

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2009 Том 15

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 3

Главный редактор серии

А.Г.Кирпичник, к.пс.н., профессор

Редакционная коллегия:

Н.Ф.Басов, д.п.н. профессор (зам. гл. ред.),
В.М.Басова, д.п.н., профессор,
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор,
Т.Л.Крюкова, д.пс.н., профессор,
Б.В.Куприянов, к.п.н., доцент
Е.В.Куфтяк, к.пс.н., доцент
А.П.Липаев, к.п.н., доцент (отв. секр.),
Т.В. Машарова, д.п.н., профессор,
А.В. Мудрик, д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО
Н.М.Рассадин, к.п.н., профессор
Н.М. Рябова, к.п.н., доцент,
А.И. Тимонин, д.п.н., профессор
Н.П.Фетискин, д.пс.н., профессор

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 5 **О.Б. Даутова**
Инновации в учебно-познавательной деятельности
- 9 **И.А. Погодина**
Особенности образовательной среды современной профильной школы
- 11 **Д.Ф. Варзин**
Информационная культура как отражение культурно-нравственного содержания личности студента
- 13 **С.Г. Агафонова**
Нравственное воспитание младших подростков в процессе изучения русских сказок
- 17 **Р.Г. Абасова**
Педагогический потенциал французских афоризмов
- 21 **Л.А. Волкова**
Отличительные особенности дошкольного образования
- 24 **Я.В. Царева**
Особенности формирования исследовательских навыков дошкольников
- 30 **М.Ж. Зангиева**
Идеал совершенной личности в представлении кавказских народов
- 34 **А.А. Лазарев**
Воспитание у обучаемых ценностного отношения к труду на примере деятельности правоохранительных органов

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 37 **О.Ю. Лушникова**
Организационно-педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа

- 40 А.В. Курбатова**
Модель методической системы формирования информационной компетентности студентов колледжа
- 42 Н.А. Теплая**
Информационная культура в системе профессиональной подготовки студентов технических специальностей
- 44 Е.А. Карташова**
Обучение иностранному языку будущих экологов, как носителей нового типа экологической культуры
- 48 О.С. Семенова**
Обучение реферированию иноязычных текстов общественно-политического характера на практических занятиях в вузе (на примере немецкого языка)
- 52 В.К. Воронов, Л.А. Геращенко, Ким Де Чан**
Проблема познавательных затруднений студентов вузов в изучении цикла математических и естественно-научных дисциплин
- 57 И.Б. Игнатова, С.Н. Озёрская**
Учебная практика как условие совершенствования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов-экономистов
- 61 А.А. Канаев**
Активизация самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «опасные ситуации природного характера и защита от них»
- 65 А.А. Ярцев**
Досуговая деятельность как фактор развития социально-профессиональной мобильности будущего социального педагога
- 70 И.Г. Гузенко, Р.В. Черкасов**
Педагогические условия повышения эффективности двигательной деятельности будущего учителя

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 75 Л.В. Волкова**
Педагоги как субъекты средообразовательного процесса

- 80 О.Л. Андреева**
Личностно ориентированный подход в развитии самостоятельности старшеклассников во внутришкольной общественной работе
- 84 Л.А. Марченко**
Воспитательные возможности православных традиций воскресной школы
- 89 Г.В. Ботвинкин**
Воспитание национального достоинства старшеклассников в условиях клуба
- 93 Ж.А. Захарова, М.А. Верина, М.М. Незнаева**
Профилактика семейного неблагополучия как гарантия социальной стабильности общества (по результатам квалификационных работ)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 98 С.В. Жубаркин, М.В. Тихомолов**
Профессионализм и профессиональное образование в социальном здоровье
- 100 Ю.В. Лукашин, Г.К. Парина**
Основные факторы влияющие на здоровьесберегающее обучение младших школьников
- 106 М.В. Тихомолов, С.В. Жубаркин**
Социальное здоровье сельских жителей

ПСИХОЛОГИЯ

- 110 И.М. Пелевина**
Социально-психологическое обеспечение командного взаимодействия в организации
- 114 С.И. Ерина, Б.С. Лисовенко**
Об особенностях проявления креативности в ситуации ролевого конфликта
- 118 А.Ю. Агапова, Н.А. Фомина**
Особенности общительности и лингвистические характеристики речевой деятельности менеджеров и педагогов
- 124 Н.В. Копылова, А.А. Королева**
Психологическое исследование противодействия обучению и акмеологическому развитию

