал сотрудничества со странами СНГ и международными организациями), которые обеспечат функционирование и развитие образования в России.

России предстоит долгий и тернистый путь к возрождению и восстановлению своей истинной культурной сущности. Этот путь пролегает и через образование. Его можно пройти только в единстве со всеми народами, населяющими российские просторы. Каждый из них должен сделать шаг в сторону своего культурного возрождения, обретения своей духовной сущности. Этот путь окажется посылным, если в первую очередь сумеют собрать силы для своего возрождения русская культура и школа, образующие стеновой хребет того материка, который простирается от Калининграда до Владивостока, от Мурманска до Кавказа.

А что же остается делать каждому из нас? Продолжать работать профессионально, пользуясь правами, выполняя обязанности, сохраняя собственное достоинство и достоинство образовательного учреждения, в котором мы служим Отечеству.

Считаем уместным представить читателю только некоторые диссертации, подготовленные на кафедре педагогики и успешно защищенные в последние годы на диссертационном совете ЕГУ им. И.А. Бунина: А.Е. Крикунов «Образовательная концепция В.В. Розанова» (1999); А.В. Иванов (о. Александр) «Педагогическая система свт. Тихона Задонского» (2000); А.И. Павленко «Философско-педагогическая идея семьи в публицистике В.В. Розанова» (2000); А.В. Зайцева «Педагогические идеи в духовном наследии святителя Иннокентия Херсонского» (2004); В.В. Сороковых «Педагогический потенциал наследия Н.Я. Данилевского в контексте российского философско-образовательного поиска» (2005). В апреле 2007 года кафедра рекомендовала к защите исследование Д.Д. Полякова «Соборность как основа философии образования о. Сергия Булгакова».

Талантливая молодежь в России должна убедить правительство в том, что образование — феномен истории и культуры. Не понимать сущностные характеристики образования, не знать закономерности образования — значит работать непрофессионально; не учитывать рекомендации науки в управлении образованием — значит причинять вред обществу и государству в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государев, И.Б. О круглом столе «Национальный образовательный проект: взгляд «сверху и снизу», прошедшем в Москве 27 февраля 2006 г. / И.Б. Государев, А.В. Кораблев // parking.ru



Этнопедагогика и этнопсихология

В.А. Николаев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Современная действительность показала, что лучшие черты менталитета нации развиваются во многом благодаря сохранению традиционной культуры, что нивелирует негативные черты. Забвение народных традиций активизирует негативные тенденции менталитета, приводит к утрате национального самосознания. Согласно современным социологическим исследованиям разрушение национальной культуры приводит к утрате национальных корней, развитию этнически нивелированного сознания.

Освоение культурного фонда народа, его традиций обеспечивает восстановление менталитета нации, гарантирует бесконфликтное существование в среде соплеменников, что в сочетании с природными факторами выступает в роли «защитного пояса» личности.

В современных условиях особые требования предъявляются к развитию творческой индивидуальности личности, что во многом обеспечивает освоение общечеловеческого культурного наследия. Наиболее эффективно мировая культура усваивается личностью в процессе «диалога» современной и народной культуры. В современном российском обществе активно проявляются тенденции, направленные на освоение народной культуры. Это стремление поддерживается национальной политикой государства на развитие национальной культуры и активное внедрение ее в школьное образование.

Одним из элементов народной культуры является народная педагогика, изучение которой способствует познанию сущности национальной психологии, развитию национального самосознания. Национальная школа способна воспитать личность с положительной этнической самоидентификацией в духе гражданского и национального патриотизма, национальной гордости и достоинства. Исследователи отмечают ряд факторов, сдерживающих развитие русской национальной школы. Одним из существенных является слабая этнопедагогическая подготовка учителей, недостаточное теоретическое осмысление народной педагогики. Одним из путей решения этих проблем является формирование у будущих учителей, родителей этнопедагогической культуры. Для ее успешного формирования важно глубокое теоретическое осмысление народной педагогики, являющейся основой этнопедагогической культуры.

Обеспечивая социализацию личности, народная педагогика содействовала превращению нравственных норм в социально значимые взгляды, убеждения и качества человека. В трудовой деятельности кроме специальных навыков были важны честность, справедливость, чувство долга, ответственность. В процессе педагогически инструментированного труда формировался ряд нравственных качеств: дисциплинированность, настойчивость, воля. Много внимания уделялось в народной педагогике развитию таких качеств, как самостоятельность, хозяйственность, умение содержать семью. Они высоко ценились и во многом определяли отношение к человеку.

Опираясь на важнейшие качества русского человека «совестливость» и «стыдливость», народная педагогика большое значение придавала воспитанию чести и достоинства. Честь не позволяла солгать, стерпеть унижение, проявить душевную черствость, не сдержат данного слова. Достоинство охраняло от проявления малодушия, страха, унижения, обязывало ответить на оскорбление и нарушение соответствующих норм поведения.

С особым вниманием и щепетильностью народная педагогика нацеливала на воспитание в детях честности. Основой здесь был пример взрослых. Найденные вещи запрещалось трогать. Они должны были находиться там, где их потеряли. Исключительная тяжесть крестьянского труда обеспечивала неприкосновенность орудий и продуктов чужой деятельности. По этнографическим данным известно, что, если кому-то в дороге требовалось взять охапку чужого сена, то всегда оставляли за него необходимую сумму денег. Оставленная лодка, пойманная, оторвавшаяся сеть также были неприкосновенны.

В ходе исследования народной культуры установлено, что практически все ее элементы: родной язык, религия, традиции, обряды, трудовая и общественная жизнь — несли педагогическую функцию. В свете сказанного важным фактором народного воспитания являлась *воспитывающая среда*, воздействующая на ребенка через элементы народной культуры. Данное понятие объединяет всех субъектов народного воспитания: семью, родственников, социальное окружение, быт и др. Особое место в народном воспитании отводилось детской среде.

Сопоставление результатов этнопедагогических и этнографических исследований позволило установить, что цель народного воспитания выражается в этнопедагогике термином «идеал совершенного человека». В нем объединены качества разносторонне развитой личности, готовой к полноценной жизни в обществе: трудолюбие, ум, честность, человечность, духовность, храбрость, физическое совершенство, патриотизм, умение ценить красивое и т.д. Задачи воспитания конкретного народа предполагают национальную интерпретацию общечеловеческих ценностей применительно к педагогике каждого народа, обусловленных его менталитетом.

Основными задачами русской народной педагогики были: подготовка к труду, семейной жизни, созданию здоровой, дружной семьи, способной иметь детей и правильно их воспитывать. Русского человека традиционно отличали такие нравственные качества: почитание старших, уважение к женщине, гостеприимство и щедрость, трудолюбие коллективизм, чувство собственного достоинства, взаимное уважение и др. Выделенные качества выступали в роли «защитного пояса» личности, обеспечивая полноценную, бесконфликтную жизнь, возможность сотрудничества с окружающими в социальной и экономической сферах.

Обобщая сказанное о задачах народного воспитания, следует отметить, что основной целью была подготовка к труду, семейной жизни, созданию здоровой, дружной семьи, способной иметь детей и правильно их воспитывать.

Как показал сопоставительный анализ этнопедагогики и педагогической теории, содержанием педагогической культуры народа выступают противоречия, идеи, закономерности, принципы, понятия. Специальное изучение позволило установить, что формирование этнопедагогической культуры предполагает осмысление двух основных групп *противоречий*: первая группа — противоречия народного воспитания, которые педагогу следует понимать и успешно разрешать при использовании этнопедагогического материала; вторая группа — противоречия, обеспечивающие развитие этнопедагогической культуры. Они также должны осознаваться и служить источником ее совершенствования.

Противоречия народной педагогики выполняют две основные функции: стимулируют воспитательную активность взрослых и мотивируют самовоспитание детей. В ходе исследования удалось выделить ряд противоречий этой группы. Это противоречия между: 1) качествами авторитетного человека (народного идеала — богатыря, местного идеала — образцового селянина, семейного идеала — родителя, родственника) и реальными качествами ребенка; 2) воспитательными задачами и индивидуальными возможностями развития ребенка до уровня идеала; 3) значительным стремлением к самосовершенствованию «идеального сверстника» и желаниями и потребностями конкретного ребенка в развитии своих личностных качеств и умений; 4) общественными нормами, традициями, регламентирующими поведение и реальными поступками детей; 5) требованиями общественного мнения и желаниями по их выполнению подрастающим поколением; б) социальными требованиями к поведению детей и воспитательными возможностями семьи. В исследовании не ставилась задача охватить весь комплекс противоречий народного воспитания. Нами учтены основные противоречия, необходимые для формирования и совершенствования этнопедагогической культуры.

Противоречия, стимулирующие развитие этнопедагогической культуры, как нами установлено, носят как объективный, так и субъективный характер. Объективные противоречия существуют длительное время и создают условия для развития этнопедагогической культуры. Объективные противоречия имеют место между: 1) ориентацией официальной идеологии на развитие национальной идеи и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической теории; 2) потребностями представителей этноса в национальной идентификации, обусловленными национальной психологией, и отсутствием в школьной практике реальных возможностей их удовлетворения; 3) недостаточной разработанностью теоретических вопросов этнопедагогики и возрастающими потребностями практики обучения и воспитания в их систематическом использовании.

Субъективные противоречия ситуативны и определяют тенденции этого развития. Они возникают между: 1) официальным воспитанием и сохранившимися народными традициями конкретного социума; 2) между целями воспитания и возможностями их достижения с помощью средств народной педагогики; 5) содержанием учебно-воспитательного процесса и спецификой региональных особенностей народного воспитания. Объективные и субъективные противоречия взаимосвязаны, и их дифференциация носит до некоторой степени условный характер.

Сущность конкретной области науки, в том числе этнопедагогике, выражают ведущие *идеи*. Их познание дает представление о системе науки в целом, позволяет конструировать каждый ее элемент. Сопоставительный анализ этнопедагогике и русской философской мысли позволил синтезировать три группы идей народной педагогики: идеи целеполагания; идеи содержания народного воспитания; процессуальные идеи. Подобное деление соответствует аксиологической модели этнопедагогической культуры.

Идеи целеполагания:

- всестороннее развитие ребенка как необходимое условие подготовки к жизни (воспитание совершенной личности);
- гармония с окружающей природой;
- гармония с обществом, окружающими людьми;
- гармония с самим собой (хорошее физическое и психическое здоровье);
- гармония со всеми видами трудовой деятельности;
- жизнеутверждающее целеполагание.

Идеи содержания народного воспитания:

- труд как основа жизни;
- гуманное, милосердное отношение к слабым;
- взаимопомощь, гостеприимство как проявление заботливого отношения к людям, как условие хороших отношений с окружающими;
- забота об общем (семейном, родовом, общинном) деле как основа формирования личностных качеств;
- полноценное физическое и умственное развитие как основа успешной трудовой деятельности;
- взаимосвязь эстетического и этического воспитания;
- комплексное сочетание всех сторон народного воспитания.

Процессуальные идеи народной педагогики:

- основа народной педагогики — наличие воспитывающей среды (жизнь, быт, традиции, нравы, этикет);
- наличие детской среды — необходимое условие подготовки к жизни в обществе;
- совместная жизнедеятельность воспитателей и воспитанников;
- основные механизмы народного воспитания — деятельность и общение;
- ребенок — субъект воспитания, его активный участник;
- воздействие на сознание и поведение ребенка с помощью гуманных средств;
- незаметное воспитательное влияние на ребенка;
- организация радостной перспективы воспитания.

Ряд стержневых идей пронизывают все стороны народного воспитания:

- специфика целей, содержания, средств народного воспитания определяются национальной психологией;
- самостроительство личности с ее ориентацией на социальные требования;
- раннее начало воспитания;
- гуманное отношение к ребенку;
- половая дифференциация в воспитании;
- ведущая роль женщины в воспитании детей.

Существенными элементом содержания этнопедагогической культуры, объективирующим его внутренние и внешние связи, являются *закономерности*, действующие в сфере народного воспитания. Сравнительный анализ различных точек зрения на природу педагогических закономерностей, теоретическое обобщение результатов этнологических, исторических, фольклористических, этнопедагогических исследований позволили сформулировать ряд закономерностей народного воспитания. Как и общепедагогические, они дифференцируются по трем названным группам.

Закономерности целеполагания народной педагогики:

— цели народного воспитания объективны и определяются социальными, экономическими, историческими условиями жизни, особенностями национальной психологии;

— потребность в полноценной подготовке подрастающего поколения к жизни обуславливает выдвижение комплексной цели - воспитание совершенной личности, специфика которой определяется особенностями жизненного уклада, культуры данного этноса;

— на цели воспитания корректирующее влияние оказывает общественное мнение как выразитель интересов и потребностей основных носителей культуры.

Закономерности содержания народной педагогики:

— специфика содержания народного воспитания детерминирована природными, экономическими, социальными условиями жизни общества, ведущими культурными традициями;

— содержание народной педагогики определяется доминирующими социальными отношениями, предполагающими гуманное отношение к детям в сочетании с разумной требовательностью;

— подготовка к полноценной жизни в обществе требует учет в содержании народной педагогики возможностей разностороннего развития личности;

— содержание нравственного, умственного, физического воспитания ребенка, качеств личности, черт характера в народной педагогике определяется потребностями подготовки к труду;

— эффективность народного воспитания обусловлена ранним дозированным приобщением к разным видам трудовой деятельности с учетом половых, возрастных и индивидуальных особенностей личности, экономическим окружением.

Закономерности организации народного воспитания и ее технологии:

— действенность народной педагогики обусловлена наличием полноценной воспитывающей среды, в том числе детской, включением воспитанника в процесс совместной жизнедеятельности;

— качество народного воспитания зависит от степени сохранения культурных и педагогических традиций народа;

— результативность народной педагогики достигается доминированием объективных факторов воспитания над субъективными, жизнью и воспитанием детей в единстве с природой;

— успешность народного воспитания обусловлена стилем одобряемых семейных отношений, положением женщины в обществе;

— эффективность народного воспитания обеспечивается использованием опосредованного, незаметного воздействия на внутреннюю структуру личности

ребенка этнопедагогических средств, приемов, источников в их оптимальном сочетании;

— полноценная подготовка подрастающего поколения к жизни средствами народной педагогики содействует удачному вступлению в брак и успешной семейной жизни.

С закономерностями народного воспитания тесно связаны его *принципы*, на которых построено то или иное действие, теория. Учитывая, что принципы являются внешним выражением закономерностей и определяют специфику педагогической деятельности, в ходе анализа этнопедагогических исследований нами выделяются две группы принципов: первая — принципы, определяющие цели, содержание, средства народного воспитания, вторая — принципы использования этнопедагогических знаний.

Первая группа принципов: природосообразность; формирование целостной личности; связь с жизнью и трудом; народность; разумная любовь взрослых; гуманистическое отношение и взаимное уважение; комплексность; оптимистичность и др.

Важнейшим признаком научной дисциплины является ее понятийный аппарат, который составляет основу его содержания. Этнопедагогические понятия — это важнейшие элементы содержания этнопедагогической культуры. Понятийный аппарат этнопедагогики каждого народа имеет свои специфические черты. Как показывают исследования, основные термины этнопедагогики разных народов, характеризующие процесс и результат воспитания, близки по смыслу. Этнопедагогические понятия условно можно разделить на две группы. К первой относятся термины, отражающие педагогическую сторону народного воспитания, представляющие его с позиции воспитателей. Вторая группа объединяет нравственные понятия, раскрывающие механизм становления личности в народной педагогике. Они представляют народную педагогику с позиции воспитанника.

На основе сопоставительного анализа данных филологии, социологии, этнологии определена этнопедагогическая семантика таких понятий: воспитание; быт; состав, структура и условия жизни семьи; этикет и этноэтикет; оценка; норма; нравы; идеал и др. Из второй группы, собственно воспитательных понятий, главными в русской народной педагогике являются следующие: стыд, грех, доброта, добродетель, гуманизм, милосердие и др.

В процессе сравнения результатов этнопедагогических, социологических и общепедагогических исследований определена сущность средств народного воспитания: это каналы воздействия на сознание и поведение ребенка с целью сообщения необходимых полезных сведений, формирования практических умений и навыков, развития мотивов и привычек нравственного поведения.

Обобщение работ по этнопедагогике, изучение средств народного воспитания по этнографическим публикациям позволило установить, что все средства делятся на три группы: средства материальной культуры — природа, деятельность; средства духовной культуры — слово, родной язык, фольклор, религия, искусство, игра; средства соционормативной культуры — традиция, общественное мнение.

В соответствии с выделенными средствами методы воспитания в народной педагогике можно объединить в следующие группы. Методы воспитания словом: свободное общение, рассказ, беседа, разъяснение, совет, намек, убеждение, внушение, наставление, назидание, приказ, просьба, увещание, уговор и др. Методы воспитания делом: показ, поручение, доверие, приучение, упражнение, испы-

тание, включение в деятельность, требование, приказ и т.п. Методы воспитания религией: поверье, благословение, проповедь, заклинание, исповедание, моление и др. Методы воспитания природой и искусством: наблюдение, любование, сравнение, воспроизведение, самостоятельное творческое, исполнение и т.д. Методы воспитания традициями: знакомство с традицией, приобщение к ней с целью осознания, включение ребенка в нее, сохранение традиции, развитие ее. Методы воспитания игрой: ролевая имитация, соревнование, силовое единоборство, индивидуальное и коллективное переживание и пр. Методы воспитания общественным мнением: признание, одобрение, похвала, наказание, осуждение, упрек, укор, запрет, угроза, одобрение, награда и т.д.

По нашим данным, средства воспитания в народной педагогике реализуются с помощью соответствующих источников воспитания. К важнейшим источникам относятся: труд, быт, жизненный уклад, нравы русской семьи, народные праздники, традиции, обычаи, обряды, ритуалы, различные игры и игрушки, произведения народного искусства, украшающие дома, посуду, одежду, интерьеры жилища, многочисленные фольклорные источники (пословицы, сказки, песни, приметы, загадки и др.).

Элементом содержания этнопедагогической культуры являются разнообразные отношения. Эти отношения определяют мировоззрение, поведение, деятельность личности и выступают в качестве важнейших компонентов всестороннего формирования этнопедагогической культуры. Выделяют несколько групп таких отношений.

Первую группу образуют социальные отношения личности, определяющие ее мировоззрение и общественную направленность поведения. Вторую группу составляют нравственные отношения: отношение к Родине (патриотизм), труду (трудолюбие); отношение к другим людям и самому себе (коллективизм, честность, правдивость, скромность, товарищество, дружба, совесть, честь, достоинство, жизнелюбие и т.д.); отношение к общественному достоянию, природе и материальным ценностям общества (бережливость, хозяйственность и т.д.). В третью группу входят эстетические отношения: понимание природы, искусства и любовь к ним, стремление к творчеству в области искусства и т.д. Четвертая группа объединяет отношения, связанные с физической культурой.

Как показывают исследования в области этнопедагогики, социальные отношения, образующие базовые (мировоззренческие) качества человека, в целом сходны в различных педагогических культурах. Национальная психология, социально-экономические условия жизни накладывают некоторый отпечаток на специфику их функционирования.

В этнопедагогических исследованиях (Г.Н. Волков и др.) выявлена зависимость специфики народного воспитания от особенностей национальной психологии. Типичные реакции представителей этноса определяют будничное и праздничное поведение, традиции, отношения между людьми, характер общения, особенности культуры и др. Эти объективные факторы, влияющие на результативность народного воспитания, согласно исследованиям, во многом определяются психологией народа. Рефлексируя свой образ жизни, выделяя качества, необходимые для эффективного труда и бесконфликтного общения, успешной жизнедеятельности, обобщались цели и задачи воспитания подрастающего поколения, создавались адекватные содержание и средства формирования типичного представителя нации.

Как показывает повседневная практика, заимствование чужих национальных качеств, обеспечивших расцвет одному народу, не всегда дает такой же эффект применительно к иной культуре. В современных условиях для экономического и социального прогресса актуально развитие национального самосознания русского народа: развитие позитивных черт нашего национального характера, нейтрализация в ходе воспитания негативных качеств, препятствующих адаптации к современным условиям жизни. Опыт свидетельствует, что одним из эффективных путей этого процесса является приобщение детей к народной культуре, в частности, использование этнопедагогике в учебно-воспитательной работе.

И.П. Ильинская

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЭТНИЧНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Смешение наций, культурных традиций, территориальные изменения, происходящие на протяжении многих веков, формируют поликультурную среду, в которой рождаются и воспитывались новые поколения, которые в свою очередь формируют новое общество, новый этнос. Исторически социальная среда в России всегда носила полиэтнический характер в большей или меньшей степени. Этнос, этническая общность (от греческого — племя, народ) — исторически возникший вид устойчивой группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией. Каждая этническая общность представляет собой культурную целостность, включающую в этническое самосознание и самопознание представления об общности происхождения всех членов (индивидов, социальных групп — стратов) в процессе совместной исторической практики их предков [1, с. 573].

Полиэтничность присуща населению России как одна из его основных характеристик. Она отражает одну из сторон поликультурной среды, в которой живет и развивается российский этнос. Поликультурная среда представляется нам разновидностью социальной среды, которая в свою очередь выступает как совокупность условий существования и жизнедеятельности человека во взаимодействии с различными культурами. При этом взаимодействие является непосредственным, постоянно или регулярно осуществляющимся. Следовательно, полиэтническая среда — это совокупность условий существования и жизнедеятельности человека во взаимодействии с различными этносами.

Для того чтобы наиболее объективно представить полиэтничность как одну из основных характеристик населения России, нам представляется необходимым исторический анализ формирования народонаселения нашей страны, которое происходило не только за счет естественного природного прироста населения, но в основном за счет экспансии чужих земель, присоединения по договору, инкорпорирования.

Как считает Б.Н. Миронов, «основным источником роста населения во второй половине XVII — начале XX века были присоединения, завоевания и естественный прирост нерусского населения. Однако русские никогда не загоняли туземное население в резервации, не отбирали земли, находившиеся в хозяйствен-

ном обороте, ограничиваясь, как правило, пустующими участками. При этом представителям других этносов не запрещались миграции ни в пределах империи, ни за ее пределы, и они в такой же примерно степени переселялись на собственно русские земли, в какой русские переселялись на присоединенные» [2, с. 20].

Национальная политика России до 1830 года была толерантной к национальным особенностям и прагматичной. Приоритетами являлись социальная стабильность, внутренняя и внешняя безопасность. Если они подвергались угрозе со стороны националистов, то правительство прибегало к активному вмешательству с использованием всех доступных средств, включая военную силу. Если же нерусские элиты проявляли лояльность и обеспечивали социально-политическую лояльность своих регионов, их принимали в качестве партнеров.

Для развития России территориальная экспансия имела как положительные, так и отрицательные последствия. Одним из негативных последствий было то, что территориальная экспансия превратила Россию в многонациональную империю, а русских — в непривилегированное национальное меньшинство; экспансия замедлила развитие единой российской нации. Так, финский, польский, балтийский и украинский регионы, выгодно используя огромный российский рынок, иностранный капитал, близость к Западу и экономические льготы, предоставленные центральным правительством, опережали в экономическом отношении обширную область русского заселения. По уровню грамотности русских опережали прибалтийские народы, поляки, евреи, финны, а также волжские и крымские татары, которые активно использовали письменность как средство сохранения своей национальной идентичности. Нерусские были значительно шире, чем русские, представлены среди людей квалифицированных профессий. Жизненный уровень русских был одним из самых низких в империи. Наконец, в стране, начиная с 1830 года, нерусские народы постоянно создавали политическую напряженность, поддерживали революционное движение, с которым национальные движения по большей части совпадали. Постоянная необходимость обеспечения безопасности, поддержания власти и общественного порядка тяжелым бременем ложилась на страну, прежде всего на русских, ограничивала возможности социального, экономического и политического развития центра страны и тем самым способствовала сохранению отсталости России [2, с. 46—47].

Экспансия имела как позитивные, так и негативные последствия, одним из которых являлась серьезная национальная проблема. После революции 1917 года национальный вопрос не утратил своей злободневности. Однако в советский период Россия, продолжая политику преференций нерусскому населению, взяла курс на развитие мощного многонационального государства. Братские народы должны были воспитываться в духе интернационализма, то есть уважения друг к другу. Однако сколькими бы привилегиями ни одаривалось нерусское население России, существование русских как коренного населения, как первоосновы развивающегося этноса страны было признано как насущная необходимость.

Нам представляется совершенно естественным, что в послереволюционной России, в период становления нового этноса страны, вопрос взаимоотношения между людьми разных национальностей на всех уровнях занимал одно из ведущих мест среди факторов, которые составляют и определяют в основ-

ном облик любого общества. История человечества свидетельствует о том, что для гармоничного развития любого народа чрезвычайно важно, чтобы самоопределение не превращалось для него в нечто такое, что могло бы наносить ущерб другим нациям.

Вопросы интернационального воспитания в советский период строились на основе нравственного, патриотического воспитания. Видные советские педагоги и ученые (Ю.К. Бабанский, З.Т. Гасанов, М.А. Терентий) отмечали, что сначала необходимо сформировать у школьников любовь к своему Отечеству, его культуре, традициям, активную гражданскую позицию, направленную на укрепление своего государства. Однако истинный патриотизм, или мы бы сказали патриотизм в широком смысле, подразумевал интернациональную воспитанность личности как неотъемлемую составляющую. Для человека-интернационалиста в идеальном смысле характерны дружеское отношение ко всем народам и нациям, солидарность на пути к повышению национального достоинства всех народов. Патриотическое и интернациональное воспитание должны осуществляться в тесной взаимосвязи, не отдельными формами и методами, а всей системой нравственного воспитания. Интернационально-патриотическое воспитание строилось на формировании знаний, чувств, общения и действий воспитуемых в духе уважение к своему и другим народам. Средством реализации этого процесса выступает постижение основ культуры своего и других народов, их традиций, быта, менталитета, то есть в первую очередь художественно-эстетической культуры нации, этноса: народных обычаев, костюма, музыкального творчества, фольклора, декоративно-прикладного искусства; эстетического сознания этноса в целом. На уроках и во внеклассной деятельности школьники знакомятся с культурой других стран и народов, что воспитывает у них чувство дружбы, сотрудничества, взаимопонимания.

Проблемы полиэтничности, как и проблемы поликультурности, остаются актуальными для России и в настоящее время. «Объединиться в этнос нельзя», так как принадлежность к тому или иному этносу воспринимается самим субъектом непосредственно, а окружающими — как факт, не подлежащий сомнению. Следовательно, в основе этнической диагностики лежит ощущение [3, с. 46]. Человек принадлежит к своему этносу с младенчества. Иногда возможна инкорпорация иноплеменников, но применяясь в больших размерах, она разлагает этнос.

За последние 10—15 лет Белгородская область приняла большое количество русских, вынужденных бросить привычный образ жизни на национальных окраинах, или, пользуясь современной терминологией, в союзных государствах. Будучи этнически русскими, они сосуществовали с другими народами, этнические особенности которых в значительной степени отличались от образа жизни русского человека. Принципы интернационализма равенства и братства были призваны сплотить, слить воедино всю многообразную этническую картину, соединить народы в некий суперэтнос на основе русского этноса. Отчасти это удалось, и русские, проживающие в союзных государствах, впитали в себя качества как положительные, так и отрицательные того народа, на территории которого они проживали.

В настоящее время происходит нечто схожее с предыдущими явлениями этнического вливания в истории формирования Слобожанщины, которое может быть выражено не столь ярко, как прежде, однако настолько значительно, что позволяет говорить о феномене полиэтнической среды, возникающей на опреде-

ленной территории в связи с обширной миграцией. В детских коллективах и социальных группах, в частности в начальной школе, происходят процессы трансформации мировосприятия детей, родители которых проживают в нашей области и традиционно испытывают влияние этнических особенностей украинского народа. Не менее важным представляется нам и значительный приток мигрантов из северных территорий Российской Федерации. Близость и тяготение Белгородчины к украинскому менталитету не всегда им понятны (традиции, фольклор, юмор), не всегда транслируются в полной мере. Кроме того, стоит особо отметить, что развитие средств коммуникации, воздействие массовой попкультуры превращают образовательную среду в полиэтническую.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время в школах Белгородчины сформировалась полиэтническая образовательная среда, возможно, не так ярко выраженная, как в национальных республиках, но реально существующая и требующая новых подходов к воспитанию, к решению педагогических задач. Нам представляется возможным выделить элементы полиэтнической образовательной среды: основной этнос; этнические группы русского населения, имеющие маргинальный опыт (переселенцы из среднеазиатских, северокавказских и закавказских республик); мигранты из северных регионов России (имеющие свой, отличный от Черноземья, опыт сосуществования с окружающей средой, традиции, обычаи, мировосприятие; представители других этнических групп, проживающие на территории Белгородской области. Своеобразным элементом полиэтнической образовательной среды являются средства масс-медиа, демонстрирующие жизнь зарубежных этносов.

Таковы, на наш взгляд, основные элементы современной полиэтнической образовательной среды в Белгородской области. Их наличие делает необходимым разработку новых подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения уже в начальном звене общеобразовательной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. — М. : АСТ, 2005. — 548 с.
2. Магомедов, А.А. Межнациональные отношения, интернациональное и патриотическое воспитание: этнопсихологический аспект. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. — 530 с.
3. Миронов, Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.). — СПб. : Дмитрий Буланин, 2003. — Т. 1. — 548 с.
4. Хоруженко, К.М. Культурология : энциклопедический словарь. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 640 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Американский психолог Э. Эриксон, анализируя истоки массовых форм человеческой деструктивности (геноцид, расизм, фашизм), подчеркивал, что когда широкомасштабные исторические и технологические перемены посягают на глубоко укоренившиеся модели идентичности, люди ощущают себя в опасности и с готовностью поддерживают доктрины, предлагающие полное погружение в сплошную идентичность. Как показывает исторический опыт, чаще всего это различные варианты этноцентризма, начальным отличительным признаком которых является мощность фрустратора, их вызвавшая (в дальнейшем данные этноцентрические стратегии приобретают самостоятельную логику развертывания, не нуждаясь в опоре на первичный фрустратор). Социальная практика непреложно свидетельствует, что кумуляция этноцентрических настроений объективно вызывает рост межэтнической напряженности, вплоть до этнонасилия.

Научными исследованиями установлено, что в эпоху радикальной ломки традиционных ценностей и идеалов, устоявшихся моделей поведения, происходит архаизация психики человека, которая регрессирует до инфантильного уровня функционирования, характеризующегося превалированием первичных влечений, простейших потребностей, иррациональных эмоций. Среди последних заметное место занимает ксенофобия — страх перед чужими, который автоматически запускает механизмы защиты от них, обычно в двух формах: бегство или атака. Чужими воспринимаются, как правило, все не относящиеся к привычному социальному окружению.

На чужих переводится и значительная часть агрессии, испытываемой человеком в ситуации фрустрации со стороны членов своей референтной группы, так как ее целостность, обеспечивающая безопасность каждого входящего в нее, может оказаться под ударом (здесь наблюдается эффект смещенной агрессии — ее осознанного или бессознательного отвода от непосредственного фрустратора и проецирования на другой объект).

Еще одним катализатором межэтнической напряженности, характерным для современной российской действительности, является усиливающаяся этническая маргинальность (А.В. Сухарев). Обусловленная нарастанием миграционных процессов, отрывом сотен тысяч людей от родной культуры, она на индивидуально-личностном уровне представляет собой причудливое сочетание разнородных психологических элементов, присущих различным, зачастую весьма далеким друг от друга этносам.

Этническая маргинализация формирует искаженные, «размытые» формы этноидентичности, существенно увеличивает риск психопатизации, выбора деструктивных видов активности, в том числе и в межнациональных коммуникациях.

Этнофункциональные диссоциации проявляются не только в поведении этномаргиналов, но и в психике людей, живущих в родной культурной среде, однако находящихся под мощным давлением инокультурных информационных потоков. И если взрослый человек, достаточно прочно укорененный в своей культу-

ре, в состоянии их «переварить», то этого не скажешь про ребенка, который становится реальной жертвой мультикультурной экспансии.

В связи с этим обостряется потребность в разработке комплексных программ адаптации личности к жизни в поликультурной среде, профилактики конфликтов на национальной или конфессиональной почве.

Среди немногочисленных попыток найти научное решение обозначенного вопроса выделяется позиция А.В. Сухарева. Он предлагает в актуальную практику образования внести значимые акценты, которые должны заметно снизить количество этнофункциональных нарушений в содержании учебно-воспитательного процесса. Согласно этнофункциональному подходу А.В. Сухарева, нормальный психический онтогенез понимается как последовательное развитие целостных отношений к этносреде на сказочно-мифологической (2—4 года), религиозно-этической (5—8 лет) и технотронно-сциентистской (с 9 лет) стадиях, соответствующих общему плану филогенеза этнокультуры конкретного человека. Этнофункциональные нарушения психического развития: этнофункциональное несогласование элементов содержания стадий психического онтогенеза с регионом рождения и проживания конкретного человека; «выпадение» той или иной стадии из психического онтогенеза данного человека; нарушение последовательности стадий психического онтогенеза.

Этнофункциональная концепция определяет воспитание как деятельность по передаче содержания (ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций) прежде всего родной для человека культуры, а не абстрактного «культурно-исторического опыта». Поэтому на ранних этапах психического развития необходимо взвешенное, ограниченное использование детьми разнородной этнокультурной информации. Важно соблюдать этнокультурную содержательность и стадиальность развития психики человека (на сказочно-мифологическом этапе ведущим является развитие эмоционально-чувственной стороны отношений к своему внутреннему миру и внешней среде, что подготавливает полноценное прохождение религиозно-этического периода; здесь главная сторона отношений — морально-нравственная, ее успешное формирование готовит учащегося к «прочувственному» и ответственному усвоению знаний и умений технотронно-сциентистской стадии развития, где ключевая сторона — когнитивная (операционная).

В контексте этнофункционального подхода содержание образования должно быть в максимальной степени согласовано с традиционной культурой региона рождения и проживания детей. В гуманитарных дисциплинах это касается этнокультурной специфики содержания учебных предметов и языка, в технических, кроме прочего, — неоправданного применения иностранных понятий. Этнофункциональный подход, по мнению его автора, позволяет в системе образования конкретного региона органично соединять национальные культуры с русской. Это достигается за счет того, что детей всех народов России помимо изучения родных языка, фольклора, религии и природы с дошкольного возраста знакомят с русской природой, фольклором, православной культурой, русским языком, а русских детей, проживающих в регионах, где русские не являются коренным населением, с начальных этапов образования знакомят с соответствующим национальным языком и культурой [1].

Полагаем, что ключевые идеи этнофункционального подхода могут быть творчески использованы в образовательной практике различных российских ре-

гионов. Естественно, что проблему профилактики межэтнической напряженности нельзя сводить лишь к оптимизации межэтнического взаимодействия в детско-подростковой популяции. В этом плане видится целесообразным создание специальных региональных программ, предусматривающих круг мер как обще-, так и частнопрофилактического характера. Важно привлечь к их разработке представителей всех конфессий и этнических сообществ, проживающих в регионе, ученых, активистов молодежных движений, политических партий, общественных организаций. Разумеется, такого рода деятельность потребует солидных интеллектуальных и финансовых ресурсов. Однако социальная практика доказывает, что эффективная профилактика дешевой не бывает.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухарев, А.В. Некоторые аспекты этнофункционального подхода к проблеме образования в России // Психологический журнал. — 2005. — № 2. — С. 91—100.

А.Б. Мазуров, Л.Д. Сыркин

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ

Современное российское общество характеризуется выраженной динамичностью миграционных процессов. Исторически Россия многонациональное и поликонфессиональное государство. Этническая и культуральная неоднородность народов, традиционно населяющих Российскую Федерацию, дополняется и усиливается благодаря притоку из стран ближнего и дальнего зарубежья значительных континентов лиц, представляющих в условиях растущего потенциала отечественной экономики ресурсную базу для многих отраслей народного хозяйства. Вместе с тем приток иностранной рабочей силы может оказывать негативное влияние на показатели уровня здоровья населения страны, так как требует принятия динамичных шагов по унификации подходов к решению проблемы разработки упреждающих и профилактирующих мер в здравоохранении. Самостоятельную проблему с позиций усиления миграционных потоков внутри страны составляют государственные институты, и в первую очередь Вооруженные силы, комплектование которых преимущественно осуществляется на основе принципа экстерриториальности. Эти и другие обстоятельства могут оказывать влияние на ряд демографических показателей и должны, по-видимому, учитываться при разработке концептуальных подходов в решении актуальных проблем отечественного здравоохранения.

Этническая и культуральная специфика в содержании обыденного сознания определяет в структуре внутренней картины болезни наличие неких «значений-стереотипов», в которых сконцентрированы и закреплены типичные для определенной этнической группы «нормы поведения». Как отмечает А.О. Прохоров, — «представление о модели мира, присущее обыденному сознанию людей, принадлежащих к тому

или иному этносу, дает возможность анализировать все то, что относится к значениям, фиксирующим типичные для данного народа понятия, знания, умения и т.д.» [8]. Человек, как известно, существо биосоциальное, поэтому следует рассмотреть механизмы и возможные варианты воздействия на формирование внутренней картины болезни средовых влияний. Одну из наиболее важных ролей в отношении человека к здоровью и болезни, а также к тому, какая соматическая, и в большей степени какая психическая патология будет у него формироваться, играют культуральные факторы, взаимоопосредованные этническими и религиозными особенностями.

Одна из первых попыток оценить картину психического и поведенческого расстройства с учетом этнокультуральных особенностей была предпринята в работе Джорджа Чейна «Английская болезнь», опубликованной в 1733 году в Лондоне, в которой автор осуществил поиск взаимосвязи между симптомами депрессивного, ипохондрического и истерического спектров и малоподвижным образом жизни населения промышленных центров Англии. Позднее, в конце XIX века, Г. Эллис на клиническом материале, собранном в больницах Сингапура, описал картину двух состояний, не наблюдаемых в Англии и названных им «амок» и «лата». Практически одновременно с Г. Эллисом представителями английской военной медицины в Индонезии был описан специфичный для аборигенов синдром «страха потери гениталий», именуемый «коро». Указанные и подобные им сведения на определенном этапе объединялись рубрикой «этнические неврозы». В 1967 году П. Яп ввел понятие «Culture-bound Syndrome» или «синдрома, связанного с культурой». В настоящее время в литературе имеется более 180 описаний подобных синдромов [6]. В то же время в тексте клинических описаний и указаний по диагностике классификации психических и поведенческих расстройств, в разделе «Культурально-специфические расстройства» подчеркивается, что в настоящее время «... не увенчались успехом попытки обнаружить хорошие описательные исследования, предпочтительно с эпидемиологическим подходом...» (МКБ—10, 1994). В связи с этим определенное значение имеет замечание, принадлежащее Е.Л. Николаеву, согласно которому важно, чтобы в процессе диагностического поиска, формулирования диагноза, определения тактики лечения и ухода, обязательно учитывались культуральные особенности каждого больного [6].

По Е.Л. Николаеву, в культуральном понимании заболевания необходимо учитывать следующие параметры:

- форма выражения дистресса, при помощи которой проявляется симптоматика или потребность в социальной поддержке (одержимость духами, соматические жалобы, «беспричинные» неудачи);
- значение и выраженность симптомов у конкретного больного в сравнении с нормой для данной культуры и этноса;
- отношение к данному патологическому состоянию в семье больного и его сообществе;
- существующие в данной культуре, известные больному модели возникновения заболевания;
- опыт обращения за помощью в официальной или народной медицине в прошлом и предпочтения в настоящее время.

С позиций психосемантических подходов, на наш взгляд, наиболее удобной моделью, отражающей специфику этнокультуральных особенностей и специфику

протекания различных заболеваний, может явиться предложенная отечественным терапевтом Р.А. Лурия концепция внутренней картины болезни [4]. В интересах совершенствования психодиагностических подходов внутренней картины болезни следует отметить, что в настоящее время в этом направлении в основном предлагаются такие методы исследования, как наблюдение и беседа, в ходе реализации которых оцениваются жалобы больного и степень их адекватности объективной тяжести состояния. Кроме того, как правило, предполагается осуществлять сопоставление результатов клинического и параклинического (инструментального) исследований больных с субъективными данными. Традиционно реализуемые подходы психодиагностики внутренней картины болезни, таким образом, позволяют лишь ориентировочно на качественном уровне давать оценку ее характера и динамики.

В настоящем исследовании предпринята попытка в дополнение к существующим методическим подходам диагностики внутренней картины болезни широко использовать возможности экспериментальной психосемантики. Экспериментальная психосемантика, как современное направление теоретической и прикладной психологии, позволяет рассматривать проблему исследования субъективной системы значений, ценностей и смыслов, лежащих в основе формирования внутренней картины болезни. С этих позиций внутренняя картина болезни может выступать в качестве одного из основных источников информации, позволяющих глубже и точнее распознать отношение больного к собственным болезненным состояниям и оценить их влияние на процессы саногенеза, которые наряду с лечебными тактиками активно влияют на процессы восстановления здоровья.

Методы экспериментальной психосемантики позволяют точнее и полнее увидеть субъективный мир человека на фоне того или иного недуга, выявить целостный образ собственного заболевания. Использование этих методов позволяет давать не только качественную, но и количественную оценку ряда параметров внутренней картины болезни в структуре отдельных психопатологических синдромов, оценивать ее влияние на синдромотаксис в целом.

Развивая концептуальные подходы решения проблем индивидуального сознания в рамках психосемантических систем, В.Ф. Петренко использует термин «категориальная структура сознания» [7]. С позиций этого подхода, в рамках которого осуществляется структурирование индивидуальной картины мира больного человека, можно предположить уместность обозначения других структурных компонентов индивидуального семантического пространства — «категориальная структура подсознания» и «категориальная структура бессознательного».

*Категориальная структура внутренней картины болезни
и методы ее психодиагностики*

Уровень актуализации и степень рефлексии внутренней картины болезни	Содержательная сущность	Условия и предпосылки формирования	Условия, необходимые для осуществления рефлексивной оценки	Психодиагностические (экспериментально-психологические) методы выявления и оценки
1	2	3	4	5
1. Категориальная структура сознания	Конструкты, смысловое и ценностное содержание которых яв-	Этнокультуральные отличия в отношении определения статуса се-	Опрос жалоб больного, как основной источник необходимой	Самый широкий спектр психодиагностических приемов и техник

	ляется фокусом актуального сознания	мьи и поло-ролевых различий ее	информации с последующим сли-	(анкетные, опросные, проективные,
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
		членов	чением (сопоставлением) полученных данных с результатами объективных исследований (клинических, лабораторных, инструментальных)	нейропсихологические методы). Имеет вспомогательное значение, так как информация в рамках данной категориальной структуры представлена в жалобах больного
2. Категориальная структура подсознания	Конструкты, смысловое и ценностное содержание которых может быть содержательно определено при необходимости, обусловленной как внешней, так и внутренней детерминацией, сфокусировать на них внимание и усилить когнитивную деятельность для решения актуальных задач в зависимости от ситуативных целей и устойчивых мотивов	Обусловленность спецификой и героикой национального или этнического эпоса: сказаний, былин, саг, сказок, легенд и т.п.	Конструкты, смысловое и ценностное содержание которых может быть содержательно определено при необходимости, обусловленной как внешней, так и внутренней детерминацией, сфокусировать на них внимание и усилить когнитивную деятельность для решения актуальных задач, в зависимости от ситуативных целей и устойчивых мотивов	Специально организованная беседа врача (клинического психолога) в рамках клинко-психопатологического метода, позволяющая актуализировать латентную информацию, а также применение широкого спектра психодиагностических (экспериментально-психологических) методов
3. Категориальная структура бессознательного	Конструкты, смысловое и ценностное содержание которых не может быть содержательно определено субъектом произвольно	С позиций психоаналитических подходов формирование обеспечивается функционированием различных видов и форм психологической защиты	Спонтанный анализ невозможен	Психологический анализ возможен только в экспериментальных условиях на основе некоторых психодиагностических методик и техник, в том числе проективных тестов, психоаналитических техник и психосемантических методик

Представленная схема рассмотрения категориальной структуры внутренней картины болезни с позиций уровня актуализации и степени саморефлексии ее содержательной сущности позволила нам предположить, что целесообразность использования в интересах выявления и оценки этнокультурального своеобразия структурных компонентов внутренней картины болезни, диагности-

ческих возможностей методов экспериментальной психосемантики. В качестве диагностического инструментария мы рассматриваем метод семантического дифференциала Чарльза Осгуда и метод репертуарных решеток Джорджа Келли.

Предложенный Ч. Осгудом метод семантического дифференциала формирует и операционально представляет семантическое пространство испытуемого в системе трех интегрирующих осей-координат: «оценка» (хороший — плохой), «сила» (сильный — слабый), «активность» (активный — пассивный). Данные осикоординаты универсальны по отношению к языку испытуемых, что может быть показателем их межкультурной устойчивости [7].