- 127 **Е.В. Круглова**
Стиль привязанности и отношения с романтическим партнером у сиблингов
- 132 **Ю.А. Карачарова**
Профессиографическое исследование профессиональной деятельности врача как способ решения проблемы подготовки и психологического сопровождения специалистов в данной сфере
- 135 **И.Н. Болтенкова**
Специфика некоторых видов обычаев избегания в контексте мировой цивилизации

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 141 **А.Н. Лоскот**
Развитие креативности методами арт-терапии у младших школьников-клиентов социальных служб
- 143 **Н.А. Ульянова**
Эффективный подход к обучению детей с ранним детским аутизмом
- 148 **Л.Н. Винокуров**
Решение многофакторных проблем школьной дизадаптации зависит от степени междисциплинарной и межведомственной интеграции

СОЦИОКИНЕТИКА

- 157 **В.А. Кудинов**
Периодизация скаутского движения

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 164 **С.Е. Цветкова**
Структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции специалиста в сфере экономики и управления

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В РЕАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

- 171 **Н.Л. Селиванова**
Реалии и возможности деятельности классного руководителя

- 173 **И.Д. Демакова**
Идеология, логика и содержание воспитательной деятельности современного классного руководителя
- 178 **М.В. Шакурова**
Классный руководитель как значимый Другой
- 183 **И.Г. Николаев, Д.А. Шилков**
Оценка современного состояния социального и профессионального статуса классного руководителя
- 192 **Б.В. Куприянов**
Между тотальным энтузиазмом и тотальным формализмом
- 201 **П.В. Степанов**
Мотивировать или избегать демотивации? (к вопросу о факторах успешной воспитательной деятельности классных руководителей)
- 205 **С.Д. Поляков**
Деятельностно-ценостное воспитание в деятельности классных руководителей: некоторые итоги экспериментирования
- 208 **Е.Л. Петренко**
О вариативности воспитательной деятельности классного руководителя
- 211 **Е.Н. Степанов**
Воспитательная деятельность классного руководителя: современная модель
- 216 **Г.Ю. Беляев**
Инновационные практики деятельности классного руководителя в воспитательной системе лингвистической школы
- 220 **Е.А. Тореева**
Мониторинг деятельности классного руководителя (от эксперимента к конференции)
- 223 **Л.Р. Уварова**
Институт классного руководства: вчера, сегодня, завтра
- 228 **С.Л. Фокина**
Работа классного руководителя с родителями учащихся (история вопроса)

НАСЛЕДИЕ

- 234 **Е.В. Стародубцева**
Становление педагогики среды в России (конец XIX – первая треть XX вв.)

239 Н.О. Блейх

Развитие школьного образования на Северном Кавказе в пореформенный период и его роль в становлении просветительства в регионе

ЗА РУБЕЖОМ

242 Т.А. Питерскова, О.А. Юрмашева

Понятия «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации» в

русской и немецкой системах после-вузовского педагогического образования

НАШИ АВТОРЫ

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ИННОВАЦИИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целью статьи является описание результатов исследования изменения учебно-познавательной деятельности современного школьника, а также поиска и разработки продуктивных моделей обучения школьника, как субъекта учения. Автор описывает такие инновационные модели как: модель дистанционного обучения, модель средового обучения, модель полипозиционного обучения. Данные модели апробированы в ходе локальных экспериментов. Полученные результаты отличаются новизной и имеют теоретическую и практическую значимость.

Ключевые слова: инновация, учебно-познавательная деятельность, субъект учения, модель дистанционного обучения, модель средового обучения, модель полипозиционного обучения.

Ассоциация инновационных школ и центров определяет педагогическую инновацию следующим образом: «Под педагогической инновацией понимается образовательная деятельность, связанная с иной, чем в массовой практике и в культурной традиции концепцией процесса становления личности ребенка, с иным взглядом и подходом к образовательному процессу» [2, с. 7].

По мнению В.И. Загвязинского новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи образования [1, с. 17].

Мы придерживаемся точки зрения, что современные педагогические инновации предполагают субъектно-деятельностный подход, что составляет специфику педагогических нововведений: их ориентацию на целостного человека, т.е. имеют гуманистическую и гуманитарную направленность, способствуют развитию субъектности и индивидуальности человека. Именно к этому типу инноваций принадлежат инновации в области процесса обучения как взаимосвязанной деятельности субъектов педагогического процесса: педагога и обучающегося. *Обучение как ин-*

новация становится более индивидуализированным, функциональным, технологичным и эффективным.