В отличие от большинства диагностических процедур, реализуемых с позиций номотетических методов, метод семантического дифференциала, по мнению В.Ф. Петренко, позволил осуществить переход от построения пространств на основе среднегрупповых данных случайно отобранных испытуемых к построению семантических пространств, характеризующих группу испытуемых, объединенных по контролируемому признаку [7]. Вместе с тем процедура исследования в рамках метода семантического дифференциала, предполагающая предъявление испытуемому определенного перечня шкал, в значительной степени предполагает «навязывание» испытуемому системы ценностей экспериментатора, что может приводить к искажению как внутренней картины болезни, так и индивидуальной картины мира больного. Это ограничение полностью преодолимо, если расширить методическую базу исследования путем использования с целью выявления семантического своеобразия внутренней картины болезни у представителей различных этносов и культур метода репертуарных решеток. Данный метод можно отнести к методам идеографическим. Его применение позволяет осуществлять исследование не среднестатистических показателей по некой выборке, а внутриличностного субъективного семантического пространства как некой уникальной целостности конкретной личности, несущей на себе одновременно и признаки индивидуального своеобразия, и черты этнокультуральной специфичности. Реализация данного подхода, очевидно, позволит осуществлять диагностику внутренней картины болезни, типа отношения к болезни и установок больного на выздоровление. Дж. Келли разработал технику репертуарных решеток в качестве метода изучения систем личных конструктов как способ проникновения во внутренний мир человека [3]. Ролевой список, разработанный Дж. Келли, модифицирован нами в интересах оптимизации получения информации о субъективной динамике болезни и сопутствующих личностных переменных [2, с. 61—64]. Оптимизация и повышение точности диагностики достигается за счет преодоления с помощью применяемых техник «психологического иммунитета», за счет применения латентного анализа, в значительной степени позволяющего избежать проявления тенденции к сознательному и неосознанному искажению результатов [1, с. 20—24]. В данный вариант ролевого списка включены следующие элементы (ролевые позиции): 1 — «Я в настоящем»; 2 — «Я в прошлом»; 3 — «Я в будущем»; 4 — «Мой отец»; 5 — «Моя мать»; 6 — «Друг детства»; 7 — «Друг»; 8 — «Мой начальник»; 9 — «Человек, который не верит в выздоровление»; 10 — «Лечащий врач»; 11 — «Человек, который способен победить болезнь»; 12 — «Человек, которому я доверяю»; 13 — «Неудачник»; 14 — «Я — глазами окружающих»; 15 — «Я, каким бы хотел быть (Я идеальное)»; 16 — «Счастливый человек»; 17 — «Больной че-

ловек»; 18 — «Человек, которого я люблю». Полученный ролевой список позволяет концентрировать систему вызванных конструкторов вокруг сферы внутренней картины болезни.

На основе изложенного представляется возможным сделать следующие выводы:

1. В многонациональном и поликонфессиональном государстве в условиях активного взаимовлияния и взаимопроникновения различных этносов и культур целесообразно исследовать их воздействие на различные аспекты социального развития, в том числе на состояние здравоохранения и адекватность решения актуальных проблем охраны и укрепления здоровья граждан.

2. Одно из важнейших направлений этой работы заключается в совершенствовании методов выявления и оценки содержательной сущности протекания внутренней рефлексивной оценки состояния здоровья граждан, а в случае заболевания — степени адекватности внутренней картины болезни.

3. Достаточно адекватным диагностическим средством, позволяющим выявлять и оценивать этнопсихологические и этнокультуральные особенности протекания внутренней картины болезни, является методический подход, разработанный нами на основе применения метода репертуарных решеток Дж. Келли.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодров, В.А. Исследование ценностно-смысловых характеристик личности профессионала / В.А. Бодров, А.Л. Сыркина // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. — Тверь, 2006. — № 3. — С. 20—24.
2. Ворона, А.А. Диагностика ценностно-мотивационных компонентов как путь снижения уровня заболеваемости военнослужащих неврозами и психосоматическими заболеваниями / А.А. Ворона, Л.Д. Сыркин // Военно-медицинский журнал. — 2002. — Т. 323. — № 7. — С. 61—64.
3. Келли, Дж. Теория личности. Психология личных конструкторов / пер. с англ. — СПб. : Речь, 2000. — 249 с.
4. Лурия, Р.А. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания. — М. : Медицина, 1977. — 111 с.
5. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике ВОЗ. Россия. — СПб : АДИС, 1994.
6. Николаев, Е.Л. Социокультуральные детерминанты психического здоровья. — Чебоксары : Чуваш. ун-т, 2005. — 100 с.
7. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. — 2-е изд., доп. — СПб. : Питер, 2005. — 480 с.
8. Прохоров, А.О. Семантические пространства психических состояний. — Дубна : Феникс+, 2002. — 280 с.



Стратегия развития высшего образования

А.Н. Худин

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ВУЗА: ОТ МОДЕЛИРОВАНИЯ УСЛОВИЙ — К ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Устойчивое развитие человеческой цивилизации, обеспечивающее сбалансированное выполнение социально-экономических задач, решение проблем сохранения окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения жизненных потребностей нынешних и будущих поколений требуют кардинального изменения мировоззрения, приоритетов, ценностей, этических норм жизнедеятельности. В связи с этим возникает необходимость создания системы образования, направленной на устойчивое развитие, обеспечивающей возможность участия каждого человека в решении и предупреждении социальных, экономических и экологических проблем. Для того чтобы выверить цели образования для устойчивого развития, необходимо осуществить экскурс в понятие «устойчивое развитие» и рассмотреть его методологию, в соответствии с которой призвана выстраиваться новая парадигма ноосферно ориентированного профессионального образования.

Понятие «устойчивое развитие» было введено для изучения отношений человека, общества и природы. Оно возникло в XX веке, когда человечество в результате столкновения с биосферой обнаружило глобальные изменения во всех средах и убедилось, что наступило практическое прекращение восстановления ресурсов (воздуха, воды, почв, растительного и животного мира) в прежнем виде. Сейчас цивилизация, формально состоящая из 200 суверенных государств и 6 млрд людей движется к своему трагическому финалу — глобальной экологической катастрофе. Система взаимодействия общества и природы оказывается с кибернетической точки зрения системой с положительной обратной связью, то есть саморазрушающейся, все более теряющей свою устойчивость. Стал необходим пересмотр стратегии развития цивилизации.

Активное распространение идей устойчивого развития в России, как и в других странах мира, началось после Конференции ООН в Рио-де-Жанейро

в июне 1992 года. Однако еще в докладе «Всемирная стратегия охраны природы» (1980), представленном Международным союзом охраны природы и природных ресурсов, подчеркивалось: для того чтобы развитие было устойчивым, следует учитывать не только его экономические и экологические аспекты, но и социальные, особенно образовательные факторы [8]. В подобное понимание развития важный вклад внесли научные доклады Римского клуба, особенно доклад «Пределы роста» (1972), в которых формулировались идеи перехода цивилизации от экспоненциального экономического роста к состоянию «глобального динамического равновесия», от количественного к «органическому» (качественному) росту и «новому мировому экономическому порядку», в котором важная роль принадлежит новому типу управления, направленного на создание условий устойчивого развития.

В отечественной научной литературе установлена связь устойчивого развития и становления ноосферы [7]. «Ноосферное развитие (ноосферогенез)» и «устойчивое развитие», по сути дела, выступают как очень близкие понятия, хотя «устойчивое развитие» учеными рассматривается лишь как начало ноосферного движения.

Ноосфера — это зрелый и завершающий этап перехода к устойчивому развитию, желаемое будущее состояние общества, когда обеспечивается экологодопустимое воздействие человека на природу. Ноосфера выступает той конечной целевой ориентацией, по которой и устремляется переходный процесс по магистрали устойчивого развития [3].

До сих пор общественное сознание отставало от социального бытия, особенно от природообразующей деятельности, и она, стихийно развиваясь, все стремительнее губила биосферу планеты. В будущей сфере разума — ноосфере — сознание должно в существенной своей части опережать бытие, направлять его по оптимальной траектории выживания. Переход на путь ноосферогенеза требует кардинальных трансформаций сознания (мышления) и деятельности людей, прежде всего в науке — сфере деятельности по производству знаний и образованию — главной и всеобщей деятельности по освоению социального опыта.

Ноосфера как идеал будущего состояния человечества вряд ли когда-либо будет достигнута. Такую идеальную модель необходимо создавать, чтобы на этой основе выверять траекторию движения человеческой цивилизации, формируя ее согласно условиям выживания. Направленность любых социальных действий, в том числе профессионального образования, на это ноосферное будущее и должна характеризовать процессы управления переходом к устойчивому развитию.

На Конференции ООН в Рио-де-Жанейро в июне 1992 года широко использовалось понятие, которое было приведено в книге «Наше общее будущее»: «устойчивое развитие — это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [4]. Это определение подвергалось критике за свою нечеткость и антропоцентричность.

В.И. Данилов-Данильян в определении обсуждаемого понятия делает акцент на биосфере. «Устойчивое развитие, по мнению ученого, — это такое развитие, при котором воздействия на окружающую среду остаются в пределах хозяйственной емкости биосферы, так что не разрушается природная основа для воспроизводства жизни человека» [1]. Такое определение (по сути дела, экологически допустимое, или экобезопасное, развитие) авторы монографии [6]. дополняют

характеристикой самого человеческого развития, которое не должно деградировать в сохраняющейся биосфере. Для нашего исследования это положение является принципиальным, так как цели высшего образования для устойчивого развития, по нашему глубокому убеждению, напрямую связаны с целостным становлением и развитием специалиста-профессионала посредством самоактуализации его человеческого потенциала в гармонии с окружающей средой.

Экологическую безопасность развития (как социоприродного развития) исследователи напрямую связывают с условием безопасного развития человечества, в том числе его непрерывным развитием во времени. В Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию под устойчивым развитием подразумевается «стабильное социально-экономическое развитие, не разрушающее своей природной основы». Далее оно конкретизируется: «Улучшение качества жизни людей должно обеспечиваться в тех пределах хозяйственной емкости биосферы, превышение которых приводит к разрушению естественного биотического механизма регуляции окружающей среды и ее глобальным изменениям» [5]. Эти, несомненно, верные характеристики устойчивого развития все же нельзя принять за определение понятия, тем более широкого определения для всех сфер деятельности человека, а не только социально-экономической или природоохранной.

В книге «Наше общее будущее» [4, с. 68] отмечается, что «стратегия устойчивого развития направлена на достижение гармонии между людьми и между обществом и природой». Эта более широкая интерпретация анализируемого понятия может быть положена в основу исследования, поскольку при рассмотрении условий устойчивого развития образовательного процесса в высшей школе нельзя ограничиться лишь его административно-хозяйственными, финансово-экономическими или кадровыми, или нормативно-правовыми, или психолого-педагогическими, или экологическими, или здоровьесберегающими, или иными частными экспликациями.

Понятие «устойчивое развитие», по нашему мнению, может быть определено с помощью следующих признаков — социокультурного, эколого-экономического и антропологического. Под антропологическим признаком в широком смысле понимается выживание человечества (страны) и способность его дальнейшего постоянно поддерживаемого, непрерывного и сбалансированного развития, чтобы наши потомки имели бы не меньше возможностей по сравнению с настоящим поколением по удовлетворению своих потребностей в природных ресурсах и экологических условиях. Эколого-экономический признак понятия связан со сбалансированным экономическим развитием и сохранением биосферы как естественной основы всей жизни на Земле, ее устойчивости и естественной эволюции, с тем чтобы дальнейший экономический рост и развитие человечества не происходило бы в экофобной форме. Социокультурный признак предполагает динамичное сбалансированное развитие общества, расцвет его культуры за счет ревитализации ценностей, интеграции мирового интеллекта, взаимопонимания и сотрудничества в социуме. Понятие «устойчивое развитие» может быть определено как стабильное, сбалансированное, социокультурное, антропологическое, эколого-экономическое развитие, не разрушающее окружающую природную среду и человеческую природу, обеспечивающее развитие культуры и непрерывный прогресс общества, прежде всего за счет актуализации человеческого потенциала (его духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, операцион-

но-деятельностного компонентов), формирования способности людей жить в мире, в ладу с собой, вырабатывать совместные оптимальные решения выхода из глобальных кризисов. Это относится к числу основных задач, стоящих перед мировым сообществом и диктующих необходимость кардинальных перемен в высшем профессиональном образовании.

В широком смысле основная цель образования для устойчивого развития состоит в содействии становления всесторонне образованной социально активной личности, понимающей новые явления и процессы общественной жизни, владеющей системой взглядов, идейно-нравственных, культурных и этических принципов, норм поведения, обеспечивающих готовность к социально-ответственной деятельности и непрерывному образованию в быстро меняющемся мире [2].

Однако в настоящее время в теории и практике высшего профессионального образования существуют и требуют разрешения в исследовании следующие противоречия:

— между планетарной потребностью в поиске способов выживания, устойчивого развития человеческой цивилизации и узкопрофессиональной направленностью содержания высшего образования, которое недостаточно способствует формированию понимания смысла жизнедеятельности человека в новых условиях, определению контуров грядущего развития человечества, единения его действий по созданию лучшего планетарного будущего;

— между социальными потребностями в формировании специалиста-профессионала, способного глобально мыслить и действовать, культивировать ценность интеграции Людей, Человека и Природы, жить в ладу и сотрудничать с другими людьми, и результатами профессионального образования, не в полной мере адаптируемыми к современным и будущим потребностям общества;

— между личностными потребностями участников образовательного процесса в непрерывном образовании, целостном развитии человеческого потенциала и слабо выраженной направленностью профессионального образования на единство непрерывного духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного и профессионального развития будущего специалиста.

Разрешение вышеназванных противоречий возможно посредством создания условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе, что способно выступать в качестве вклада высшей школы в решение глобальных проблем цивилизации.

Для выявления условий устойчивого развития образовательного процесса в высшей школе особую важность составляет рассмотрение проблемы сквозь призму системно-деятельностного, синергетического, футурологического, социо-природного, человеко-ориентированного и профессионально-компетентностного подходов к проектированию вуза как открытой, самоорганизующейся системы, одним из отличительных качеств которой является ее «социо-человеко-природное равновесие». Речь идет о гармонизации духовно-нравственной, психофизиологической, социокультурной, экологической, образовательной, научно-исследовательской сфер деятельности учреждения высшего профессионального образования, которые напрямую связаны с реализацией как современных, так и прогнозируемых социальных и личностных потребностей в формировании специалистов-профессионалов, способных принять вызовы XXI века.

Обращение к системно-деятельностному и синергетическому подходам позволяет выявить условия стабильного, сбалансированного, постоянно поддерживаемого обеспечения качества функционирования и развития вуза как открытой, самоорганизуемой, саморазвивающейся системы, ее различных подсистем, в том числе ведущих компонентов образовательного процесса (субъектного, аксиологического, стимулирующе-мотивационного, содержательно-целевого, организационно-координирующего и регулирующего, деятельностно-творческого, технологического, здоровьесберегающего, контрольно-оценочного, рефлексивного, прогностического). Социоприродный подход требует экологизации высшего образования, его вклада в достижение гармонии между людьми, а также между человеком, обществом и природой, в осуществление интеллектуального поиска выхода из глобальных кризисов (энергетического, экологического, климатического, антропологического). Человеко-ориентированный подход к формированию специалистов бросает вызов традиционному высшему профессиональному образованию с его обезличенностью, с ориентацией исключительно на подготовку «производителей материальных ценностей» и формирование людей, которые живут по принципу «после нас — хоть потоп». Эпицентром человеко-ориентированной подготовки в вузе является человек, познающий и творящий культуру, способный к непрерывному саморазвитию своего человеческого потенциала (духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, специально-деятельностного). Человеко-ориентированное профессиональное образование направлено на поддержку, развитие человека в человеке, человека в профессии, профессии для человека, на «включение» и «запуск» механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самообразования, необходимых для становления личности специалиста, его успешной жизнедеятельности, на формирование способности к диалогичному и безопасному общению с людьми, взаимодействию с природой, культурой, цивилизацией. Обращение к профессионально-компетентностному подходу к определению условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе продиктовано следующим.

В нынешнем тысячелетии выход из глобальных кризисов мирового сообщества немислим без объединения планетарного интеллектуального потенциала, который складывается из профессиональной компетентности каждого человека — специалиста в той или иной сфере деятельности. Человек-решатель, человек-профессионал — центральная фигура сохранения цивилизации. Он выполняет «судьбоносную» роль на планете Земля. Профессионально-компетентностный подход требует определения «ключевых компетенций» выпускника вуза, которые включали бы не только когнитивную и операционно-технологическую составляющую, но и аксиологический, мотивационный, рефлексивный, этический, социальный, экологический, здоровьесберегающий, поведенческий компоненты будущего специалиста. В структуре ключевых профессиональных компетенций выпускника вуза следует выделять, наряду со специальной компетенцией, коммуникативную, экологическую, здоровьесберегающую, личностную и образовательную. Футурологический подход к определению условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе актуализирует обращение к модели специалиста, который востребован не только нынешним днем, но и будущей цивилизацией. Названный подход декларирует необходимость технологического прогнозирова-

ния будущих проблем жизнедеятельности выпускников вуза и заблаговременной подготовки к их решению.

Вышеназванные методологические основания позволяют выделить организационно-координирующие, субъектно-личностные и ресурсные условия устойчивого развития образовательного процесса в вузе. К числу *субъектно-личностных условий* принадлежат: аксиологические, духовно-нравственные, диагностические, стимулирующе-мотивационные, рефлексивные, коммуникативные и условия коллективной жизнедеятельности. В состав *системно-деятельностных условий* входят: аналитические, проективные, содержательно-целевые, организационно-координирующие, регулирующие, творческие, технологические, экологические, здоровьесберегающие, контрольно-оценочные, прогностические, инновационные, маркетинговые условия. *Ресурсные условия* объединяют финансово-экономические, материально-технические, информационные, нормативно-правовые, научно-теоретические, программно-методические и кадровые условия.

Для перехода к устойчивому развитию необходимы управленческие решения и действия, которые призваны иметь опережающий характер. Управление должно исходить из декларируемого в Рио-де-Жанейро принципа упреждения (предосторожности). Этот (15-й) принцип упомянутой Декларации не что иное, как конкретное выражение необходимости опережающих действий по предупреждению различного рода проблем, с которыми сталкивается человеческая цивилизация. В связи с вышеизложенным упреждающе должна развиваться вузовская наука. Ей принадлежит принять самое активное участие в обеспечении высокого качества подготовки специалистов, формирования их глобального общественного сознания и способности к эффективной жизнедеятельности. Устойчивое развитие образовательного процесса в вузе немыслимо без исследования и учета запросов экономики, социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективных потребностей их развития.

Важно подчеркнуть специфику, новизну подхода к развитию высшей школы, когда экономические, социально-педагогические, культурологические, антропологические факторы, определяющие содержание и технологию профессионально-личностного развития выпускника вуза, объединяются с природными, ноосферными. Речь идет об интеграции духовно-нравственных, социокультурных, экономических, экологических, технологических и интеллектуально-информационных компонентов в формировании ноосферно ориентированной профессиональной компетентности будущих специалистов.

Обсуждая содержание управленческой деятельности по переводу образовательного процесса в режим устойчивого развития, хотелось бы заметить, что этот вопрос напрямую связан с тотальным обеспечением качества вузовского образования. В этом синтезе проблем качества и целостной профессиональной компетентности, имеющей ноосферную направленность, заключается одна из фундаментальных идей создания *системы условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе*, важнейшими характеристиками которой выступают:

- обеспечение качества проектирования образовательной деятельности (ее концептуализации, параметризации, технологического прогнозирования, моделирования, программирования, конструирования); качества реализации основных видов деятельности в вузе;
- качества стратегических и тактических целей;

— качества учебных планов, образовательных программ, качества содержания учебных занятий;

— качества образовательного процесса на его различных уровнях (на уровне вуза, факультета, специальности, учебного предмета, учебного занятия, на субъектно-личностном уровне);

— качества инновационных процессов;

— качества условий деятельности вуза;

— качества результатов деятельности вуза (конкурентоспособность его выпускников на рынке труда; их готовность к непрерывному образованию, к поиску ориентиров к стратегии сохранения человеческой цивилизации; формирование потребности выпускников вуза в сохранении и укреплении здоровья; формирование их профессиональной компетентности, воспитанности, личностных достижений; трудоустройство выпускников; результативность научно-исследовательской деятельности вуза);

— качества организационной культуры образовательного процесса;

— качества ресурсного обеспечения (кадрового, программно-методического, нормативно-правового, учебно-материального, информационного, финансово-экономического);

— качества научно-исследовательской деятельности;

— самоактуализация и развитие человеческого потенциала (духовно-нравственного, социокультурного, психофизиологического, операционно-деятельностного) каждого из участников образовательного процесса;

— созидание новой природосообразной, социокультурной, человеко-ориентированной образовательной среды.

Понятно, что такие изменения произойдут не стихийно, а целенаправленно, осознанно, и главным механизмом управления образовательным процессом при его переходе к устойчивому развитию может стать нравственный, гуманный разум объединенного коллектива, использующий все возможные психологические, программно-методические, нормативно-правовые, кадровые, информационные, социально-экономические, материально-технические ресурсы.

Ведущими задачами управления созданием условий устойчивого развития образовательного процесса в условиях Курского государственного университета выступают:

— проектирование (прогнозирование, моделирование) тех качеств (свойств) подготовки выпускника, которые вуз предполагает получить «на выходе» своей деятельности, то есть определение требуемого в будущем качества профессионального образования;

— обеспечение, поддержка требуемого уровня качества профессионального образования;

— повышение качества образования в соответствии с растущими требованиями внешних заказчиков через развитие образовательного процесса, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

В адаптивной модели управления созданием условий устойчивого развития образовательного процесса, разработанной на материале Курского государственного университета, особо следует выделить такие компоненты, как:

— формирование философского замысла устойчивого развития образовательного процесса вуза в результате коллективной мыследеятельности и использования методологии ноосферно ориентированного профессионального образования;

— «выращивание ноосферно ориентированной профессиональной компетентности управленческого и профессорско-преподавательского персонала вуза в условиях внутривузовской системы повышения квалификации;

— создание вузовской службы управления устойчивым развитием, выполняющей прогностическую, проектировочную, моделирующую, маркетинговую и мониторинговую деятельность, разработку параметров оценки образовательного процесса вуза, процедуру их внедрения в образовательный процесс;

— анализ образовательных потребностей студентов, требований региона, государства и мирового сообщества в области профессионального образования;

— разработка программы развития вуза как нормативно-управленческого документа;

— создание нормативно-правового сопровождения системы устойчивого развития образовательного процесса в вузе;

— определение критериев и показателей качества устойчивого развития образовательного процесса в вузе;

— моделирование образовательного процесса, личности выпускника вуза, личности преподавателя, ресурсного обеспечения;

— проектирование качества образовательного процесса; конструирование его различных уровней.

Одной из важнейших задач управленческой деятельности в вузе является создание условий опережающего развития интеллектуально-духовной деятельности, имеющей ноосферную направленность.

К сожалению, в начале XXI века в мировом сообществе продолжают сохраняться антиноосферные тенденции. Это процессы милитаризации, разрушения природной среды, дезинтеграции экономических и социальных связей, стремление к национальной изоляции и сопровождающие этот процесс экстремизм и насилие, межэтнические и межконфессиональные конфронтации, терроризм, преступность, алкоголизм, наркомания, то есть деструктивные и конфронтационно-насильственные процессы. Аналогичные процессы характерны и для индивидуального уровня, поскольку агрессивность, преступность, конфронтационность, стяжательство, вещизм, алкоголизм, наркомания, хамство, лицемерие, лживость — это проявления антиноосферных черт в системе качеств конкретной личности. Высшая школа призвана активно участвовать в формировании «устойчивой (ноосферной) личности» и «устойчивого общества». С этой целью необходимо содействовать элиминации негативных черт и качеств и упрочению нравственных, ноосферно-гуманистических, способствующих все более полному включению индивида в творческий и всеобщий процесс созидания сферы разума уже на начальном этапе перехода к устойчивому развитию.

Нужно иметь в виду, что какие бы меры ни были приняты по отношению к высшей школе в общефедеральном масштабе, в органах законодательной и исполнительной власти, в любых общественных организациях, на различных уровнях (на уровне вуза, факультета, конкретной учебной группы) «конечный механизм» реализации модели устойчивого развития образовательного процесса скрывается в каждом человеке, в механизмах его саморазвития, самоорганизации и самоуправления. От каждого участника образовательного процесса зависит, как он лично воспримет для себя стратегию устойчивого развития человеческой цивилизации, обеспечит свое «личное участие» в ее реализации в своем неповторимом индивидуальном

варианте. Переход к новой цивилизационной парадигме требует от управленческого персонала вуза тщательного изучения этой идеи, ее беспрецедентной пропаганды и, естественно, новых подходов к управлению образовательным процессом, к проектированию содержания и технологий профессионального образования, к подготовке нового поколения специалистов для общества устойчивого развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилов-Данильян, В.И. Устойчивое развитие — будущее Российской Федерации // Россия на пути к устойчивому развитию. — М. : РЭФИА, 1996.
2. Концептуальные основы образования для устойчивого развития // Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения. — Вып. XII. — М. : МГИДА, 2002.
3. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию // Российская газета. — 1994. — 9 февраля.
4. Наше общее будущее. — М., 1989.
5. Россия на пути к устойчивому развитию. — М. : РЭФИА, 1996.
6. Стратегия и проблемы устойчивого развития России в XXI веке / под ред. А.Г. Гранберга [и др.]. — М. : Экономика, 2002.
7. Урсул, А.Д. Переход России к устойчивому развитию. Ноосферная стратегия. — М., 1998.
8. World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development. IUCN / UNEP/ WWF. 1980.

Л.К. Гребенкина

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВСКОЙ КАФЕДРЫ

Проектирование — это целенаправленная деятельность, позволяющая найти решение проблем и осуществить изменения в окружающей среде. Проектирование целостного педагогического процесса в высшей школе есть самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, представляющая собой особым образом организованное взаимодействие преподавателей и студентов, посредством которого при использовании необходимых средств возможно определение содержания, технологий образования и воспитания, направленных на оптимальное решение педагогических задач и внесение изменений в педагогическую систему с целью удовлетворения социального заказа общества на качественную подготовку будущего специалиста.

Управление педагогическим проектированием представляет собой сознательное взаимодействие участников педагогического проекта, в результате которого происходит направленное развитие их способностей к управлению и самоуправлению педагогическими проектами. Педагогический проект — это комплекс сформулированных педагогических идей и действий по их практической реализации, преобразующих педагогическую систему, в рамках возможных ресурсов, реальных средств и ограниченного временного пространства.

Современная общепрофессиональная подготовка студентов педагогических вузов (отделений) строится на основе учета ряда характеристик педагогической деятельности, которые по-разному учитываются учеными при определении целей и результатов педагогического образования и фиксируются в таких терминах, как «профессионализм», «профессиональная компетентность», «педагогическое мастерство», «педагогическая система», «образованность», «воспитанность», «личностная позиция будущего педагога», которые в свою очередь обуславливают проектирование содержания и вариативных образовательных технологий.

Технология педагогического проектирования представляет собой системную деятельность участников проекта, направленную на последовательное осуществление проектного замысла с целью получения оптимальных педагогических результатов. Технология педагогического проектирования становится действенным средством повышения эффективности результатов проектирования целостного педагогического процесса при реализации ряда организационно-педагогических условий: формирование необходимого и достаточного ресурсного обеспечения для эффективного осуществления проектной деятельности, создание системы исследовательской деятельности участников проектирования как средства инновационного развития образовательного учреждения, приведение структуры управления в состояние, адекватное изменениям.

Инновационная деятельность — это особый вид деятельности педагога, направленный на создание, восприятие, оценку, освоение и применение педагогических новшеств. Новшество в свою очередь является средством (новый метод, методика, технология, программа и др.), а инновация — результат инновационной деятельности. Следовательно, подготовка педагогов к инновационной деятельности всегда предусматривает проектирование новшеств и инноваций, способствующих модернизации обучения и воспитания учащихся.

Разработка общих научных подходов, обеспечивающих концептуальные основы инновационной деятельности вуза и его подразделений (в частности, кафедры), предполагает выявление основных понятий и совокупности ведущих идей, направленных на профессиональную подготовку будущих специалистов. Концептуальная модель педагогического проектирования — это специально созданная, структурированная, отрефлектированная, просчитанная, имеющая свои возможности и ограничения система, предназначенная для формирования единого информационно-смыслового пространства у участников проектной деятельности.

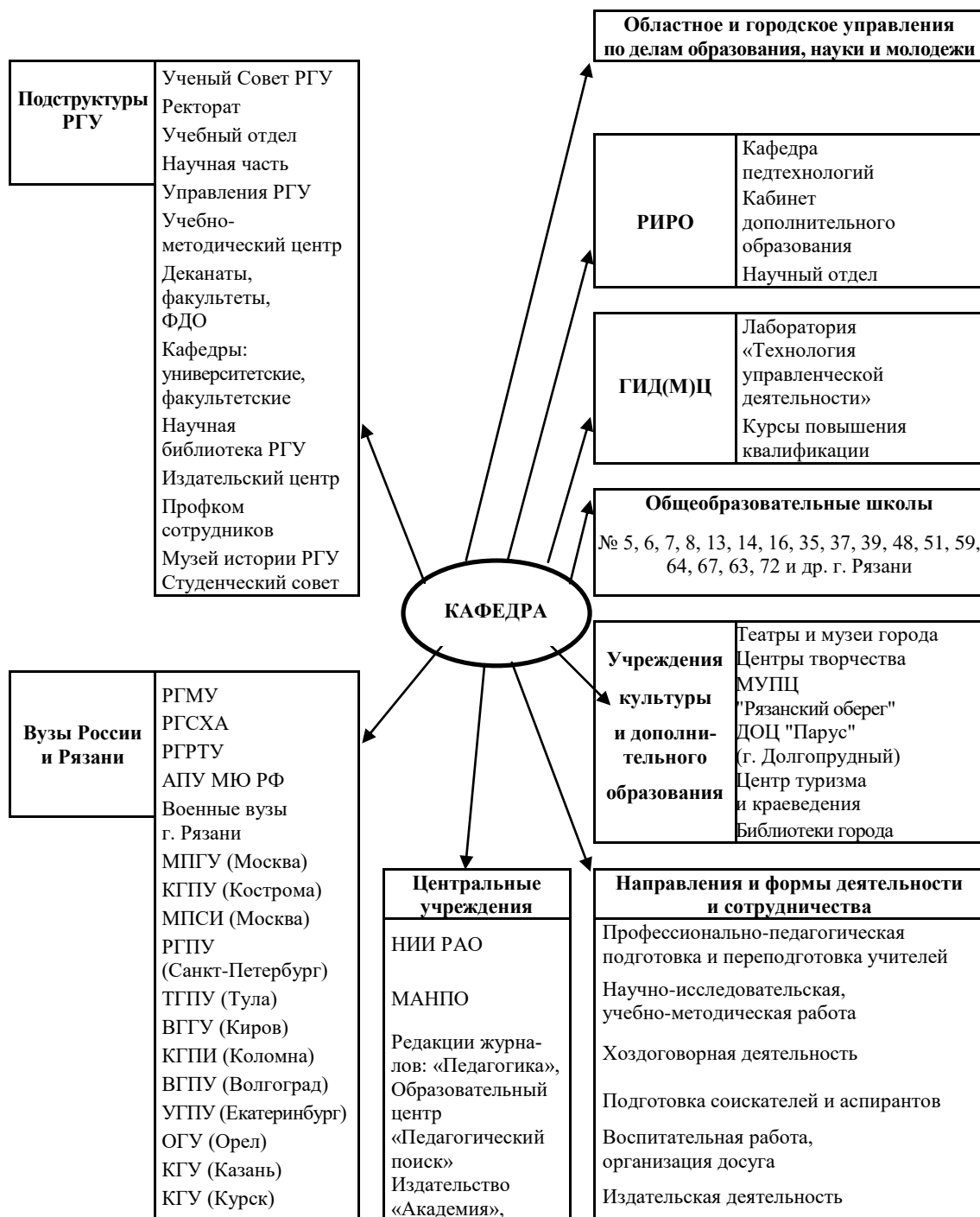
Инновационное развитие кафедры педагогических технологий РГУ имени С.А. Есенина всегда предусматривает ориентацию на повышение качества современной общепрофессиональной и педагогической подготовки будущих специалистов. Профессиональная деятельность преподавателя включает информационную, диагностическую, конструктивную, проектировочную, коммуникативную, организаторскую, рефлексивную и другие виды деятельности, имеющие творческую направленность.

В нашей кафедральной деятельности мы придерживаемся обновления сложившейся системы профессиональной подготовки будущих педагогов на основе разработанных инновационных подходов с учетом возможностей информационно-образовательного пространства вуза и кафедры. Воспитательно-образовательное пространство кафедры — это окружающая среда, культуротворческая сфера, обеспечивающая подготовку будущих специалистов-профессионалов и создающая необходимые условия для разностороннего, гармоничного развития личности преподавателя и студента (см. табл. 1).

При проектировании инноваций в учебно-воспитательном процессе, научно-исследовательской и внеаудиторной деятельности нами предусматривается использование важнейших методологических подходов. «Подход» в научной литературе рассматривается как комплексное педагогическое средство, включающее следующие компоненты: основные понятия, принципы, методы, технологии.

Таблица 1

Модель образовательно-воспитательного пространства кафедры педагогических технологий РГУ имени С.А. Есенина



ЕГПУ (Елабуга) и др.	«Педагогическая наука и образование» «Психолого- педагогический поиск» и др.	Конференции, круглые столы, дискуссии, конкурсы, олимпиады, праздники Курсы ПК преподавателей вуза и работников образования Разработка конкретных технологий
-------------------------	--	--

В современных условиях формирование и развитие профессионализма будущего специалиста, повышение его профессиональной компетентности и мастерства, на наш взгляд, всецело зависит от использования комплекса таких подходов, как гуманистический, антропологический, аксиологический, акмеологический, креативный, системно-деятельностный, технологический, культурологический, лично ориентированный, задачный, футурологический [1]. Кратко раскроем суть каждого из них.

Гуманистический подход требует ориентации на гуманизм как на мировоззренческую и нравственную основу формирования и развития личности педагога и его воспитанников. Каждый педагог должен быть прежде всего профессионалом-гуманистом, ориентироваться на гуманистические ценности и реализовывать принципы гуманизации школьной жизни.

Антропологический подход определяет человекознание и понимание сущности человека как основу педагогической деятельности. Педагог-профессионал — это специалист, обеспечивающий антропологический подход в педагогической деятельности на основе знаний и понимания каждого учащегося, способный создавать необходимые условия для его развития и саморазвития.

Аксиологический (ценностный) подход — ориентирование педагога на общечеловеческие, национальные и профессиональные ценности, ценностную направленность в педагогической деятельности. Ценности образования — это цели, значения, смыслы, идеальные формы педагогической деятельности, направленные на развитие человека на основе общечеловеческих ценностей. С точки зрения данного подхода, профессионализм педагога — это последовательная ориентация на укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования.

Акмеологический подход к формированию профессионализма учителя направлен на постоянное достижение «акме», высокого уровня профессионализма и педагогического мастерства. Как отмечают В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, акмеологический подход к инновационной деятельности помогает осмыслить закономерности развития личности педагога в период его расцвета, соотнести индивидуальное и творческое начало, стимулировать рефлексивное выполнение действий [3]. Относительно учителя — это восхождение к высшему уровню профессионализма, педагогическому мастерству.

Креативный подход ориентирует на формирование творческой индивидуальности, выработку творческого стиля деятельности, нестандартное решение педагогических задач, способность к инновациям. Педагог-профессионал — это всегда творческая личность, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество. Проявление творчества связано с инновационной деятельностью педагога.

Культурологический подход предусматривает приобщение личности к общечеловеческой культуре, выработка педагогической культуры, самореализация педагога в культуре. Под культурой понимается специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой

и к самим себе. Педагогическая культура — это профессиональная культура человека, занимающегося педагогической деятельностью.

Личностно ориентированный подход — важнейший принцип педагогической науки, предусматривающий создание активной образовательно-воспитательной среды и учет своеобразия индивидуальности личности в развитии и саморазвитии, становление субъект-субъектных отношений. Педагог-гуманист — это не просто знающий человек, а специалист, способный к профессиональному, духовно-нравственному, культурному саморазвитию, творческому сотрудничеству с учащимся.

Системно-деятельностный подход. Системный подход предполагает рассмотрение объекта познания и преобразования как систему, включающую множество взаимосвязанных компонентов от цели до результата. Ближайшими терминами к термину «система» являются термины «структура и «среда». Деятельность же рассматривается как средство становления и развития субъектности личности в ближайшем образовательном пространстве. Любая образовательная система представляет систему деятельностную. Педагог всегда должен помнить о том, что «личность человека формируется и проявляется только в деятельности».

Технологический подход основан на овладении педагогом современными образовательными технологиями и на их применении в учебно-воспитательном процессе с целью достижения высокой результативности деятельности. Г.К. Селевко отмечает, что такой подход «открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической и социальной действительности» [2].

Задачный подход рассматривается как процесс решения в педагогической деятельности множества профессиональных задач. Под педагогической задачей, как считает В.А. Сластенин, следует понимать «осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» [4].

Футурологический подход предусматривает научное предвидение и проектирование будущего. Международная комиссия по образованию для XXI века акцентировала внимание на четырех основополагающих принципах развития непрерывного образования в новом веке: научиться жить вместе (осуществлять совместные проекты, мирно разрешать конфликты); научиться приобретать знания (учиться на протяжении всей жизни); научиться работать (стать компетентными и квалифицированными специалистами); научиться жить (на основе саморазвития).

Все эти подходы используются в совокупности и обеспечивают целостность и инновационность педагогической деятельности. Каждый из них в свою очередь требует от преподавателей ориентации на использование соответствующего содержания и соответствующих образовательных технологий. Руководствуясь данными подходами, следует также учитывать культуру общения и свой индивидуальный стиль.

В современных условиях разрабатываются концепции модели конкурентоспособности будущего специалиста, включающие основополагающие свойства личности: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, способности к непрерывному профессиональному росту и саморазвитию, стремление к высокому качеству конечного результата деятельности, стрессоустойчивость. Базовыми элементами такой модели, по мнению О.К. Филатова, являются: объекты освоения в процессе подготов-

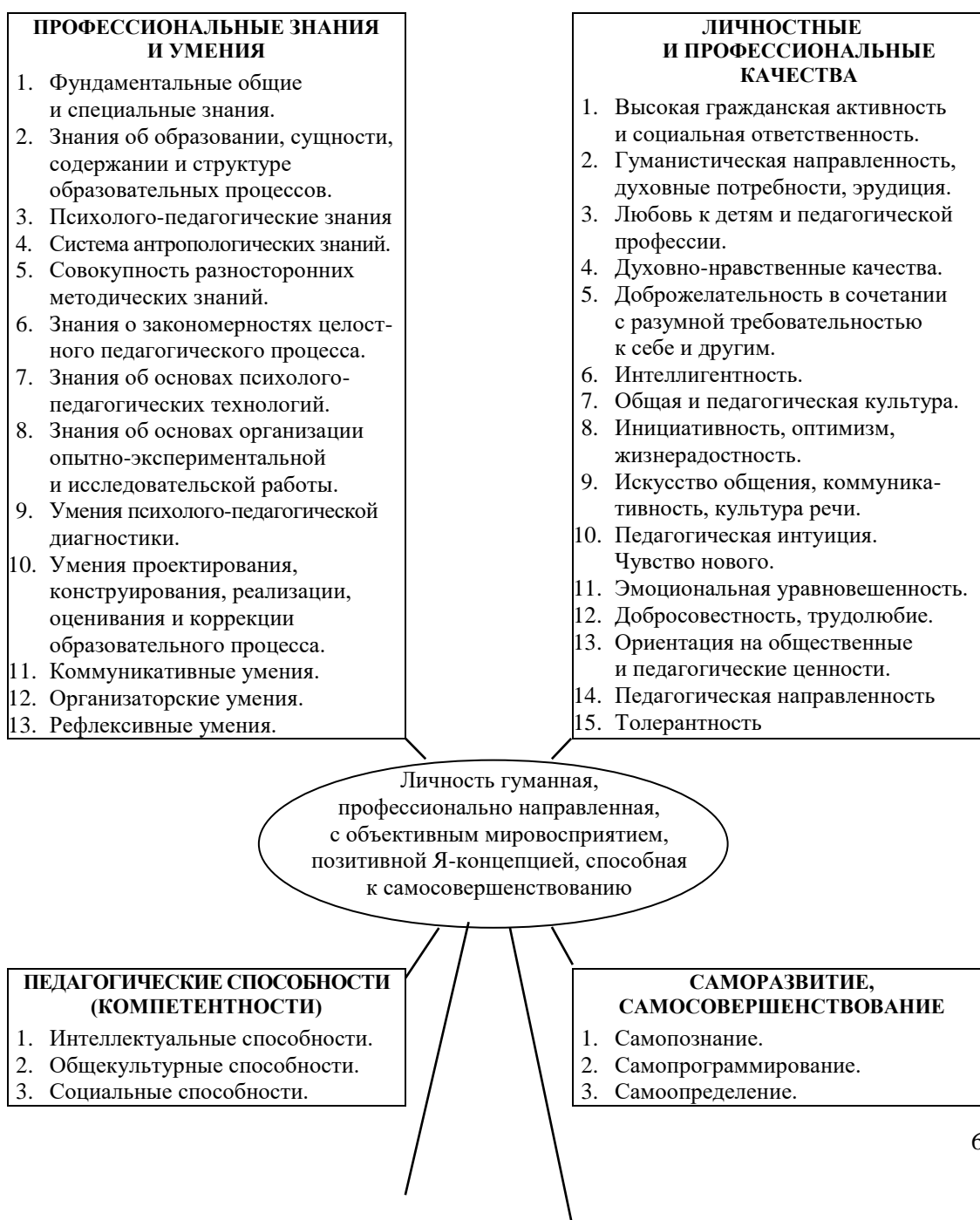
ки; требования к личностным качествам будущего специалиста; требования к знаниям, умениям, навыкам и способам деятельности будущего специалиста [5].

С целью качественной подготовки будущих специалистов на кафедре была разработана модель будущего педагога (выпускника вуза), включающая четыре основных блока профессиональной компетентности учителя: профессиональные психолого-педагогические знания и умения; профессиональные педагогические способности; личностные и профессиональные качества; саморазвитие, самосовершенствование.

Модель апробирована и доказала свою состоятельность в деятельности кафедры, в процессе подготовки будущего учителя (см. табл. 2).

Таблица 2

Модель личности выпускника педагогического вуза



4. Специальные способности.
5. Организаторские способности.
6. Исследовательские способности.
7. Творческие способности.

4. Самоуправление.
5. Самоконтроль, самооценка.
6. Самореализация.
7. Саморефлексия, самокоррекция.

Система критериев успешности проектирования инновационной деятельности в вузе (в частности, на кафедре) оценивается по конкретным показателям (наличие педагогического коллектива как средства развития; целостность педагогического процесса; система гуманистического управления; социализация личности будущего специалиста; творческий потенциал; демократический стиль общения; развивающаяся деятельность; самосовершенствование личности, использование современного содержания образования и вариативных технологий обучения и воспитания).

Таким образом, целенаправленное проектирование и внедрение инноваций в вузе является важнейшим и необходимым условием модернизации педагогической системы и, соответственно, качественной подготовки будущего специалиста, отвечающего потребностям современного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. — Рязань, 2006. — С. 23—38.
2. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М., 2006. — С. 8—9.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. — М., 1997. — С. 56.
4. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. — М., 2002. — С. 337.
5. Филатов, О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. — Ростов н/Д, 1997. — С. 47—48.



Культура профессиональной подготовки учителя

Г.С. Вяликова

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ У СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Профессиональная компетентность учителя — это сущностная характеристика профессионализма, представляющая собой интегративное личностное образование, основанное на совокупности фундаментальных научно-педагогических знаний, умений и навыков, практического опыта, свидетельствующих о готовности и способности учителя успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность. Структуру профессиональной компетентности учителя составляют информационно-когнитивный, деятельностный и технологический блоки.

Формирование профессиональной компетентности учителя имеет свою специфику в условиях заочной формы обучения, ориентированной на определенный контингент обучаемых, отличающихся своеобразием студенческой субкультуры, возрастной ментальности, практикоориентированной направленностью, наличием жизненного и профессионального опыта, особой потребностно-мотивационной сферой и т.д. Это предполагает специальную организацию и содержательно-технологическое обеспечение образовательного процесса при контактно-бесконтактном взаимодействии его субъектов.

Учитывая, что для педагога базовой составляющей профессиональной компетентности выступает блок педагогических знаний, следует так представить курс педагогических дисциплин, чтобы стимулирующим фактором для студента-заочника выступала идея концентрации и конкретизации научно-педагогической информации, приобретающей смысл стимула жизненно практического значения знаний, роль которых трудно переоценить, так как они фактически сопровождают многогранную профессиональную деятельность учителя на всем ее протяжении.

Это обязывает преподавателя на основе программных требований составить модель изучения курсов педагогических дисциплин, включая теоретические и практические аспекты на основе использования традиционных и инновационных технологий.

В настоящее время, когда педагогика фактически выходит на философский уровень, необходимо коренным образом менять ее содержание, структуру и технологию преподавания, так как «резкое увеличение объема и числа источников информации, книг, монографий и диссертаций по педагогике и частным методикам, расширение предмета их исследования, выражающееся, в частности, в широком использовании авторами терминов из родственных областей знаний и в весьма произвольном их толковании, обуславливают необходимость систематизации накопленного материала, выявления базисных теоретических конструктов, понятий и категорий, а также их производных. Речь идет, таким образом, о чрезвычайно масштабной задаче, связанной с критическим осмыслением и обоснованием тенденций развития педагогики, созданием банка инноваций на основе системно-иерархического подхода, ретроспективного анализа, соотнесения полученных результатов с реалиями процесса обучения и воспитания» [3, с. 16].

В Коломенском государственном педагогическом институте нами была предпринята попытка построить интегративный курс педагогики, предполагающий комплексное изложение педагогических знаний из трех традиционных разделов: «Общие основы педагогики», «Теория воспитания», «Теория обучения». При этом до сознания студентов необходимо было донести мысль, что в современных условиях требуется «...иная стратегия работы по воспитанию и обучению, основанная не на «линейном», чисто педагогическом (дидактическом) представлении о развитии ребенка, подростка, юноши, а на объемном интегрированном видении внутренней природы этого развития. Кардинально меняется и образ педагогической науки, поскольку уровень сформированности общественного сознания как инструмента рефлексии над педагогической реальностью значительно возрос. Педагогика готовится стать философской областью знания, начиная новый виток своего развития» [2, с. 48].

Данный подход обусловлен необходимостью сформировать у студентов информационную базу, своеобразный информационно-педагогический фонд, основу которого составляет научное педагогическое знание как специфический феномен, образуемый в результате теоретических и эмпирических исследований.

Многолетний опыт преподавания педагогических дисциплин показывает, что студенты, получающие образование по заочной форме обучения, не усваивают на должном уровне курс педагогики с позиции его целостного восприятия. Особенно сложным для них является прослеживание логических связей разделов педагогики, призванных в совокупности сформировать системные знания, лежащие в основе профессиональной компетентности учителя. Поэтому оправданным, на наш взгляд, является подача дидактического материала с позиции структурно-логического предъявления учебной информации. В связи с этим первая лекция фактически приобретает обзорный характер на системно-блочном принципе построения материала. Это стимулирует познавательные процессы, вызывает интерес, формирует представление о педагогике как науке об искусстве обучения и воспитания личности.

Интегрированное изучение разделов педагогики охватывает внешнюю и внутреннюю стороны учебно-воспитательного процесса. Внешняя сторона связана с организацией, структурой курса, внутрипредметными связями, а внутренняя сторона отражает логику педагогической науки, присущие ей взаимосвязи, взаимозависимости, взаимообусловленности.

Одним из механизмов, повышающих эффективность работы в исследуемом направлении, является модульное обучение.

В нашей практике лекционный курс по педагогике был разбит на отдельные модули, каждый из которых предполагал информационный блок и следующие формы отчетности: собеседование, зачет, творческий отчет, защиту проекта, разработку модели, тестирование, контрольную работу. Разработка учебных модулей способствовала успешному решению поставленных задач по формированию профессиональной компетентности, стимулировала познавательный интерес студентов-заочников, побуждая их к системной и последовательной работе по изучению программного материала.

Модульное обучение — прогрессивно развивающаяся, самоуправляемая система, применяемая в основном в высшей школе при обучении взрослых. Она строится на принципе структурирования научного знания, что позволяет обеспечивать заданный уровень глубины изучения материала в зависимости от интересов, потребностей, «зоны ближайшего развития». Стержневой основой модульного обучения является специфическая программа, включающая в себя блоки предельно сконцентрированной информации, специальные инструкции по ее усвоению и нестандартные формы контроля. Модуль включает в себе мощный потенциал, мобилизирующий студентов на самоорганизацию в рамках заданной учебной программы.

По оценкам исследований, модульное обучение сокращает курс изучения дисциплины приблизительно на 30 % без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала за счет укрупненного его представления, что очень важно в условиях заочного обучения. Модульное обучение в качестве одной из основных целей преследует формирование у обучаемых навыков самообразования. Весь процесс строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания и иерархией ближних, средних и перспективных целей. Перспективность принципиально нового по организации и технологии модульного обучения определяется возможностью опережающего изучения теоретического материала укрупненными блоками-модулями, алгоритмизацией учебной деятельности, завершенного и согласованного циклов познания и других циклов деятельности.

Модульное обучение, ориентирующее студента-заочника на самообразовательную деятельность, логично вписывается в контекст гуманистической парадигмы, провозглашающей самоценность, самодостаточность и самоуважение личности — качеств, рождающихся в процессе ценностного отношения к знаниям. Саморазвитие человека, основанного на самоуправлении, является его правом и обязанностью жить по общим законам мира. Это положение является философской основой модульного обучения.

Практика подготовки компетентного учителя требует отказа от излишней затеоретизированности, шаблона, формализма, приближения к реальной школьной действительности. В этом случае уместно введение в образовательный процесс вуза контекстного обучения (А.А. Вербицкий), являющегося стимулирую-

щим фактором развития профессиональной компетентности. Контекстный подход позволяет на основе традиционных и инновационных форм и методов обучения включить студентов в процесс моделирования с использованием знаковых средств предметного и социального содержания. В ходе контекстного обучения будущий учитель на основе взаимодействия индуктивных и дедуктивных способов мышления выстраивает моно- и межпредметные модели, приближающиеся к существующим педагогическим проблемам, ситуациям, с которыми он непременно встретится в школе, и таким образом абстрактное приобретает форму конкретного: учит студента умению соотносить теорию с практикой, видеть взаимосвязь родовых и видовых понятий, глубже освоить их содержание и ввести в контекст своей будущей профессиональной деятельности.

В связи с вышеизложенными положениями процесс формирования профессиональной компетентности предполагает системные творческие задания, стимулирующие познавательную активность студентов. В нашем опыте это были специально разработанные задания разного уровня, направленности, характера. Главная их цель — включить студентов в «предлагаемые обстоятельства», мобилизуя творчески-познавательный потенциал, побуждая их к исследовательскому поиску в ходе самостоятельной деятельности, вырабатывая у них ценностные ориентации. Например, для студентов 1 курса при изучении «Введения в педагогическую деятельность» задания были такие:

1. Составить авторскую профессиограмму личности учителя с учетом профиля факультета и разработать фрагмент сценария, предполагающего реализацию определенных качеств педагога в конкретной ситуации.

2. Разработать фрагмент самопрезентации в ситуации «Первая встреча с классом».

Для студентов 2 курса, изучающих систематический курс педагогики, задания усложняются:

1. Подготовить и провести в аудитории фрагменты урока в классах (по профилю факультета), характеризующихся: а) высокой мотивацией к учению; б) отсутствием ярко выраженных мотивов к учению. Обосновать цель, задачи, тип, структуру, содержание урока.

2. Разработать тематику коллективных творческих дел для класса (на выбор), в котором большая часть школьников отличается социальной пассивностью, инертностью, недостаточно высоким уровнем интеллектуального развития.

Студентам 3 курса, изучающим «Педагогические технологии», задания предлагаются более сложные, требующие системного применения межпредметных знаний по психологии, педагогике, анатомии и физиологии, умений выстроить педагогическую логику, доказать обоснованность использования методов, приемов, средств воздействия на личность:

1. Составить и прокомментировать в студенческой аудитории программу ваших действий по развитию личности школьника (возраст — по выбору), воспитывающегося в неблагополучной семье, фактически отверженного коллективом класса, получающего в основном неудовлетворительные отметки, склонного к девиации. Предложить технологию педагогического воздействия на данного ученика и программу работы с его семьей.

2. Разработать сценарий этической беседы для учащегося конкретного возраста и провести ее в студенческой аудитории с последующим психолого-педагогическим самоанализом.

Для студентов, изучающих «Основы управления педагогическими системами» (ранее — «Школоведение»), задания приобретали характер творческой управленческой деятельности:

1. Разработать план развития профессиональной компетентности учителей, имеющих разные квалификационные категории, неодинаковый стаж работы с его предварительным обсуждением с учителями, администрацией школы. Обосновать предлагаемые варианты с позиции социальных, общепедагогических и психологических требований.

2. Подготовить план-проект и программу проведения педагогического совета на тему «Формирование ключевых компетенций у учащихся старших классов» с последующей защитой проекта в студенческой аудитории.

Серия этих и других заданий сопровождалась своеобразными методическими рекомендациями по их выполнению, консультациями (как групповыми, так и индивидуальными), советами преподавателя и обязательной проверкой исполнения, что выступает стимулом качественной подготовки проекта.

Студенты, подготовленные с 1 курса к технологии работы в системе контекстного обучения, принимают и усваивают алгоритм этой своеобразной профессионально-компетентностной деятельности, предполагающей проекцию квазипрофессиональной педагогической практики на реальную педагогическую действительность.

Заметим, что каждое занятие, независимо от формы его проведения, предполагает технологию предметного моделирования, стимулирующего студентов к «наращиванию» знаний, к поиску новой информации, способов научно-педагогического исследования, сопровождающего учебный процесс, технологического инструментария, — всего того, что формирует профессиональную компетентность.

При этом мы стремились к тому, чтобы студент с 1 курса учился выполнять педагогические многоролевые функции: быть учителем, наставником, классным руководителем, вожатым, завучем, директором.

Уже при изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» было обращено внимание на необходимость формирования профессиональной компетентности. С этой целью содержание курса построено таким образом, чтобы теоретический материал побуждал студентов к активной познавательной и практической деятельности. Так, например, тема «Деятельность педагогов-новаторов» рассматривалась с разными целевыми установками на лекциях, семинарских и лабораторно-практических занятиях. На лекции и семинарском занятии была поставлена задача теоретического осмысления сущности новаторского опыта вообще и педагогических концепций учителей-новаторов в частности. На двух лабораторно-практических занятиях, одно из которых проводилось на базе школы № 11 г. Коломны, ставилась задача погружения первокурсников в творческую лабораторию заслуженного учителя РСФСР Ю.В. Шафранской, воплощающей на практике новаторские идеи Б. Неменского. На втором лабораторно-практическом занятии по этой проблеме мы убедились, что первокурсники не только усвоили теоретическую сущность новаторских идей, но и осознанно подошли к возможно-

сти реализации этих идей в будущей практической деятельности. В известной мере этому способствовало использование ролевых игр, в ходе которых студенты, взяв на себя роль конкретного педагога-новатора, отстаивают и защищают «свою» концепцию перед «оппонентами»-сокурсниками.

На занятиях стало традиционным обсуждение практических результатов работы лучших учителей. В результате многие студенты проявили готовность изучать опыт мастеров педагогического труда коломенских школ. Так, группа студентов первого курса психолого-педагогического факультета изъявила желание ознакомиться с деятельностью организатора внеклассной и внешкольной работы школы № 17 г. Коломны Н.П. Кузьминой по вовлечению учащихся в коллективные творческие дела. Фактически это предполагает включение студентов в научно-исследовательскую работу по монографическому изучению личности учителя, его многоаспектной деятельности. Обработанные совместно с преподавателем материалы становятся достоянием кабинета передового педагогического опыта.

Большой интерес у студентов вызывает процесс решения педагогических задач, анализ различных школьных ситуаций, используемых нами для деловых игр. Следует отметить, что внедрение деловых, ролевых игр как метода практической подготовки специалистов способствует созданию «поля эмоционального заражения», раскрепощающего действия студентов, а это, естественно, выходит на проблему формирования основ педагогического мастерства на базе образуемых ключевых и вспомогательных компетентностей. С целью их упрочения было целесообразно включить в структуру лабораторных и индивидуальных занятий специальные 15-минутные микропрактикумы по основам педагогического мастерства. Пролонгированный характер развития ключевых и вспомогательных компетентностей предусматривался возможностью целенаправленного ведения курса педагогики, дисциплин по выбору студентов, педагогической практики и т.д.

Ориентируясь на выделенную группу доминирующих стимулов, мы исходили из того, что студент-заочник должен быть с самого начала погружен в особую интеллектуально-нравственную, а следовательно, духовную атмосферу учебного процесса. Все это требовало поиска предельно экономных по времени, но емких по содержанию форм организации обучения на заочном отделении. В их числе лекции-семинары, лекции-диспуты, лекции-исследования, бинарные лекции, требующие предельной мобилизации внимания, высокого умственного напряжения, специальных способов вовлечения студентов в когнитивную деятельность. При проведении лекций-семинаров студентам заранее сообщалась тема, программные вопросы, базовые понятия, основные источники, что предполагало предварительную самостоятельную работу на основе осознанного отношения к учебно-познавательной деятельности. План проведения лекции-семинара, как правило, включал в себя следующие этапы:

- вступительное слово преподавателя, создающего установку на восприятие материала, выделяющего ключевые вопросы (часто проблемного характера);
- обсуждение основных положений темы методом диалога, в том числе «диалога с классиками» (З.И. Равкин), полилога, антитезным методом* [1, с. 5],

* Под антитезным методом «понимается целенаправленный поиск и изучение противоположных взглядов разных педагогов по одним и тем же вопросам. Применение его позволяет полнее реализовать эвристическую функцию историко-педагогического исследования, глубже познать сущность изучаемого явления».

сравнительно-сопоставительным методом, при котором студенты сравнивали подходы лектора, авторов учебных пособий, монографий к обсуждаемой проблеме;

- подтверждение теоретических положений практическим опытом;
- подведение обобщающих итогов с включением студентов в рефлексивную деятельность.

Данная форма по содержанию и технологии обучения стимулирует студентов к творческому поиску, пробуждает глубокий интерес к изучаемой проблеме, учит рациональным приемам умственной деятельности, рождает атмосферу духовного взаимодействия субъектов педагогического процесса, в конечном счете формирует ключевые и вспомогательные компетентности.

Такого рода задачи возможно решить и при проведении лекций-диспутов, лекций-исследований. Первый тип лекции — это своеобразная ступень восхождения ко второму — лекции-исследованию. Лекции-диспуты проводятся на факультетах, где преобладающее число студентов работает в сфере образования. Как правило, это работники дошкольных образовательных учреждений, учителя начальных классов, социальные работники, то есть лица, имеющие определенные психолого-педагогические знания и опыт работы с детьми и подростками.

Перед лекцией-диспутом студентам даются конкретные вопросы проблемного характера, формулировка которых включает в себе коллизию и требует интеллектуальной мобилизации, поисково-творческой деятельности, обращение к специальной литературе, школьной практике. Так, например, традиционно академическая тема лекции «Содержание воспитания» трансформировалась нами в тему лекции-диспута «В чем смысл содержания воспитания в современную эпоху?». Вопросы, которые, кстати, даже при обычной лекции всегда заранее сообщаются студентам, в данном случае были составлены таким образом, чтобы вызвать обмен мнениями, спор, желание отстоять свою точку зрения. В ходе лекции подобного типа провозглашается какой-либо тезис или высказывание, требующее развернутой аргументации, подтверждения или опровержения конкретной мысли. Например, прав ли И. Кант, утверждая: «Человек может стать человеком только благодаря воспитанию. Он ничто более, чем то, что из него сделало воспитание. Следует заметить, что человек воспитывается только людьми, людьми, которые также были воспитаны».

Лекция-исследование — это форма, способствующая активизации логико-мыслительной творческой деятельности и в то же время являющаяся способом вхождения в научный поиск. Данный тип лекции требует тщательной подготовки преподавателя и может быть прочитан (в нашем опыте так и было) после изучения темы «Методология и методы научно-педагогического исследования». Лекция-исследование выстраивается по следующему алгоритму, фактически совпадающему с логикой научного исследования, что предполагает четкую формулировку темы, определение проблемы, выявление объекта, предмета изучения, постановку цели, задач, проблемы, выдвижение гипотезы, совместную деятельность по определению эффективных способов решения проблемы, защиту авторских концептуальных идей, выдвижаемых проектов, дискуссию, формулировку ведущих теоретических положений, раскрывающих суть исследуемой проблемы, подведение итогов, рефлексивную оценку совместно-творческой деятельности преподавателя и студента.

В нашей практике широко используются бинарные лекции (лекции, читаемые двумя или тремя преподавателями одновременно, например, по педагогике, психологии, методике преподавания предмета). Этот тип лекций позволяет сформировать у студентов системные знания в области смежных наук, учит способам исследования проблемы в контексте антропологической парадигмы, которая требует проводить «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» (К.Д. Ушинский).

Бинарные лекции требуют основательной подготовки, организационной и теоретико-технологической согласованности, определенной психологической совместимости преподавателей разных дисциплин, мобильности, внутренней готовности всех участников включиться в полилог.

Отбор тем, изучаемых на подобных лекциях, происходит не стихийно, а осознанно и предполагает соблюдение ряда условий, в числе которых: учет уровня довузовской подготовки студентов; наличие у студентов основ социальной, общекультурной и общепедагогической компетентности; заинтересованность студентов в совместном с преподавателем учебно-познавательном процессе; психолого-дидактические возможности студентов и их готовность к взаимодействию; предварительная подготовка и своеобразный «прогон» запланированного академического занятия; обязательное подведение итогов в процессе совместного обсуждения проведения занятия; создание установки на будущее профессиональное сотворчество; учет сложности, характера, объема и значимости темы изучаемого курса; активное привлечение студентов к программе самообразования и самовоспитания.

Разумеется, это требует особых усилий и дополнительных затрат времени как преподавателя, так и студентов-заочников, предельной организационной, интеллектуальной и методической готовности. Следует заметить, что преподавателю необходимо опираться на актив студентов, позже в такого рода процесс вовлекается большинство обучаемых. Стимулом выступает не только познавательный интерес, но и ожидаемый эффект результативности. С точки зрения исследуемой проблемы выводы таковы:

- Данные виды лекций, безусловно, формируют компетентность учителя в единстве ее трех базовых составляющих: информационно-когнитивной, деятельностной, технологической.

- Стимулирующими факторами выступает познавательный интерес, вызванный нестандартными способами организации лекций.

- Продуктивность решения проблемы достигается благодаря применению указанных принципов педагогического стимулирования.

Нестандартный тип подобного рода лекций является обобщенным стимулирующим фактором формирования профессиональной компетентности учителя и призван решить комплекс взаимосвязанных задач, в числе которых — пробуждение интереса к конкретной проблеме, расширение кругозора, формирование теоретической и методологической культуры студента, побуждение к самообразовательной и научно-исследовательской деятельности и, что очень важно, обеспечение диалогизации образовательного процесса. Диалог выступает особым стимулом педагогического взаимодействия, поскольку является внешним побудителем организации общения. В ходе диалога его участниками устанавливаются особые взаимоотношения, которые сориентированы в первую очередь на удовлетворение духовных потребностей.

Успех в организации диалога зависит от определенных условий, таких как понимание его участниками смысла и содержания диалога; осознание значимости обменной информации в ходе диалога; предвидение правил, регламентирующих норм; поддержание атмосферы открытости; создание комфортной морально-психологической обстановки, исключающей недоброжелательность, нетерпимость, ироничность, злословие и т.п.; принятие позиции собеседника; умение четко обозначить индивидуальный контекст.

Диалогичность предполагает умение взаимодействовать, психологически грамотно строить общение, быть толерантным при восприятии иной точки зрения. Диалогичность формирует субъективный опыт студента, предоставляет свободу выбора концептуальной идеи, формирует уважительно-доброжелательные отношения между субъектами педагогического процесса, предполагает включение в новые ролевые отношения «на равных», исключающие профессиональный диктат преподавателя.

Диалог может быть не только видом речевой деятельности, не только средством, с помощью которого можно успешно решать задачи по формированию профессиональной компетентности. Диалог может выступать формой духовно-нравственного воздействия на личность студента.

При диалогизации в образовательном процессе происходит «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического, научного опыта и внутреннего субъективного опыта студентов, причем эффективность процесса обучения будет тем выше, чем более совпадают эти «опыты». Иными словами, сила внешних воздействий педагога прямо пропорциональна уровню психологической готовности их принятия учащимся.

Диалог как форма духовного взаимодействия способствует самоактуализации личности, поиску способов самовыражения, формам рефлексивной культуры, создает особую креативную среду, способствует созданию гармонизированной интеллектуальной, духовной и душевной сферы, рождает нравственную свободу, способствует раскрепощению личности.

Диалог создает установку на готовность к активной самосозидательной деятельности. Происходит это в силу того, что у субъектов педагогического процесса может возникнуть интерес к проблеме, поднятой собеседником, желание углубить знания, а следовательно, расширить свой кругозор. Это в свою очередь может быть связано с перспективой будущей профессии.

Значение диалога особенно возрастает в период реформирования всех сторон жизни общества, перехода к рыночным отношениям, появлению новых информационных технологий — всего того, что требует от личности умения включиться во взаимодействие на уровне субъект-субъектных отношений. Умелая организация диалога с точки зрения единства содержательной и процессуальной сторон позволяет преподавателю при определенных условиях (усложнении заданий, выдвижении трудной цели) выйти на зоны развития (по Л.С. Выготскому). Так, в ходе диалога «зона актуального развития» позволяет принять студента таким, каков он есть. Осуществляя педагогическое руководство процессом становления профессиональной компетентности, преподаватель способен вывести его на «зону ближайшего развития» системой стимулирующих средств, одним из которых и выступает диалог. Примером того, как был использован педагогический диалог в процессе формирова-

ния профессиональной компетентности, в духовно-интеллектуальном становлении будущего учителя, является такая форма организации учебной деятельности студентов, как «диалоги с классиками» (З.И. Равкин). Суть этой формы работы заключается в стимулировании мыслительной активности будущего учителя, перед которым стоит цепь логически взаимосвязанных задач: изучить биографию и творчество ученого, ознакомиться с эпохой, которая, несомненно, повлияла на мировоззрение выдающегося педагогического деятеля, и выстроить системный ряд вопросов, на который дает ответы именной «участник» беседы.

Эффективность этой и подобных форм занятий очевидна.

Во-первых, расширяется информационное поле, на фоне которого успешно «работают» мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация), то есть формируется информационно-когнитивная компетентность.

Во-вторых, развивается умение вести научный диалог на основе усвоенных и усваиваемых фундаментальных знаний, что лежит в основе деятельностной компетентности.

В-третьих, создается своеобразная интеллектуально-духовная атмосфера, побуждающая студента к самоанализу, то есть к рефлексивной деятельности.

В-четвертых, формируется общая и педагогическая культура, составляющая фундаментальную основу профессиональной компетентности.

В-пятых, осуществляется очевидная динамика перехода от пассивно-созерцательного к активно-творческому отношению к учебно-познавательному процессу, в котором студент сознает себя полноправным субъектом, понимающим свое перспективное предназначение. При этом важно, чтобы взаимодействие субъектов педагогического процесса (преподавателя и студента) было построено на духовной основе.

Умелая и тонкая инструментовка диалоговых отношений позволяет преподавателю вуза на занятиях решать ряд важнейших задач: выработать у студентов потребность в духовно-ценностных установках и ориентациях; обучить коммуникативным, гностическим, проективным, организаторским, перцептивным, конструктивным компетентностям; показать образец высокодуховных, высокопрофессиональных отношений в системе «учитель—ученик»; помочь студентам осознать необходимость выработки неповторимого педагогического почерка, индивидуального стиля деятельности, педагогической позиции — всего того, что персонифицируется в личностную модель специалиста.

Эффективность влияния педагогических дисциплин на формирование профессиональной компетентности учителя у студентов-заочников определяется учетом динамики процесса развития данного образования, характеризующегося восхождением от имплицитно-интуитивного, эксплицитно-репродуктивного, репродуктивно-творческого уровней к поисково-творческому и исследовательскому (преобразовательному) уровням.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горностаев, П.В. Развитие теории общего образования взрослых в советской педагогике (1917—1931 гг.) : автореф. дис. д-ра пед. наук. — М., 1989.

2. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. — СПб., 1999.
3. Попков, В.А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / В.А. Попков, А.В. Коржув. — М. : Академия, 2001.

О.В. Еремкина

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧИТЕЛЯ
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПОТРЕБНОСТИ
В ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
БЕЗОПАСНОГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

Гуманистический подход, субъектные отношения между педагогом и детьми предполагают наличие в педагогической деятельности учителя диагностического компонента, обеспечивающего: познание личности с учетом данных психолого-педагогических наук; отражение устойчивых интегральных свойств личности ребенка, а не только временных его состояний; выявление ведущих целей и мотивов поведения; установление связей между поступком и целостной личностью учащегося; объективность оценочных суждений; умение проникнуть в скрытые резервы развития ученика, способность предвидеть, прогнозировать и проектировать его дальнейшее развитие. Вслед за И.А. Зимней мы убеждены в том, что изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе методами педагогической психологии является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности: это самостоятельная познавательная задача и условие успешности такой деятельности [6].

Наша исследовательская работа в данном направлении [1] свидетельствует о том, что остро назрели противоречия: между объективной потребностью образовательной практики в учителе с высокой психодиагностической культурой и низким уровнем ее развития у выпускников педагогических вузов; между стремлением большинства учителей-практиков осуществлять психодиагностическое сопровождение развития школьника на уровне высокой культуры и неготовностью системы подготовки в вузе и послевузовского пространства к целенаправленному формированию психодиагностической культуры учителя. *Психодиагностическую культуру учителя* мы определяем как сложное интегративное и многомерное психологическое образование личности, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление психодиагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития; формирование ее в целостном педагогическом процессе происходит на субъектно-субъектном уровне и затрагивает мотивационно-ценностные (смысловые), когнитивные, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога и существенно

стимулирует рост профессионализма. Наше исследование направлено на выявление тенденций, психолого-педагогических условий и технологий формирования психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования, и его стратегия опирается на гуманистический и аксиологический, культурологический, личностный, субъектно-деятельностный и технологический подходы.

Психодиагностическая деятельность учителя — это оценочная практика учителя, осуществляемая совместно со школьным психологом, направленная на изучение индивидуально-психологических особенностей личности воспитанника и социально-психологических особенностей группы или коллектива с целью развития, саморазвития детей и оптимизации учебно-воспитательного процесса. Психодиагностическая культура выступает *качественной определенностью* этой деятельности. Под безопасностью личностного развития мы понимаем ответственное и заинтересованное отношение к проблемам детства, создание благоприятных психолого-педагогических условий для формирования личности каждого школьника, своевременную педагогическую и психологическую помощь и коррекцию.

Теоретический анализ и эмпирический опыт позволили предположить, что обобщенная модель психодиагностической культуры учителя должна включать *мотивационно-ценностный (смысловой), рефлексивно-перцептивный, личностно-деятельностный, когнитивно-творческий и инструментально-технологический* компоненты. В модели психодиагностической культуры они представляют собой взаимодействующие и взаимопроникающие пространства, находящиеся в иерархических отношениях. Определяющим, «ядерным» компонентом данной модели является мотивационно-ценностный (смысловой). Чем выше уровень психодиагностической культуры, тем богаче и разнообразнее проявление каждого ее компонента в структуре личности, тем гуманнее педагогическая деятельность и выше уровень профессионализма учителя. Структура личности учителя выступает «несущей конструкцией», системой координат, в которой подпространства психодиагностической культуры естественным образом соединяются и переплетаются с ценностной (смысловой), когнитивной, коммуникативной, рефлексивной, перцептивной, деятельностной и поведенческой подструктурами. Содержательные субъективно-объективные характеристики каждого компонента структурной модели психодиагностической культуры учителя представлены в таблице, в которой наглядно просматриваются горизонтальные связи между ними. Изменение в одной сфере личности естественно вызывает преобразование в других, проявляется в практических достижениях учителя, в инструментально-технологической составляющей психодиагностической культуры учителя.

Основами формирования психодиагностической культуры являются владение психодиагностическим инструментарием, развитое чувство эмпатии, креативность учителя, стремление к самопознанию и адекватная самооценка. Это начальный уровень проявления психодиагностической культуры. Развитию психодиагностической культуры, несомненно, способствуют познавательная активность учителя, его профессионально-педагогическое самосознание, развитые перцептивные способности и умения отбирать и накапливать релевантные методы диагностики. При этом нравственным стержнем действий учителя выступают принятые им этические нормы психодиагностической деятельности.

Следующий ряд связей по горизонтали имеет особое значение для процесса формирования психодиагностической культуры учителя. Смысловым стержнем в нем выступает способность и потребность учителя в постоянной рефлексии, предпосылками которой являются рефлексивная культура учителя, развитое педагогическое мышление, благодаря которым успешно осуществляется целеобразование и реализуется программа собственного самосовершенствования. Рефлексивная природа психодиагностической культуры стимулирует самопознание и познание психологических особенностей других людей.

Далее в связке сущностных характеристик психодиагностической культуры главными становятся ценности творческой индивидуальности, выступающие стержнем профессиональной самоактуализации учителя. Их основой являются умение решать педагогические проблемные психодиагностические задачи и развитые интеллектуальные умения учителя, позволяющие мыслить не тривиально, видеть возможности развития каждого ученика, вскрывая его личностные резервы. Решение детских проблем происходит в процессе взаимодействия с ними на основе сотрудничества, регулирования отношений к себе, к другим, других к себе, благодаря развитым коммуникативным умениям учителя.

Очередной ряд горизонтальных связей представлен сформированной психодиагностической направленностью, которая базируется на психолого-педагогической и психодиагностической компетентности учителя. Направленность предполагает личностно ориентированное взаимодействие на основе знания индивидуальных особенностей детей, что возможно только в процессе психодиагностического сопровождения их обучения, воспитания, развития и саморазвития. Наконец, верхний ряд смысловых связей по горизонтали представляет собой самое насыщенное проявление психодиагностической культуры учителя, что предполагает наличие «ядерного» ценностно-смыслового конструкта в его личности (личностно-позиционные и позиционно-инструментальные ценности), гуманное отношение к ребенку, понимание и бережное обращение с его уникальной и бесценной личностью, прогнозирование его развития. При этом личность учителя, его творческое Я раскрывается и реализуется в индивидуально-творческом отношении к педагогической деятельности, в личностно-индивидуальном профессиональном стиле на основе идеологии психодиагностического сопровождения безопасного личностного развития детей.

Эффективное формирование, развитие и реализация психодиагностической культуры учителя происходит благодаря наличию следующих функциональных компонентов в структуре личности учителя: *коммуникативно-регулятивный, информационно-конструктивный, познавательно-гносеологический, креативно-прогностический и сопровождения и безопасности*. Главной функцией психодиагностической культуры является *коммуникативно-регулятивная*, благодаря которой меняется характер отношений субъектов педагогического процесса, становится возможным изменение смысла социального взаимодействия учителя и учеников, регулирование отношений учителя к себе, другим и других к себе, при учете индивидуальности каждого происходит достижение общности во взглядах на решение проблем воспитания, обучения и развития. Функция регуляции проявляется также в способности отбирать релевантные диагностические методики и использовать их внутри педагогического процесса.

Две другие функции — *информационно-конструктивная* и *познавательно-гносеологическая* — тесно связаны между собой, так как характеризуют важную сторону психодиагностической деятельности учителя — возможность познавать ребенка, получать и использовать информацию о нем, оценивать результативность воспитательных воздействий, осуществлять анализ, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять гносеологические корни явлений и обеспечивать адекватность, успешность и безопасность социально-психологического взаимодействия. На основе достоверной информации учитель моделирует индивидуальные программы безопасного личностного развития, создает благоприятный психологический климат, конструирует целостный педагогический процесс.

Основные субъективно-объективные сущностные характеристики структурных компонентов психодиагностической культуры

Когнитивно-творческий	Личностно-деятельностный	Мотивационно-ценностный (смысловой)	Рефлексивно-перцептивный	Инструментально-технологический
Творческое Я педагога-профессионала. Личностно ориентированная исследовательская деятельность на психодиагностической основе	Компетентное индивидуально-творческое отношение к деятельности	Ценностно-смысловые конструкты гуманного и личностно ориентированного отношения к детям	Понимание и бережное отношение к личности ребенка, прогнозирование его развития	Личностно-индивидуальный стиль профессиональной деятельности на основе идеологии психодиагностического сопровождения
Психолого-педагогическая и психодиагностическая компетентность	Психодиагностическая направленность личности учителя		Личностно ориентированное взаимодействие на основе знания индивидуальных особенностей детей	Компетентное психодиагностическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей
Умения решать проблемные психодиагностические педагогические задачи	Процесс самоактуализации личности	Ценности творческой индивидуальности	Регулирование отношений к другим, к себе, других к себе. Критичность	Коммуникативные умения, сотрудничество с детьми и взрослыми
Целеобразование на основе рефлексии	Индивидуальная программа личностного и профессионального саморазвития	Ценности самореализации	Потребность в познании психологических особенностей своих и других людей	Создание индивидуальных программ развития
Развитое педагогическое мышление	Самоанализ и самоконтроль	Рефлексия	Рефлексивная культура учителя	Рефлексивные умения
Познавательная активность	Профессионально-педагогическое	Принятие этических норм пси-	Перцептивные способности	Отбор релевантных

(потребность создавать копилку психодиагностических методик)	самоосознание	хотдиагностики		методов психодиагностики
Креативность	Самопознание, самооценка	Интеллектуально-нравственная позиция	Эмпатия	Владение диагностическим инструментарием

Креативно-прогностическая функция отражает внутреннюю сущность психодиагностической культуры, природу самой диагностической деятельности, которая носит поисковый, творческий характер и предполагает проведение изучения, исследования, эксперимента, позволяющего не только констатировать факты, но и осуществлять правильный психологический прогноз развития, саморазвития, общения. Психодиагностическая деятельность учителя имеет много общих черт с научно-исследовательской деятельностью ученого, она стимулирует формирование когнитивных, исследовательских и творческих способностей педагога.

Функция *сопровождения и безопасности* продиктована гуманистическим характером педагогической деятельности, для которого характерна действенная забота о детях, понимание их проблем, принятие личности ребенка как существа уникального, имеющего непреходящую ценность, соучастие в его саморазвитии, сотрудничество с взрослыми, движущимися в том же направлении (родители, школьный психолог, коллеги). Функция предполагает на основе субъектно—субъектных отношений психологическое и педагогическое обеспечение безопасности личностного развития ребенка на основе достоверной информации о его особенностях. Одним из условий эффективности функционирования деятельности педагога с высоким уровнем психодиагностической культуры является постоянное сотрудничество с психологом, которое осуществляется благодаря: совпадению педагогических (гуманных) ценностей; пониманию учителем психологической информации, предоставляемой психологом; самостоятельной диагностической деятельности учителя; использованию психодиагностической информации о ребенке для сопровождения и безопасности личностного развития.

В рамках статьи невозможно охарактеризовать все направления деятельности по формированию психодиагностической культуры учителя (вариативные смыслотехнические воздействия; включение психодиагностической деятельности в контекст обучения студентов педвуза; индивидуальные программы самопознания и саморазвития; развивающие личностно ориентированные технологии; решение психодиагностических задач; использование возможностей предметов по выбору и отделений факультетов дополнительных специальностей: сквозные творческие работы по изучению психологических особенностей детей, тренинги, деловые игры и др.), потому мы остановимся на сущности только одного направления.

Мы рассматриваем формирование психодиагностической культуры через призму образования смыслов психодиагностического сопровождения личностного развития ребенка, опираясь на теорию смысла Д.А. Леонтьева и на концепцию внутренней мотивации, основанную на ключевых характеристиках работы Э. Деси, Дж. Хакмана и Г. Олдхема.

Следует отметить, что концепция внутренней мотивации согласуется с нашим мнением о том, что изменение качественной характеристики педагогической деятельности, естественно, влечет за собой изменение ее смысла для личности учителя. Остановимся подробнее на этом вопросе. На основе концепции внутренней мотивации деятельность (работа) обладает значительным мотивирующим потенциалом в том случае, если имеет определенные ключевые характеристики: разнообразие умений, идентифицируемость и значимость задания, автономность и обратная связь, что вызывают следующие психологические состояния: переживание значимости работы и ответственности за ее результаты, знание результатов. Благодаря этому достигаются личностные и рабочие результаты: высокие внутренняя рабочая мотивация и качество выполнения работы, удовлетворенность деятельностью [8].

При внимательном прочтении ключевых характеристик работы несложно увидеть, что деятельность учителя с высокой психодиагностической культурой полностью соответствует им.

1. Деятельность педагога с развитой психодиагностической культурой предполагает наличие разнообразных знаний и умений (знания психологии детей, владение диагностическими методиками, умения видеть проблему, формулировать психодиагностическую задачу, подбирать релевантные психологические диагностики, осуществлять диагностическое изучение детей, анализировать и интерпретировать результаты), требует определенных способностей, проявления активности. Деятельность учителя на уровне высокой психодиагностической культуры становится осознанной, разумной и ценной, что придает смысл работе учителя, делает ее значимой.

2. В ходе решения учебных или воспитательных психодиагностических задач учитель, несомненно, в каждом отдельном случае четко идентифицирует задания, в этом смысле психологического и психодиагностического сопровождения. Психодиагностическая культура педагога создает предпосылки для успешного и оптимального решения насущных педагогических задач.

3. Значимость деятельности педагога, решающего задачи воспитания и обучения на высоком уровне психодиагностической культуры, обеспечивающего безопасность личностного развития детей, признается всеми (детьми, их родителями, администрацией) в силу того, что она (деятельность) оказывает влияние на жизнь окружающих в силу своей целесообразности, обоснованности, соответствия высокому уровню профессионализма. Психодиагностическая культура учителя способствует пониманию, личностному взаимодействию, саморазвитию и самосовершенствованию субъектов педагогической деятельности (учителя и ученика).

4. Возможность и способность действовать по своему усмотрению, автономность и независимость для педагога с высокой психодиагностической культурой появляется в силу того, что его деятельность оптимальна, эффективна, осуществляется на уровне профессионализма и позволяет ему достигать уровня мастерства. К такому педагогу администрация, родители и дети относятся с большим доверием и уважением.

5. Наконец, совершенно очевидно, насколько своевременная диагностика личности ребенка, осуществленная на уровне психодиагностической культуры, создает возможность обратной связи в воспитании и обучении и, как следствие,

повышения их эффективности, а главное — безопасного личностного развития детей.

Таким образом, работа педагога на уровне психодиагностической культуры способствует знанию ее результатов, переживанию значимости труда, ответственности за ее результаты. Вследствие этого учитель с высокой психодиагностической культурой переживает удовлетворенность работой, достигает высокого качества труда (профессионализма).

Смыслотехнические воздействия, предложенные Д.А. Леонтьевым, помогают понять пути и механизмы формирования психодиагностической культуры через призму образования новых личностных смыслов психодиагностического сопровождения личностного развития ребенка. Изменение источников смысла может происходить разными путями и один из них — подключение дополнительных мотивов. Процесс формирования психодиагностической культуры предполагает познание путей изучения ребенка и путей организации его саморазвития и самосовершенствования. Дополнительным мотивом может выступать процесс самопознания учителя в ходе освоения диагностического инструментария и составление на этой основе программ индивидуального личностного и профессионального развития. В нашей экспериментальной работе при осуществлении индивидуальных программ мы включали студентов педвуза в процесс самопознания и саморазвития с первого курса, тем самым «заводя» его, отслеживали продолжение его на последующих курсах, убеждаясь в том, что процесс осуществлялся на самостоятельном уровне у большинства студентов экспериментальных групп. Данный вид мотивации имеет значительную действенную силу потому, что он понятнее, результаты самопознания и самосовершенствования близки и ощутимы, тогда как педагогическая деятельность на основе психодиагностического сопровождения пока еще отдалена по времени и не может подкреплять сложившееся смысловое отношение.

Другой вариант изменения источников смысла — подключение смысловых конструкторов через специфическое означивание объекта или объектов. На наш взгляд, самым действенным способом в процессе формирования психодиагностической культуры является обращение к личности ребенка, создание его наглядного образа как основной ценности педагогической деятельности. Яркий показ проблем ребенка (неуспевающего, конфликтного, тревожного, с низким уровнем учебной мотивации и т.д.), понимание тяжести его душевных переживаний и невозможности самостоятельно справиться с этими проблемами, обращение к проблемам которые переживали сами учителя в детстве, — все это создает эмоционально насыщенный наглядный образ. В педагогике собрана богатейшая коллекция педагогических ситуаций, актуализирующих детские проблемы, в ходе анализа которых ставится задача, предполагающая воздействие на личность ребенка. Большинство педагогических (в частности, коммуникативных) задач предусматривают познание особенностей детей, что в свою очередь также является источником формирования мотивов психодиагностического сопровождения. Таким образом, сама личность ребенка становится средством актуализации значимых смысловых конструкторов, прямо связанных с ценностями, которые вносят большой вклад в искомое — смыслообразование и смыслостроительство.

Одним из средств изменения смысла может выступать подключение смысловых диспозиций, в частности, ссылка на личный педагогический и психодиа-

гностический опыт преподавателя, на референтные группы или опыт известных и авторитетных людей. Вероятно, положительную роль могут сыграть мысли и высказывания великих педагогов и мыслителей, диагностический опыт самого педагога и психолога.

Наконец, изменение смысла в процессе формирования психодиагностической культуры может происходить благодаря подключению самоотношения, социальной и ролевой идентичности и глубинных ценностей. Это обращение к внутренней личностной позиции учителя как профессионала, учителя гуманного («Хороший учитель знает своих учеников во всех отношениях», «Хороший учитель — практический психолог», «Гуманный учитель организует саморазвитие школьника на основе самопознания» и т.д.).

Следует отметить, что все способы изменения смысла, охарактеризованные выше, могут использоваться комплексно. Наиболее благоприятные условия использования смыслотехнических воздействий обеспечивает сама психодиагностическая деятельность как основа формирования психодиагностической культуры, если процесс ее освоения сопровождается постановкой целей самопознания и саморазвития учителя, показом значимости этой деятельности для безопасного личностного развития детей, опирается на значимые личностные ценности учителей и мнение авторитетных людей по этому поводу.

Другой вид смыслотехнического воздействия — изменение или актуализация смысловых связей — также с успехом может быть использован в процессе формирования психодиагностической культуры. По мнению Д.А. Леонтьева, смысловые связи объекта со смыслообразующими источниками характеризуют меру и форму их близости в жизненном мире, и характер этих связей влияет на смысл объекта не меньше, чем характер и «ассортимент» источников, придающих ему этот смысл [7]. Одни и те же действия могут наполняться разным смыслом в зависимости от цели, выступающей источником смысла (использую диагностику для отчета (повышения разряда) или использую диагностику для оказания помощи «проблемному» ребенку).

Смысл психодиагностического сопровождения безопасного личностного развития школьника для студента педвуза может «тускнеть» в силу отдаленности по времени и невозможности получать смысловое подкрепление в результатах деятельности (рабочая мотивация). Продуктивный путь воздействий на смыслообразование в данном случае мы видим в смыслотехнической проработке смысловых связей, преследующих цель максимально адекватно, без искажений прояснить реально существующие связи. Психодиагностическая деятельность обладает в этом плане благоприятными потенциальными возможностями, так как опирается на самопознание, сопровождается включением в деятельность по саморазвитию на основе специальных программ. Кроме того, можно подробно характеризовать и демонстрировать смысловые связи, образующиеся в процессе осуществления психодиагностического сопровождения учебно-воспитательного процесса и развития ребенка. За основу можно взять ключевые характеристики педагогической деятельности на уровне психодиагностической культуры: *разнообразие умений* (учитель владеет инструментарием и способен на основе достоверной информации к разнообразным воспитательным воздействиям); *идентифицируемость действий* (учитель знает, как воспитывать, развивать, оказать педагогическую и психотерапевтическую помощь, потому что понимает, что лежит в основе про-

блем детей); *значимость деятельности* (квалифицированная и своевременная поддержка и помощь детям всегда высоко оценивается самими детьми, их родителями, коллегами, администрацией); *самостоятельность* (деятельность на уровне высокой психодиагностической культуры создает предпосылки для принятия самостоятельных и квалифицированных решений), *отдача и обратная связь* (возможность развивать, обучать и воспитывать на основе полной и достоверной информации об особенностях детей и уровне их достижений создает предпосылки для обратной связи).

В исследовательской деятельности содержание смыслотехнических воздействий мы использовали как основу для разработки соответствующих психолого-педагогических задач, тренингов, деловых игр и других видов деятельности.

Результатом формирования психодиагностической культуры в условиях непрерывного педагогического образования будет достижение *субъектного* уровня развития психодиагностической культуры (включенность в структуру профессионального образа), *личностного* (стержневое образование в структуре личности: мотивы, потребности, личностная позиция) и *лично-индивидуального уровня* психодиагностической культуры учителя (стиль и образ профессиональной деятельности), что позволит совершенствовать профессионализм учителя в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремкина, О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография. — М. : Изд. дом Рос. акад. образования ; Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. — 332 с.
2. Еремкина, О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя как средства повышения его профессионализма // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы IV Международной научной конференции, 12—15 сентября 2006 года. — Эрланген, 2006. — С. 276—282.
3. Еремкин, Ю.Л. Психодиагностика в учебно-воспитательной работе школы / Ю.Л. Еремкин, О.В. Еремкина, А.Ю. Еремкин. — Рязань : Поверенный, 2000 — 192 с.
4. Еремкина, О.В. Модель психодиагностической культуры учителя / Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы юбилейной Международной научно-практической конференции. Москва, МПГУ : в 2 ч. — М. : МАНПО, 2005. — Ч. 2. — С. 78—82.
5. Еремкина, О.В. Научные основы формирования психодиагностической культуры учителя / Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество: труды Всероссийской научно-практической конференции. — М., 2002. — Ч. 1. — С. 60—63.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2001.
7. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е изд., испр. — М. : Смысл, 2003.
8. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг. — СПб. : Речь, 2000.



Педагогическая наука и практика

О.М. Смирнова

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На современном этапе развития начальной школы приоритетным направлением является личностно ориентированное обучение. Один из путей его реализации — дифференцированное обучение. В педагогике имеются различные точки зрения на понятия «дифференциация обучения» и «дифференцированное обучение». Так, И.М. Осмоловская рассматривает дифференциацию обучения как учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах [6]. И.М. Чередов и И.М. Осмоловская выделяют оба понятия как тождественные, дифференциация при этом является способом организации дифференцированного обучения [6; 12]. В начальной школе дифференциация является одним из организационно-методических принципов обучения. В исследованиях Н.Ф. Виноградовой уделяется внимание интеграции и дифференциации как принципам, обеспечивающим развитие каждого школьника с учетом уровня его обученности, общеучебных умений, способностей, интереса к учению, общей культуры [3].

Дифференциация присутствует практически во всех системах обучения начальной школы. Так, имеется вариативность учебного материала по предметам. Например, выделен в стандарте начальной общеобразовательной школы по изучению окружающего мира обязательный минимум содержания для усвоения и материал, который не включается в требования к уровню подготовки учащихся

(не подлежит проверке, контролю). В учебниках есть разнообразные средства обучения, позволяющие учитывать особенности содержания учебного предмета «Окружающий мир». Все это позволяет организовать дифференцированное обучение учащихся.

Проблема дифференцированного обучения младших школьников не может быть решена только за счет совершенствования содержания образования. Так, действующие курсы образовательного компонента «Окружающий мир» в начальной школе имеют возможность для реализации на практике разных уровней обучения. Возможно усвоение учебного материала на базовом уровне, продвинутом и творческом. Обучение младших школьников на трех уровнях требует от учителя нового подхода к организации учебной деятельности учащихся, позволяющего учитывать их индивидуальные психолого-педагогические особенности.

Проблемы дифференциации и индивидуализации тесно связаны. В исследованиях В.М. Монахова дифференциация рассматривается как одна из форм индивидуализации, как средство для достижения учащимися базового образования, как система обучения [5]. При этом индивидуализация выступает как цель дифференцированного обучения. Наиболее широкое понятие «индивидуализация обучения» приводится в исследованиях И.Э. Унт и Х.Х. Сикка, которые рассматривают его как учет индивидуальных психолого-педагогических особенностей личности во всех средствах, методах, формах обучения, независимо от того, как и в какой степени они учитываются [10].

В дидактике при дифференцированном обучении осуществляется дифференцированный подход к учащимся. Он предусматривает учет особенностей групп школьников, чаще всего учеников объединяют по типологическим особенностям, которые присущи группам, а не отдельным ученикам.

В педагогике нет единой точки зрения на понятие «дифференцированный подход к учащимся». Необходим поиск путей и способов организации дифференцированного подхода к младшим школьникам в обучении.

Дифференцированный подход к младшим школьникам следует рассматривать как способ дифференцированного обучения, при котором отношение учителя к типологическим группам учащихся проявляется в дифференциации заданий на различных этапах урока, через формы учебной работы при организации самостоятельной работы как в урочной, так и внеурочной деятельности. Он создает возможности для реализации дифференцированного обучения в старших классах общеобразовательной школы.

Объединить учащихся в группы при дифференцированном обучении на уроках предмета «Окружающий мир» можно по следующим критериям: логическое мышление (степень обобщения и выделения существенных признаков в объектах); общеучебные умения (умение читать текст заданий, умение наблюдать за объектами природы); обученность (распознавание объектов природы, запоминание, понимание учебного материала, применение знаний, умений в практической деятельности, применение знаний, умений в новых учебных ситуациях); степень развития интереса к познанию природы и к предмету.

Во всех технологиях дифференцированного обучения имеет место дифференцированный подход к учащимся. В начальной школе его следует рассматривать как возможность индивидуализации обучения младших школьников в условиях одного класса. Наличие в одном классе детей с различным уровнем развития

положительно влияет как на наиболее, так и на наименее подготовленных; интересующиеся тем или иным предметом могут увлечь остальных, оказать помощь отстающим. Немаловажным является и отсутствие отрицательных личностных качеств, которые проявляются у учащихся в условиях разделения их на разновысшие классы.

В начальной школе наиболее приемлема среди технологий дифференцированного обучения уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов В.В. Фирсова [11]. Она позволяет организовать обучение на индивидуально-максимальном уровне. Таким образом, ученики могут усвоить материал предмета «Окружающий мир» на обязательном и продвинутом уровнях обучения.

Уровневая дифференциация обучения предусматривает наличие базового уровня подготовки, который обязан достигнуть каждый учащийся. Наряду с ним школьнику предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющейся глубиной овладения содержанием учебного материала.

Организационно-педагогическими условиями дифференцированного обучения младших школьников при изучении окружающего мира являются:

— изучение и учет индивидуальных психолого-педагогических особенностей учащихся (уровень обученности, способностей, общеучебных умений, познавательного интереса);

— разделение учащихся в классе на временные группы с относительно одинаковым уровнем умственного развития для осуществления дифференцированного подхода в обучении;

— разработка дифференцированных заданий по изучению окружающего мира с учетом индивидуальных психолого-педагогических особенностей младших школьников и вариативности содержания предмета «Окружающий мир»;

— применение групповых форм учебной работы учащихся (дифференцированно-групповой, парной, звеньевой, индивидуализированно-дифференцированной, индивидуализированной) при организации самостоятельной работы на различных этапах урока;

— диагностика продвижения каждого учащегося в развитии относительно своего исходного уровня, оценка результатов обучения через систему заданий, контролирующую степень достижения учебной цели.

У детей 6—9 лет мышление становится в центре развития, оно способствует развитию других познавательных процессов [4]. Следовательно, при изучении курса «Окружающий мир» необходимо уделять внимание развитию логического мышления у учащихся — степени выделения существенных признаков в объектах природы, обобщения. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление учащихся 1—2 классов обуславливает применение наглядных средств обучения, а также «предметную» деятельность учащихся. Она связана с выполнением заданий практической работы. При этом возрастает роль рабочих тетрадей по изучению окружающего мира. Они позволяют организовать продуктивную деятельность учащихся. Учет индивидуальных психологических особенностей младших школьников для организации дифференцированного обучения связан с диагностикой. Выявить у младших школьников уровень развития логического мышления позволяют методики Н.М. Поливановой, И.В. Ривиной, М.К. Акимовой [9; 1]. Определить уровень усвоения знаний по предмету у младших школьников можно, применив методики Л.И. Буровой, Ю.Б. Павлова [2; 7].

Практика работы школы, исследование показали, что при изучении окружающего мира выделяются четыре группы школьников:

I группа характеризуется воспроизводящим уровнем усвоения знаний, умений, навыков; школьники затрудняются в распознавании объектов природы, не различают главные и несущественные признаки в объектах, при сравнении сначала рассматривают и описывают признаки одного предмета, затем другого, допускают смешение понятий, затрудняются сопоставлять признаки для сравнения, устанавливать общие черты и черты различия, не раскрывают взаимосвязи в природе.

II группа школьников имеет репродуктивный уровень усвоения знаний, умений и навыков; они слабо раскрывают взаимосвязи в природе, более полно характеризуют объекты природы лишь при постановке вопросов, детализирующих процесс наблюдения; при нахождении ошибок учителем исправляют их, но допускают эти ошибки в практической деятельности, распознают объекты природы, но затрудняются выделять, анализировать и соотносить существенные признаки наглядных объектов, не владеют классификацией.

III группа характеризуется продвинутым уровнем усвоения знаний, умений, навыков; дети распознают объекты природы, распределяют растения, животных по группам, способны делать обобщение на уровне элементарных понятий, применяют знания, умения в практической работе, если допускают ошибки, легко их исправляют; но способность к выделению существенного признака не является достаточно обобщенной, не умеют устанавливать принцип классификации.

IV группа обладает творческим уровнем усвоения знаний, умений, навыков; школьники объединяют объекты природы в определенные группы на основе мысленного анализа связей и отношений в объектах природы; выделяют главные признаки путем абстрагирования их от несущественных, сравнивают предметы на основе мысленного анализа связей, выделяют как черты различия, так и общие, находят оригинальные подходы к решению познавательных задач.

Объединив учащихся в группы, учитель имеет возможность организовать работу на уроке, применив задания различной степени сложности. В практике работы школы выделяются следующие пути осуществления дифференцированного подхода в обучении:

- через дифференциацию учебного материала, прохождение курса в ускоренном или замедленном темпе;
- через организацию самостоятельной работы с использованием вариативных учебных заданий;
- через организацию дифференцированных форм учебной работы младших школьников.

Групповые формы учебной работы позволяют осуществить сотрудничество школьников, а именно: оценить вклад учащихся в результат деятельности, распределить задания в группах. Например, дифференцированно-групповая форма учебной работы предполагает деление учащихся на группы с относительно одинаковыми учебными возможностями. Школьники выполняют задания разной степени сложности или каждая группа может решать часть общего задания. Эта форма учебной работы учащихся применяется при закреплении изученного материала. Индивидуализированно-групповая форма учебной работы предполагает работу учителя с 3—5 учениками (воспроизводящий, творческий уровни) и одновременно работу остальных учащихся с рабочими тетрадями с целью проверки

усвоения знаний, умений по окружающему миру. Такая форма способствует предупреждению отставания в усвоении знаний у школьников с низкими учебными возможностями, подготавливает их к изучению темы, а также позволяет организовать работу наиболее подготовленных школьников, которые могут быть помощниками учителю при изучении новой темы. Индивидуализированная форма учебной работы предполагает выполнение 6—8 видов дифференцированных заданий, выбор их школьниками. Она может применяться на обобщающих уроках в курсе «Окружающий мир». Звеньевая форма учебной работы предполагает работу учеников в группах-звеньях. В каждой группе — ученики с различным уровнем умственного развития. Необходимо, чтобы в группе были ученики с высокими учебными возможностями, которые могли бы осуществлять руководство, распределять задания, участвовать в обсуждении ответов. Звеньевую форму учебной работы можно организовать при проведении практических и самостоятельных работ как на уроках окружающего мира, так и экскурсии. Парную форму учебной работы можно организовать, используя рабочие тетради по изучению окружающего мира или индивидуальные карточки с заданиями. Она имеет место при проведении домашнего задания, первичном закреплении изученного материала. Школьники могут работать в парах, объединяющих наиболее подготовленного и наименее подготовленного учеников, при этом они получают различные по степени сложности задания. Представленные формы учебной работы учащихся связаны с самостоятельной работой.

В исследованиях ученых нет единой точки зрения на понятие «самостоятельная работа». Она рассматривается как метод обучения (А.Г. Ковалева, А.В. Усова). Методологической основой организации самостоятельной работы младших школьников являются исследования П.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, П.И. Пидкасистого. Так, последний рассматривает самостоятельную работу как учебное задание и форму проявления в соответствующей деятельности развития мышления, памяти, воображения [8].

На уроке по учебному предмету «Окружающий мир» для того чтобы организовать посильную самостоятельную работу учащихся, нужно знать уровень развития их учебных умений. Например, умение читать текст карточек-заданий; понимание их содержания, выполнение действий и их операций, из которых они складываются; умение самоконтроля и самопроверки результатов выполнения заданий; принятие учебной задачи младшими школьниками (понимание того, зачем и как выполнять задание). Учителю необходимо выбрать адекватные способы действий, ведущие к решению поставленных задач самостоятельной работы, контроля результата выполнения заданий учащимися. С этой целью следует проверять ответы с помощью средств обратной связи, имея образец выполнения. Он помогает найти ошибки в выполненных заданиях и их исправить.

Выделим последовательность этапов организации самостоятельной работы учащихся на уроках окружающего мира.

1. Выбор учителем этапа урока, на котором проводится самостоятельная работа в соответствии с дидактическими задачами: на закрепление изученного материала; на проверку знаний, умений; на обобщение и систематизацию знаний; на воспроизведение опорных знаний перед изучением новой темы; на первичное закрепление изученного материала.

2. Подготовка учащихся к выполнению самостоятельной работы:

— четкое, немногословное инструктирование учащихся относительно целей и задач работы;

— подбор заданий для самостоятельной работы с учетом индивидуальных психолого-педагогических особенностей учащихся;

— сообщение школьникам времени выполнения работы.

3. Постановка задачи, решение которой потребует умственных усилий учащихся. Принятие учебной задачи младшими школьниками (что и как нужно делать).

4. Выбор формы учебной работы учащихся при организации самостоятельной работы (звеньевая, парная, дифференцированно-групповая, индивидуализированная, индивидуализированно-групповая).

5. Опосредованное руководство самостоятельной работой учителем. Наблюдение за ходом выполнения заданий и оказание необходимой помощи учащимся при возникновении затруднений.

6. Контроль учителя за выполнением самостоятельной работы. Самоконтроль и самопроверка выполнения заданий учащимися.

Одним из средств обучения, позволяющим организовать самостоятельную работу на различных этапах урока в курсе «Окружающий мир», является система дифференцированных заданий.

Дифференцированные задания можно классифицировать по характеру деятельности, необходимой для их выполнения. Так, ученики I—II групп выполняют задания, опосредующие учебную информацию. Им предлагаются задания на узнавание объектов природы, на выделение существенных признаков в понятиях, на классификацию объектов окружающего мира. Школьникам III группы предлагаются задания, направляющие работу с учебным материалом. Это задания на сравнение объектов природы; задания, включающие вопросы, готовый ответ на которые в учебнике отсутствует, требующие самостоятельных мыслительных операций с текстом. Ученики IV группы выполняют задания на применение знаний, умений в новых учебных ситуациях. Это задания на доказательство, на решение познавательных задач, на подбор примеров, раскрывающих взаимосвязи в природе, на осознание последствий воздействия человека на природу, на установление взаимосвязей между объектами природы, на составление цепей питания.

К учебным дифференцированным заданиям предъявляются следующие требования:

— задания должны строиться на основе программного содержания, учитывать степень его сложности;

— необходимо учитывать показатели обученности (узнавание и запоминание учебного материала, понимание его, применение знаний, умений в практической деятельности, применение знаний, умений в новых учебных ситуациях);

— при подборе заданий следует обращать внимание на индивидуальные психологические особенности школьников (развитие логического мышления — степень обобщения и выделения существенных признаков, словесно-логической памяти — скорость запечатления, точность запоминания и воспроизведения материала);

— необходимо учитывать уровень сформированности компонентов учебной деятельности учащихся (принятие учебной задачи, учебные действия, самопроверка и самоконтроль);

— задания должны являться обязательным структурным компонентом урока, учитывать планируемые результаты (цели обучения).

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова, М.К. Диагностика факторов успешности учебной деятельности при переходе из начальной школы в среднюю. — Самара : СИПКРО, 1996.
2. Бурова, Л.И. Способы формирования первоначальных понятий у младших школьников // Гносеологическое обоснование методов начального обучения. — М., 1984. — С. 14—24.
3. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир. Методика обучения. — М. : Вентана Граф, 2004.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. — М., 2002.
5. Монахов, В.М. Дифференцированное обучение в средней школе. — М., 1989.
6. Осмоловская, И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе. — М., 2004.
7. Павлов, Ю.Б. Оценка качества усвоения понятий младшими школьниками // Гносеологическое обоснование методов начального обучения. — М., 1984. — С. 111—114.
8. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М. : Педагогика, 1980.
9. Поливанова, Н.И. Диагностика системного мышления детей 6—9 лет / Н.И. Поливанова, И.В. Ривина. — М. : РАО, 1999.
10. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990.
11. Фирсов, В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов. — М. : Просвещение, 1994.
12. Чередов, И.М. Процесс обучения: методы, формы. — Омск, 1997.

И.С. Идилова

ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К АДАПТАЦИИ И ОБУЧЕНИЮ НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

В последние годы интерес к высшему образованию неуклонно возрастает. Все больше абитуриентов выбирают языковые и смежные с ними факультеты вузов, стремясь получить чрезвычайно востребованное в современном обществе лингвистическое образование. Однако не менее очевидна и другая тенденция — высокая степень отсева студентов, в особенности после 1—2 курсов, которая доказывает, что адаптация вчерашних старшеклассников к условиям обучения на лингвистических факультетах вузов не всегда проходит успешно. Вопросу адаптации студентов к условиям обучения в вузе посвящен сегодня целый ряд исследований. Менее разработанной является проблема подготовки школьников к поступлению, последующей адаптации и обучению на языковых факультетах вузов.

Учебная деятельность студентов-первокурсников существенно отличается по своему характеру и содержанию от учебной деятельности в школе: значительно увеличивается объем знаний, а также скорость, стиль и способы их презентации, расширяется спектр изучаемых дисциплин, требуется широкий кругозор в профильной области для успешного их усвоения. Психологическая атмосфера в вузе значительно отличается от школьной за счет относительно высокой мотивации студентов на избранную специальность, малой комплектации групп на языковых факультетах и сравнительно высокого уровня самостоятельности студентов в учебном процессе. При этом такие личностные качества студента, как низкая самооценка, отсутствие коммуникативных качеств, неумение строить отношения в коллективе, брать на себя ответственность, могут препятствовать его успешной адаптации в вузовском социуме.

В связи с этим мы полагаем, что к процессу «вхождения» в вузовское образовательное пространство нужно целенаправленно готовить в старших классах средней школы, используя при этом потенциал профильного обучения. Предмет «Иностранный язык», на наш взгляд, обладает большими возможностями, если принять во внимание его гуманистический и интегративный потенциал.

Переход на профильное обучение в России задуман как один из глобальных шагов по обеспечению подготовки учащихся к социальной адаптации в современном обществе после окончания школы. Оно призвано «расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» [2, с. 3].

Исходя из названных задач и основываясь на ключевых предметных компетенциях образовательной области «иностранный язык», которые должны быть сформированы в ходе профильного обучения, а также принимая во внимание основные сферы деятельности школьника, выделим следующие компоненты, подлежащие развитию средствами профильного обучения иностранному языку в ходе формирования готовности старшеклассников к обучению на языковом факультете вуза: профориентационный, прагматический, социально-личностный.

Профориентационной компонент предполагает следующее:

- Профессиональное самоутверждение и мотивация. Общеизвестно, что старшая ступень полной средней школы крайне неоднородна по составу учащихся. У одних уже достаточно развита профессиональная ориентация: они твердо знают, чем хотят заниматься в будущем, какую профессию выберут. Другие еще не очень уверены в этом, сомневаются, не имея четко выраженных интересов. Профессиональная ориентация третьих не выражена вообще, они не знают, на чем остановить свой выбор из-за подверженности чужому мнению либо недостаточной информированности. Такая ситуация, вызванная поставленной не на должном уровне профориентационной работой в основной школе, может быть, на наш взгляд, скорректирована посредством привлечения дополнительного личностно- и профильно-ориентированного учебного языкового материала, использования более разнообразных ситуаций общения, в том числе за счет профильно-ориентированных, а также интересных, мотивирующих

форм организации учебного процесса в ходе профильного обучения иностранному языку (ИЯ).

- Знакомство с «профессиональными» видами деятельности, такими как перевод устный и письменный, аннотирование, реферирование, осуществление личной и деловой переписки и проба себя в них. При этом перевод на ИЯ выступает не только как вспомогательное средство, но и как вид речевой деятельности, как профессионально-ориентированное умение. Кроме того, в ходе эксперимента по исследованию особенностей профилизации школы в различных регионах нашей страны было выявлено, что намерения в будущем выбрать профессию, соответствующую профилю, уверенность в правильности выбора профиля непосредственно связаны с успешностью обучения; те учащиеся, у которых профиль обучения совпадает с профессиональными намерениями, успешнее адаптируются в профильных классах [1].

Прагматический компонент подразумевает следующее:

- Развитие иноязычной коммуникативной компетенции, включая речевую, языковую, социокультурную, информационную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. Этот компонент подробно разработан в государственных образовательных стандартах и базисном учебном плане. Важнейшими умениями, подлежащими развитию на профильном уровне, являются: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, в том числе ориентированные на выбранный профиль, передавать информацию в связных аргументированных высказываниях (говорение и письмо); функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности, планирование своего речевого и неречевого поведения с учетом статуса партнера по общению; овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, предназначенными для выбранного профиля; систематизация языковых знаний, полученных в основной школе, увеличение их объема за счет информации профильно-ориентированного характера и др. [3].

- Не менее важным в плане подготовки учащихся к восприятию профильных вузовских дисциплин является расширение кругозора школьников в области страноведения и литературы англоязычных стран, а также межкультурной коммуникации. Данный компонент предполагает вооружение учащихся знанием основных эпох и направлений, видов и жанров английской и американской литературы, ведущих представителей того или иного литературного направления, основных средств художественной выразительности и умение их использовать для характеристики стиля писателя, умения смысловой переработки и интерпретации текста, выполнения письменных творческих заданий на основе или в связи с прочитанным; определять специфические ценности нации, национальные черты характера, сформировавшиеся под влиянием географических факторов; объяснять, как окружающая среда влияет на нормы общественного поведения; определять культурные различия, способствующие появлению стереотипов, оценивать явления другой культуры в аспекте общечеловеческих ценностей, сравнивать различные явления в культурах изучаемых стран, определять возможные пути преодоления стереотипов и непонимания между нациями и народами; знание фоновой и безэквивалентной лексики, языковых реалий и т.д.

Немаловажная роль в развитии прагматического компонента подготовки школьников к обучению в вузе отводится профильным и элективным курсам, посредством которых производится углубление в определенную образовательную

область и выстраивается индивидуальная образовательная траектория учащихся. Профильное обучение английскому языку в старших классах может включать изучение таких курсов, как «Страноведение» и «Литература Великобритании и США». Наряду с ними учащимся могут быть предложены курсы по выбору более узкой направленности либо интегрированные с другими образовательными областями, но также ставящие основной целью развитие коммуникативной компетенции и предваряющие содержание соответствующих вузовских курсов, например, «Электронные образовательные проекты и межкультурная коммуникация», «Обучение основам перевода», «Фонетический строй английского языка», «История англоязычных стран», «Технический перевод», «Деловой английский», а также курсы «Подготовка к тестированию по английскому языку», «Трудности английской грамматики», направленные на подготовку к ЕГЭ, федеральному тестированию и сдаче других тестов на знание английского языка.

В контексте прагматического компонента предполагается, что результатом профильного обучения английскому языку должно стать достижение выпускниками функциональной грамотности во владении языком, достижение, как минимум, порогового уровня обученности (уровня В1) или приближение к достижению порогового продвинутого уровня В2 (в терминах Совета Европы).

Социально-личностный компонент подготовки учащихся к вхождению в новый коллектив предполагает следующее:

- Формирование ценностей, личностных качеств и свойств, характеризующих коммуникативную личность и необходимых для адаптации и успешного сотрудничества и взаимодействия в коллективе, таких как: умение слушать, проявляя внимание к окружающим; способность к эмпатии; умение увидеть и подчеркнуть положительные качества других людей; готовность помочь, поддержать друг друга; ответственность; умение предотвратить, преодолеть межличностные конфликты; умение активно сотрудничать, не подавляя инициативу других; самоуважение, привычка думать о себе положительно; доверие друг к другу, искренности и открытости и др.

Данный компонент реализуется посредством широкого применения групповых форм работы, а также проблемных, проектных, интерактивных методик, предполагающих сотрудничество и взаимодействие школьников в процессе учебной деятельности, что необходимо для достижения оптимальных результатов в ходе овладения ИЯ.

- Развитие умений, связанных с рефлексией, способностью к самооценке и саморазвитию. Умение анализировать положительные и отрицательные моменты своей деятельности и поведения и корректировать их при необходимости представляются особенно важными в контексте личностно ориентированного обучения, поэтому учащиеся вовлекаются в процесс рефлексии.

На основе разработанных нормативных положений с учетом требований, предъявляемых Госстандартом к уровню подготовки выпускника средней школы в образовательной области «иностранный язык» на профильном уровне, основных идей личностно ориентированного обучения, содержания и основных особенностей дисциплины «Иностранный язык», мы сконструировали *модель формирования* готовности школьников к обучению и адаптации на языковых факультетах вузов посредством обучения иностранному языку на профильном уровне.

Для реализации вышеназванных компонентов модель предусматривает: активизацию методов и принципов гуманистической личностно ориентированной педагогики в процессе профильного обучения иностранному языку; гуманизацию системы взаимоотношений «преподаватель — ученик»; уточнение содержания обучения с учетом интегративных свойств предмета «иностранный язык»; использование личностно ориентированного подхода к организации учебного процесса; создание условий для приобретения учащимися опыта профессиональной деятельности; активизацию рефлексивной деятельности учащихся в ходе овладения ИЯ; активизацию самостоятельной информационно-поисковой деятельности учащихся.

Реализуя нашу модель формирования готовности выпускника к обучению в языковом вузе, учитель использует методы и формы организации учебного процесса, а также принципы гуманистической педагогики и теорию личностно ориентированного подхода, являющегося частью гуманистического направления в дидактике. В соответствии с личностно ориентированным гуманистическим подходом, реализованным в этой модели, учитель в учебном процессе ориентируется прежде всего на личность ученика, его самочувствие, самовыражение, саморазвитие, «поиск себя», своей индивидуальности, самоактуализацию, без чего затруднена социализация учащегося в современном мире. При этом возрастает роль самоанализа, рефлексии, создается максимум условий для творческого развития школьника. Следует также отметить, что коммуникативная способность обучаемых при такой организации учебного процесса развивается через их вовлечение в процесс межличностного взаимодействия при решении широкого круга значимых и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает уверенность школьника в себе, в своей успешности.

Как следует из вышесказанного, разработанная модель формирования готовности выпускника к обучению в языковом вузе в процессе изучения иностранного языка в старших классах предполагает гуманизацию системы взаимоотношений «учитель — ученик». В процессе профильного изучения иностранного языка в школе классы делятся на подгруппы от 8 до 15 человек, на изучение дисциплины отводится достаточно большое количество часов. Учитель и учащиеся находятся друг с другом в близком и достаточно длительном по времени взаимодействии, поэтому влияние преподавателя на личность школьника здесь особенно значительно. Данная модель обеспечивает смену авторитарного стиля общения между учителем и учениками на сотрудничество и партнерство. В центре обучения — ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания.

Поскольку предмет «Иностранный язык» обладает интегративными свойствами, то есть может служить средством изучения других предметов и областей знаний, как и средством развития личностных качеств и свойств, учителю важно правильно подойти к уточнению его содержания. Считаем необходимым при уточнении содержания профильных и при отборе содержания элективных курсов учитывать в соответствии с новыми образовательными тенденциями и требованиями современного общества: актуальность и ценностную значимость тематики; социально-психологическую направленность используемого материала; межкультурный компонент; проблемность учебных ситуаций; аутентичность языковых материалов.

Особенно важным представляется постоянное уточнение и обновление содержания обучения в соответствии с социально-культурными изменениями в обществе и тенденциями в системе образования.

В ходе профильного обучения ИЯ создаются и внедряются элективные курсы, направленные на формирование готовности выпускника к адаптации в языковом вузе, поддержание интереса к гуманитарному профилю наряду с формированием необходимых компетенций, а также организуется знакомство с профессиональными видами деятельности и приобретение в них определенного опыта. Формирование мотивации основывается на личностной заинтересованности, но не на стратегии «кнута и пряника», связанной с традиционным выставлением оценок.

В ходе реализации нашей модели организуется постоянное отслеживание самими учащимися собственных результатов, акцентируется внимание на положительных сторонах деятельности всех членов группы. Последовательно развиваются у школьников рефлексивные умения — умения видеть себя «со стороны», самостоятельно оценивать свои возможности и потребности.

Учитель планирует учебный процесс таким образом, чтобы часть материала подлежала освоению в ходе самостоятельной работы учащихся и обеспечивает ее контролируруемую вариативность. Широко применяются проектные виды деятельности, как индивидуальные, так и групповые, привлекаются информационные технологии. Для оценки степени готовности старшеклассников к обучению на языковом факультете вуза нами разработаны: критерии и показатели уровней сформированности степени готовности старшеклассников к обучению на языковом факультете вуза, методы педагогического мониторинга для осуществления непрерывного наблюдения и анализа эффективности реализации разработанной модели с отслеживанием динамики изменений.

Критерии и показатели уровней сформированности готовности школьников к обучению на языковых факультетах вузов

Критерии	Показатели
Степень сформированности коммуникативной компетенции и лингвострановедческого кругозора	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оценка по результатам выпускных профильных экзаменов. 2. Результаты выполнения тестов, включающих лингвистический, страноведческий и литературоведческий материал. 3. Умение использовать иностранный язык как средство общения в коммуникативных ситуациях на уроках. 4. Способность решать средствами языка проблемные ситуации межкультурного общения.
Степень социально личностной готовности к адаптации и сотрудничеству в новом коллективе	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие личностных качеств, характеризующих коммуникативную личность. 2. Психологическая комфортность учащихся в группе 3. Способность к рефлексивным действиям, к осуществлению самоанализа и самоконтроля.

Степень сформированности профессиональной направленности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уверенность в правильности выбора профессии. 2. Наличие опыта в осуществлении «профессиональных» видов деятельности. 3. Статистические данные, отражающие количество выпускников профильных классов, поступивших в вуз по профилю.
--	---

Мы полагаем, что степень реализации прагматического компонента нашей модели может замеряться при помощи:

- традиционного выставления оценок за использование языка как средства общения в различных проблемных коммуникативных ситуациях на уроках, требующих также определенной степени кросскультурной грамотности;
- лингвострановедческих и литературоведческих тестов;
- результатов выпускных профильных экзаменов.

Степень эффективности реализации профориентационного компонента можно выявить при помощи:

- анкетирования учащихся на предмет их уверенности в правильности выбора профессиональной направленности;
- статистических данных, отражающих количество выпускников профильных классов, поступивших в вуз по профилю.

Динамика степени социально-личностной готовности учащихся к адаптации и сотрудничеству в новом коллективе может отслеживаться при помощи:

- методики Сишора, которая, помимо определения индекса групповой сплоченности, в то же время позволяет оценить степень психологической комфортности учащихся в группе;
- методики выявления свойств и качеств, характеризующих коммуникативную личность.

Эксперимент по реализации модели формирования готовности школьников к адаптации на языковых факультетах вузов в процессе углубленного изучения предмета «Иностранный язык» подтвердил ее целесообразность. Модель направлена не только на дальнейшее формирование коммуникативной компетенции школьников, но и на профессиональное самоопределение, на развитие личностных коммуникативных и ценностных качеств и свойств, необходимых для успешной самореализации выпускников в вузовском образовательном пространстве.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кучма, В. Как школьнику сохранить здоровье : Гигиенические проблемы профильного обучения // Медицинская газета. — 2005. — 20 июля.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. — М., 2002.
3. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации // Новые государственные стандарты по иностранному языку. 2—11 классы. — М. : Астрель, 2004.

Н.А. Жокина, Н.Б. Федорова

ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВОМ УСТАНОВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Идея межпредметных связей в классической педагогике родилась в результате поиска путей, отражающих целостность природы в содержании школьного учебного материала.

«Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», — подчеркивал великий дидакт Я.А. Коменский. Он подошел к идее всеобщего обобщения знаний, к их взаимосвязи, ибо без этого невозможно познание причинно-следственных связей и отношений явлений и предметов объективного мира. Я.А. Коменский понимал, как важно устанавливать связи между учебными предметами для формирования системы знаний у учащихся и обеспечения целостности процесса обучения. К этой идее обращаются позднее многие педагоги, развивая и обогащая ее [2; 3].

Необходимость обобщенного учебного познания и целостности учебного процесса в последующем закреплялось в педагогической идее межпредметных связей, которая выступала в педагогике как элемент общих концепций.

В начале XIX века дальнейшая дифференциация знаний вызвала увеличение числа учебных предметов в школьном обучении и привела к перегрузке программ. Одна из причин этой перегрузки — отсутствие взаимосвязи между учебными предметами.

В классической педагогике наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей дал К.Д. Ушинский. В книге «Человек как предмет воспитания» он выводит их из различных ассоциативных связей (по противоположности, сходству, времени, единству места и т.п.), отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. Особо ценны и теперь суждения великого русского педагога о мировоззренческой роли межпредметных связей, способствующих формированию ясных, полных и целостных представлений об окружающем нас реальном мире. Он считал, что «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [5].

Преодолеть хаос в голове ученика можно при согласованной работе учителей, когда каждый из них заботится не только о своем предмете, но и всестороннем умственном развитии детей.

Наиболее актуальна опора на знания по другим предметам при объяснении нового материала, а также при повторении. Важно, чтобы существовала преемственность в содержании отдельных дисциплин и сближение родственных предметов.

Прогрессивные методисты прошлого считали, что показателем широкой образованности учителя является его способности охватить связи между различными науками, провести параллели с разделами смежного учебного предмета, сопряженными по содержанию с тем, который он преподаёт.

В истории педагогики накопилось ценное наследие по теории и практике межпредметных связей, а именно:

— обосновывалась (с позиций психологии, педагогики и методики обучения) объективная необходимость отражать в учебном познании реальные взаимосвязи объектов и явлений природы и общества;

— подчеркивались мировоззренческая и развивающая функции межпредметных связей, их положительное влияние на формирование истинной системы научных знаний и общее умственное развитие ученика;

— разрабатывалась методика скоординированного обучения различным учебным предметам, предпринимались попытки готовить учителя к осуществлению межпредметных связей на практике.

Уже в первые годы существования советской школы межпредметные связи рассматривались и развивались как методологический принцип, обеспечивающий единство обучения и воспитания в учебно-трудовой деятельности ученика на мировоззренческой основе.

В 50-е годы XX века произошло углубление политехнических аспектов обучения в соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), что обусловило развитие нового направления межпредметных связей — между общеобразовательными и политехническими знаниями [2; 3].

В настоящее время мы рассматриваем межпредметные связи с общепедагогических позиций как одно из средств комплексного подхода к обучению и воспитанию.

Межпредметные связи должны выполнять следующие функции:

Образовательная — формирование у учащихся общей системы знаний о мире, отражающей взаимосвязь различных форм движения материи.

Воспитательная — формирование системы знаний и основ научного мировоззрения.

Развивающая — развитие всесторонне гармонично развитой личности ученика.

Методологическая — обобщенная форма отношения между элементами структуры учебных предметов, обеспечивающая реализацию их мировоззренческих функций [9].

Исходя из общности структуры учебных предметов и структуры процесса обучения, которые являются объективными основаниями классификации межпредметных связей, можно выделить три их основных типа: содержательно-информационные, операционно-деятельностные и организационно-методические.

Виды связей различаются:

— по составу научных знаний (фактологические, понятийные, теоретические);

— по знаниям о познании (философские, историко-научные, то есть гностические, семиотические, логические);

— по знаниям о ценностных ориентациях (идеологические, то есть диалектико-материалистические, идейно-политические, политико-экономические, этические, эстетические, правовые).

Необходимость выделения и осуществления особого типа операционно-деятельностных связей обусловлена самой структурой учебного предмета, которая содержит в себе помимо содержательных и процессуальные элементы, определяющие познавательную и другие виды деятельности учащихся в процессе учения.

Виды межпредметных связей операционно-деятельностного типа различаются по следующим критериям:

— по способам практической деятельности в применении теоретических знаний — «практические», которые способствуют выработке у учащихся двигательных, трудовых, конструктивно-технических, расчетно-измерительных, вычислительных, экспериментальных, изобразительных, речевых умений;

— по способам учебно-познавательной деятельности в «добывании» новых знаний — «познавательные», которые формируют общеучебные обобщенные умения мыслительной, творческой, учебной, организационно-познавательной (планирование, организация и самоконтроль), самообразовательной деятельности;

— по способам ценностно-ориентационной деятельности — «ценностно-ориентационные», необходимые для выработки умений оценочной, коммуникативной, художественно-эстетической деятельности, что имеет большое значение в формировании мировоззрения школьника.

Виды связей данного типа различаются:

— по способам усвоения связей в различных видах знаний (репродуктивные, поисковые, творческие);

— по широте осуществления (межкурсовые, внутрицикловые, межцикловые);

— по времени осуществления (преемственные, сопутствующие, перспективные);

— по способу взаимосвязи предметов (односторонние, двусторонние, многосторонние);

— по постоянству реализации (эпизодические, постоянные, систематические);

— по уровню организации учебно-воспитательного процесса (поурочные, тематические);

— по формам организации работы учащихся и учителей (индивидуальные, групповые, коллективные) [1; 3; 9].

Межпредметные связи классифицируют по разным основаниям, главным образом их делят на группы по временному и информационному признакам, поэтому выделяют *хронологические* и *содержательные* межпредметные связи. По временному признаку различают предшествующие, сопутствующие и перспективные связи.

Предшествующие связи — это связи курса физики с материалом, изучавшимся в других предметах раньше. Например, в процессе изучения гидро- и аэростатики в курсе физики устанавливаются связи с материалом, изученным раньше в курсах природоведения и географии (сообщающиеся сосуды, шлюзы, воздухоплавание, атмосфера, атмосферное давление и др.).

Сопутствующие связи — это связи между понятиями, законами, теориями, одновременно изучаемыми в разных учебных предметах. Например, сопутствующими являются связи курсов физики и химии при формировании понятий об атоме и его характеристиках, связи курсов физики и математики при изучении понятия гармонического колебания (в рамках единого центра). Названные вопросы изучаются в разных учебных дисциплинах параллельно.

Перспективные связи — это такие связи, при которых материал курса физики является базой для изучения других предметов. Например, понятия материи, пространства, времени, движения, взаимодействия рассматриваются сначала в курсе физики, а затем обобщаются в курсе обществоведения.

Классифицируя межпредметные связи по информационному признаку, исходят из содержания учебного материала. В этом случае выделяют *фактические*

связи (связи на уровне фактов). Например, факт дробления вещества изучают в физике и химии, движение планет — в физике и астрономии.

Следующую группу составляют *понятийные связи* (связи на уровне понятий). Например, общими для физики и химии являются понятия атома, молекулы, иона, для физики и математики — вектора, производной, интеграла, для физики и обществоведения — материи, движения, пространства, времени.

Еще одна группа — *теоретические связи* (связи на уровне законов и теорий). Примерами могут служить молекулярно-кинетическая теория строения вещества в физике и химии, классическая механика и законы движения тел в физике и астрономии и т.д.

В последние годы большое внимание уделяется межпредметным связям на уровне межнаучных обобщений или обобщений на уровне общенаучных методологических принципов, таких как принцип соответствия, дополнительности, причинности, симметрии. Реализация межпредметных связей именно на этом уровне способствует выработке у учащихся представлений о единстве материального мира и научного знания о нем, позволяет использовать современную научную методологию для решения различных проблем [1].

Межпредметные связи играют важную роль в осуществлении принципов *доступности и прочности знаний*. Трудные и сложные вопросы нередко становятся легкими и доступными, если на помощь учащимся приходят сведения из других предметов. Известно, что прочностью обладают лишь знания, включенные в систему и активно применяемые при усвоении новых вопросов. Привлечение знаний учащихся по другим предметам позволяет организовать их коллективную учебную работу.

Таким образом, межпредметные связи способствуют осуществлению всех дидактических принципов, усиливая их взаимодействие в реальном процессе обучения. Учащиеся глубже осмысливают, например, универсальность законов сохранения, понятие внутренней энергии, если они объясняются применительно к физическим и химическим явлениям во взаимной связи. Связи между математикой и физикой касаются конкретизации математических понятий физическими явлениями или применения методов и понятий математики для объяснения физических понятий и законов.

Предметы естественно-математического цикла общаются с такими абстрактными понятиями, как «точка», «линия», «молекула», «атом» и др. Сквозными для них являются понятия о модели, состоянии, процессе. Примерами мысленных моделей, которые формируются у учащихся при изучении естественнонаучных предметов, являются идеальный газ, абсолютно черное тело, геометрическая точка. Все это формируют систему знаний о единстве живой и неживой природы [4; 6].

Так, особенности скрытых внутриклеточных процессов обмена веществ обуславливают температуру тела, кровяное давление, пульс. Обращение к физико-химическим процессам при изучении биологии необходимо для разъяснения специфики явлений живой природы. При изучении физики и химии биологические знания привлекаются с целью раскрытия всеобщности законов и процессов живой и неживой природы. Внутренняя согласованность содержания физики и химии определяется общим составом научных знаний (понятия массы, энергии, пространства, энтропии, закон сохранения и взаимопревращения материи и энер-

гии, молекулярно-кинетическая теория, строение атома и его неисчерпаемость, периодичность химических и физических свойств элементов, квантовая механика и др.) [10; 11].

Преобразование современного содержания курсов математики и физики в значительной мере обусловлено влиянием общих для данных предметов математических подходов. Идеи множества, геометрических преобразований, охватывающие понятия функции, векторов, производной и интеграла, представляют современную основу интерпретации природы физических законов. Понятие о симметрии позволяет с общих научных позиций объяснить строение кристаллов, свойства элементарных частиц, построить изображения в оптике. Использование физики в курсе математики предполагает применение физических понятий при решении математических задач, при выведении абстрактных математических понятий. В этих условиях учащиеся реально ощущают огромную силу математики, которая является и «царицей», и «служанкой» наук.

Взаимосвязи между математикой (элементы начертательной геометрии), черчением и рисованием направлены на развитие пространственного воображения, а также закрепление расчетно-графических навыков политехнического знания.

Широкое использование математики в курсе химии позволит сформировать у учащихся более гибкое и рациональное мышление, умение мобильно переключать с одного способа доказательства на другой, закрепить вычислительные и расчетно-графические навыки.

Связи трудового обучения с основами наук ориентируют учащихся на приложение научных закономерностей в трудовой деятельности и привлечение практического опыта для овладения теоретическими знаниями. Политехнические знания и умения развиваются в процессе решения разнообразных конструкторско-технических задач, обоснования рациональных трудовых операций.

Целостное представление учащихся о законах развития природы и общества нельзя сформировать без установления связей между гуманитарными и естественными науками, без раскрытия влияния идеологии на развитие науки, искусства, культуры.

Одной из важнейших задач обучения физике является формирование у учащихся представлений о современной физической картине мира, которая является частью научной картины мира. Формирование представлений о современной научной картине мира возможно лишь на межпредметной основе, так как каждый предмет вносит вклад в решение этой проблемы.

Методологической основой межпредметных связей учебных дисциплин является положение о единстве материального мира и взаимосвязи природы, общества и мышления.

Таким образом, различные науки о природе и обществе связаны между собой. Отражением этих межнаучных связей является связь между учебными дисциплинами.

Решая в курсе биологии VIII класса межпредметную проблему: доказать, что организм является высшим единством, связывающим «в себе в одно целое механику, физику и химию, так что эту троицу нельзя больше разделить», учащиеся вначале обращают внимание на необоснованность разделения понятий «механика» и «физика» («Механика — это и есть физика», — говорят они). Действительно, механика изучается как составная часть школьного курса физики.

Межпредметные связи — это важнейший фактор оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки учителей и учащихся [4].

Особое значение имеют межпредметные связи для эффективного использования организационных форм обучения, а также целенаправленной перестройки всех основных звеньев учебно-воспитательного процесса:

— комплексной постановки задач урока (учебной темы, совокупности уроков, факультативных занятий и т.д.), сочетающей образовательные, развивающие и воспитательные задачи смежных предметов;

— комплексной разработки содержания урока, включающей изучение обобщенных, смежных понятий, ведущих идей родственных предметов, мировоззренческих проблем, идейно-воспитательных аспектов науки;

— организации познавательной деятельности учащихся, предусматривающей обучение сложным обобщенным умениям и приемам учебной работы, общим для ряда предметов;

— комплексного использования средств активизации учебной деятельности учащихся, методов и форм учебной работы, наглядных пособий, типичных для предметов, между которыми устанавливается связь;

— комплексного поурочного и тематического планирования, включающего все ранее названные аспекты организации обучения и предусматривающего взаимодействие учителей различных предметов.

Чаще всего в школах преобладают уроки лишь с применением элементов межпредметных связей, что объясняется как спецификой содержания программ, так и неумением учителей осуществлять связь между разными предметами. В большинстве случаев цели уроков не конкретизируются с позиций межпредметных связей, не формируются смежные умения, не используются наглядные пособия, применяемые на смежных предметах. Включение в поурочные планы связей с другими предметами осуществляется далеко не всегда и лишь частично, смежные понятия чаще упоминаются, чем применяются в самостоятельной деятельности учащихся, преобладают элементы стихийной координации деятельности учителей смежных предметов. Учителя нередко лишь упоминают о сходстве используемых на уроках по разным предметам умений познавательной деятельности, реже включают учащихся в самостоятельное применение таких умений и еще и реже обращают их внимание на перенос и структуру межпредметных умений.

Для удобства внедрения межпредметных связей каждый учитель должен знать приемы их осуществления, которые можно условно разделить на две группы: обычные методы и приемы, но ориентированные на установление межпредметных связей, и новые, специфичные для межпредметных связей и обогащающие сложившуюся систему методов обучения.

Методические приемы осуществления межпредметных связей

Методы и приемы, ориентированные на установление межпредметных связей	Специфические для межпредметных связей методы и приемы обучения
Домашние задания по другим предметам.	Работа с учебниками по нескольким предметам на уроке.

<p>Включение в изложение учителя учебного материала другого предмета.</p> <p>Беседа на воспроизведение знаний другого предмета.</p> <p>Применение наглядных пособий, приборов, фрагментов диа- и кинофильмов.</p> <p>Постановка проблемных вопросов.</p> <p>Решение количественных и качественных задач, кроссвордов межпредметного характера.</p> <p>Сообщения учащихся по материалам другого предмета</p> <p>Привлечение в лабораторных работах по физике знаний из других предметов.</p> <p>Применение микрокалькуляторов в расчетах на лабораторных занятиях по физике.</p> <p>Использование на уроках физики некоторых материалов экскурсий межпредметного содержания.</p>	<p>Использование и изготовление комплексных наглядных пособий, обобщающих учебный материал нескольких предметов.</p> <p>Выполнение письменных работ, которые разрабатываются и оцениваются учителями разных предметов.</p> <p>Комплексные задания, межпредметные тексты, дифференцированные по предметам групповые задания.</p> <p>Ведение межпредметных тетрадей (выполнение задания по разным предметам, направленные на решение общей учебной проблемы).</p> <p>Групповая работа учителей по организации изучения межпредметных проблем.</p> <p>Сообщения учащихся на комплексных семинарах по межпредметным связям.</p> <p>Творческие задания на лабораторных работах по физике межпредметных связей.</p> <p>Задания по физике с программированным микрокалькулятором.</p> <p>Отчеты, рефераты или задачи, составленные учащимися по материалам экскурсий межпредметного содержания.</p>
---	--

Наиболее эффективны методы реализации межпредметных связей, направленные на активизацию умственной деятельности, на развитие навыков самостоятельной работы учащихся. Полезны специально разработанные с этой целью задания, требующие от учащихся обобщенного знания из различных учебных предметов.

Большой интерес у учащихся вызывают межпредметные задания проблемного характера. Общим для ряда учебных предметов приемом создания проблемных ситуаций является постановка перед учащимися вопросов в форме познавательной задачи, требующей высказывания предположения и его обоснования.

Межпредметные связи, устанавливаемые по принципу общности методов исследования реального мира, требуют обучения наблюдению, экспериментированию, выдвижению гипотез, моделированию и т.д. Взаимное использование методов обуславливается также необходимостью формализации законов, принципов науки и опоры на них при формировании обобщенных понятий. Типичным примером может быть решение математических задач с физическим и техническим содержанием, построение графиков функций, а также решение задач по физике с применением математических понятий и формул [1; 3].

Уроки, на которых широко используются межпредметные связи, можно проводить в виде лекции, семинара, обзорной беседы с использованием аудиовизуальных средств.

Цель межпредметных связей состоит в обучении учащихся умениям самостоятельно применять знания из разных предметов при решении новых вопросов и задач. Для этого проводятся повторительные беседы, выявляющие знания по другим предметам, в начале урока или в процессе объяснения нового материала; создаются проблемные ситуации, ставятся проблемные вопросы, требующие знаний из смежных предметов; даются предварительные домашние задания на повторение знаний из смежных предметов; обеспечивается сочетание индивидуальных и групповых заданий (по интересам, выбору, обязательных) с коллективной учебной работой в классе; используется внеклассная работа, обобщающая знания учащихся из разных предметов.

Межпредметные связи — это не только средство достижения общих социальных целей обучения, то есть всестороннего развития личности школьника, но и один из необходимых факторов формирования конкретных педагогических задач, определения общепредметных систем знаний, умений, отношений.

Акцентируя внимание на совершенствовании методологических основ всестороннего развития личности в целостном процессе обучения, Ю.К. Бабанский подчеркивал, что в процессе «формирования общенаучных умений и навыков, а также развития воли, эмоций и способностей... важно предусмотреть формирование системообразующих понятий, законов и теорий, а также усвоение фундаментальных научных фактов [2].

Современный этап развития науки характеризуется двусторонним процессом интеграции и дифференциации наук. С одной стороны, каждая наука развивается в направлении все более глубокого проникновения в сущность познаваемых ею закономерностей природы. С другой стороны, науки развиваются как единый комплекс, взаимно обогащаясь как научными идеями, так и методами познания, что приводит к возникновению пограничных наук: биофизики, биохимии, физической химии, геофизики и др. Это определяет значение межпредметных связей учебных дисциплин [7].

Психологической основой межпредметных связей является процесс образования ассоциаций. Психолог Ю.А. Самарин отмечает, что формирование научных знаний происходит на основе четырех уровней их систематизации:

I уровень — простые ассоциации: факты и явления связывают безотносительно к системе данных явлений;

II уровень — ограниченно-системные ассоциации: устанавливаются связи между фактами и явлениями в пределах темы;

III уровень — внутрисистемные ассоциации: связь устанавливается в пределах учебного предмета;

IV уровень — межсистемные ассоциации: устанавливаются связи между знаниями, принадлежащими к различным наукам.

В дидактике не существует единого мнения по вопросу о том, к какой категории относится понятие межпредметных связей. Одни исследователи рассматривают межпредметные связи как самостоятельный дидактический принцип, другие — как составляющую принципа системности знаний, третьи — как одно из направлений реализации принципа систематичности.

Часто в литературе межпредметные связи понимают как условие и средство повышения научного уровня знаний учащихся, повышения роли обучения в формировании их научного мировоззрения, в развитии их мышления, творческих способностей, оптимизации процесса усвоения знаний и в конечном итоге — как условие и средство совершенствования всего учебного процесса [4; 8].

Из вышесказанного следует, что межпредметные связи в учебном процессе позволяют:

- повышать научный уровень знаний благодаря всестороннему и более глубокому изучению явлений и свойств тел;
- обеспечивать систематичность и системность знаний, что ведет к их осознанности, прочности и обобщенности;
- формировать мировоззрение учащихся благодаря раскрытию единства материального мира, взаимосвязи и взаимообусловленности явлений;
- формировать более глубокие политехнические знания, поскольку в настоящее время целый ряд технологических процессов может быть понят лишь на основе знаний из нескольких наук;
- осуществлять экологическое образование учащихся, поскольку решить эту задачу невозможно без привлечения в процессе обучения физике знаний по химии и биологии;
- осуществлять гуманитаризацию обучения физике;
- формировать общеучебные умения;
- развивать мышление и творческие способности учащихся, поскольку установление межсистемных ассоциаций в процессе реализации межпредметных связей ведет к изменениям в мыслительной деятельности учащихся: мышление становится более гибким, подвижным, обобщенным.

Включение межпредметных связей в учебный процесс придает качественную специфику всем компонентам учебно-познавательной деятельности ученика: осязательно проявляется единство общих и конкретных предметных целей обучения; интерес к смежным предметам значительно обогащает мотивы учебной деятельности; содержание деятельности становится более обобщенным, объектами познания выступают общие для ряда предметов процессы и явления, идеи, теории, законы, понятия, факты и связи между ними; действия, способы оперирования знаниями обобщаются на базе межпредметного содержания, активизируются продуктивные процессы познания; успешно реализуется единство образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения, системность знаний способствует усвоению их мировоззренческой значимости, овладению продуктивными методами познания, развитию широких интересов.

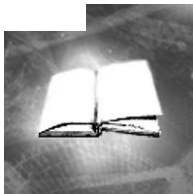
В результате проведенных нами исследований получены следующие результаты: установлены межпредметные связи в курсе физики 10 и 11 классов по темам «Молекулярная физика», «Электродинамика» и «Квантовая физика» с предметами естественно-математического цикла (химия, биология, математика, обществознание), основанные на личностно ориентированном подходе с элементами гуманизации, а также разработана серия интегрированных уроков для старших классов.

Результаты эксперимента в процессе преподавания интегрированных уроков позволяют сделать вывод о том, что использование межпредметных связей повышает эффективность учебного процесса и интенсивность работы учителя

и учащихся, обеспечивает повышение качества знаний учащихся, развивает познавательный интерес не только к физике, но и к таким предметам, как химия, биология, математика и обществознание и дальнейшему их изучению, что повышает интерес школьников к учебе в целом, повышают работоспособность учеников и вызывают у них положительную мотивацию к обучению, снимают стрессовые нагрузки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дик, Ю.И. Межпредметные связи курса физики в средней школе / Ю.И. Дик [и др.]. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
2. Зверев, И.Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема // Советская педагогика. — 1974. — № 12.
3. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе. — М. : Педагогика, 1981. — 160 с.
4. Ильченко, В.Р. Перекрестки физики, химии и биологии. — М. : Просвещение, 1986.
5. Кулагин, П.Г. Идея межпредметных связей в истории педагогики // Советская педагогика. — 1964. — № 2.
6. Минченков, Е.Е. Использование знаний учащихся по физике при изучении химии // Химия в школе. — 1969. — № 1.
7. Монахов, В.М. Методика исследования внутриспредметных и межпредметных связей в предметах естественно-математического цикла / В.М. Монахов, В.Ю. Гуревич // В кн. : Теоретические основы естественно-математического образования в средней школе. — М., 1978.
8. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы : учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская [и др.] ; под ред. С.Е. Каменецкого. — М. : Академия, 2000. — 368 с.
9. Усова, А.В. Межпредметные связи как необходимое дидактическое условие повышения научного уровня преподавания основ наук в школе // В кн. : Межпредметные связи в преподавании основ наук. — Челябинск, 1973.
10. Федорова, В.Н. Межпредметные связи в содержании естественнонаучных дисциплин // В кн. : Совершенствование содержания и методов обучения в средней школе. — Челябинск, 1971.
11. Федорова, В.Н. Межпредметные связи курса биологии с другими естественнонаучными дисциплинами // Биология в школе. — 1975. — № 6.



История и модели дополнительного образования

А.А. Романов, А.И. Шувалов

ГЕНЕЗИС КЛУБНО-КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ РОССИИ

В существующих трудах по педагогике не обозначен точно период появления детских общественных объединений клубного типа, говорится лишь о давних традициях дополнительного образования детей в России, отсчет ведется при этом с середины XIX века [18, с. 4].

Возникновение детских объединений всегда было связано со стремлением к совместным действиям и выражению своей индивидуальности в среде сверстников, потребностью в обмене информацией, в развлечениях, дружбе и т.п. Можно предположить, что первыми детскими объединениями по интересам были, например, так называемые «певческие артели» на Украине в середине XVII века, состоящие из воспитанников братских школ. Ученики небольшими группами во время каникул ходили по селам и хуторам, пели на запрещаемом польской шляхтой украинском языке, ставили комедии, играли на музыкальных инструментах [12, с. 179].

Известно, также, что в XVII веке в Киево-Могилянской академии существовала и внешкольная работа, важную роль в которой играл студенческий театр, публично разыгрывающий драмы и постановки, написанные профессорами или студентами. В комических интермедиях и вертепных сценках, героями которых были представители народа, проявлялась тесная связь академии с народной жизнью [13, с. 276].

Интересна система воспитательной работы Царскосельского лицея в начале XIX века. Его преподаватели заботились о развитии самостоятельности учащихся, ставили перед ними сложные и увлекательные вопросы, которые воспитанники стремились разрешить в дружной и горячей дискуссии. Они «совершали увеселительные прогулки, организовывали грандиозные военные игры, выпускали литературные журналы, вступали в серьезные и глубокомысленные споры, проводили интереснейшие творческие собеседования» [15, с. 33—35]. Большое внимание уделялось и внеклассным занятиям лицеистов, их театральной самостоятельности и искусству декламации [15, с. 81].

В начале 60-х годов XIX века известный просветитель Л.И. Глибов выдвинул идею о необходимости совместного культурного проведения досуга учениками гимназий и воспитанницами женских пансионатов в детских клубах, которые могли бы превратиться в «истинные горнила нравственности молодого поколения» [5, с. 270]. В это же время детские клубы начинают и свое организационное оформление, вбирая в себя предшествующий опыт.

Ростки самостоятельного клубного движения зарождались и существовали в сельских школах конца XIX века. Четыре года существовало клубное объединение «Школьное товарищество», созданное в 90-х годах в селе Овражье. По уставу в клуб принимали учеников в возрасте от 11 до 14 лет, но только тех, кто «не курил, не воровал, не ругался». Собрания в клубе проходили по субботам, на них решались разные вопросы, касающиеся бытовой жизни детей [17, с. 102—114]. Различные учреждения подобного рода создавались и в ряде других мест [6, с. 12—14].

Особого внимания заслуживает, по нашему мнению, изучение исторического опыта школ, которые становились центрами воспитательной работы с крестьянами и их детьми в районе. Например, таким центром стала Татевская школа в Смоленской губернии, основанная теоретиком и практиком педагогической и просветительской практики на селе С.А. Рачинским. Он считал, что школа должна организовывать и внешкольную работу, так как «школьная деятельность, не вносящая ничего доброго в последующую жизнь питомцев школы, была бы бессмысленною тратой времени и сил» [19, с. 199]. Беседы С.А. Рачинского с учениками о вреде алкоголя и никотина дополнились уникальным для того времени опытом создания общества трезвости.

Практика первых детских клубов и других объединений учащихся привлекла внимание передовых педагогов, пытающихся осмыслить новый феномен общественно-педагогической инициативы. Появились идеи создания прочного связующего звена между школой и семьей, устройства учреждений для внешкольного и внесемейного воспитания, где у детей развивались бы чувства «общественной солидарности, взаимного уважения и любви» [11, с. 3].

По инициативе П.Ф. Лесгафта в Петербурге (1893) было создано общество содействия физическому развитию детей, пытавшееся найти пути гармоничного

развития личности. В 1895 году в Томске, развивая эти идеи, В.С. Пирусский создает общество учащейся молодежи и летние площадки для малышей [14, с. 358]. Ученики городских и приходских школ занимались здесь два раза в неделю в кружках по интересам: учились шить, вязать, петь песни, рисовать, играли в разные игры [9]. Возникали также профильные клубы и общества: естественно-научные (молодых натуралистов), спортивные (теннисные, футбольные), технические (авиаторов) [18, с. 5].

В начале XX века особенностью развития системы образования России стало появление учреждений, по терминологии сегодняшнего дня, дополнительного образования. Они представляли собой своеобразные социально-педагогические комплексы, где на основе самоуправления действовали различные кружки, мастерские, хотя их было совсем немного [2, с. 5]. В 1904 году в Мраморном дворце Санкт-Петербурга было создано социально-педагогическое учреждение, представлявшее собой, пожалуй, первый опыт организации внешкольного комплекса дополнительного образования. Организатором и вдохновителем этого объединения стал агроном Н.А. Бартошевич, преподававший естественные науки в кадетском корпусе. С помощью разнообразных занятий в детях стимулировалась познавательная активность, решались прежде всего задачи трудового и экологического воспитания через пробуждение любви к природе и уважение сельскохозяйственного труда [2, с. 19].

Клубно-кружковая работа проникала и в лучшие общеобразовательные учреждения. Так в «новой школе» Е.С. Левицкой (Царское Село), представлявшей собой по сути первое в России образовательное учебное учреждение интернатного типа, действовали многочисленные клубы, а в Тенишевском училище (Санкт-Петербург) ученики посещали большое количество кружков [2, с. 9, 44].

Для теории и практики внешкольной воспитательной работы наибольшее значение имела деятельность С.Т. Шацкого. По его инициативе были созданы общество «Сетлемент», объединяющее детский сад, кружки и сельскохозяйственную колонию. Затем работа продолжилась в обществе «Детский труд и отдых» и ставшей знаменитой колонии «Бодрая жизнь». При этом ведущее место в системе воспитательной работы С.Т. Шацкий отводил клубной деятельности, так как «клуб должен положить начало освобождению детей» [20, с. 255]. Работа в клубе была предельно разнообразна, воплощала новые тенденции гуманистического воспитания, апробировала принципы детского самоуправления, развития личности в коллективе, сочетания учебной, трудовой и игровой деятельности и др. На одной из выставок Министерства торговли и промышленности за детские работы «Сетлементу» была присуждена большая золотая медаль [16, с. 160].

Известен опыт учителя Г.К. Ремизова, организовавшего в 1909 году для детей городской бедноты игровые площадки в Москве, собирающие до 400 детей и взрослых. К 1912 году таких площадок было уже 24. Кроме игр Г.К. Ремизов проводил с детьми экскурсии, устраивал дальние походы и поездки [18, с. 5].

В это же время (30 апреля 1909 года) в Царском Селе был создан первый скаутский патруль «Бобр». Летом 1915 года были организованы первые лагеря скаутов. С самого начала скаутское движение развивалось как неполитическое, пацифистское, строящееся на общечеловеческих ценностях. В 1917 году уже насчитывалось около 25 тысяч скаутов в 120 организациях. После окончания Гражданской войны на территории Советской России на базе скаутинга была со-

здана организация пионеров. Она переняла множество скаутских атрибутов: структуру отрядов, форму цвета хаки, значок и призыв: «Будь готов!», салют, летние лагеря и многое другое. «Новое» было связано с внесением в организацию чуждого скаутизму духа политизации и вовлечение детей в классовую борьбу. Возрождение скаутизма начинается в России с 1990 года, когда на съезде было провозглашено создание Ассоциации возрождения российского скаутизма. Сейчас действуют несколько скаутских организаций. Наиболее крупными из них являются Организация российских юных разведчиков, Русский союз скаутов, Братство православных скаутов, Федерация православных следопытов, Российская организация девочек-скаутов [2, с. 32—33].

Таким образом, в предоктябрьский период отечественная педагогика находилась в стадии обобщения накопленного опыта клубно-кружковой работы, теория детского клубного дела лишь начинала оформляться. Однако становились понятными основные признаки, по которым можно было классифицировать организационные формы клубно-кружковой работы: внутришкольные объединения по интересам и предметные кружки; профильные внешкольные воспитательно-образовательные учреждения; работа с детьми по месту жительства.

После свершения Октябрьской революции внешкольная работа рассматривалась как одна из важнейших и самостоятельных сторон общей системы народного образования, приобретала особую государственную важность. Поэтому возросло разнообразие форм работы с детьми, расширился спектр решаемых задач. В Народном комиссариате просвещения РСФСР в ноябре 1917 года был создан отдел внешкольного образования, на I Всероссийском съезде по просвещению (август 1918) работала внешкольная секция. Внешкольная работа превращается в государственную систему [18, с. 6].

Центральным звеном внешкольной воспитательной работы стала клубная деятельность. В связи с этим передовые педагоги делали попытки создания целостной теории детского клуба. Значительный вклад в такую разработку внес С.Т. Шацкий. Отвечая на поставленный вопрос, в своей статье «Что такое клуб?» он обосновывал идею создания центра, где организуется детская жизнь на основе интересов и возможностей детей. Принципиально важен доказываемый С.Т. Шацким тезис, что «идея детского клуба гораздо шире и глубже идеи клуба взрослых» [21, с. 44]. Педагог предупреждал о недопустимости совершения ошибки, которая делается в школе, когда не учитывается детская природа, поэтому нужно внешкольную работу строить исходя из характера, трудоспособности и возможностей детей.

После открытия 1-й опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР (1919), в ней сразу же были организованы детские клубы. Один-два раза в неделю, а иногда и чаще, каждая школа после учебных занятий превращалась во внешкольное клубное объединение, где детям были предоставлены широкие возможности для общественно полезной деятельности, свободного общения, игр, активного отдыха и работы по интересам. Это был, пожалуй, первый целенаправленный опыт интеграции учебных занятий школы и работы творческих объединений [16, с. 171].

Особенностью рассматриваемого этапа стала стихийность возникновения многих клубов, рост их популярности. Для упорядочения клубной работы по инициативе отделов народного образования организовывались краткосрочные курсы,

на которых из молодых учителей готовили руководителей и воспитателей площадок, садов и клубов.

Клубные объединения создавались и в общеобразовательных школах, прежде всего в экспериментальных. В Московской опытно-показательной школе имени П.Н. Лепешинского после занятий начинали свою работу переплетная и столярная мастерские, а время с 19 до 21 часа было посвящено работе кружков [2, с. 84—85]. В «Школе жизни» Н.И. Поповой (II опытная станция МОНО), устроенной по принципу работы школы полного дня, послеобеденное время посвящалось клубным занятиям, работе в мастерских и разнообразных кружках, творческим занятиям [2, с. 93—94].

Основание Всесоюзной пионерской организации (1922) привело к тому, что постепенно детские клубы и другие творческие объединения оказались в сфере деятельности пионерских отрядов, стали их важными организационными формами. Тогда же появились и первые Дома пионеров. Большую роль в пропаганде клубной работы сыграли пионерские форпосты, организовываемые в школах, при них часто работали специальные клубы для октябрят.

С целью укрепления и унификации педагогического руководства клубной воспитательной работой с детьми (1928) в Москве была организована Центральная станция детских развлечений. В этом учреждении разрабатывались и печатались для детских клубов, школ и внешкольных учреждений разнообразные материалы с описанием игр, пьес для кукольных театров, варианты самодеятельных вечеров и т.п. К началу 30-х годов детские и подростковые клубы по месту жительства стали значимыми формами общественного воспитания и обычным явлением общественно-педагогической жизни страны.

Одновременно с внешкольной работой задача развития ученического самоуправления, поставленная Наркомпросом, привела к широкому развитию клубов в школах. В документах органов народного образования школьное самоуправление упоминалось в одном ряду с ученическими клубами. Клубы выступали своеобразными органами ученического самоуправления, охватывая сферу культурно-просветительной деятельности школьников, и часто работали круглый год.

Среди школьных клубов самостоятельное значение имели школы-клубы для рабочих подростков, нацеленные на воспитание их в духе социализма, понимание политических и экономических задач нового государства. По словам П.П. Блонского, «фабричный подросток приходит в клуб после грохота и жара завода, с утомленной механическим трудом нервной системой... Сообразно с психологией подрастающего юноши самое подходящее — наполнить этот досуг искусством и эстетическим творчеством. Клуб должен помочь выработать рабочему подростку его рабочее мирозерцание» [1, с. 58—59].

Рассматривая процесс развития детских и подростковых клубов в 30-е годы XX столетия, становится заметна тенденция к затуханию клубной воспитательной работы. Объясняется это, на наш взгляд, наличием ряда причин. Главная причина состояла в увеличении сети школ и детских учреждений, что привело к значительному сокращению безнадзорности. В школах повысилось качество преподавания: вся общественная, культурная и познавательная деятельность стала осуществляться в классах, пионерских комнатах, кружках, других школьных объединениях. Школы и внешкольные учреждения стали выполнять и клубные функции, самостоятельно выстраивая и воспитательный процесс. Вторая причина,

называемая нами, была заключена в сути укрепления административно-командной системы управления страной, в том числе и образованием. Рост академизма в школьном преподавании, возрастание опеки учителей над учениками, увеличение административных методов воспитания заметно мешали активизации самостоятельности детей и подростков.

В целом это приводило к превращению клубной и кружковой работы в прямое продолжение поурочных занятий, а многие формы внеклассной работы отменялись под предлогом разгрузки школьников. Однако педагогическая общественность пыталась отреагировать на новые складывающиеся реалии.

На одном из всероссийских совещаний по внешкольной работе (1938) ставились конкретные задачи улучшения существующего положения, отмечалось, что пока каждая школа не будет отвечать за организацию досуга своих учащихся в форме клубно-кружковых занятий и различных массовых мероприятий, как она это делает в отношении учебной работы, до тех пор во внешкольной работе будет господствовать организационная неразбериха, кампанейщина, а то и антипедагогическая кустарщина. Довольно четко была обозначена необходимость дальнейшего развития клубно-кружковой деятельности в школах. Школе вменялось в обязанность стать центром всей воспитательной работы с учащимися. Ведущей организационной формой общественного воспитания назывался детский клуб [3, с. 71—75].

В связи с ростом пионерской организации, усилением ее влияния на воспитание детей значительно повысилась роль Дворцов и Домов пионеров. Их главными задачами, определенными ЦК ВЛКСМ, были названы развитие способностей детей, опора на их интересы, склонности, самостоятельность; расширение кругозора пионеров и школьников в области науки, литературы, музыки и других видов искусства; организация полезного и интересного отдыха детей.

Во Дворцах и Домах пионеров, как в школах и клубах, создавались кружки любителей различных отраслей техники, труда, искусства, физкультуры, обороны, тематические студии и лаборатории, библиотеки и игротеки. Отводилось место научно-исследовательской работе и профессиональной ориентации подростков. В 1937 году в стране насчитывалось 764 Дворца и Дома пионеров, детских клубов и Домов культуры, 910 Домов художественного воспитания и детских технических станций, 166 парков для детей школьного возраста, открыто 174 театра юных зрителей, 954 детских библиотеки, 139 музыкальных школ, 84 детских спортивных школы и стадиона [7, с. 48]. В 1938 году число Дворцов и Домов пионеров в стране возросло до 864 [8, с. 18—19].

Однако во второй половине 30-х годов в пионерской организации стали происходить содержательные и структурные изменения. Суть их была в перемещении центра деятельности из внешкольных учреждений в школу, а вся деятельность фактически направлялась на обеспечение учебно-воспитательного процесса и коммунистическое воспитание школьников в качестве приоритетного.

В этих условиях знаменательную роль в жизни детей и подростков сыграли создаваемые по месту жительства форпосты. Одним из лучших в Москве был форпост на Беговой, возглавляемый вожатой Л. Теплицкой. Здесь, по выражению М.В. Богуславского, сохранялось пространство детства, где царили игра, творчество, романтика. Все строилось на основе самоуправления. Дети играли в футбол, волейбол, ходили в походы, ставили спектакли, выпускали журналы. Действовали

различные кружки, работала библиотека, и все помещалось на базе скромного «красного уголка», а делалось руками детей и их родителей [2, с. 131].

В годы Великой Отечественной войны внеклассная и внешкольная работа строилась в соответствии с нуждами, условиями и задачами военного времени. Инициатива пионеров и комсомольцев по оказанию помощи семьям фронтовиков и инвалидам оформилась в тимуровское движение. Бескорыстная работа детей и подростков, оформленная в виде деятельности отрядов, клубов, команд, сочетала в себе общественно полезный труд и игру, давала возможность проявления самостоятельности. Многие формы воспитательной работы, апробированные в военные годы, оказались действенными и в последующие годы, на их основе позже возникали «Зарница», «Зоны пионерского действия», клубы юных пограничников, моряков, летчиков и др.

В послевоенное время наиболее интересной и популярной формой работы, на наш взгляд, стали «Клубы юных мастеров», действующие, как правило, на базе домов пионеров. Сохраняя традиции предыдущих лет, клубы юных мастеров (КЮМ) значительно расширили свой состав и сферу деятельности.

Наряду с клубами при домах пионеров с середины 50-х годов детские клубы появляются и по месту жительства, руководство кружками брали на себя преимущественно родители.

В 60-е годы получила развитие концепция общешкольного клуба, базирующегося на идее интегральности. В практике педагогической работы был актуализирован опыт С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко по созданию разновозрастных коллективов, строящих свою деятельность на основе детского самоуправления, стремящихся всю внеклассную и внешкольную работу проводить в виде комплекса увлекательных дел, интересных школьному коллективу. В этом случае ученический клуб может рассматриваться как комплексная форма, объединяющая все другие виды воспитательной работы, нацеленная на объединение коллектива школы. В качестве эффективно действующего общешкольного клуба можно рассматривать Павлышскую среднюю школу В.А. Сухомлинского с разветвленной сетью кружков, секций и групп по интересам, где каждый ученик находил для себя увлечение по способностям и склонностям.

Одной из первых эффективно действующих школ полного дня становится школа № 544 г. Москвы (1958) под руководством Э.Г. Костяшкина. Здесь действовали десятки кружков, творческих объединений, клубов, в мастерских производили пользующуюся спросом продукцию, работа продолжалась и в летнем лагере, где в распоряжении детей была целая флотилия яхт [2, с. 184]. В начале 70-х годов становится широко известной Мятлевская сельская школа Калужской области, работающая полный день, где с 17 часов открывались различные клубы, секции, студии [2, с. 224].

Развитие теории детского клубного движения продолжилось в 70-е годы, педагоги обосновывали необходимость разных аспектов и направлений внеучебной деятельности школьников, причины привлекательности клубно-кружковой работы, перспективы ее дальнейшего развития. Клубной воспитательной работой занимались такие известные ученые и деятели образования, как Л.К. Балясная, О.С. Богданова, И.П. Волков, В.И. Журавлев, И.А. Каиров, И.С. Марьенко, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, М.Н. Скаткин, Г.Н. Филонов и др.

Ученые сходились в оценках ученического клуба в качестве значимого педагогического феномена, ставшего реальным фактом воспитательной практики. С помощью общешкольного клуба, например, любую общеобразовательную и профессиональную школу можно превратить в центр общественного воспитания, важный очаг культуры и просвещения, место интересного и организованного отдыха. Зарекомендовали себя как интеграционные формы общественного воспитания ученические клубы научно-исследовательского характера, политического просвещения и интернациональной дружбы, клубы при дворцах и домах пионеров, детские и подростковые клубы по месту жительства, киноклубы, спортивные клубы и т.п.

Любое общественное движение по воспитанию подрастающего поколения включало в себя и клубную составляющую. Так, дальнейшее развитие научно-технического прогресса привело к созданию «малых академий наук», «тимирязевок»; экологические проблемы вызвали появление «школьных лесничеств», «зеленых» и «голубых» патрулей, клубов юных защитников природы; призывы к солидарности с народами в борьбе за мир получили отклик в виде массового создания клубов интернациональной дружбы, политклубов; бурное развитие авиации и космоса вызвало к жизни клубы юных космонавтов, астрофизиков, астрономов; решение проблем физкультуры и спорта явилось стимулом для массового распространения клубов «Кожаный мяч», «Золотая шайба», «Белая ладья», «Нептун», «Снежинка», «Юный турист» и др.

Научное обобщение имеющегося опыта показало, что детские и подростковые клубы по интересам имеют практически неограниченный диапазон приложения интересов, огромный потенциал для развития способностей и талантов, играют большую роль в профориентационной работе.

Организация внешкольной работы имела межведомственный характер. В 1976 году в системе Министерства просвещения РСФСР работало 4768 внешкольных учреждений, в том числе 2424 дворца и дома пионеров и школьников, 469 станций юных техников, 256 станций юных натуралистов, 91 станция юных туристов, 1411 детско-юношеских спортивных школ, 98 детских парков, 19 детских стадионов. В то же время более 500 внешкольных учреждений функционировало в системе Министерства путей сообщения, имелись они и при Министерстве речного и морского флота, Министерстве культуры. При силовых ведомствах были организованы отряды юных друзей милиции, юных пожарных, пограничников; при жилищно-коммунальных отделах работали комнаты школьника. Эта особенность сохраняется и сегодня в системе дополнительного образования детей. Например, из 18 тысяч учреждений дополнительного образования детей подведомственным органам управления образования различного уровня является 8,7 тысячи учреждений [18, с. 6—7].

В начале 80-х годов стали известны клубы трудовых дел, создаваемые в условиях города и сельской местности. Среди них особую известность получил ученический клуб юных механизаторов, изобретателей и рационализаторов средней школы № 7 Красногвардейского района Ставропольского края. Члены клуба в кружках моделирования, конструирования, рационализации и изобретательства выполняли заявки местного колхоза по усовершенствованию сельскохозяйственного оборудования. Они изготовили ленточный и ковшовый транспортеры для погрузки зерна, прицепное устройство для снегозадержания, приспособление для

внесения удобрений в почву, опрыскиватель оригинальной конструкции, усовершенствовали автоматическое устройство для подсчета яиц и кур на птицеферме, устройство для охраны складских помещений и т.п. Клуб трижды был участником ВДНХ.

Развитие объединений клубного характера поддерживалось и контролировалось общественными и государственными органами. Например, ЦК ВЛКСМ, рассматривая вопрос о работе с самостоятельными объединениями молодежи (1986), рекомендовал расширить сеть общественно-политических клубов, кружков информатики и вычислительной техники, любительских конструкторских бюро, групп молодых рационализаторов и изобретателей, коллективов народных жанров самостоятельного художественного творчества, театральных и музыкальных гостиных, клубов самостоятельной песни. Подчеркивалась важность создания клубов для работающей, студенческой молодежи и учащихся ПТУ в общежитиях, дворцах и домах культуры для школьников, а также привлечения к руководству клубными объединениями представителей творческой интеллигенции, молодых ученых и специалистов, членов педагогических отрядов, офицеров и воинов, уволенных в запас из рядов Вооруженных Сил СССР. Министерством просвещения СССР была утверждена новая номенклатура внешкольных учреждений, куда вошли клубы юных техников, детские и подростковые клубы, клубы юных авиаторов и космонавтов, парашютистов и пограничников, клубы юных пожарных.

Внешкольная работа с детьми поступательно развивалась вплоть до начала 90-х годов XX века, ознаменовавших развал СССР, смену идеологических ориентиров, системный кризис всего общественного устройства и, естественно, хаос в системе воспитания подрастающих поколений. Мы согласны со сложившимся в среде педагогов-исследователей мнением, что к этому периоду внешкольная работа достигла пика своего развития. Число внешкольных учреждений, сохраняя весь спектр разнообразия, по сравнению с 1950 годом увеличилось в четыре раза. В 1986 году в профильных учреждениях Министерства просвещения занималось 403 тысячи детей, во дворцах и домах пионеров — 1,5 млн детей, в учреждениях Министерства культуры и профсоюзных клубах — почти 2 млн в школах искусств — 664 тысячи детей [18, с. 7].

Выполняя свои основные социально-педагогические функции, эти учреждения были способны удовлетворять и развивать ключевые потребности подросткового и старшего школьного возраста [18, с. 8]. Однако реалии перестроечного времени требовали реформирования системы внешкольного воспитания.

Одной из самых насущных была проблема обеспечения кадрами внешкольных учреждений, не хватало квалифицированных специалистов, их специально не готовили в педагогических вузах. По данным Главного планово-экономического управления Гособразования, в 1988 году во дворцах, домах пионеров и школьников, станциях юных техников, туристов, натуралистов было занято 35 092 штатных педагогических работника, включая совместителей (без учета руководителей кружков, культорганизаторов, аккомпаниаторов). Из них высшее образование имели 24 358 человек, незаконченное высшее — 2238, среднее специальное — 5642, среднее общее — 2821.

Из числа руководителей кружков, культорганизаторов, аккомпаниаторов, включая совместителей (всего 20 2320), высшее образование имели 103 235 чело-

век, незаконченное высшее — 11 364, среднее специальное — 61 728, среднее общее — 25 905 [10, с. 59].

Показателем роста числа внешкольных учреждений могут быть следующие цифры: в 1988 году в стране работало 8771 детское внешкольное учреждение. Однако большинство из них были сосредоточены в городах и больших районных центрах и представлены такими крупными детскими учреждениями, как дома и дворцы пионеров, станции юных техников и натуралистов. Создание детских учреждений профильного типа носило явно эпизодический характер.

В том же 1988 году при детских внешкольных учреждениях страны работали 464 384 кружка (технического творчества, юннатско-биологических, туристско-краеведческих, спортивных, художественного творчества и т.п.), в которых было занято 7 454 524 участника. Согласно статистике, наибольшее предпочтение дети отдают занятиям в кружках технического творчества (в 140 382 кружках занято 2 132 659 детей), художественного творчества (118 362 и 1 961 361 соответственно), а также в спортивных кружках и секциях, которые представлены главным образом детскими стадионами. Научных детских обществ насчитывалось 708, в них участвовало 90 330 ребят [10, с. 59—60].

В качестве одной из первоочередных задач новой реформы выступало создание научно обоснованной системы внешкольного воспитания, отсутствие которой делало недостаточно эффективными имеющиеся результаты ее отдельных составляющих. Для решения стоящей задачи по приказу Госкомитета СССР по народному образованию была создана специальная группа из ученых-педагогов (рук. В.И. Журавлев) при Временном научно-исследовательском коллективе «Школа — микрорайон», разработавшая в 1990 году «Концепцию системы внешкольного воспитания», согласно которой внешкольная работа как подсистема входила в целостную систему коммунистического воспитания [10].

Особенно важными в анализируемой концепции являются идеи создания системы любительских обществ и клубов для школьников по тем профилям, которые не имеют взрослых объединений, и целесообразности стимулирования кооперативной и индивидуальной деятельности граждан для организации свободного времени школьников [10, с. 47—48].

Однако эта концепция, представляя собой довольно эклектичное сочетание старых и новых подходов и принципов, не могла в целом ответить на конкретные вопросы перестройки воспитательной работы. Более продуктивной оказалась идеологическая платформа и воспитательные идеи членов ВНИК «Школа» (рук. Э.Д. Днепров). Новаторская концепция реформы школы этого коллектива базировалась на принципах демократизации, гуманизации и развития образования. Воспитательные проблемы рассматривались в контексте комплекса идей, кардинально меняющих постановку и целей, и содержания, и организационных форм воспитания подрастающего поколения.

Прежде всего ставилась задача отказаться от воспитания как своего рода учебного предмета, стоящего в расписании внеклассных мероприятий и предельно заорганизованного. Предполагалось развивать новые воспитательные принципы и технологии в рамках уже сложившейся системы воспитания, через классные коллективы, пионерские отряды и комсомольские группы либо находиться в режиме постоянного творческого поиска, основывая новые авторские проекты организации воспитательной работы. При этом в качестве перспек-

тивного направления выдвигалась клубная форма организации жизнедеятельности учащихся. Школьный (межшкольный) клуб как добровольное объединение учащихся, учителей, родителей, представителей общественности, мог бы обновить деятельность пионерской и комсомольской организаций, открыть новые возможности для содружества всех поколений, людей разных возрастов, интересов и положения в обществе, что явилось бы благоприятной почвой для освоения детьми социального опыта и культуры [4, с. 234—237].

Система внешкольной воспитательной работы в начале 90-х годов XX века трансформировалась в систему дополнительного образования. Термины «дополнительное образование», «учреждение дополнительного образования детей» введены в педагогическую лексику Законом РФ «Об образовании» (1992). Их смысловое наполнение продолжает уточняться. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей утверждено в марте 1995 года, изменения и дополнения внесены в феврале 1997 года. Документ определяет основные задачи и направления работы с детьми 6—18 лет.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блонский, П. Трудовое начало и клубы рабочих подростков // Трудовая школа. — 1919. — № 4.
2. Богуславский, М.В. XX век российского образования. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 336 с.
3. Васильева, В. О клубно-кружковой работе в школе: К итогам Всероссийского совещания по внешкольной работе в декабре 1938 года // Средняя школа. — 1939. — № 1.
4. Газман, О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989.
5. Глибов, Л.И. О детских клубах // Сочинения : в 2 т. — Киев : Наукова думка, 1974. — Т. 2.
6. Горбунова, Е. Клубы для детей и для юношества. — М., 1918.
7. Известия ЦК ВЛКСМ. — 1937. — № 19—20.
8. Известия ЦК ВЛКСМ. — 1938. — № 20.
9. Кинев, И. Сибирский Лесгафт: К 120-летию со дня рождения В.С. Пирусского // Красное Знамя. — Томск, 1977. — 4 мая.
10. Концепция системы внешкольного воспитания. Вариант 2 (развернутый). — М., 1990. — 84 с.
11. Лович, Е. Прогресс и педагогика. — М., 1897.
12. Митюрлов, Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI—XVII вв. — Киев, 1968.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. — М. : Педагогика, 1989. — 480 с.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А.И. Пискунов. — М. : Педагогика, 1976. — 600 с.
15. Равкин, З.И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811—1817 гг.). — М., 1993. — 130 с.
16. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. — М. : Школа, 1997. — 304 с.
17. Русская школа. — 1897. — № 3.
18. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова [и др.] ; под ред. А.В. Мудрика. — М. : Академия, 2004. — 240 с.

19. Стеклов, М.Е. С.А. Рачинский — народный учитель. — М. : Алгоритм, 2002. — 272 с.
20. Шацкий, С.Т. Дети — работники будущего // Педагогические сочинения : в 4 т. — М. : АПН РСФСР, 1962. — Т. 1.
21. Шацкий, С.Т. — Что такое клуб? // Педагогические сочинения : в 4 т. — М. : Просвещение, 1964. — Т. 2.

Б.В. Купри

МОДЕЛИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

История развития внешкольной работы в нашей стране обусловила многообразие учреждений дополнительного образования и детских объединений в них. В целях систематического описания необходимо ввести наиболее полярные и обобщенные варианты, которые могут быть описаны как модели осуществления социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей, относящиеся как ко всей воспитательной организации, так и к отдельным элементам организационной структуры (отдел или детское объединение).

Объектом воссоздания в моделях социального воспитания является *целостность условий*, характерных для воспитательной организации (детского объединения) и влияющих на духовно-ценностную ориентацию и развитие воспитанника. Модель осуществления социального воспитания — наиболее обобщенное целостное отображение специфики функционирования воспитательной организации в соответствии с определенными социокультурными аналогами. Понятие «модель» в данном случае обозначает особенное единство и специфическое сочетание характеристик социального воспитания в рамках определенной воспитательной организации:

— социального опыта (социокультурный контекст, формы объединений, преобладающие сферы жизнедеятельности, режимы жизнедеятельности, характерные формы организации взаимодействия, правила и нормы взаимодействия, социальные роли взрослых и детей);

— образования (регламентированность содержания обучения, виды и методы обучения, характер просвещения, содержание самообразования);

— индивидуальной помощи (направленность на решение специфических проблемных ситуаций).

Анализ номенклатуры и реального многообразия учреждений дополнительного образования детей позволяет выделить пять моделей осуществления социального воспитания: *школа, квазипрофессиональный клуб, студия, станция, естественный клуб*.

Так, фактически центр (дом, дворец) как многопрофильное учреждение дополнительного образования может представлять собой соединение элементов школы и клуба, клуба и студии, станции и школы. В многопрофильных учреждениях дополнительного образования (дворцах, домах, центрах) вышеназванные модели осуществления социального воспитания представлены отделами, отдельными объединениями.

Специфика той или иной модели социального воспитания обусловлена ярко выраженным социокультурным контекстом (от лат. *contextus* — соединение, связь). В философии использование понятия «контекст» связано с различением основного смысла, угла зрения, под которым непосредственно осуществляется понимание предметов и явлений, то есть контекст выступает как смыслоопределяющее значение. Социокультурный контекст воспитательной организации (детского объединения) представляет собой общую идею, определяющую специфические значения предметов и явлений, задействованных во взаимодействии воспитателей и воспитанников.

Оформлению социокультурных контекстов в практике социального воспитания современные воспитательные организации обязаны Древней Греции. В Афинах социальное воспитание было направлено на гармоническое и всестороннее развитие духовных и телесных сил юношества. Концепция идеала воспитания человека калокагатия (от греч. *kalokagathia*, где *kalos* — прекрасный, *agathos* — добрый) предусматривала гармонию внешних достоинств человека и его внутренних, духовно-нравственных основ. Идеал красоты включал единство, гармонию духа и тела, а величину, порядок и симметрию греки считали символом прекрасного. Поэтому основной путь социального воспитания предполагал следование канонам идеального, запечатленному в статуях богов и героев, драматических произведениях. Следование канонам для приближения к идеалу осуществлялось в рамках гимнастического и мусического воспитания. «Это найдено еще с древнейших времен: для тела — гимнастическое воспитание, а для души — мусическое» (Платон).

Гимнастическое воспитание связано прежде всего с обучением свободно и быстро бегать, поскольку бег считался основой физической подготовки. В гимназиях воспитанники также занимались борьбой, прыжками, метанием диска и копья, плаванием, греблей и игрой в мяч.

Мусическое воспитание (от греч. *mysike* — достижение совершенства в областях литературы, науки, искусства, которыми ведали музы) предполагало знакомство с изречениями мудрецов, рассказами о древних подвигах, обучение игре на музыкальных инструментах и хоровому пению. Слушая о наградах и достойных деяниях, юноши стремились подражать им, для того чтобы впоследствии ими также восхищались потомки.

Ведущими методами мусического и гимнастического воспитания можно также назвать соревнование (поддержание духа соперничества), общественное мнение. Демонстрационной площадкой достижений становились Олимпийские и подобные им Пифийские, Истмийские, Немейские игры. В отличие от Олим-

пийских (чисто атлетических) Пифийские и Истмийские игры включали состязания певцов и музыкантов. Победители игр получали в награду лавровый венок и горшок оливкового масла. Эти предметы символизировали самое существенное для древних греков — бессмертную славу. Знаменитые поэты посвящали победителям торжественные песни, городские власти ставили мраморные статуи, а историки заносили их имена в анналы.

Так как досуг подразумевал искусство проводить время с пользой для души и тела, можно считать, что гимнастический и мусический аналоги стали основой для модели социального воспитания *школа* (от греч. *skale* — школа).

Примерами модели осуществления социального воспитания «школа» в современных учреждениях дополнительного образования являются школа искусств, художественная, музыкальная и спортивная школы, центр по работе с одаренными детьми, профильная очно-заочная школа. В самом понятии «школа» заключено традиционное значение определенного места, куда приходят учиться, следовательно, первоочередной задачей учащихся является овладение знаниями, умениями, навыками. В то же время сама по себе сфера жизнедеятельности также влияет на социокультурный контекст понятия: если в школе искусств овладение школьником духовно-практической деятельностью связано с предьявлением классических образцов мирового и национального искусства, то в детской спортивной школе формируется общий дух стремления к победе, преодоления себя, совершенствования собственного тела, соревновательность. В свою очередь школы для одаренных детей создают атмосферу интеллектуальной деятельности, эрудиции, познания в различных областях науки и культуры. В рамках модели «школа» посещение занятий является обязательным для ребенка, принявшего решение стать учащимся данного образовательного учреждения, так как пропуск занятий препятствует успешному освоению последующего материала.

Для понимания взаимоотношений в процессе обучения в этой модели важны и задача педагога дополнительного образования — удовлетворение спроса учеников на знания, навыки; и задача ученика — потребительская (узнать, научиться). Взаимоотношения «педагог — воспитанник» носят императивный характер, объективно воспитатель осуществляет воздействие на ребенка с целью усвоения последним необходимого учебного содержания. Поэтому в воспитаннике ценятся способности к обучению, природные данные, усердие. Доминирующим критерием оценки является успеваемость.

По социальному контексту отношения педагога дополнительного образования и воспитанника можно трактовать при помощи таких социальных ролей, как тренер, преподаватель, мастер. Характеризуя этикет воспитательных организаций и детских объединений модели «школа», следует отметить доминирование официального обращения.

Образование в условиях модели «школа» в высокой степени профессионализировано и, как правило, связано с получением сертификата, поэтому учреждениям дополнительного образования свойственна высокая регламентированность обучения: строгое расписание занятий, обязательность для всех воспитанников освоения учебного содержания. Обучение здесь выступает в таких видах и методах, как индивидуально-групповое, дифференцированное, репродуктивное; в школе присутствует организация самостоятельной работы, домашних заданий, зачетно-экзаменационная форма аттестации.

Еще один социокультурный контекст можно обнаружить в спартанской системе социального воспитания. В соответствии с воинственной политикой, проводимой Спартой, воспитание было направлено на формирование основных качеств настоящего воина: физической силы, храбрости, самообладания, выдержки, выносливости, способности выживать в экстремальных условиях (максимальная готовность к жизненным трудностям), хладнокровия перед смертью.

Характерными чертами спартанского воспитания были публичность, государственно-общественный контроль, внесемейность и коллективность. Мальчиков отнимали у родителей, объединив их в небольшие отряды, воспитывали сообща, приучая к суровой, военной дисциплине. Средствами такого военизированного воспитания подростков выступали: личный пример (во главе каждого отряда стоял мужественный воин, прославившийся на поле боя, с которого воспитанники могли бы брать пример); имитация (по утверждению Платона «малым детям, пока они еще не идут на войну, надо было бы во время шествий и торжественных процессий в честь всех богов всегда украшаться оружием, сидеть на коне»); поощрения и наказания (по окончании специально спровоцированных взрослыми драк наиболее храбрых и отличившихся воспитанников хвалили, других, особо не проявивших себя, наказывали палками); соревнования (публичные показательные сражения спартанской молодежи, состязания в терпении и выносливости); практика на военной службе (подростки получали право ношения оружия, после чего в течение года они выполняли военно-полицейские функции за пределами Спарты).

Социальное воспитание в Спарте можно считать первым опытом реализации модели *квазипрофессиональный клуб*. Яркий пример оформления социокультурного контекста квазипрофессионального клуба дает А.С. Макаренко в «Педагогической поэме» (глава «Командирская педагогика»). Практика совместной деятельности поставила на повестку дня вопрос о том, как называть временное объединение, возникшее в колонии им. А.М. Горького для заготовки хвороста. Опираясь на военно-партизанскую романтику революционной борьбы, которая непосредственно и существенно отразилась в сознании колонистов, А.С. Макаренко пользуется терминологией, принятой в Красной Армии, задавая определенный игровой контекст жизни и быта колонии на долгие годы: отряд, рапорт, командир отряда.

Современными квазипрофессиональными являются клубы и центры юных летчиков, десантников, моряков, речников. Такое наименование оправдано, с одной стороны, военно-профессиональной ориентацией этих объединений, а с другой — тем, что в реалии жизнедеятельность клубов в большей степени — игра, имитация. Кстати, то же самое можно обнаружить в кадетских корпусах, суворовских и нахимовских училищах. Возникновение и широкое распространение спортивно-технического и военно-патриотического профиля внешкольных учреждений было обусловлено в свое время социальным заказом на повышение обороноспособности страны. Государственный заказ предусматривал воспитание граждан, способных к службе в армии по физической подготовленности, морально-нравственным качествам, наличию специальных умений и навыков (автодело, прыжки с парашютом, ориентирование на местности и т.д.).

По игровому контексту клуб юных моряков представляет собой корабль; клуб юных летчиков, десантников — военную часть; пограничников — заставу; пожарных — пожарную часть. Воспитательная значимость профильных вне-

школьных учреждений определяется тем, что воспитанник не только приобретает специальные знания и умения, но и получает возможность проживания целостного социокультурного контекста, пробы себя на той или иной службе своей стране. Социокультурные контексты в квазипрофессиональном клубе могут различаться по нюансам. Например, в клубе юных моряков возможны контексты военного корабля, исследовательского судна, торгового судна, прогулочной яхты. Каждый из перечисленных контекстов задает свое содержание образования, свой набор социальных ролей, специфическую символику быта воспитательной организации и т.п.

Содержанием организуемого социального опыта в таких объединениях является опыт совместной «службы», совместного преодоления трудностей, испытаний. Участники объединения в наибольшей степени включены в такие сферы жизнедеятельности, как игра, спорт, познание, предметно-практическая деятельность. Отсюда и специфические формы организации взаимодействия: линейка, вахта памяти, парад, марш-бросок. Правила и этикет определяются военной ролевой игрой, а социальными ролями взрослых и детей являются командиры и курсанты. Для данных объединений характерно широкое использование символики: ряда понятий и специфических выражений (игровой и профессиональный сленг), песен (в каждом клубе имеется свой гимн), флагов, знамен, элементов одежды (знаки отличий курсантов разных курсов), эмблем, гербов, ритуалов (воинского приветствия, рапора) и т.п.

Аналогично модели «школа» отношение к обучению в квазипрофессиональном клубе достаточно серьезное. Обучение здесь также профессионализовано, поэтому высока регламентированность обучения: четкий учебный план, наличие обязательных занятий, строгое расписание. Кроме того, нередко занятия связаны с определенным риском: обращение с оружием, преодоление реальных опасностей. В содержание обучения, как уже указывалось, входит допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка по военно-прикладным видам спорта. Учебный процесс может быть организован по конкретным специальностям (например, штурман, радист, моторист — в клубе речников). Среди методов обучения ярко представлены объяснительно-иллюстративный и учебные практики. Специфика просвещения в этой модели осуществления социального воспитания состоит в том, что оно организуется в соответствии с государственными праздниками и памяtnыми датами воспитательной организации. Самообразование направлено на будущую профессию, самосовершенствование — в соответствии с идеалом.

Индивидуальная помощь ориентирована на развитие способностей к саморегуляции в процессе интенсивного межличностного взаимодействия, совместного преодоления трудностей, на стимулирование самосовершенствования. Кроме того, участниками объединений данной модели нередко являются учащиеся из неблагополучных семей, поэтому индивидуальная помощь может быть направлена на облегчение жизненных обстоятельств подростка в семье и школе.

Примером реализации еще одного социокультурного контекста в рамках модели социального воспитания специалисты И.Р. Блохина, Г. Росси, Э.Д. Фролов называют существовавшие в античном мире специальные философские школы, посвященные музам и потому называвшиеся мусейонами. Это прежде всего платоновская Академия и аристотелевский Ликей, являвшиеся одновременно учены-

ми коллегиями и религиозными союзами, научными учреждениями и местами совершения культа муз — богинь — покровительниц искусств и наук.

Целью Академии было воспитание государственных деятелей в духе политико-философского учения Платона, стремившегося заложить философские основы в политике, в которой он видел высшее искусство. Жизнь воспитанников в таких сообществах, как Академия и Ликей, включала совместное посещение занятий, на которых все слушали лекции наставников или принимали участие в беседах с ними, вместе посещали религиозные церемонии. Совместным характером отличались и дружеские пирушки, которые проходили в дни празднеств, после свершения жертвоприношений или по другому какому-либо поводу. Стержнем воспитания являлся особый (сократовский) метод, предполагавший высокую степень терпимости, духовный суверенитет и свободу выбора. Академия и Ликей явились прообразами таких современных моделей социального воспитания, как студия и станция.

Модель социального воспитания *студия* в полной мере отражают следующие учреждения допобразования детей: центр эстетического воспитания, детская музыкальная студия, детская музыкально-театральная студия, вокально-музыкальная студия, эстрадная студия, театральная студия, студия современного танца, фольклорно-этнографическая студия, детско-юношеский театр.

Слово «студия» (от итал. *studio* — старание, изучение) первоначально обозначало специально оборудованное помещение, мастерскую художника, где рядом с ним трудились его ученики. В студии молодежь участвует в совместном творческом процессе под руководством авторитетного мастера, постепенно приобретая самостоятельность. Это не только позволяет обучить основам художественного ремесла, но и способствует формированию индивидуальности, стиля, творческого кредо молодого творца. «Студия» обозначает также группу молодых художников, артистов, объединенных общими взглядами на искусство. Часто эти взгляды, идеи бывают новыми для своего времени, альтернативными по отношению к принятым в обществе эстетическим идеалам. Студия в этом случае объединяет единомышленников, а ее деятельность направлена на предъявление новой художественной концепции обществу. В настоящее время студия понимается так же, как предприятие, производящее некий продукт, создание которого связано с творчеством (киностудия, музыкальная студия и т.п.).

В студиях приобретают социальный опыт совместной созидательной художественной деятельности, опыт демонстрации результатов творческого процесса, опыт созерцания художественных произведений. Повседневность подобных воспитательных организаций и детских объединений включает такие режимы функционирования данной модели, как цех (совместное изготовление), проектно-конструкторское бюро (разработка замысла газеты, радиопередачи), репетиция (подготовка к телепередаче, радиопрограмме). Событиями в жизни объединения модели «студия» являются выезды и показы — это концерты, спектакли, представления-конкурсы, пленэры. Среди социальных ролей взрослых и детей следует назвать художественного руководителя (режиссер, хореограф, постановщик), исполнителей (актеры, танцоры, музыканты), мастера (художник, скульптор) и начинающих (ученики). Отсюда и отношения в такой группе строятся как отношения между художниками-руководителями и художниками-исполнителями (редактор — журналист, режиссер — актер, хореограф — танцовщик и т.п.).

Образование в этой модели характеризуется тем, что ребенок включается в исполнение коллективного творческого проекта, где большое место занимают тренинги.

Модели *станция* в дополнительном образовании соответствуют станции туристов, натуралистов, техников; центры туризма, краеведения; студии дизайна. Понятие «станция», которое и определяет контекст организуемого социального опыта в данной воспитательной организации, наделено следующим смыслом: специально оборудованное предприятие, обслуживающее определенные территории, ведущее систематические наблюдения и исследования в какой-либо области. Социокультурный контекст станции юных техников (технического кружка) представляет собой некое подобие производственной структуры — конструкторско-проектную службу с экспериментальным цехом изготовления образцов. Быт станции характеризуется неторопливым укладом индивидуального, реже группового решения научно-технической задачи. Аналогичен ему социокультурный контекст станции юных натуралистов (СЮН).

Развитие станций юннатов в нашей стране в свое время было обусловлено необходимостью подготовки кадров для сельскохозяйственного производства. СЮНЫ воплощали в жизнь идею воспитания естествоиспытателей: первопроходцев — покорителей природы; биологов-исследователей; грамотных работников сельского хозяйства, способных использовать природные богатства для блага трудящихся, процветания государства. Им соответствовали такие социальные формы, как опытно-экспериментальное хозяйство, лаборатория или другое научно-исследовательское учреждение, биологическая экспедиция. Контекст станции туристов существенно отличается от других, ведь для туристов «станция» — это остановка в пути: начальный и финальный пункт похода, место встречи с друзьями, где вспоминаются интересные случаи, хранятся реликвии, привезенные из поездок, снаряжение.

Содержанием организуемого социального опыта является опыт совместного преодоления трудностей, совместного изготовления предметного продукта, совместного научного исследования. Социальный опыт воспитанник приобретает в совместной предметно-практической деятельности, спорте, познании нового и т.д. Все эти виды деятельности организованы в форме экспедиций, походов, изготовления предметов демонстрации, защиты проектов. Детские объединения в этой модели представлены такими типами, как творческие, любительские, функционерские. В них можно обнаружить следующие социальные роли взрослых и детей: руководители похода, проекта, исследования и подчиненные (участники, исполнители, экспериментаторы), специалисты (мастера, ученые, путешественники, знатоки) и начинающие (первооткрыватели, изобретатели). Отсюда правила и нормы отношений могут быть охарактеризованы как отношения руководителя и подчиненного, заинтересованных в продукте деятельности (специалист — стажер, мастер — ученик, научный руководитель — научный сотрудник).

Образование в модели «станция» отличается от других моделей профилизацией, которая выражается в том, что воспитанник выбирает проблему (проект) в рамках определенной предметной области, вид и метод обучения — целенаправленное исследование, проблемное обучение, проектный метод, организация самостоятельной работы, практика (лабораторная и полевая).

В связи с чрезмерной погруженностью воспитанника в предметно-практическую деятельность у него могут возникать трудности в отношениях со сверстниками, поэтому индивидуальная педагогическая помощь направлена не только на содействие в самоопределении ученика по отношению к осваиваемой деятельности, но и на стимулирование взаимодействия в разнообразных сферах жизнедеятельности, оптимизацию взаимодействия воспитанника в формальных и неформальных группах.

Свидетельства о зарождении модели *естественный клуб* можно также обнаружить в античном мире (симпозиумы и т.п.), однако наиболее явно социокультурный контекст оформляется в особой форме времяпрепровождения дворян (например, английские клубы, салоны, гостиные офицеров, спортивные объединения аристократов — любителей большого тенниса и конного спорта). Следует также отметить наличие особых собраний (прежде всего молодежи) и у крестьян. Данью традициям были девичьи «капустницы», которые чаще всего устраивали семьи, где росли невесты, так как на обязательную после рубки капусты «вечерку» приглашали холостых парней.

Затем аналогичные формы организации свободного времени появляются у других городских сословий и превращаются в культурную норму (вечеринки, домашние вечера, домашние спектакли, совместные чтения).

Социокультурный контекст естественного клуба — это общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, занятия, сообщество людей, собирающихся время от времени в часы досуга. К естественным клубам относятся объединения детей по интересам: клубы собаководства, авторской песни, туристические клубы, филателистов и т.п. Примером модели социального воспитания «естественный клуб» могут служить такие объединения, как клуб ролевых игр, военно-исторический клуб, поисковый отряд, клуб старшеклассников и др.

Содержанием организуемого социального опыта в модели «естественный клуб» является свободное времяпрепровождение участников объединения.

Воспитательная направленность в этом случае обеспечивается привнесением миссионерской идеологии или игрой. Доминирующими режимами жизнедеятельности являются «тусовка», встреча знатоков, философский кружок, а характерными формами организации взаимодействия — танцевальная программа, вечер общения в импровизированном кафе, трудовая акция, диспут, восприятие-размышление, ситуационно-ролевая игра. Правила и нормы взаимодействия в данной модели отличаются от других моделей социального воспитания низкой регламентированностью общения и отношений, рамочными ограничениями. Структура социальных ролей взрослых и детей включает лидеров и ведомых, знатоков и любителей, партнеров по времяпрепровождению.

В этой модели осуществления социального воспитания систематическое обучение, как правило, отсутствует, просвещение проводится стихийно, по запросу воспитанников, самообразование направлено на бытовую задачу, хобби. Индивидуальная помощь в «естественном клубе» призвана в значительно большей степени, чем в других моделях, стимулировать рефлекссию, развивать саморегуляцию, способствовать восстановлению отношений с родителями, социального статуса в общеобразовательной школе, группе сверстников.



Современные проблемы психологии

М.Б. Калашникова

ДВУХФАЗОВЫЙ ХАРАКТЕР ВОЗРАСТНОЙ СЕНЗИТИВНОСТИ

Ученые, изучающие психологические структуры или функции в статическом плане, или их происхождение и развитие, неизбежно встают перед триумфом, заключающимся в том, что изучаемые феномены сформированы как эндогенными, так и экзогенными силами, взаимодействующими друг с другом в течение времени. Именно поэтому проблема сензитивности относится к категории междисциплинарных, поскольку данный феномен обнаруживается на разных уровнях организации живых систем (от эмбрионального до социального).

Впервые о периодах повышенной чувствительности в развитии живого организма заявил голландский биолог Гуго Де Фриз (в некоторых переводах — Гуго де Ври). Он назвал «периодами восприимчивости» те экспериментально выявленные им периоды онтогенетического развития, когда организм особенно чувствителен к влияниям определенного рода. Собственно термин «сензитивность» был предложен итальянским педагогом М. Монтессори, считавшей дошкольное детство «сензитивным возрастом», то есть периодом, наиболее благоприятным для развития ребенка.

Для обозначения данного явления в психолого-педагогической литературе нередко используются термины «период пластичности», «период повышенной ранимости», «оптимальный период», «оптимумы развития», «сензитивный возраст», «сензитивный период». По сути все эти понятия определяют одно и то же явление. В качестве доказательства приведем определения, которые даются в некоторых психологических словарях.

Краткий психологический словарь-хрестоматия вводит понятие «сензитивные периоды развития», ссылаясь на определение Б.Г. Ананьева: это периоды «повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям процесса обучения и воспитания, то есть социального формирования интеллекта и личности» [1, с. 103].

Большинство современных словарей понятие «возрастная сензитивность» определяют следующим образом: «присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов» [8, с. 357] или «присущая определенному периоду онтогенетического развития особая чувствительность к определенному рода влияниям окружающей действительности» [5, с. 255]. Мы рассматриваем сензитивные периоды как феномен динамического баланса между биологическими и социальными факторами, влияющий на онтогенез ребенка и создающий наиболее благоприятные условия для развития определенных психических функций. При этом сенситивность психических свойств и процессов является результатом взаимовлияния биологического созревания функций и научения сложным системам действия.

В отечественной психологии одним из первых определил данное явление Л.С. Выготский. Он писал о сензитивных периодах: «В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития» [3, с. 235]. В отличие от М. Монтессори и Де Фриза, подчеркивавших биологическую природу сензитивных периодов, Л.С. Выготский считал, что в этих периодах мы сталкиваемся с чисто социальной природой процессов развития высших психических функций.

Поскольку Л.С. Выготский отождествлял сензитивность и оптимальный срок обучения, он всячески подчеркивал наличие границ сензитивности: «Мы всегда должны определять низший порог обучения. Но этим дело не исчерпывается: мы должны уметь определять и высший порог обучения. Только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Только между ними заключен оптимальный период обучения» [3, с. 251]. Пожалуй, именно Л.С. Выготский ввел в психологию понимание сензитивности как временной категории, имеющей верхний и нижний предел.

Из теории Л.С. Выготского неизбежно следуют два вывода. Во-первых, об исчезновении феномена сензитивности с возрастом, так как процессы созревания мозговых структур человека, лежащие в основе сензитивности, в основном прекращаются к 18—20 годам. Во-вторых, о существовании асензитивных периодов, то есть периодов отсутствия чувствительности к внешним, социальным воздействиям. Однако современные данные дифференциальной психологии, работы в контексте всевозрастного подхода в психологии развития позволяют не соглашаться с этими положениями.

Многие ученые относят сензитивные периоды исключительно к периодам детства (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес и др.). И это можно назвать противоречием, т.к. анализ гетерохронности и неравномерности созревания и развития морфологических и функциональных систем организма человека свидетельствует, что данное развитие как предпосылка сензитивности продолжается и в подростковом возрасте, и в ранней юности, вплоть до 18 лет. Об этом же говорят и комплексные исследования, проведенные под руководством Б.Г. Ананьева. Они позволяют А.А. Крылову и Е.Ф. Рыбалко утверждать: «Сензитивными периодами можно считать периоды 19 лет, 24 года, 25 и 30 лет, 44 года и 49 лет» [7, с. 82]. Об этом же говорил и А. Валлон, подчеркивая значение не просто периодов детства, а различных возрастных периодов в целом: «Если рассматривать каждую из стадий развития не отдельно, а в их совокупности, то их последовательность кажется прерывистой, переход от одной стадии к другой является не просто результатом количественных изменений, но перестройкой; деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей» [2, с. 210]. Поэтому и можно говорить о сензитивности возрастных периодов всего онтогенетического развития человека, а не только ребенка.

Всевозрастное развитие (life-span) стали эмпирически изучать только в последние три десятилетия, следуя основам, заложенным в начале XX века, такие психологи, как Ш. Бюлер, Э. Эриксон, С. Холл, Г.Л. Холлингворт и К. Юнг. Всевозрастное направление психологии развития представляет собой исследование изменяющихся и неизменных компонентов психической жизни человека в течение всей его жизни (онтогенеза). В отечественной психологии основы всевозрастного подхода к изучению человека были заложены Б.Г. Ананьевым и его учениками.

Изучая в сравнительно-возрастном плане различные виды чувствительности, Б.Г. Ананьев приходит к выводу: «каждый из видов чувствительности может иметь несколько «пиков», точек подъема, так как процесс развития носит неравномерный характер... Один из этих «пиков» располагается в зоне ранней зрелости (18—25 лет), а другой может иметь место и позже — в период общей стабилизации функций (25—50 лет)» [1, с. 103].

Данное явление Б.Г. Ананьев объяснял тем, что аналитическая деятельность больших полушарий головного мозга прогрессирует, не прекращаясь и не свертываясь по мере формирования сложных систем его синтетической деятельности. Именно синтетическая деятельность обеспечивает расширенное воспроизводство потоков информации, ее упорядочение, отбор и организацию постоянного взаимодействия всех каналов связи с окружающей средой.

Это положение, подробнее изученное Е.Ф. Рыбалко, относится не только к сенсорно-перцептивным процессам. В равной мере оно относится и к высшим психическим функциям человека. Гетерохронность интеллектуального развития была подробно изучена Е.И. Степановой [10] на большой выборке испытуемых. Были выявлены периоды оптимумов и спадов для различных видов мышления (образного, логического и практического); общего, вербального и невербального интеллекта; памяти и внимания у разных по образованию и полу групп испытуемых. Так, особенно выделяется возраст 19 лет. Именно в данном возрасте отмече-

но повышение функционального уровня общего, вербального, невербального интеллекта, памяти, психомоторных функций, мышления.

Исследования Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой, Е.Ф. Рыбалко и их учеников [1; 7; 10] доказали, что онтогенетическое развитие интеллекта носит противоречивый характер, выраженный в противоположном ходе развития некоторых вербальных (информированность, определение слов) и невербальных (практический интеллект) функций. Только после 30—35 лет отмечается постепенное снижение невербальных функций. Что касается вербальных, то они именно с этого периода прогрессируют наиболее интенсивно, достигая высокого уровня после 40—45 лет. Вербально-логические функции, формируясь в раннем детстве, характеризуются наибольшей сохранностью и долговечностью.

Один из моментов общей противоречивости развития выражен в последовательности фаз оптимального развития, пиков максимальных достижений функций и свойств человека. Пик сенсорного и сенсомоторного развития приходится на период 18—25 лет, пик творческих интеллектуальных достижений — на 35 и 47 лет [1]. Противоречивость возрастной динамики психофизиологических функций Б.Г. Ананьев объяснял совокупностью биологических и социальных факторов.

В зарубежной психологии всевозрастной подход представлен работами П.Б. Балтеса. Он считает, что процесс интеллектуального развития происходит всю жизнь и является «многонаправленным», может включать в себя процессы, берущие начало не с момента рождения, а в более поздние периоды жизни [12; 13]. Во-вторых, любое развитие включает процессы роста (приобретений) и упадка (потерь). В-третьих, процесс развития обладает большой пластичностью. Пластичность связана с многовариантностью развития одного и того же человека и определяет тот потенциал, которым он обладает для реализации различных форм поведения и развития. Балтесу удалось доказать, что после 60-летнего возраста, при общем снижении умственной работоспособности, повреждается прежде всего так называемый подвижный интеллект, то есть способность к мыслительным операциям, в то время как кристаллический интеллект (знания и опыт) продолжает расти и дальше [12].

Приведенные выше данные подтверждают вывод Б.Г. Ананьева о двухфазном характере развития одних и тех же психофизиологических функций человека. «Первой из них является общий, фронтальный прогресс функций в ходе созревания и ранних эволюционных изменений зрелости (в юности, молодости и начале среднего возраста). В этой зоне обычно и располагается пик той или иной функции в самом общем (еще не специализированном) состоянии. Второй фазой эволюции тех же функций является их специализация применительно к определенным объектам, операциям деятельности и более или менее значительным по масштабам сферам жизни. Эта вторая фаза наступает только на более высоком уровне функциональных достижений в первой фазе и «накладывается» на нее. Пик функционального развития достигается и в более поздние периоды зрелости, причем не исключено, что оптимум специализированных функций может совпадать с начавшейся инволюцией общих свойств этих функций» [1, с. 111—112]. Например, для невербального интеллекта были выявлены пики развития в 19, 21, 25, 29, 34 года.

Итак, современные исследования свидетельствуют о множественности оптимумов для разных функций, компенсирующих понижение каких-либо других функций временного (ситуационного) или постоянного (инволюционного) характера. Таким образом, у нас есть все основания считать, что возрастная сензитивность носит двухфазовый характер, то есть в развитии психических функций, свойств, деятельности есть как минимум два периода повышенной восприимчивости к внешним воздействиям. Но эти периоды отличаются качественно.

Так, по мнению В.Н. Дружинина, в развитии креативности обнаруживается как минимум два сензитивных периода: первый в 3—5 лет и второй в 12—13 или даже 13—20 лет [4]. В первом случае происходит интенсивное развитие «первичной» креативности как общей творческой способности, во втором — развивается «специализированная» креативность, то есть способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности.

Одним из наиболее изученных периодов возрастной сензитивности является сензитивный период в развитии речи. Период, сензитивный для развития речи, признается всеми психологами. Об этом периоде А.Н. Леонтьев писал: «Известно, например, что речевой слух, артикуляция и вообще речь формируются в раннем детстве необыкновенно легко, производя даже впечатление как бы спонтанного развертывания; с другой стороны, если в силу каких-либо исключительных условий формирование речи задерживается на несколько лет, то ее развитие крайне затрудняется...» [6, с. 38—39]. Однако границы данного сензитивного периода, по мнению различных авторов, весьма отличаются друг от друга. Так, одни психологи ведут отсчет начала периода от 1 года (А.Н. Леонтьев, И.Ю. Кулагина, Р.С. Немов), другие — от 2 лет (Ю.Б. Гиппенрейтер), третьи пишут просто о «раннем возрасте», который сензитивен для овладения речью (В.В. Лебединский), четвертые начинают отсчет от полутора лет (А.Е. Эллиот).

Продолжительность нахождения языковой системы в максимальной чувствительности ограничивают, например, третьим годом (И.Ю. Кулагина, Р.С. Немов, Ю.Б. Гиппенрейтер), пятью годами (К.И. Чуковский). А.Е. Эллиот вообще считает, что языковое развитие заканчивается только в период полового созревания [14].

В сензитивном периоде для овладения речью четко прослеживаются биологическая и социальная составляющая. Еще Л.С. Выготский отмечал, что без созревания соответствующих структур не может быть нормального овладения языком. По мнению Е. Леннеберга (1967), в приобретении языка есть биологически детерминированные критические стадии, и существует связь между языком и моторикой: «...дети начинают говорить не раньше и не позже, чем достигают определенной стадии физического созревания» [цит. по: 9, с. 355]. Его наблюдения за развитием языка у детей показали, что отличительной особенностью детского лепета является «контур интонации». Звуки детского лепета не имеют смысла, но обладают интонациями. Позднее в процессе развития в детской речи начинают появляться фонемы. Е. Леннеберг утверждает, что этот этап в развитии ребенка объясняется созреванием, которое позволяет ему лучше контролировать свои языковые функции. До того как биологическое развитие достигнет уровня, необходимого для формирования фонем, возможна генерация только общих ритмических паттернов.

Фактом является и неравномерность речевого развития: периоды активного развития отдельных сторон речи сменяются паузами, при которых возможны

даже утраты ранее накопленных навыков. Впервые на это обратил внимание В. Штерн. Он же зафиксировал скачок в развитии речи, который приходится на период 1 год 6 месяцев — 1 год 7 месяцев. Предлагая схему нормального развития детской речи, В. Штерн именно в 1 год 6 месяцев проводит раздел между первой и второй «эпохами» в онтогенезе речи. По мнению Штерна, первая эпоха (возрастные границы 1 год — 1 год 6 мес.) характеризуется звукоподражанием и преобладанием звуковых двигательных реакций, вторая же эпоха (1 год 6 месяцев — 2 года) отличается «внезапным нарастанием запаса слов, пробуждением осознания значения речи, окончанием стадии однословного предложения» [11, с. 97].

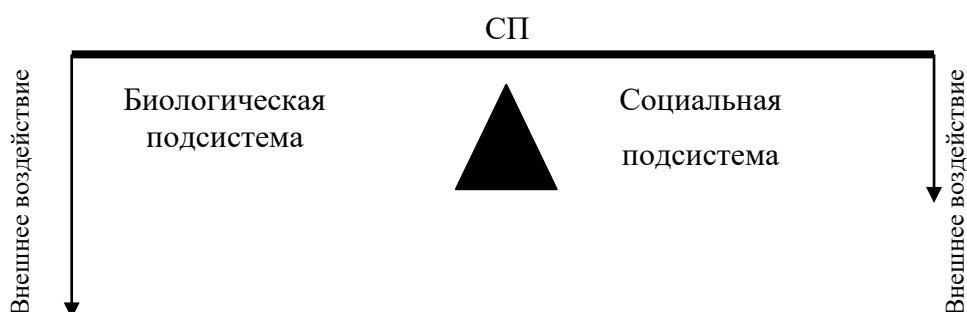
Однако М. Монтессори, первая описавшая один из сензитивных периодов, считала, что в 4,5—5 лет у детей наблюдается такое плодотворное, богатое использование письменной речи, которое никогда не наблюдается в последующем возрасте. Это дало возможность М. Монтессори сделать вывод, что именно в этом возрасте сосредоточены оптимальные сроки обучения письму, его сензитивный период (СП). По сути речь идет о возрастной сензитивности в развитии речи, но речи качественно иной — письменной. Это является еще одним подтверждением того, что возрастная сензитивность носит двухфазовый характер.

Объяснить двухфазовый характер сензитивности и качественное своеобразие каждой фазы можно с точки зрения предложенной нами модели биосоциального равновесия.

При этом в отличие от понимания природы СП Л.С. Выготским мы считаем, что социальное воздействие будет эффективным только в том случае, если существуют биологические предпосылки для него. Такой биологической предпосылкой является неврологическая готовность — момент в жизни индивидуума, когда достигнутый уровень зрелости нервной системы, и особенно головного мозга, позволяет наиболее эффективно воспринимать социальное воздействие и под его влиянием формировать новые психические функции, научиться конкретному поведению.

Наступление сензитивного периода определяется функциональным созреванием мозговых структур, внутрикорковых связей, составляющих основу для реализации механизмов тех или иных функций. Даже интенсивное и длительное внешнее воздействие окажется неэффективным, если для него нет органических предпосылок. При этом СП характеризуется динамическим единством созревших и созревающих мозговых структур и психофизиологических функций, обеспечивающих наилучшее взаимодействие со средой и оптимальное реагирование на стимулы внешней среды.

Механизм СП нам представляется в виде весов, чаши которых стремятся к равновесию (см. схему). К данной модели можно применить существующее в физике «правило рычага»: рычаг находится в равновесии, если момент сил, вращающих его в направлении по часовой стрелке, равен по абсолютному значению моменту сил, вращающих рычаг в противоположном направлении.



Мотивационная
готовность к принятию
внешнего воздействия

Модель биосоциального равновесия возрастной сензитивности

Применительно к нашим «сензитивным весам» это означает следующее: в случае недостаточности одной из составляющих (биологической или социальной — не имеет значения) равновесие нарушается и, следовательно, повышения чувствительности не происходит. Данную модель мы назвали «моделью биосоциального равновесия» возрастной сензитивности.

В результате можно говорить о том, что «био» — это и наследственно закрепленные конституциональные признаки, состояние здоровья, функциональные, морфологические, биохимические, физиологические особенности человека. В понятие «социо» включаются понятия и среды, и окружающего мира, и групп, и культуры.

Мы считаем, что возрастная сензитивность представляет собой именно динамическую систему. Система в современной науке определяется как совокупность взаимосвязанных элементов, взаимодействующих друг другу в выполнении определенной функции. Поведение систем подчинено принципам целостности и структурности. Это значит, что оно зависит не столько от свойств отдельных элементов, сколько от их места и функции внутри целого и от свойств общей структуры системы.

Система всегда имеет более или менее упорядоченную структуру. Кроме того, известно, что любая система в силу биологических, физических, психологических законов неизбежно стремится к равновесию. При этом чем более нарушена какая-либо из составляющих системы (биологическая или социальная подсистемы), тем больше усилий, большее внешнее воздействие требуется для приведения системы в равновесие. Селективное выпадение биологической или социальной составляющей СП может привести к нарушению психического развития ребенка в целом.

Еще один компонент модели — мотивационную готовность к принятию внешнего воздействия — мы определяем как наличие у субъекта внутренней неосознаваемой установки на принятие внешнего воздействия, положительного отношения к данному воздействию и наличие при этом потребности в достижении в конкретной области знаний или деятельности.

Исходя из предлагаемой модели в ранние периоды онтогенеза для поддержания системы в равновесии требуется большее внешнее воздействие на биологическую составляющую, именно ее нарушение приводит к смещению сроков повышения чувствительности. В более поздние сроки онтогенеза ведущей становится социальная подсистема. Именно это определяет качественное своеобразие двух фаз каждого периода возрастной сензитивности. Первая фаза — фронтальный прогресс функций в ходе созревания. Вторая фаза детерминирована социальными

и личностными факторами и зафиксировать подъем чувствительности к внешним воздействиям какой-либо функции или системы гораздо сложнее. Именно о вторых фазах возрастной сензитивности нам известно крайне мало и, следовательно, нахождение этих оптимумов должно стать предметом специальных исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1.
2. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. — М. : Просвещение, 1967.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 1999.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. — М. : Лантерна Вита, 1995.
5. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск : Хэлтон, 1998.
6. Леонтьев, А.Н. О социальной природе психики человека // Вопросы философии. — 1961. — № 1.
7. Проблема индивидуальности в онтопсихологии / под общ. ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. — СПб. : СПбУ, 1993.
8. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990.
9. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология. — М. : Тривола, 1996.
10. Степанова, Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. — Л., 1981.
11. Штерн, В. Психология раннего детства до 6-летнего возраста. — Петроград, 1922.
12. Baltes, P.B. Laif-span developmental psychology: Observations on history theory revisited // N.J. : Erlbaum, 1983. — P. 79—111.
13. Baltes, P.B. Further testing of limits of cognitive plasticity: negative age differences in a memory skill are robust / P.B. Baltes, R. Kliegl // Developmental Psychol. — 1992. — V. 28. — P. 121—125.
14. Elliot, A.J. Child language. — Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

С.Н. Карасева

О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ КОМПОНЕНТЕ ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Проблема психологии воли имеет богатую историю. Впервые понятие воли было введено Аристотелем, позднее к ней обращались другие мыслители. К философам, считающим, что воля сродни эмоциям, ими управляется, можно отнести В. Вундта, Т. Гоббса, Г. Спенсера. Отдельная группа ученых рассматривала волю в другом плане — сводили ее к функционированию познавательных процессов (Р. Декарт, Дж. Локк, Б. Спиноза и др.). Абсолютизировали волю Э. Гартман, В. Джемс, А. Шопенгауэр. Объединение всех трех составляющих психической реальности — мышления, эмоций и воли — обосновывается в работах Аристотеля и А. Бэна.

Исследованием волевых аспектов в XX веке занимались и отечественные, и западные психологи. Эта проблема рассматривалась с разных точек зрения и в разных контекстах, но в основном позитивные ее решения сводились к трем вариантам:

1. В рамках мотивационного направления воля рассматривается в контексте порождения действия. В зависимости от представлений об основном механизме воля понимается либо как самостоятельная сила, либо как мотивационное, либо эмоциональное образование. Несомненной заслугой данного подхода является констатация тесной связи воли человека с системой его побуждений. Однако представителями данного направления не учитывалось, что, даже имея систему устойчивых мотивов, человек не всегда переходит к действию (Н. Ах, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.А. Иванников, К. Левин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Х. Хекхаузен и др.).

2. Согласно регуляционному направлению воля рассматривается как способность или возможность человека регулировать свое поведение посредством организации своих психических процессов таким образом, чтобы совершалось движение к заданной цели. Особое внимание уделяется способности при помощи волевого усилия преодолевать внешние и внутренние трудности на пути к достижению цели, что выражается в волевых свойствах (М.Я. Басов, Л.М. Веккер, В.К. Калинин, И.М. Сеченов и др.).

3. Подход, который представляет волю как свойство личности, черту характера. В данном варианте воля понимается как интегральное качество, или структура волевых свойств, дающих в совокупности особую волевою организацию личности, определяющую стиль ее поведения. В настоящее время само понятие «волевое свойство» и конкретный набор этих свойств остается весьма неопределенным. Разными авторами выделяется от 10 до 34 волевых свойств личности (Е.П. Ильин, В.К. Калинин, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, В.И. Селиванов и др.). Более подробно отечественными психологами рассматривались такие свойства, как целеустремленность (Л.Г. Гордон, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн), решительность и смелость (А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, О.А. Черникова), настойчивость (В.К. Калинин, А.В. Полтев, А.И. Самошин, Н.И. Судаков), выдержка (Т. Атаев, Н.С. Лукин, В.С. Мерлин), самостоятельность (Д.Б. Богоявленский, М.Г. Виноградова, Н.А. Менчинская), инициативность (Б.Х. Амзин, М.С. Говоров, С.А. Петухов), организованность (Н.Ф. Прокин, С.Г. Якобсон).

Отдельного анализа требуют работы рязанской психологической школы под руководством профессора В.И. Селиванова. Согласно В.И. Селиванову, «воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [3; 7]. Механизмом волевой регуляции он считал волевое усилие, под которым понимал особое психическое напряжение, сознательно вызываемое каждый раз, когда личность испытывает дефицит энергии и стремится мобилизовать ее резервы, чтобы преодолеть трудности, препятствующие достижению цели.

В современных научных исследованиях, затрагивающих данную проблему, прослеживается тенденция рассматривать волю как одну из сторон произвольного управления (самоуправления) личности. Основное внимание при исследовании волевой регуляции уделяется способности личности к сознательному произволь-

ному управлению своим поведением и деятельностью с помощью включения в это управление волевого компонента (М.И. Еникеев, Е.П. Ильин, Н.И. Непомнящая, Г.С. Никифоров, Л.Д. Столяренко, Н.М. Пейсахов и др.).

Таким образом, воля является объектом пристального внимания ученых в психологической науке. Анализируя паттерн воли, психологи на самом деле изучали мотивацию и проблемы «свободного выбора», саморегуляции, качества и свойства личности, черты характера, которые можно с долей условности назвать «волевыми».

Мы опираемся на то, что воля — одно из проявлений активности человека, основной формой которой является деятельность человека во внешнем мире. В связи с этим необходимо изучить сложный механизм детерминированности воли внешними причинами и внутренними условиями.

По С.Л. Рубинштейну, внешние причины действуют через внутренние обстоятельства. В то же время психические явления, будучи сами детерминированы внешними условиями и образом жизни людей, выступают не только как обусловленные, но и как обуславливающие» [2, с. 19]. Таким образом, причинно-следственная связь, нигде не прерываясь, вместе с тем обеспечивает через внутренние условия активность человека во внешнем мире.

В.А. Иванников утверждал, что воля включает в себя момент изменения побуждений путем изменения смысла действия. Он полагал, что о воле необходимо говорить тогда, когда обнаруживается недостаток побуждения к заданному действию.

Этот процесс актуализируется не внешними, а внутренними сознательными стимулами, проистекающими из принятого самим человеком решения (даже если изначально поведение спровоцировано внешним раздражителем), то есть решение о достижении какого-либо результата принимается в соответствии с потребностями, мотивами конкретного человека и преломляется через призму его иерархии ценностей, личностных смыслов.

Воля проявляется в самостоятельности человека, то есть в его способности действовать вопреки давлению среды и чужому мнению, игнорировать стимулы, препятствующие достижению цели.

Следовательно, можно констатировать такие особенности воли:

1. Воля представляет собой внутренний регулятор активности человека, который актуализируется в ситуациях, характеризующихся наличием тех или иных препятствий, стоящих на пути к достижению цели.

2. Воля проявляется в создании дополнительного усилия, необходимого для преодоления возникающих препятствий (как внешних, так и внутренних).

3. Механизмом дополнительных усилий, необходимых для преодоления препятствий, мешающих достижению цели, является создание новых побуждений путем присоединения выполняемого действия к более значимым и сильным мотивам личности.

Однако воля — лишь одна из сторон личности, и она связана с духовно-нравственной сферой субъекта. При осуществлении личностью волевой регуляции своей активности очень важно, чтобы в основе этой регуляции лежали высокие нравственные и духовные ценности. Наряду со сложившимися представлениями о проявлении воли мы считаем необходимым подчеркнуть важным проявление воли в чувстве долга, в привнесении в деятельность дополнительного смысла,

в следовании высокому идеалу. Это значит, что важнейшим источником развития субъекта воли являются этические, эстетические, юридические и нравственные нормы, в которых закреплены внешние образцы человеческой культуры.

Из сказанного следует, что волевое развитие личности необходимо осуществлять на основе ее духовно-нравственного развития. Это требует выявления соответствующих внутренних духовно-нравственных условий развития воли. Под внутренними духовно-нравственными условиями волевого развития мы понимаем этические регуляторы, под влиянием которых осуществляется саморегуляция в соответствии с усвоенными нравственными нормами и духовными идеалами личности.

Анализ литературных источников позволил выделить следующие духовно-нравственные условия волевого развития: принятие духовных и нравственных ценностей в ситуации выбора, потребность в самопознании, определение своего духовного идеала и стремление к нему, самовоспитание на основе духовно-нравственных ценностей, стремление руководствоваться духовно-нравственными нормами в любых жизненных ситуациях.

На наш взгляд, воля необходима тогда, когда существует ситуация выбора, и духовно-нравственные ориентиры — это единственные ориентиры, которые позволят избежать неправильного выбора.

Воля в собственном смысле слова возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим влечениям, к тому, чтобы так или иначе отнестись к ним. «Для этого индивид должен быть в состоянии подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя, как «Я», как субъекта, у которого могут иметься те или иные влечения, но который сам не исчерпывается ни каким-нибудь одним из них, ни их суммой, а возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними» (1, с. 510).

Этот процесс возвышения над своими побуждениями и процесс волевого самоутверждения наиболее активно происходит в подростковом возрасте, который, по мнению большинства исследователей, является сенситивным для волевого развития.

Воля — не врожденное явление. Это психологический феномен, который формируется в процессе всей жизни человека и прежде всего — в процессе целенаправленного обучения и воспитания. Воздействовать на волевое развитие учащихся подросткового возраста необходимо через компоненты, содержание которых мы представляем следующим образом.

Когнитивный компонент волевого развития включает в себя представления подростков о духовно-нравственных ценностях и волевых свойствах, стремление к познанию себя и самовоспитанию.

Ценностно-эмоциональный компонент волевого развития подростков характеризуется наличием и эмоциональным принятием духовно-нравственного идеала и присущей ему системы ценностей, способностью воспринимать любую ситуацию через призму духовно-нравственных ценностей.

Поведенческий компонент волевого развития подростков проявляется в овладении навыками самоконтроля и самоуправления своими действиями, умении планировать свою деятельность и в способности осуществлять поступки в соответствии с духовно-нравственными нормами в любых жизненных ситуациях.

Уровень развития этих компонентов определяет уровень волевого развития подростков в целом. При этом развитие каждого компонента характеризуется специфическим набором критериев.

Развитие когнитивного компонента волевого развития определяется следующими критериями:

- знание свойств и ценностей, относящихся к волевой и духовно-нравственной сферам;
- наличие стремления к познанию себя и других;
- знание приемов самостимуляции; понимание значения воли в жизни человека.

Развитие ценностно-эмоционального компонента волевого развития определяется следующими критериями:

- способность к самоанализу;
- умение воспринимать ситуацию через призму духовно-нравственных ценностей;
- наличие духовно-нравственного идеала и стремление ориентироваться на него в ситуациях выбора.

Развитие поведенческого компонента волевого развития определяется следующими критериями:

- стремление заниматься самовоспитанием;
- владение навыками самоконтроля и самоуправления своими действиями и приемами самостимуляции;
- умение реализовывать принятый выбор в практической деятельности на основе духовно-нравственных ценностей.

Контингент участников экспериментального исследования уровня волевого развития составили учащиеся пятых классов (120 человек), седьмых классов (120 человек) и девярых классов (120 человек).

С учетом обобщения полученного в результате экспериментального исследования эмпирического материала нам удалось выделить три группы подростков по уровню волевого развития. При этом разные уровни волевого развития характеризуются следующим образом. Высокий уровень волевого развития имеют подростки, обладающие широким спектром представлений о волевых свойствах и духовно-нравственных ценностях, имеют духовный идеал, владеют навыками самоконтроля и самоуправления своими действиями. По нашим данным, это лишь 16 % от общего числа обследованных нами подростков.

Средний уровень волевого развития подростков характеризуется тем, что учащиеся обладают расширенными представлениями о волевых свойствах и духовно-нравственных ценностях, однако способность реализовывать принятый выбор на основе духовно-нравственных норм происходит редко или не происходит совсем. Количество учащихся, составляющих эту группу, — 22 %.

Низкий уровень волевого развития подростков характеризуется тем, что у учащегося имеются отдельные, отрывочные представления о волевых свойствах и духовно-нравственных ценностях, которые не реализуются в поступках и деятельности. Таких оказалось 62 % учащихся.

Экспериментальное исследование позволило выявить предполагаемые причины среднего и низкого уровней волевого развития подростков: отсутствие у учащихся четких представлений о понятиях, характеризующих волевою и ду-

ховно-нравственную сферы, и способах самостимуляции; отсутствие значимости в реальном сознании современных подростков ценностей, провозглашаемых школой в целях мотивации воспитательно-образовательного процесса (познание, творчество, активная жизненная позиция). Нами так же были выделены сферы, которые значимы в сознании современных подростков («Счастливая семейная жизнь», «Свобода как независимость в поступках и действиях», «Наличие хороших и верных друзей», «Материальное благополучие», «Любовь» и «Здоровье»).

Осмысление полученных данных потребовало дополнительного анализа научных источников и постановки задачи разработки модели волевого развития подростков в учебной деятельности и организации ее экспериментальной проверки.

На наш взгляд, помочь подростку в сложной работе по самопознанию и познанию душевного мира человека может художественная литература, предметом которой является человек и его внутренний мир. Организуя систему волевого развития, мы учитывали, что на уроках словесности должно быть пристальное внимание к духовно-нравственной проблематике. Главное — превратить духовные понятия в ценности, идеалы каждого ученика, сделав их основой для саморазвития.

Достижение поставленной цели потребовало знания психологических механизмов волевого развития. Анализ психологической литературы позволил выделить следующие механизмы: идентификация, рефлексия, интериоризация, механизмы самостимуляции волевых усилий (самоприказ, самоободрение, самоодобрение и т.д.).

В процессе знакомства и эмоционального восприятия учебного материала личность подростка идентифицируется с определенными качествами и свойствами художественных персонажей в силу их значимости для себя. Это должно стать базой для познания себя.

Воспринятая информация подвергается рефлексивному анализу, в ходе которого выявляются причины существования того или иного свойства или совершенных поступков, происходит их оценка на основе выделенных критериев, затем идет процесс переноса этих характеристик на себя и осуществления сравнения. В результате более глубоко понимаются как личностные особенности другого человека, так и собственные черты и свойства личности. Таким образом, механизм рефлексии позволяет сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным. Без непрерывного внимания к себе, направленного на внутренний мир, невозможен процесс самовоспитания.

Для того чтобы этот процесс способствовал активности личности, саморазвитию, изменению отношений к себе и другим, необходим процесс интериоризации знаний, правил и ценностей.

Далее у подростка возникает потребность изменить себя в соответствии с духовно-нравственными ценностями, которые становятся личностными установками. Внутренний конфликт перерастает в недовольство собой. Ведущим противоречием на данном этапе выступает несоответствие между тем, каким представляет себя учащийся в идеале и какой он есть, это противоречие между «Я» в настоящем и «Я» в будущем.

Необходимо иметь достаточно самоконтроля и мужества, чтобы действовать в соответствии с духовно-нравственными нормами. В связи с этим необходимо подготовить подростка к осознанию необходимости развивать у себя навыки

самовоздействия (самоприказ, самоободрение, самоодобрение и т.д.). Эти механизмы накладываются на мотивационное побуждение и становятся целесообразными.

Опыт подростка в самовоспитании — это система знаний и умений, сформированная в ходе практических действий через познание себя и других и закреплённая в активности, направленной на изменение своих качеств и поведения в соответствии с духовно-нравственной регуляцией.

С учетом вышесказанного нами были выделены этапы воздействия на волевое развитие подростка в учебной деятельности. Специфика этого процесса состоит в том, что он происходит при взаимопроникновении и переплетении внешних (образовательных) и внутренних (психологических) условий.

Анализ теоретических источников показывает, что в качестве внешних условий волевого развития можно выделить следующие условия.

1. Наличие деятельностной среды. Опираясь на положения о природе психической деятельности, выдвинутые Б.Г. Ананьевым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, деятельность необходимо рассматривать как систему, внутри которой зарождается и функционирует психика. В контексте психической теории деятельности сложилась концепция учебной деятельности, своеобразие которой заключается в стремлении приблизиться к анализу перехода деятельности в «субъективный продукт», в анализе новообразований, качественных изменений в психике ребенка, его умственном и нравственном развитии. Специфика учебной деятельности состоит в том, что «предметом изменения становится сам обучающийся», а становление учебной деятельности может быть только становлением каких-то сторон самосознания, самооценки — каких-то этапов самовоспитания.

2. Проблемно-волевой характер учебной деятельности. Нами была подвергнута теоретическому анализу сама учебная деятельность, ее развивающие возможности (Ю.К. Бабанский, Т.В. Габай, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, И.И. Ильясов, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин). При этом выяснилось, что общая структура учебной деятельности является частным случаем волевой деятельности вообще, что исполнительские действия, составляющие учебную деятельность, в качестве структурного компонента содержат контроль, переходящий в самоконтроль, завершающийся самооценкой, что определяет волевою природу учебной деятельности в целом. Все это делает учебную деятельность мощным инструментом волевого развития подростков при ее адекватной организации.

Данное положение ставит вопрос о соответствующем структурировании учебной деятельности. Организация всего образовательного пространства определяется целями, превращающими его в систему (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). При формировании воли цель должна быть мобилизующей, мотивирующей, но непременно достижимой и достигнутой. Для этого она должна быть общественно значимой, лично привлекательной, субъективно полезной и ценной. Эталонная цель, выступающая в роли идеала, должна быть разбита на промежуточные задачи, достижимые на оптимальном уровне трудностей, стимулирующие, но не ломающие волю. Добившись частной цели и взойдя на ступеньку успеха, обучающийся должен видеть следующую, желать ее преодолеть и быть уверенным, что это возможно благодаря собственному усилию.

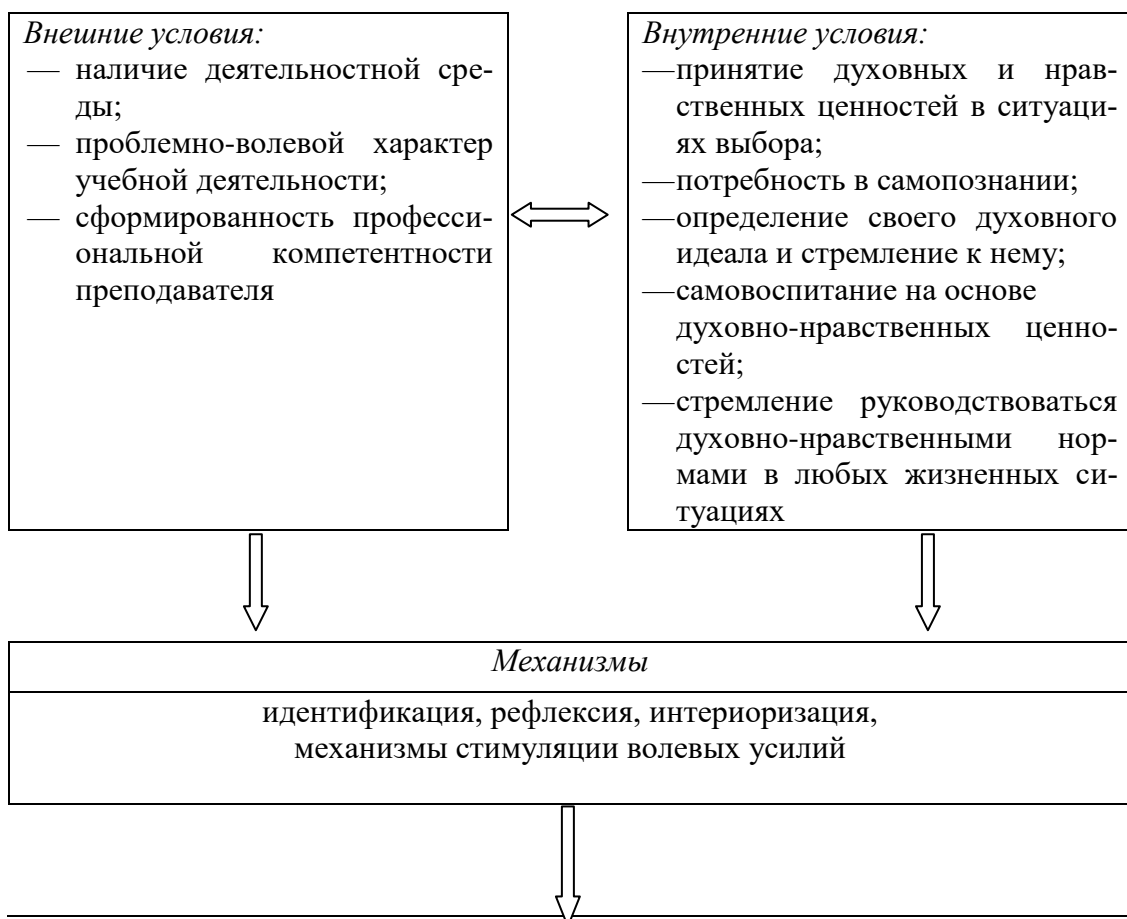
Поскольку этап контроля, переходящий в самоконтроль и самооценку достигнутого результата при сопоставлении его с эталоном, является именно тем фокусом, в котором волевые процессы через призму отрефлексированного успеха преломляются в волевые качества (И.А. Зимняя), этому этапу было уделено особое внимание.

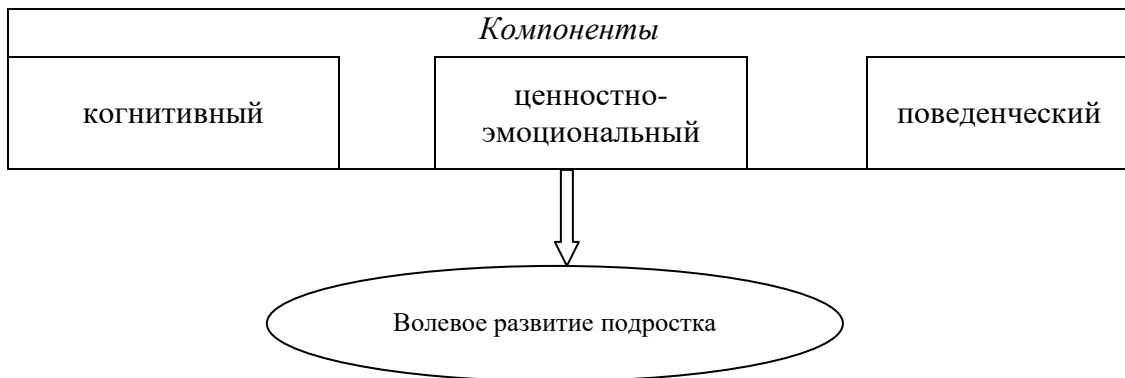
3. Сформированность профессиональной компетентности преподавателя. Ведущая роль в учебном процессе принадлежит преподавательскому составу. В современных условиях школе необходимо переориентироваться с сугубо обучающих технологий, вооружающих учащихся только некоторым объемом знаний и умений, на более глубокое личностно ориентированное обучение и воспитание, способствующее личностному росту и становлению подростков и носящее характер субъект-субъектного межличностного взаимодействия учащихся и учителя.

Под влиянием внешних условий созревают и действуют внутренние условия, которые способствуют волевому развитию подростка в учебной деятельности. На наш взгляд, именно такая организация учебной деятельности способствует формированию потребности учащихся подросткового возраста в самопознании, самовоспитании и саморазвитии и в реализации Я-концепции в соответствии с нравственными нормами и духовными идеалами личности.

Все вышеизложенное определило разработку модели волевого развития подростка в учебной деятельности.

Модель волевого развития подростка в учебной деятельности





Развивающая деятельность строилась с соблюдением ряда этапов. Внутри каждого из них предполагалось определение цели, задач, средств и способов, на наш взгляд, наиболее эффективно способствующих волевому развитию подростков в учебной деятельности.

Основная цель *первого этапа* — расширение и формирование понятий подростков о волевых качествах и духовно-нравственных ценностях. Используя учебный материал по русскому языку, мы ставили первостепенную задачу развития теоретического мышления подростков. Наиболее благоприятные условия для этого создает система развивающего обучения, разработанная Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Именно такая организация учебного процесса позволяет учащимся включаться в особую, «квазиисследовательскую деятельность» (В.В. Давыдов), распределенную между учащимися и учителем (совместно-распределенную деятельность, формой которой является полилог). Именно в учебном полилоге возникает содержательное учебное общение, окрашенное личностными отношениями, которое является дополнительным источником развития субъекта. На этом этапе важное значение приобретает задача расширения и формирования представлений подростков о волевых свойствах и духовно-нравственных ценностях. Ознакомление начиналось с обсуждения образов художественных персонажей и их поступков. Основным механизмом развития на этом этапе: идентификация — уподобление себя художественным персонажам и использование их в качестве своего рода познавательной модели.

На *втором этапе* была поставлена цель формирования мотивации самовоспитания подростков на основе духовно-нравственных ценностей. Решались следующие задачи: повысить интерес подростков к собственной личности, организовать нравственно-психологическое просвещение, в результате которого у подростка формируются критерии оценки личности и преподносятся представления о важности духовно-нравственных ценностей в жизни человека, возможности человеческих ресурсов в самоизменении и саморазвитии (на примерах образов художественных персонажей). На данном этапе необходимо задействовать механизмы: рефлексии, позволяющей сознавать себя, свое поведение в окружающем мире и сопоставлять знание о себе с той информацией, которую получил на уроках; интериоризации знаний, правил, норм, ценностей (с помощью учебного материала по русскому языку и литературе).

Целью *третьего этапа* является развитие способности к реализации «Я-концепции» в соответствии с нравственными нормами и духовными идеалами. На этой ступени ставились задачи оказания помощи подросткам в со-

ставлении индивидуальных программ по самовоспитанию и самосовершенствованию, ведении дневников самоанализа. Отдельное внимание уделялось отработке механизмов самостимуляции волевых усилий (самоприказ, самоободрение, самоодобрение и т.д.). На наш взгляд, наряду с этими механизмами на этом этапе задействованы и вышеуказанные механизмы (идентификация, рефлексия, интериоризация).

Результаты влияния формирующего эксперимента на развитие основных компонентов волевого развития приведены на рисунках 1—4.

Анализ экспериментальных данных показывает, что заметные изменения претерпевает волевое развитие и его структурные компоненты. Когнитивный компонент получает развитие. Так, представления о волевых свойствах и духовно-нравственных ценностях большинства учащихся экспериментальной группы стали более полными, четкими и аргументированными по сравнению с учащимися контрольной группы. Тем не менее этот компонент получает средний уровень развития у 62 % испытуемых, а 28 % переходит на высокий уровень (рис. 1).

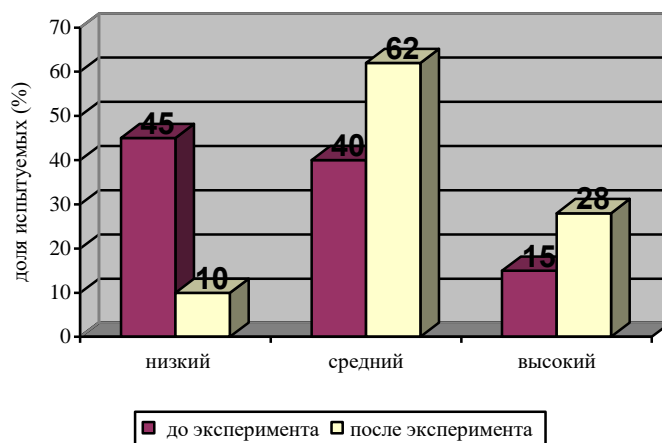


Рис. 1. Уровень развития когнитивного компонента волевого развития (до и после эксперимента)

Результаты исследования показали, что к концу учебного года заметно повысился уровень ценностно-эмоционального компонента. Так, количество учащихся, выбирающих ответы, имеющие духовно-нравственную направленность, увеличилось, а выбирающих ответы, имеющие безразлично-отстраненную направленность, — уменьшилось (рис. 2).

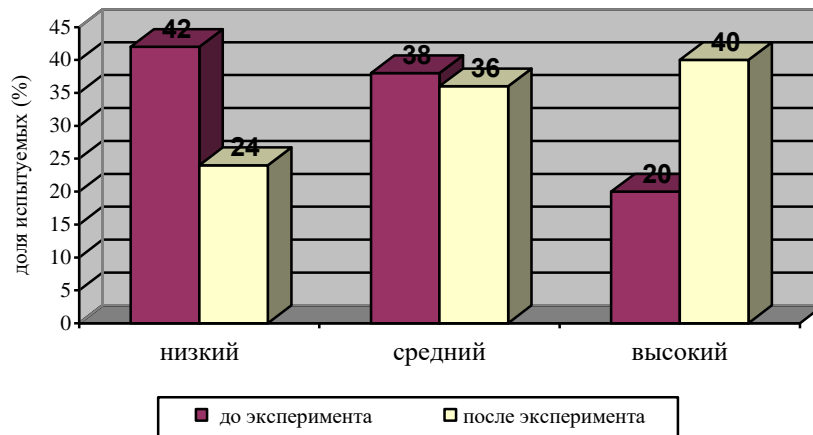


Рис. 2. Уровень развития ценностно-эмоционального компонента волевого развития (до и после эксперимента)

Для диагностики поведенческого компонента волевого развития использовался метод экспертных оценок в сочетании с методом наблюдения за учащимися на уроках и внеклассных мероприятиях с ведением дневниковых записей в течение года. Результаты исследования представлены на рисунке 3.

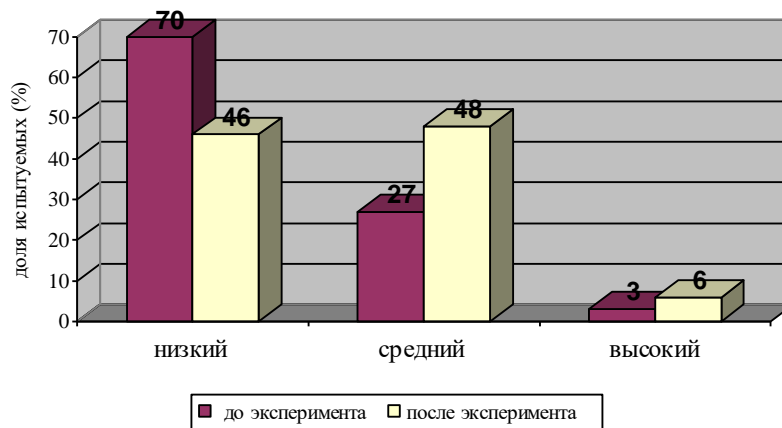


Рис. 3. Уровень развития поведенческого компонента волевого развития (до и после эксперимента)

На рисунке 4 отражены изменения уровня волевого развития в целом. Наибольшая часть испытуемых достигает среднего уровня развития, высокий уровень развития — у 6 % испытуемых, что говорит о принципиальной возможности волевого развития подростков в учебной деятельности.

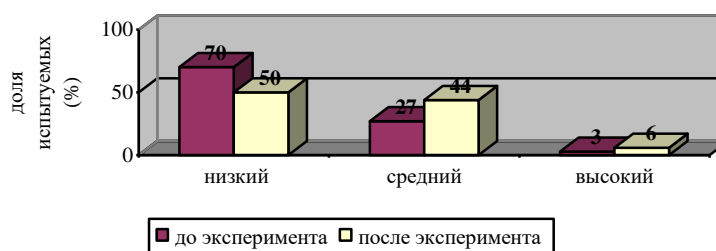


Рис. 4. *Уровень развития волевого развития (до и после эксперимента)*

Таким образом, проведенное исследование показало, что хотя волевые процессы и реализуются в продуктах деятельности, свое начало они берут и черпают энергию в духовно-нравственной сфере личности.

Духовность личности как готовность и способность к полной самореализации во имя служения человечеству есть важнейший фактор, обеспечивающий волевой контроль над осуществлением деятельности (Н.А. Коваль, С.Б. Крымский, В.И. Слободчиков, К. Ясперс и др.). Именно духовность является детерминирующим фактором деятельности, когда в силу тех или иных причин осложняются мотивационная, смысловая и эмоциональная регуляция деятельностных процессов.

Духовно-нравственная сфера личности является тем важнейшим условием, которое определяет актуализацию волевых резервов в обстоятельствах осложненного целедостижения. Нравственная зрелость и духовное совершенство личности подростков определяют меру усилий, необходимых для преодоления не только и не столько существующих препятствий, сколько для заполнения «мотивационного вакуума». Иными словами, нравственно-волевые процессы в психологическом плане представляются той внутренней силой, которая должна энергетически «питать» процессы целедостижения, когда сама деятельность кажется малопривлекательной, слишком сложной и в связи с этим демотивированной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения. — Рязань, 1992.
2. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

З.В. Бойко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Проблема актуальности исследования уверенности в настоящее время возрастает в связи с тем, что современному человеку все чаще приходится принимать ответственные решения в ситуациях, связанных с неопределенностью и непредсказуемостью. Современная жизнь требует от нас активности, инициативности и уверенности, поэтому неудивительно, что зарубежные и отечественные ученые обращаются к этой проблеме. Существует много публикаций по этой теме, в которых уверенность исследуется с разных позиций, но отсутствует единое понимание сути феномена.

Очевидно, этим обстоятельством можно объяснить тот факт, что на сегодняшний день не существует общепринятого определения уверенности. Большинство зарубежных психологических словарей ограничивается описанием различных подходов к уверенности, в исследованиях, посвященных проблеме уверенности личности, отсутствуют четко сформулированные понятия уверенности.

Среди зарубежных исследователей одним из наиболее часто используемых определений уверенности в себе является определение немецких ученых Рюдигера и Риты Ульрих, включающее основные поведенческие, эмоциональные и когнитивные характеристики уверенного в себе человека. Уверенность в себе они понимают как способность индивида предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления. К уверенности относится также и способность разрешать себе иметь запросы и требования (установки по отношению к самому себе), осмеливаться их проявлять (социальный страх и заторможенность) и обладание навыками их осуществления (социальные навыки).

Рядом ученых предпринимались попытки расширить и конкретизировать понятие уверенности, однако в основном определения уверенности сопровождаются более или менее подробным описанием черт неуверенного поведения.

Анализ существующих работ по проблеме уверенности позволяет выделить следующие подходы к исследованию понятия уверенности:

- феномен уверенности рассматривается как свойство личности и как состояние, как личностная черта — уверенность в себе, а как состояние — уверенность при решении задач разных когнитивных уровней;
- уверенность интерпретируется как психологическая характеристика, отражающая отношение субъекта к неопределенности;
- уверенность формируется в процессе воспитания и научения;
- основой формирования механизмов уверенности являются свойства нервной системы;
- уверенность рассматривается как многокомпонентное системное свойство личности.

Из всего многообразия существующих теоретических подходов к исследованию уверенности можно выделить основные: личностный, поведенческий или ситуативный, и эмоционально-экспрессивный.

В рамках личностного подхода проблему уверенности разрабатывали Р. Зигмунд, В.Г. Ромек, В.Б. Высоцкий, И.В. Вайнер, А.И. Крупнов. Сторонники личностного подхода к исследованию уверенности объясняют причины уверенного поведения личностными свойствами.

Райнер Зигмунд подчеркивает ключевую роль самооценки в уверенном поведении. Он отмечает, что установки по отношению к собственной персоне, негативные или положительные самовербализации и самооценка человека формируют тип уверенного или неуверенного поведения. Неуверенность в себе возникает как следствие негативных оценок, «нарушенного образа Я», когда собственные достижения недооцениваются в сравнении с другими. В результате индивид начинает привычно негативно оценивать себя, свои достижения, способности и цели.

В.Г. Ромек рассматривает уверенность как стабильную социально-психологическую характеристику личности. Ядром уверенности, по его мнению, являются обобщенные оценки эффективности собственных навыков (самоэффективность).

В.Б. Высоцкий исследовал проблемы, связанные с определением уверенности и использованием ее как категории в различных областях психологии. Им описан механизм формирования уверенности под влиянием личностной и процессуальной составляющих мышления.

И.В. Вайнер выделяет два источника формирования уверенности: устойчивые образования личности — мотивационные диспозиции, отношения; оценка ситуации взаимодействия субъекта со средой. По его мнению, потребность в достижении и тревожность, с одной стороны, и интегральная оценка уверенности — с другой, образуют структуру уверенности.

А.И. Крупнов и его последователи рассматривают уверенность как многокомпонентное системное свойство личности.

Представители ситуативного подхода считают, что уверенное поведение зависит от ситуационных факторов, и полагают, что, моделируя ситуации, можно побудить человека поступать вопреки своим личностным особенностям.

Разработчик социально-когнитивной теории личности А. Бандура ввел понятие самоэффективности как уверенность индивида в том, что он может успешно осуществлять свое поведение для достижения определенного результата. А. Бандура отмечает, что «те, кто обладает осознанием высокой самоэффективности, мысленно представляют себе удачный сценарий, обеспечивающий позитивные ориентиры для выстраивания поведения, и осознанно репетируют успешные решения потенциальных проблем» (Bandura, 1989). Таким образом, самоэффективность рассматривается как основа уверенности.

В. Вендландт и В. Хеферт в своем определении уверенности основываются на подробном описании черт неуверенного поведения. Неуверенность в себе они определяют как состояние, возникающее, если привычный или запланированный ход деятельности нарушается, если что-то происходит непривычным или же незапланированным образом. По их мнению, такие «нарушения» возникают в результате неясных формулировок целей поведения, нереалистичных притязаний, неверной оценки результатов действий, неумения использовать позитивные последствия в качестве «подкреплений» и недостаточной коррекции планов поведения на основе результатов совершенных в прошлом действий.

Эмоционально-экспрессивный подход в изучении уверенности представлен А. Сальтером и Д. Вольпе. Первый объяснял неуверенность в себе влиянием процессов торможения. Он считал, что у неуверенных в себе индивидов заторможенный тип личности развивается в процессе научения, в результате наказания за нежелательное неадаптивное поведение. Для снятия неуверенности необходимо

активизировать процессы возбуждения и снять тормозную тревожность. Д. Вольпе понимал уверенность как открытость в межличностных отношениях. Он считал, что в основе неуверенного поведения лежит социальный страх, который ассоциируется с конкретными ситуациями и подкрепляет сам себя.

В эмпирических исследованиях, посвященных исследованию личности в сравнительно-культурной психологии, сравниваются стабильные личностные характеристики представителей разных культур, такие как тревожность, мотивация достижений, локус контроля и т.п. Работ, посвященных исследованию уверенности как свойства личности, нам обнаружить не удалось. Однако ряд зарубежных авторов посвятили свои работы исследованию самоэффективности, которая является важным компонентом уверенности личности.

Ямагучи, Гельфанд, Мицуно и Земба (1997) занимались проверкой гипотезы о том, что японцы преувеличивают эффективность коллектива, а американцы, в первую очередь мужчины, переоценивают самоэффективность. Эмпирические данные, полученные ими, подтвердили гипотезу. Полученные результаты были предсказуемы, если учитывать факт принадлежности японцев к коллективистическому типу культуры, а американцев — к индивидуалистическому. Учитывая тот факт, что самоэффективность формируется в процессе социализации индивида, большую роль в ее формировании играет культурная среда, в которой он воспитывается.

В целом количество проведенных исследований незначительно, эмпирические данные неоднородны, множество нерешенных вопросов ожидают внимания исследователей. Таким образом, анализ работ, посвященных исследованию уверенности, показал, что этнокультурный аспект этой характеристики личности не исследовался, что позволяет сделать вывод об актуальности этнопсихологического сравнительно-культурного исследования психологической структуры уверенности как системного свойства личности.

И.Н. Вознесенская

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГОРОДА РЯЗАНИ**

Настоящая статья призвана подвести итоги десятилетнего периода деятельности Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков в системе образования города Рязани и определить основные задачи, направления и перспективы его дальнейшего развития.

Центр, открытый в 1996 году как Муниципальный центр психологической службы образования и преобразованный в 2003 году в Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, с самого начала выполнял функции профессионального руководства муниципальной психологической службой. В своем

развитии он прошел несколько этапов: от организации и становления до эффективного и устойчивого развития в условиях модернизации системы образования.

В 1996 году психологическая служба образования Рязани выглядела следующим образом: в образовательных учреждениях города работали около 30 психологов, и в школе-лицее № 4 действовала экспериментальная площадка, отрабатывающая модель школьной психологической службы. Ситуация в городе характеризовалась явно недостаточной нормативной и научно-методической базой деятельности психологов, отсутствием координации их усилий, нарастающей потребностью в психологическом обеспечении инновационных процессов в образовании города, недостатком психологических кадров и невысоким уровнем их квалификации. Для полноценного психологического обслуживания потребностей образования города необходимо было интенсивно развивать психологическую службу как целостную систему. Это стало целью Центра психологической службы образования, который направил свою деятельность на решение следующих задач:

- руководство деятельностью психологической службы образования;
- организационное и методическое обеспечение первичных звеньев службы;
- повышение уровня квалификации психологов образования;
- содействие психологизации системы образования;
- повышение уровня психологической грамотности педагогов и руководителей;
- психологическая помощь детям, родителям и педагогам и др.

Приоритетными направлениями в работе Центра на первом этапе стали: оказание психологических услуг учреждениям системы образования, практическая работа с детьми, подростками, родителями, педагогами и развитие психологической службы образования города. Специалисты Центра активно разрабатывали и внедряли в практику тренинги для детей, подростков и родителей, циклы занятий для детей и подростков, семинары-практикумы, тренинги и профилактический курс для педагогов, а также диагностические блоки по различным проблемам обучения, воспитания и развития. Налаживалась консультативная работа для родителей, педагогов, подростков. Складывалась система работы с психологами образовательных учреждений: ежемесячные семинары, мастерские, проблемные группы, стажировки, индивидуальные и групповые консультации, помощь начинающим психологам. Велась работа по координации деятельности психологов, анализировались их планы работы и отчеты; было разработано и утверждено Положение о психологической службе образования города Рязани, проведен смотр-конкурс рабочих мест психологов в образовательных учреждениях, осуществлялись тематические и комплексные проверки деятельности психологов; началась работа над созданием банка данных о педагогах-психологах. Ежегодно проводились городские научно-практические конференции психологов образования, и это стало традицией. Уже к концу 1998 года значительно расширился круг потребителей услуг Центра, в том числе и за счет активного сотрудничества с управлением образования, науки и молодежи; значительно расширился перечень видов деятельности Центра и в работе с психологами, и в работе с учреждениями, родителями, педагогами, детьми; повысилось качество работы за счет создания необходимых материально-технических условий, постоянной работы по повышению уровня профессиональной компетентности сотрудников Центра, накопления опы-

та; наладилась эффективная система работы с психологами образовательных учреждений; повысились количество и уровень запросов со стороны образовательных учреждений на услуги Центра.

К этому времени в образовательном пространстве города произошли значительные изменения, связанные с динамично меняющимися социально-экономическими условиями, с новой образовательной политикой управления образования, науки и молодежи и с деятельностью самого Муниципального психологического центра. Назрела необходимость по-новому определить цель деятельности: создание единой, эффективно действующей сервисной службы образования города, обеспечивающей удовлетворение потребностей учреждений образования, детей, подростков, родителей, педагогов, руководителей в психологической и социально-педагогической помощи в деле сохранения психологического здоровья, полноценного психического и личностного развития, а также успешной социальной адаптации детей и подростков.

На новом этапе основными задачами стали: расширение спектра услуг не только психологического, но и социально-педагогического характера; активное развитие профилактического направления в работе с детьми, подростками, родителями и педагогами; проведение аналитико-диагностической работы по психологическим и социально-педагогическим проблемам обучения, воспитания и развития, актуальным для системы образования города в целом; разработка городских комплексных программ деятельности различных специалистов по актуальным проблемам; создание нормативной и научно-методической базы деятельности социальных педагогов; налаживание систематической работы по повышению квалификации социальных педагогов, по координации и контролю их деятельности; развитие исследовательской и экспериментальной деятельности Центра.

Постепенно на основе анализа трудностей и опыта преодоления препятствий определились критерии, которые служат и сегодня ориентирами для постановки задач развития службы в городе: целостность и полнота структуры муниципальной службы; зрелость и единство городского профессионального сообщества; открытость и готовность к сотрудничеству как внутри, так и вне городской системы образования. Именно они помогают консолидировать ресурсы для постоянной работы над всем комплексом проблем психологической службы, иногда опираясь на федеральные решения, иногда опережая их, используя опыт других регионов и учитывая специфику своей ситуации.

В настоящее время в образовательном пространстве Рязани под руководством Центра активно действует и энергично развивается система помощи и поддержки детям и взрослым по вопросам психологического и социально-педагогического характера. Сегодня это целостная, разноуровневая структура, обеспечивающая социально-психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса и сделавшая значительный вклад в дело переориентации всех участников образовательного процесса на гуманистические ценности, на интересы развивающейся личности ребенка, на поиск оптимального образовательного пути для каждого в соответствии с его потенциалом и реальными возможностями. Благодаря деятельности педагогов-психологов и социальных педагогов, их активному сотрудничеству с коллегами, в образовательном пространстве города сформирован устойчивый спрос на разнообразные социально-психологические услуги как со стороны руководителей и педагогов, так и со стороны родителей, детей

и подростков, направленные на оптимизацию различных сторон процесса обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения.

Сегодня образовательные учреждения города не могут представить свою деятельность без психологического и социально-педагогического сопровождения. Муниципальная социально-психологическая служба представлена первичными звеньями в 85 детских садах, в 72 школах и в 8 учреждениях дополнительного образования. На уровне конкретного образовательного учреждения дети, родители и педагоги могут получить *первичную* психологическую и социально-педагогическую помощь и поддержку. Кроме того, три городских учреждения, объединяя специалистов высокой квалификации, обеспечивают уровень *специализированной* помощи в структуре психологической службы образования города. Для Центра ПМСС это вторая важнейшая функция сопровождения актуальных направлений деятельности городской системы образования и образовательных учреждений. Городская ПМПК содействует образовательным учреждениям и семьям в решении задач выбора адекватного образовательного пути для каждого ребенка, что особенно важно в отношении детей с проблемами и отклонениями в развитии. Городской приют — Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи оказывает содействие в жизнеустройстве детей и подростков в трудных жизненных ситуациях. Такая структура соответствует муниципальным и федеральным нормативным актам и ситуации в целом по стране. Тенденция к увеличению числа первичных звеньев, которая была ярко выражена в последние годы, практически исчерпала себя. Набирает силу тенденция к росту потребности в высококвалифицированной и специализированной помощи. Учитывая, что обеспечение службы квалифицированными кадрами остается одной из сложнейших проблем, как в стране, так и в городе, удовлетворить этот растущий запрос сложно. При этом обнаруживается принципиально новая ситуация: если на первом этапе развития службы предложения специалистов во многом опережали потребности педагогов и родителей, то сегодня запрос педагогической практики нередко опережает реальные возможности специалиста, причем в условиях модернизации образования эта проблема становится еще более острой.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. С задачами современного этапа развития социально-психологической службы образования эффективно может справляться лишь специалист с четкой профессиональной позицией, владеющий современными психосоциальными технологиями, навыками научно обоснованного анализа и прогноза, готовый к постоянному развитию и профессиональному росту. Важным итогом предыдущего периода является то, что постепенно сложился актив специалистов, имеющих зрелую профессиональную позицию, задающих достаточно высокий уровень работы, заинтересованных в развитии службы и росте собственной квалификации, грамотно и гибко отвечающих на потребности своих коллег-педагогов. Постоянно растущий спрос на услуги социально-психологического характера, востребованность и эффективность деятельности службы дают основания для достаточно благоприятного прогноза ее развития в целом. Налаженное взаимодействие и согласованность усилий

специалистов всех уровней придает сегодня определенную целостность и полноту структуре муниципальной психологической службы системы образования.

Прогноз кадрового обеспечения службы не очень оптимистичен, так как, во-первых, молодых специалистов отпугивает низкий уровень оплаты труда и недостаточная социальная защищенность специалистов службы (эти показатели даже ниже, чем у педагогов); во-вторых, недостаточная практическая подготовка начинающих специалистов осложняет процесс их адаптации в образовательном учреждении, не удовлетворяет ни руководителей, ни потребителей их услуг. Этим во многом объясняется достаточно высокая текучесть кадров. Тем не менее число специалистов, имеющих стаж работы более 3 лет, в последние годы постоянно увеличивалось, возникающие вакансии психологов быстро заполняются. Средний возраст педагогов-психологов — 36 лет. Следует отметить, что общий уровень профессиональной зрелости специалистов городской службы значительно вырос. Ярким тому подтверждением является подготовка и принятие профессиональным сообществом Этического кодекса педагога-психолога образовательного учреждения г. Рязани, активное и широкое участие специалистов ОУ в подготовке и проведении городских конференций и фестивалей, продуктивная деятельность временных рабочих групп специалистов, успешное развитие программно-методической базы их работы.

Активно и успешно действует созданный в 2003 году при управлении образования Научно-методический совет по социально-психологическим вопросам, который направил свои усилия на развитие психологической службы в городской системе образования, в частности, взял на себя функцию экспертизы психологических программ, что обеспечивает третий необходимый в структуре службы уровень — *научно-методический*. Совет сосредоточил свои усилия на двух проблемах: совершенствование работы специалистов службы с семьей по повышению грамотности и ответственности родителей; повышение квалификации специалистов службы, развитие их профессиональной компетентности, экспертиза профилактических и коррекционно-развивающих программ. К сожалению, по-прежнему отсутствует должная система научно-методического обеспечения деятельности социально-психологической службы образования Российской Федерации в целом. В известной мере этот недостаток компенсируется методической работой Центра ПМСС, сотрудничеством с профильными кафедрами Рязанского государственного университета, а также со специалистами смежных служб (наркологический диспансер, психоневрологический диспансер, комиссия по делам несовершеннолетних и др.). Таким образом, научно-методическое обеспечение деятельности службы в целом соответствует среднему по стране уровню, однако нельзя считать его соответствующим современным требованиям социально-психологической практики.

Муниципальная социально-психологическая служба образования, проделав под руководством Центра большой путь в своем развитии, сталкивается сегодня с проблемой уточнения своей роли в новых условиях и с необходимостью обеспечить развивающиеся и усложняющиеся потребности системы образования города на уровне современных научных, программно-методических, технологических и организационных требований. Важными показателями зрелости профессионального сообщества является укрепление традиций, обеспечивающих формирование общих профессиональных установок, ценностей, подходов, перспектив развития —

«неписанных» стандартов. В Рязани таких традиций немало и, что особенно радует, постоянно появляются новые. Вот несколько примеров. Каждый год в апреле подводятся итоги года, обсуждаются актуальные проблемы, специалисты делятся опытом в формате научно-практической конференции социально-психологической службы. В этом году состоится XI конференция. Понимая, как непросто молодому специалисту найти себя в профессии и адаптироваться в образовательном учреждении, сотрудники Центра ежегодно в сентябре организуют встречи в Школе начинающего специалиста, а затем в течение всего года опытные коллеги проводят тематические занятия для начинающих. Для решения острых проблем организуются городские смотры-конкурсы рабочих мест (кабинетов), профилактических и развивающих программ, диагностического инструментария. Создаются творческие группы специалистов из различных образовательных учреждений, которые сообща работают 1—2 года над актуальной проблемой. Так появляются важные документы и методические разработки, например, *Этический кодекс педагога-психолога образовательных учреждений города Рязани* или *Программа первичного сопровождения предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов*.

Каждому практику известно: мало знать, *что* и *зачем* делает коллега, труднее всего понять, *как* он это делает, и освоить самому. Для более глубокого и полного изучения мастерства шесть лет назад был проведен первый фестиваль психосоциальных технологий, творческие площадки которого стали ежегодно проходить в форме мастерских. Четыре года назад зародилась новая традиция: состоялся первый профессиональный праздник «День социально-психологической службы образования города Рязани» — своеобразный знак роста профессионального самосознания, ведь инициатива принадлежала «рядовым» психологам. Теперь ежегодно в конце октября в социально-психологической службе цветы и подарки, поздравления и награды, улыбки и смех.

Вот несколько штрихов к портрету рязанского психолога (по результатам опроса участников городской конференции социально-психологической службы): 95,8 % опрошенных интересно достигать профессиональных целей, 93,9 % считают свою работу целенаправленной и осмысленной, 89,5 % уверены, что вносят ценный вклад в деятельность своего образовательного учреждения, 88,9 % с удовольствием ходят на работу и 85,7 % гордятся ею. Высокий авторитет психологической службы образования в городе, востребованность ее работы, а также работы по совершенствованию самой службы свидетельствуют об эффективности сделанного и о необходимости продолжать движение в выбранных направлениях.

Постоянный поиск возможностей совершенствования своей работы, стремление максимально полно удовлетворить разнообразные потребности всех категорий участников образовательного процесса, выраженная потребность в профессиональном росте и готовность к творческой и экспериментальной деятельности позволили коллективу Центра ПМС-сопровождения эффективно использовать имеющиеся ресурсы, существенно обновить их, накопить значительный потенциал и создать необходимые условия для дальнейшего развития.

Оптимизирована нормативно-правовая база деятельности Центра. По решению управления образования для приведения в соответствие с федеральными документами в 2003 году было изменено название и внесены изменения в Устав Центра. Новое название — «Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков» — более полно соответствует уже сложившейся специфике его деятельности, с одной стороны, и позволяет расширить консульта-

тивное направление за счет привлечения дефектологов и медиков — с другой стороны. За Центром сохраняются также функции профессионального руководства городской службой. Было подготовлено, утверждено и опубликовано новое муниципальное Положение о социально-психологической службе, в котором зафиксировано организационное единство педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных учреждений и специализированных центров (ЦПМСС, ПМПК, ЦППМСП), единство их целей и своеобразие функций, выделены уровни первичной и специализированной помощи участникам образовательного процесса, а также научно-методическое сопровождение.

Систематизировано программно-методическое обеспечение деятельности Центра. В настоящее время в деятельности коллектива Центра реализуются три комплексные программы для сопровождения актуальных направлений деятельности городской системы образования, а именно: процесса социально-психологической адаптации детей и подростков на разных этапах их развития; процесса развития ребенка как субъекта деятельности — познавательной, творческой, коммуникативной; процесса личностного и профессионального самоопределения учащихся. Каждая из этих программ включает в себя профилактический, коррекционно-развивающий, диагностический и консультативный блоки, предполагает работу с детьми, педагогами и родителями в разнообразных формах. Важными достоинствами этих программ, обеспечивающими их эффективность и востребованность, являются: акцентирование профилактических задач; работа со всеми участниками процесса — и детьми, и взрослыми; возможность привлечения для консультаций широкого круга высококвалифицированных специалистов (не только психолога и социального педагога, но и психиатра, психотерапевта, логопеда, дефектолога, нарколога). Только в 2005/2006 учебном году общий объем различных видов групповой работы в этих программах составил 16260 человеко/часов, проведено 870 индивидуальных консультаций, около 3000 человек стали респондентами аналитико-диагностических исследований. Кроме того, для работы с управленцами предназначена комплексная программа повышения психологической компетентности руководящих работников образования. Действует также комплексная программа работы со специалистами службы — психологами и социальными педагогами образовательных учреждений. Во всех названных программах используются разработки, выполненные творческими группами или отдельными сотрудниками Центра, которые прошли профессиональную экспертизу не только в рамках внутренней методической работы, но и в рамках аттестации на квалификационные категории или в Научно-методическом совете. Специалистами Центра реализуются два больших социально-психологических проекта:

— «Центр игровой поддержки основных направлений развития ребенка», на базе которого разрабатываются современные игровые технологии как наиболее природосообразные и эффективные, а также модели их внедрения в дошкольное, начальное школьное, а в перспективе — в предшкольное образование;

— молодежный тренинг-клуб «Перекресток», в котором имеют возможность получить социально-психологическую помощь в интерактивных современных формах как сами подростки и старшеклассники, так и учителя и классные руководители, которые работают с ними.

Проделана большая работа по развитию кадрового потенциала. Целенаправленная и систематическая работа по повышению уровня профессиональной компетентности специалистов Центра позволила многим из них успешно пройти ат-

тестацию на более высокую категорию, достойно представлять свой опыт перед коллегами на городских, региональных и межрегиональных научно-практических конференциях, активно осваивать и внедрять в свою деятельность новые психосоциальные и информационные технологии, вести экспериментальную работу. Из 17 специалистов, работающих в Центре сегодня, 2 кандидата наук, 6 специалистов имеют высшую квалификационную категорию, 7 — первую, 4 сотрудника имеют отраслевые награды, многие — почетные грамоты и благодарности администрации города и управления образования, а также публикации в профессиональных изданиях.

К концу 2005 года завершился формальный срок действия первой *Программы развития*, выполнены поставленные в ней задачи. Кроме того, произошло существенное изменение совокупности внешних и внутренних условий деятельности Центра. Все это обусловило необходимость анализа новой ситуации, оценки имеющихся ресурсов и потенциальных возможностей, определения новых перспектив развития. Коллектив Центра проделал эту работу, ее результаты нашли отражение в новой *Программе развития*, рассчитанной на 2006—2008 годы. На новом этапе развития Центру необходимо:

— по-новому структурировать свою деятельность, сосредоточив усилия на социально-психологическом обеспечении процессов модернизации городской системы образования (предпрофильная и профильная подготовка, ЕГЭ, дошкольное обучение, информатизация и интернетизация образования, новые механизмы управления и оценки качества и др.);

— во взаимодействии с участниками образовательного пространства акцентировать обеспечение развивающего и здоровьесберегающего характера образования, особенно инновационной и опытно-экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях города;

— обеспечить условия для развития профессионального сообщества психологов и социальных педагогов и перехода муниципальной социально-психологической службы на качественно новый уровень.

Актуальность психологического обеспечения образования повышается в связи с новыми социальными требованиями к системе образования, которые определены в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, конкретизированы в Программе развития образования на 2006—2010 годы и других документах. Социальный заказ государства указывает на необходимость подготовки детей к жизни в быстро меняющихся условиях, формирования современного мышления, новых жизненных установок, развития личности с позитивными ценностями, формирования человека, способного взять на себя ответственность за себя и свою судьбу, готового к активному переустройству общества, обладающего практическими навыками и умениями в области поведения на рынке труда, самообразования и информационных ресурсов, социально мобильного и способного к успешной социализации в обществе.

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность». Предполагается, что специалисты службы, отвечающей за психологическое и социальное здоровье детей, их полноценное и гармоничное развитие, обеспечат социально-психологическое сопровож-

дение этих процессов. Все это определяет и перспективы развития Центра ПМС-сопровождения.

Цель деятельности Центра на период 2006—2008 годов — комплексное социально-психологическое сопровождение и обеспечение развивающего и здоровьесберегающего характера образования в условиях модернизации городской системы образования. Основные задачи:

1. Совершенствование информационно-аналитического сопровождения городской системы образования, а именно:

— создание системы социально-психологического мониторинга городской образовательной среды для ее оценки, контроля и прогноза;

— разработка и внедрение в деятельность образовательных учреждений унифицированных диагностических пакетов для изучения развития и здоровья обучающихся (воспитанников);

— реализация научно-практических исследований актуальных проблем совместно с РГУ и другими научными организациями;

— систематизация мониторинга муниципальной социально-психологической службы.

2. Участие в создании и экспертизе инновационных образовательных программ, проектов, экспериментов, а также обеспечение их социально-психологического сопровождения.

3. Совершенствование опытно-экспериментальной и проектной деятельности Центра над актуальными для образования проблемами, такими как:

— адекватное применение игры и игровых технологий для поддержки развития ребенка;

— создание условий для поддержки и развития одаренных детей;

— психологическая безопасность в школе и в семье;

— профилактика зависимого поведения детей и подростков;

— психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков «группы риска».

4. Дальнейшая разработка комплексных программ социально-психологического сопровождения процессов, связанных с модернизацией, а именно:

— предпрофильная и профильная подготовка учащихся;

— внедрение современных образовательных технологий;

— информатизация и интернетизация образовательного процесса;

— распространение компетентностных подходов;

— предшкольная подготовка детей;

— совершенствование механизмов управления и др.

5. Обеспечение всех участников городского образовательного пространства высококвалифицированной психолого-медико-социальной помощью.

6. Систематизация и повышение эффективности работы по повышению психологической компетентности руководящих и педагогических работников муниципальной системы образования.

7. Создание условий для дальнейшего развития профессионального сообщества и совершенствования муниципальной социально-психологической службы, расширения сотрудничества с научными организациями и ППС-центрами.

8. Оптимизация научно-методического сопровождения первичных звеньев службы, а именно:

- разработка эффективных механизмов профессиональной экспертизы профилактических, коррекционно-развивающих и диагностических программ;
- создание муниципальной базы данных о прошедших экспертизу программах;
- отработка моделей курации и супервизии деятельности психологов и социальных педагогов.

9. Разработка моделей и механизмов широкого сотрудничества специалистов службы со всеми социальными партнерами, причастными к решению актуальных проблем, как внутри, так и вне муниципальной системы образования.

Центр последовательно и настойчиво стремится к расширению и укреплению взаимодействия и сотрудничества специалистов службы как внутри, так и вне системы образования — межведомственные «круглые столы», совместные с другими службами семинары и конференции помогают определить границы своей компетентности, обогатить свой опыт, наладить взаимодействие, расширить возможности за счет координации и интеграции усилий.

В своей деятельности специалисты Центра по-прежнему руководствуются важными для них и во многом определяющими успех их деятельности принципами:

- уважение личности каждого участника образовательного пространства, признание его права на развитие и самореализацию, сохранение здоровья и успешную социализацию;
- открытость к сотрудничеству, широкое партнерство с заинтересованными в социально-психологическом сопровождении образования людьми и организациями;
- добровольность и осознанность участия всех вовлеченных лиц, основанные на полной информированности о целях, содержании и формах взаимодействия;
- последовательность и преемственность в деятельности, сохранение и развитие позитивного опыта, взвешенное и научно обоснованное внедрение инноваций;
- профессионализм исполнителей, развитие компетентности всех участников работы.

В новых условиях служба должна взять на себя не только диагностику, консультирование, профилактику и коррекцию, но и системный анализ проблемных ситуаций, в том числе и на основе мониторинга; проектирование и планирование деятельности по их разрешению; внедрение современных программ развития социальных навыков у учащихся, способности к личностному самоопределению и саморазвитию; экспертизу образовательных проектов, программ и управленческих решений, а также повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса. Эти задачи решаются в рамках инновационного направления деятельности Центра и определяют перспективы его дальнейшего развития:

- совершенствуется система мониторинга городской образовательной среды (например, многолетний мониторинг социально-психологического здоровья учащихся или масштабное исследование «Портрет выпускника школы — 2006»);
- развивается экспериментальная работа, а также работа по сопровождению городских, школьных и локальных экспериментов (например, в инициативном порядке реализуется эксперимент по внедрению современных игровых технологий в работу детских садов и начальной школы или осуществляется сопровождение школьного эксперимента «Одаренные дети»);

— ведется систематическая работа по повышению психологической компетентности руководителей и педагогов (например, семинар-тренинг по эффективному разрешению конфликтных ситуаций или творческая лаборатория по внедрению проектных технологий), что содействует социально-психологическому и научно-методическому обеспечению различного рода инноваций в образовательных учреждениях города.

Есть уверенность в том, что муниципальная социально-психологическая служба, ясно осознающая свою роль в новых условиях, имеющая четкие ориентиры и конкретные планы деятельности, сможет выполнить свое предназначение, сумеет полноценно решить стоящие перед ней задачи. Дети и подростки получают ту помощь и поддержку, ради которой эта служба создавалась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Социально-психологическая служба образования на рубеже веков: итоги прошлого, взгляд в будущее // Рязанский альманах. — Вып. 1. — 2001.
2. Современные тенденции социально-психологического сопровождения образовательного процесса: актуальные задачи и новые перспективы // Рязанский альманах. — Вып. 2. — 2006.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.
4. Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты : материалы третьей национальной научно-практической конференций. — М., 2006. — Т. 1, 2.
5. Психология образования: региональный опыт : материалы второй национальной научно-практической конференции. — М., 2005.
6. Психология образования: проблемы и перспективы : материалы первой международной научно-практической конференций. — М., 2004.

О.Л. Королева

ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Профессиональные способности современного преподавателя вуза вызывают интерес не только в научных кругах самих педагогов, но и среди обучаемого контингента. Эффективность подготовки молодых специалистов в сфере практической психологии во многом зависит от правильно организованного взаимодействия студента и преподавателя, от наличия педагогических способностей последнего и его личностных качеств.

Преподаватель вуза должен обладать специальными способностями, помогающими ему в организации психологически безопасной среды. Одним из составляющих компонентов профессиональных способностей вузовского преподавателя является перцептивно-рефлексивный компонент, тесно связанный с коммуникативным. Рефлексия — осознание действующим индивидом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению.

Рефлексия выступает как осознание субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами. Научить будущих практических психологов рефлексии — достаточно сложный процесс, осуществление которого возможно в процессе не только лекционных, но в большей степени практических занятий. Рефлексия — это своеобразный двусторонний процесс, в котором происходит зеркальное отражение внутреннего состояния индивидами друг друга при одновременном приобретении гибких коммуникативных навыков. Затруднение, связанное с рефлексией, проявляется прежде всего в том, что на современном этапе образовательного процесса не все педагоги обладают педагогическими способностями при наличии хороших знаний и умений в своей профессиональной деятельности. Следствием этого выступает еще одна проблема: давая знания, педагог забывает о процессе воспитания, который неразрывно связан с процессом обучения. В результате вышеназванных проблем формируется отчуждение от образовательного процесса студентов как следствие непродуктивного взаимодействия участников педагогического процесса. Необходимо развивать перцептивно-рефлексивные способности педагога, включающие три вида чувствительности.

1. Чувство объекта, представляющее собой чувствительность педагога к тому, насколько студент способен проявить отклик на предъявленный объект реальной действительности. Необходима идентификация целенаправленной совместной деятельности студента и педагога. Реализовать это возможно на практических тренинговых занятиях, позволяющих будущим специалистам объединить себя с другим человеком, с группой и педагогом, принять нормы и ценности не только свои, но и других. Это в последующем поможет студенту в его профессиональном становлении. Умение идентифицировать научит студента не бояться совершения ошибок, повысить свою самооценку.

2. Чувство меры и такта проявляется в особой чувствительности в тех изменениях, которые происходят в личности и деятельности студента при воздействии на него различных педагогических средств. Какую оценку несут в себе эти средства (положительную или отрицательную) и с помощью каких признаков можно это оценить? Становление будущего профессионала возможно лишь в той среде, где есть образец для непосредственного подражания. Необходимо эмоциональное общение, в первую очередь в сфере «педагог—студент», «студент—студент». Это связано с тем, что многие учащиеся до участия в практических занятиях недостаточно проявляют интерес к учебной деятельности, недостаточно эмпатичны по отношению к своим однокурсникам. На таких занятиях, как игротерапия, арттерапия, они учатся видеть не только изменения в своем внутреннем мире, но и замечают изменения в других.

3. Чувство причастности, которое заключается в умении педагога видеть и критически оценивать свою деятельность. К сожалению, сегодня «организация высшего образования в нашей стране не дает, как правило, возможности полноценного «наставничества» в отношении всех студентов» [1, с. 247]. Дело состоит не только в «наставничестве», педагог просто бывает не заинтересован в продуктивном взаимодействии с учащимся, мотивируя нехваткой времени, неоплаченностью за данное взаимодействие, просто спешкой, пытаясь совмещать преподавательскую деятельность сразу в нескольких учебных заведениях. В связи с этим педагог не ставит своей целью критически подходить к оценке своей деятельности.

Отсутствие перцептивно-рефлексивных способностей у специалистов, готовящих будущих профессионалов, приводит к отсутствию взаимодействия со студентом, отсутствию безопасности психологической среды обучения и вызывает отчуждение студентов в процессе приобретения профессиональных знаний, умений и навыков.

Создание психологически безопасной образовательной среды предполагает обеспечение вариативности педагогического процесса с включением в него эмоционального взаимодействия при учете индивидуальных особенностей учащихся. Необходимо оказание помощи в решении проблем студентам, так как психолог с неразрешенными собственными проблемами не сможет оказать в будущем действенной помощи клиенту. Большую роль в снятии барьеров играет введение бинарных форм организации деятельности учащихся. Межличностное взаимодействие преподавателей в паре, особенно когда занятие проводят в паре педагог—мужчина и педагог—женщина, позволяет осуществлять педагогическое регулирование и коррекцию безболезненного решения собственных проблем. Педагог должен быть чувствительным не только к происходящим изменениям внутри каждого индивида, но и к обстановке, в которой находится последний, к его особенностям. Сформировать личность будущего профессионала возможно лишь тогда, когда она сама может определять систему ценностей, а в этом ей должны оказывать помощь специалисты, находящиеся рядом на протяжении всего учебного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог» / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. — М. ; Воронеж : МОДЭК, 2002.



Международный опыт

Г.А. Андреева, Ю.Ю. Онищенко

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА АНГЛИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ
В ИСТОРИИ, ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В начале третьего тысячелетия в эпоху индустриальной, экономической, научной и культурной революции, всеобщего повышения уровня жизни, применения новых технологий неукоснительно растет социальный спрос на высококвалифицированных специалистов во всех без исключения сферах существующего общественного строя, а именно промышленной, сельскохозяйственной, торговой, эстетической и др.

Не является исключением и современное образование как наиболее приоритетное направление развития международного сообщества и выгодное капиталовложение для всех его представителей. Политическое руководство и общественность большинства государств прекрасно осознают, что будущее их граждан — за качественным образованием, а значит за первоклассными педагогами, истинными профессионалами своего дела, «мастерами», готовыми полностью посвятить себя любимой работе. Сегодня возникла настоятельная потребность в людях, преданных избранной профессии, стремящихся к самопознанию и самосовершенствованию, способных творить и находить нестандартные решения традиционных педагогических задач, готовых с любовью передавать столь близкие им знания, умения и навыки все новым поколениям учащихся и студентов. Главной ценностной характеристикой «эффективного» учителя, «мыслящего практика» [15] является *профессионализм*, востребованный как никогда мировой системой образования.

Так и современный английский учитель достигает высшей ступени профессионального роста и развития, берет так называемую «планку» педагогического мастерства, лишь в полной мере овладев таким свойством, как «профессионализм», и добившись наилучших его показателей. Правительство Великобритании стремится сформировать в обществе культ педагога-профессионала, способного обеспечить интеллектуальные ресурсы своего государства, его настоящее и будущее. Судьба всего мирового социума, и Великобритании в том числе, зависит от того, каким будет учитель — центральное звено модернизации сферы образования.

Однако, на наш взгляд, любая педагогическая проблема утрачивает свою актуальность и значимость, если не затронуты вопросы истории ее возникновения и развития, глубинный смысл которых как нельзя более точно передает ее истинную ценность и содержание. Так, невозможно до конца осмыслить и грамотно оценить идею формирования профессионализма английских педагогических кадров, не исследовав генезис ее развития — путь, пройденный от истоков зарождения педагогического образования в Великобритании до его нынешнего состояния.

Отечественный исследователь высшего образования Б. Яковлев убежден, что, «опираясь на знания, умения и навыки, сконцентрированные в прошлом опыте, профессионализм как никогда зависит от всесторонней интеллектуальной экипировки, свободного владения передовыми технологиями, современного уровня нравственной и правовой культуры» [5, с. 3—4].

Нет сомнения, что задачи, функции, роль и место учителя, а соответственно и требования к его профессиональной подготовке, на разных этапах развития мирового сообщества существенно менялись. Передовые мыслители и педагоги всех времен и народов (Я.А. Коменский, Д. Дидро, А. Дистервег и др.) рассматривали профессионализм учителя с позиции его подготовки, оценки деятельности, личностных качеств и уровня мастерства.

Так, великий чешский педагог-гуманист, основоположник научной педагогики Я.А. Коменский (1592—1670) полагал, что совершенный учитель — душа всего педагогического процесса, который, будучи мудрым, красноречивым, нравственным и благочестивым, может сделать людей мудрыми, красноречивыми, нравственными и благочестивыми. Он предъявлял повышенные требования к личности педагога-профессионала. «Учителями должны быть люди набожные, честные, деятельные и трудолюбивые... Они должны быть живыми образцами добродетелей... увлекать учеников благим примером... так, чтобы ученики воспитывались по образцу учителя» [2, с. 155].

Французский ученый О. Фабр подчеркивал, что педагогическая деятельность учителя — одно из главных условий воспитания учащихся. Современный учитель должен четко осознавать, что он — пример для своих питомцев, а потому быть «поливалентной», то есть разносторонне подготовленной и культурной личностью.

Ф. Кларк, директор педагогического института при Лондонском университете (40-е годы XX века), отмечал необходимость развивать у учителей-профессионалов «критическое отношение» к своей роли и функции, а также всячески способствовать росту их заинтересованности в изучении и понимании истории педагогики как важного средства завершения подготовки действительно профессионального учителя [1, с. 46—47].

Анализируя различные британские концепции профессионализма учителя сквозь призму истории, необходимо, на наш взгляд, подвергнуть изучению процесс эволюции системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в Великобритании с момента ее возникновения (XIX век) до наших дней, в котором условно можно выделить три основных этапа.

I. 1848—1969: от «подмастерьев» к квалифицированным специалистам

Вплоть до 1848 года в Великобритании не существовало официального педагогического образования, функционирующего на государственном уровне. Фактически старшие ученики сами выполняли обязанности учителей начальной школы. К сожалению, немногие из них продолжали затем свое обучение в церковноприходских колледжах для получения сертификата учителя (a teacher's certificate), который был введен в том же 1848 году. Подавляющее их большинство набиралось профессионального опыта в качестве «подмастерьев», обучаясь практически без отрыва от работы (learning on the job). Поэтому квалификация учителей в то время немногим превосходила уровень явного ремесленничества — «...отбросы всех других профессий, уволенные лакеи, разорившиеся уличные торговцы, люди, которые не знают, находится ли Иерусалим в Азии или Америке» [7, с. 414]. Как отмечал в 80-е годы XX века исследователь британского педагогического образования Р. Белл, «нет ничего более типичного, чем учитель, не умеющий читать» [6, с. 35]. Вследствие этого основным требованием к учителю в те годы было прежде всего хорошее знание предмета специализации.

Немалую роль в становлении личности британского учителя сыграл доктор Т. Арнольд, в корне изменивший функции и задачи, стоящие перед педагогами того времени. Школа Регби, где он работал, являлась моделью реформ и новаций, в основу педагогической деятельности которой было положено два принципа: учитывать в процессе обучения и воспитания индивидуальные особенности каж-

дого ребенка; взывать к положительным чувствам воспитанников. До момента осуществления преобразований Т. Арнольда учитель выступал лишь в качестве преподавателя, добросовестно доносящего информацию до своих подопечных; теперь он стал ответственным за их нравственное взросление. «Воспитание учащихся наконец-то стало более значимым, чем их обучение... Тем не менее подходы к педагогической деятельности оставались традиционными и продолжали передаваться от поколения к поколению» [16, с. 338].

Сформировалось понимание значимости и важности более основательной профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Известный британский педагог Р.Х. Куик заявлял: «...то, что жизненно необходимо сейчас английским учителям, — это теория...» [12, с. 76].

К 1947 году педагогические колледжи обеспечивали первоначальный тренинг учителей под контролем факультетов и отделений университетов, следящих за качеством преподавания и обучения. Подобная система приносила свои плоды, так как укрепляла и расширяла профессиональную и академическую стороны подготовки студентов. Результатом такого реформирования стало обязательное наличие у молодых педагогов диплома, подтверждающего их профессиональный статус. Идея о том, что учителя способны достичь профессионализма, работая в школах, усваивая разнообразные педагогические умения и навыки без базовой академической подготовки, была навсегда оставлена в тени Викторианской эпохи.

Итак, первый этап становления и развития системы педагогического образования в Великобритании чрезвычайно точно отражает изменения государственной образовательной политики, социальных взаимоотношений и требований британской общественности к обучению и воспитанию подрастающего поколения, а значит и к личности учителя как основного «проводника» инноваций в педагогическую деятельность. Прошедший нелегкий путь от «подмастерья» до «квалифицированного специалиста», английский педагог фактически является живым воплощением того прогресса, которого достигло современное ему общество, а значит и подтверждением неоспоримого факта, что система подготовки и переподготовки учителей в Великобритании старается идти «в ногу со временем», не смотря на то, что не все «высоты» пока достигнуты.

II. 1970—1991: назревание кризиса педагогического образования

Правительство начало уделять особое внимание подготовке учителей в начале 70-х годов прошлого столетия в связи с публикацией доклада Джеймса [8], только одна из рекомендаций которого — внедрение «индукции» (induction programme), то есть периода поддержки учителей-новичков во время стажировки — была воплощена в жизнь. В те годы образование рассматривалось как ключевой компонент личностного самосовершенствования и сохранения целостности нации в связи с острой нехваткой квалифицированных педагогических кадров, повлекшей за собой предложение о внедрении в учебно-воспитательный процесс «обучающей машины» (a teaching machine), специально оснащенной компьютерной техники, способной адекватно и непредвзято оценивать знания и умения учащихся.

Британские университеты пережили двойное потрясение, поскольку автономия высшего педагогического образования была поставлена под угрозу Советом по аккредитации (CATE), стремящимся контролировать работу отделений по

подготовке учителей. Постепенно стало вполне очевидно, что именно правительство, а не университеты, теперь задает тон и руководит системой педагогической подготовки.

Таким образом, политика вмешательства официальных британских властей в сферу подготовки и переподготовки педагогических кадров свидетельствует, с одной стороны, об особой важности этого аспекта социальной жизни в связи с повышенной потребностью общества в высокоинтеллектуальных педагогах для воспитания достойного поколения граждан, но в то же время доказывает, что чрезмерное огосударствление образования, в том числе и педагогического, отнюдь не способствует повышению его качественного уровня, а напротив, может привести к нежелательным последствиям и напрямую отразиться на профессиональном мастерстве учителей.

III. 1991—1995: кризис педагогического образования

В январе 1992 года министр образования Кенет Кларк выступил с резкой критикой и личным неприятием университетской системы педагогического образования, находящейся под контролем Совета по аккредитации, и высказал намерение организовать годовичные курсы заключительной подготовки учительских кадров на базе школ, где бы студенты проводили 80 % учебного времени, что неминуемо привело бы к значительному притоку денежных средств из университетов и колледжей.

Подобные радикальные перемены в организации подготовки учителей проводились без осмысления возможных последствий, не говоря уже о том, что университеты и колледжи практически лишились двустороннего контакта со своими студентами. Единственным оправданием этой реформы могла бы стать очевидная несостоятельность уже существующих форм педагогической подготовки. Еще в конце 80-х годов развернулись обширные дебаты по проблеме подготовки педагогических кадров, где мнения разделились: некоторые исследователи полагали, что университетское педагогическое образование включает в себя «сомнительное, поддельное содержание», не применимое к реальной жизни и не имеющее солидного обоснования; в то время как другие отмечали, что хотя совершенствование системы подготовки учителей и носит непрерывный характер, тем не менее ее деятельность является более чем удовлетворительной. По-видимому, не было причин возвращаться к прежним формам, характерным для конца XIX века.

Назрел ряд практических вопросов, связанных с финансированием данной реорганизации, требующей немалых капиталовложений и подразумевающей увеличение статьи расходов более чем на 20 %. Немалую трудность при этом представляло размещение огромной армии студентов-практикантов в стенах школ без ущерба для их работы. Большинство директоров воспротивилось таким новациям, осознав, что подготовка будущих педагогов на базе учебных заведений средней ступени невольно перерождается в слабоорганизованную подготовку по приобретению отдельных профессиональных умений. В конце концов и сами университеты выразили свое негативное отношение к такому проекту, поставив под сомнение возможность контролировать учебный процесс, организованный на базе школы. К тому же университетским преподавателям пришлось бы заниматься подготовкой своих школьных коллег, чтобы последние, в свою очередь, смогли бы выполнять их функции в процессе обучения студентов.

Совершенно очевидно, что модернизированная форма подготовки учителей на базе школ оказалась жизнеспособной только благодаря необычайной целеустремленности и профессионализму школьных и университетских педагогов, плодотворное сотрудничество которых явилось ключевым фактором в деле совершенствования образования нового поколения педагогических кадров. Оно также нашло свое отражение в процессе поддержания устойчивых связей между средним и высшим образованием, столь важным для правильного формирования в сознании будущих учителей ценностных категорий, таких как глубокие знания в области предмета специализации, добросовестное отношение к своей профессии, любовь к детям и преданность делу, уважение к коллегам, составляющих основу профессионализма.

В изданной Департаментом образования и науки в 1998 году Зеленой Книге (Green Paper) констатируется, что «педагогическое образование должно притягивать лучших претендентов из всех слоев населения, отличающихся силой и качеством подготовки, понимающих, что учитель — это напряженная и нестатичная профессия» [9]. Анализ данного документа позволяет заключить, что профессионализм педагога предусматривает, помимо других качеств, высокие перспективы развития личности, ответственность за результаты обучения учащихся, постоянное повышение педагогического мастерства, использование в своей деятельности новаций английских и зарубежных школ, умение работать в команде.

На рубеже веков (конец XX — начало XXI века) обозначился новый этап в развитии британского педагогического образования, когда современные ученые начали проводить исследования по созданию единой модели педагогического профессионализма. В их работах встречается большое количество разнообразных подходов к подготовке современного учителя-профессионала, в которых выдвигается ряд требований к его личности, ее становлению и развитию. При этом рассматриваются стадии, через которые проходит педагог на пути к своему профессиональному мастерству.

Так, известный британский исследователь Дж. Троман [14, с. 473—487] различает два вида профессиональных групп учителей: «старые профессионалы» и «новые профессионалы». Представители первой группы верят в силу коллективного педагогического контроля и стараются противостоять давлению свыше, будь то власть директора школы или более высокопоставленных чиновников и политиков. Профессионалы нового поколения открыто принимают вмешательство властей в организацию работы системы образования, однако их педагогическая деятельность носит более прогрессивный и в то же время индивидуальный характер.

Сходную классификацию выдвигает профессор Кембриджского университета Д.Х. Харгривз [11, с. 423—438], утверждающий, что существует *старый* и *новый* профессионализм. Он полагает, что в основу философии нового профессионализма заложено синтетическое взаимодействие между практическим и научным теоретическим развитием учителя, которое, несомненно, является движущей силой на пути к посттехнократической модели педагога. Новый профессионализм ассоциируется с более ярко выраженной профессиональной самобытностью и чувством уверенности в своей компетентности. Д.Х. Харгривз выделил девять направлений трансформации старого профессионализма в новый: переход от индивидуальной работы к совместному творчеству; от одиночной работы

к парной; от иерархичности к работе в команде; от надзора к наставничеству; от подготовки учителей (на основе тренинга) к их профессиональному развитию; от взаимозависимости к партнерству; от власти к соглашению; от процесса к его результатам; от выживания к жизнеутверждающей позиции.

Как видим, профессионал нового типа ориентирован на совместную творческую деятельность с учащимися и коллегами, предпочитает работать в команде и осуществлять совместный поиск лучших образцов форм и методов работы, стремится к профессиональному развитию и самосовершенствованию на основе новой методологии.

Говоря о профессионализме, нельзя не упомянуть понятие «*мыслящий практик*» (*reflective practitioner*), которое впервые встречается в работах американского педагога Д. Шона и рассматривается как стадия 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, то есть рефлексировать, в процессе педагогической деятельности с целью повышения качества преподавания в английских школах.

«Рефлексия (от латинского *reflexio* — обращение назад) — процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний; размышление о самом себе; осознание того, как воспринимают и оценивают человека окружающие люди» [4, с. 23—24].

Дж. Колдерхед, проанализировав различные взгляды педагогов на личность «мыслящего практика» и динамику развития его профессиональных качеств, создал свой макет перехода к профессионализму, базирующийся на его отношениях и понимании сущности: процесса рефлексии; содержания рефлексии; внешних условий рефлексии; результата рефлексии; окружающей образовательной среды.

Согласно точке зрения М.Д. Волиса, процесс профессиональной подготовки и развития «мыслящего практика» условно может быть разделен на следующие этапы: *подготовительный*, в который может быть вовлечен студент-выпускник (*pre-service*) или молодой учитель-новичок (*in-service*); *основной* и *итоговый*.

По мнению другого британского исследователя К. Эклстоуна, размышление как процесс способствует эффективному обдумыванию явлений и закономерностей практической деятельности учителя, являясь одновременно средством его самоутверждения и контроля над педагогическими ситуациями. Процесс рефлексии ведет за собой познание педагогами своего собственного опыта, выявление возможных объяснений своим поступкам, а также применение новых идей и способов решения тех или иных педагогических задач на практике. Определяя цели рефлексии, К. Эклстоун называет следующие: осуществление взаимосвязи теории и практики; глубокое осознание и понимание своей деятельности; применение на практике теоретических знаний, достижению которых могли бы способствовать такие виды деятельности, как самоанализ, мысленное повторение профессиональных действий, систематическое исследование их на практике в обновленном варианте.

Профессор М. Хейберман [10, с. 52—56], рассуждая об учителях-профессионалах, использует термин «учителя-звезды» (*star teachers*), которые мастерски справляются со своими обязанностями даже в трудных условиях работы в

плохо организованных школьных коллективах. Для них характерны следующие качества: настойчивость и упорство, физическая и эмоциональная стойкость, забота о внутреннем и внешнем комфорте своих учеников, стремление избегать ошибок, особое внимание процессу обучения, способность организовывать и самоорганизовываться, оберегать неприкосновенность своих подопечных в процессе познания истины.

М. Хейберман сформулировал идеологические принципы «звездных» педагогов: «звезды» стараются понять мотивы поведения своих учеников, а не осуждать их поступки; они далеки от чтения морали и наставлений, осознают, что это не метод улучшения поведения или повышения заинтересованности в учебном процессе; «звезды» реагируют на эмоционально насыщенные ситуации как вдумчивые профессионалы и не поддаются панике; они умеют слушать и понимать собеседника, отличаются мобильностью в общении, каждый участник которого является для них ценным источником полезной информации; «звезды» стараются преодолеть или компенсировать свои слабости (недостатки знаний, умений или навыков, предрассудки, предубеждения); «звезды» создают гармонично развитые личности, несмотря на систему; они не работают изолированно и всегда готовы оказать поддержку всем в ней нуждающимся; «звезды» чувствуют себя победителями, преуспевающими профессионалами, опорой для учащихся; они заряжаются жизненной энергией от общения со своими подопечными; «звезды» стремятся не только передать знания своим ученикам, но и привить им лучшие человеческие качества; они постоянно развиваются и совершенствуются, являясь образцом для подражания; «звезды» не авторитарны и не давят на учащихся, веря в их успех.

Таким образом, есть основание согласиться с утверждением отечественного исследователя, что современный педагог — это «профессионально-компетентная, творчески развивающаяся, гуманная личность, в которой превалируют духовно-нравственные качества, у которой ярко выраженная субъектная позиция, индивидуальный стиль деятельности и богатый творческий потенциал» [3, с. 48—57]. Следует также отметить, что практически невозможно встретить двух учителей с идентичным стилем преподавания, так как в принципе не существует устойчивых форм и трафаретов, следуя которым можно было бы преодолеть все трудности на пути к профессиональному совершенству.

Британские теоретики и практики педагогического образования признают, что все более очевидной становится необходимость создания профессиональных сообществ молодых учителей, как общенационального, так и местного значения, и последующей их активизации, что позволило бы новоиспеченным педагогам обсуждать накопившиеся проблемы со своими коллегами как внутри школьного коллектива, так и вне его, с кураторами педагогической практики от университетов и колледжей, и самое главное — с другими молодыми специалистами. Без такого расширенного профессионального контакта невозможно добиться полноценного введения в профессию — только лишь внедрения в атмосферу школы.

Так, Л. Стол и Д. Финк выделили следующие характерные признаки слаженной работы профессиональных педагогических сообществ [17]:

1. Общие цели — «мы знаем, к чему стремимся».
2. Ответственность за успех — «мы должны преуспеть».
3. Коллегиальность — «мы работаем вместе».

4. Непрерывное совершенствование — «мы можем работать лучше».
5. Постоянное обучение — «мы учимся по индивидуальному плану».
6. Профессиональный риск — «мы учимся, пробуя что-то новое».
7. Взаимопомощь — «мы всегда готовы оказать друг другу поддержку».
8. Взаимоуважение — «мы вносим свой вклад в совместную деятельность».
9. Открытость — «мы обсуждаем различные точки зрения».
10. Юмор и радость — «мы довольны собой».

Одна из основных практических задач учителя-профессионала — создание необходимых условий для организации так называемого «обучающегося сообщества» (*learning community*), побуждающего весь преподавательский состав к личностному и профессиональному росту, поскольку только те учителя, которые стремятся к непрерывному самообразованию и постижению нового, способны привить своим ученикам радость открытия непознанного. *Энтузиазм* учителя в области своего предмета весьма заразителен, поэтому ему следует в буквальном смысле «заболеть» своей наукой, посвятив ей все свое время и силы.

Существует три основных способа передачи энтузиазма посредством вербального и невербального общения:

- Через выражение лица. «Говорящий с воодушевлением пользуется богатейшей мимикой для выражения собственного восхищения, недоверия, удивления или удовольствия сказанным...» [13, с. 64].

- Через голос. Манера учителя излагать свои мысли очень четко отражает его отношение к предмету высказывания, а также немедленно подхватывается учащимися.

- Через осанку и телодвижения (пантомимика). Увлеченный педагог широко использует богатейший язык жестов.

Другое профессиональное качество учителя — *уверенность* — складывается из его предметной компетентности и умения держать под контролем педагогический процесс, которые чаще всего приходят с опытом. Время от времени тщательное планирование и подготовка к занятиям по той или иной причине не имеют должного результата. Однако что бы ни случилось, необходимо тренировать и воспитывать твердую стойкую внешность («оболочку»), не подающую вида на малейшую неуверенность в себе.

Большинство английских учащихся ценят в своих педагогах понимание, дружелюбность и требовательность. *Внимательные* учителя проявляют истинную заботу об индивидуальных нуждах и потребностях своих подопечных.

Как показывает практика, умение взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса, грамотно используя вербальные и невербальные средства общения, — это залог успешного профессионального развития учителя и одна из основных задач процесса формирования профессионализма на этапе его подготовки и переподготовки.

Таким образом, вполне очевидно, что высшее педагогическое образование по-прежнему останется одной из ключевых деятельностей человека в области культуры. Всегда будет существовать необходимость в повышении профессионального уровня учителя, углублении и расширении его знаний, умений и навыков для их последующего активного применения в повседневной педагогической практике.

Формирование компетентной творческой личности будущего английского учителя, «мыслящего практика» (*reflective practitioner*), предполагающее личностно-деятельностную направленность всего процесса педагогического образования на основе диалектического единства общенаучной, теоретической и практической подготовки (о которой так много пишут английские ученые), в жизни проявляется, несмотря на трудности адаптации теоретиков и практиков к новым, современным формам и методам профессиональной подготовки учителя, повышением роли педагогической теории и ослаблением прагматической направленности педагогического образования Великобритании.

Что касается британских ученых-педагогов и школьных практиков, которые много наработали в теории подготовки будущего учителя, то результаты их исследований в определенной мере можно рассматривать в качестве примеров построения модели профессионализма учителя. Опыт Великобритании и достижения в этой сфере при всей их национальной специфике могут служить творчески-критически переосмысленным источником полезных и конструктивных идей, конкретных путей развития системы образования, и для России в частности, где в настоящее время также совершается активный процесс преобразований в этой области социальной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. История педагогики как учебный предмет / под. ред. К.И. Салимовой. — М., 1996.
2. Коменский, Я.А. Законы хорошо организованной школы // Избр. пед. соч. : в 2 т. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1982. — 576 с.
3. Мартишина, Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // Педагогика. — 2006. — № 3.
4. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. — М. : Просвещение, 1986.
5. Яковлев, Б. Испытание временем // Высшее образование в России. — 1998. — № 4.
6. Bell, R.E. The Education Departments in the Scottish Universities // *Scottish Culture and Scottish Education* / Ed. by W.M. Humes and H.M. Paterson. — Edinburgh, 1980. — P. 35.
7. Birchenough Ch. History of elementary education in England from 1800 to the present day (2-nd ed.). — L. : University Tutorial Press, 1932. — P. 414.
8. DES. Teacher education and training. James Report. — L., 1972.
9. DfEE. Teachers: Meeting the Challenge of Change. Green Paper. — L. : The Stationary Office, 1998a. — Para. 112.
10. Haberman, M. Can star teachers create learning communities? // *Educational Leadership*. — 2004. — V. 61. — № 8. — P. 52—56.
11. Hargreaves David, H. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development // *Teaching and Teacher Education*. — 1994. — V. 10. — № 4. — P. 423—438.
12. Proceedings of International Conference on Education. — Vol. IV. — 1884. — P. 76.
13. Robertson, J. Effective Classroom Control: Understanding Pupil-Teacher Relationships. — L. ; Hodder and Stoughton, 1989. — P. 64.
14. Troman, G. The rise of the new professionals? : the restructuring of primary teachers' work and professionalism // *British journal of sociology of education* (Abingdon, UK). — 1996. — V. 17. — № 4. — P. 473—487.
15. Schon, G. The reflective practitioner: how professionals think in action. — New York : Basic Books, 1983.

16. Simon, B. Why no pedagogy in England // Framework for Teaching / R. Dale, R. Ferguson, A. Robinson (Eds.). — L. : Hodder and Stoughton. — 1988. — P. 338.
17. Stoll L. Changing Our Schools / L. Stoll, D. Fink. — Buckingham : Open University Press, 1996.

НАШИ АВТОРЫ

Андреева Галина Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

Белозерцев Евгений Петрович — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик МАНПО, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств, член Союза писателей России (Воронеж)

Бойко Злата Викторовна — ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва)

Вознесенская Ирина Николаевна — кандидат психологических наук, директор Центра медико-психолого-социального сопровождения подростков г. Рязани (Рязань)

Вяликова Галина Сергеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО (Рязань)

Еремкина Ольга Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Жокина Надежда Алексеевна — кандидат педагогических наук, начальник управления воспитательной работы, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики Владимирского государственного педагогического университета (Владимир)

Идилова Ирина Сергеевна — ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Ильинская Ирина Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгородского государственного университета (Белгород)

Калашникова Марина Борисовна — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (Новгород)

Карасева Светлана Николаевна — кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Академии социального управления Министерства образования Московской области (Москва)

Королева Оксана Леонидовна — старший преподаватель кафедры психологии Кировского филиала Российского университета инноваций (Киров)

Куприянов Борис Викторович — кандидат педагогических наук, докторант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова (Кострома)

Мазуров Алексей Борисович — доктор исторических наук, профессор, ректор Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

Николаев Валерий Александрович — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики и технологии социальной работы и социальной педагогики Орловского государственного университета, действительный член Академии педагогических и социальных наук (Орел)

Онищенко Юлия Юрьевна — аспирант кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования, директор НИИ педагогики и психологии РГУ имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (Рязань)

Смирнова Ольга Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

Сыркин Леонид Давыдович — кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

Федорова Наталья Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики РГУ имени С.А. Есенина (Рязань)

Худин Александр Николаевич — кандидат педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Курского государственного университета (Курск)

Шувалов Александр Иванович — директор Рязанского городского Дворца детского творчества (Рязань)

ИНФОРМАЦИЯ АВТОРАМ

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом не более 1,5 авторского листа (формат А4, 36 страниц машинописного текста через два интервала). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных требований.

Используемая литература, на которую в тексте даются ссылки, помещается в конце статьи с соблюдением ГОСТа 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления». Для книг должны быть указаны: автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страницы, а в тексте – порядковый номер данной книги, соответствующий ее номеру в списке литературы; для статьи: автор, название статьи, название журнала, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и конца статьи.

Ссылки на цитаты обязательны. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список используемой или рекомендуемой литературы должны быть текстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилию, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемую должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности вместе со статьей на бумажном носителе присылать на дискете электронную копию статьи с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых была набрана статья.

Требования к электронным версиям издательских оригиналов:

– электронная версия должна быть записана на дискете (гибком магнитном диске) 3,5 или CD-R(RW)-дискете емкостью 650 Mb или 700 Mb;

– текст должен быть сохранен в формате RTF (Rich Text Format);

– изображения и прочие графические данные должны быть записаны в формате TIF (Tag Image File Format) с разрешением от 400 * 400 до 600 * 600 dpi;

– архив электронной версии может быть представлен в одном из следующих форматов: *.ARJ, *.ZIP, *.RAR.

– Текст, набранный в формате *.RTF, должен соответствовать следующим требованиям:

– выключка по левому краю без отступов и абзацных втяжек;

– полиграфические (парные) кавычки: («) — Alt 0171, («) — Alt 0187;

– знаки препинания тире (Alt 0151) и дефис должны различаться по начертанию;

– неразрывный пробел между фамилией и инициалами, между цифрами и единицами их измерения, выраженными одной буквой, между цифрой, обозначающей год (век), и их сокращенными обозначениями (г., в., гг., вв.), в написаниях географических названий (г. Рязань, р. Ока), а также между цифрой и знаком % и т. п.;

– многоточие должно быть обозначено одним символом (Alt 0133);

– буква ё употребляется для различения смысла и в собственных наименованиях и т.п.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор *Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *В.Л. Рубайлова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *В.В. Дмитриева*

Подписано в печать 08.05.07. Поз. № 051. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 20,23. Уч.-изд. л. 16,0. Тираж 1000 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22
тел. (4912) 45-20-36