Если при традиционной системе обучения цели и содержание оказываются фактически совпадающими (цель обучения – усвоение основ наук, содержание обучения – сами эти основы, представленные в знаковой форме учебной информации), то в инновационных системах обучения целью становится раскрытие потенциала человека, развитие его способностей и способов деятельности в предстоящих предметных и социальных ситуациях, а содержанием – выступает все то, что обеспечивает достижение этой цели. Успешность достижения цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается данное содержание.

Показателем целостного развития человека выступает позиция. Мы придерживаемся точки зрения Л. Клинберга, В. Оконя [3; 4], рассматривающими позицию школьника в качестве одного из важнейших компонентов процесса обучения. В нашем исследовании на основе позиции обучающегося определены типы инноваций.

Первый тип инноваций связан с усиливающейся автономией учащегося, когда он выходит на осуществление самостоятельной учебной деятельности. Как правило, эти инновации связаны

с переходом к нелинейному процессу обучения. *Первая позиция обучающегося – автономная*, с ориентацией на учебный материал/содержание образования. Наиболее ярко это проявляется в дистанционном обучении, где обучающийся отдален от преподавателя. Мы это опишем в *модели обучения № 1 – модели дистанционного обучения*. Однако и в традиционном процессе обучения эта модель может быть реализована там, где педагог создает условия для проявления самостоятельности и автономности обучающегося.

Второй тип инноваций связан с другой моделью обучения – *моделью средового обучения*, предполагающей выстраивание новой образовательной среды, где обучающимся предоставляется более широкий выбор совместных видов деятельности, как учебной, так и внеучебной. При реализации этой модели наиболее ярко проявляется такая позиция обучающегося как *диалоговая*, с ориентацией на различные формы совместности.

Третий тип инноваций обусловлен гуманизацией отношений между педагогами и обучающимися, широким применением гуманитарных технологий, что позволяет обучающемуся реализовать в процессе учения различные позиции. Эту модель мы назвали *моделью полипозиционного обучения*.

Опишем их более подробно. Модель обучения №1 – модель дистанционного обучения. Спецификой организации процесса обучения на основе электронных учебных материалов выступает возможность обращения к ресурсу двух субъектов образовательного процесса и педагога, и обучающегося. Следовательно, если при традиционном процессе обучения присутствует три вида связей: «педагог – ученик», «ученик – предмет изучения», «педагог – предмет изучения» (или в плане динамики изучения – связи между преподаванием и учением, учением и материалом, преподаванием и материалом). И эти связи неразрывны и взаимопроникаемы. Мы можем их охарактеризовать как непосредственные, видимые связи. В рамках открытой образовательной развивающей среды связи становятся опосредованными, не только прямое руководство педагога может отсутствовать, но даже и косвенное.

Если обучающийся занимает другую позицию, становится субъектом учения, то появляется

новая связь «ученик – образовательная среда». Эта связь шире, чем связь «ученик – предмет изучения», она избыточна, и от учащегося требуются более сложные стратегии выбора как уровня учебно-познавательной деятельности, так и когнитивные стратегии обработки информации. На основе личностной мотивации осуществляется выбор обучающимся ресурса для выполнения учебной задачи в образовательной среде. (В динамике это будет связь между учением и образовательной средой).

И в классическом – традиционном и в новом варианте центральным компонентом обучения выступает организация учебно-познавательной деятельности обучающегося, но если в первом случае ей присущи прямые связи, то во втором опосредованные. Таким образом, модель целостного процесса обучения на основе электронных учебных материалов выстраивается в рамках образовательной среды и требует реализации запроса, как со стороны педагога, так и со стороны обучающегося.

Очевидно, что реализация этой модели может осуществляться в различных вариантах. Опишем лишь один из них, как пример для понимания усложнения задач, которые предстоит решать и педагогу и обучающемуся.

I этап – информационный. Поиск информации (и/или знакомство) и самостоятельное изучение учебного материала. На этом этапе основной задачей ученика выступает поиск информации для решения учебной задачи. Следовательно, это связано и с изменением *дидактических* функций педагога, педагог уже не «передатчик» информации, а сетевик – навигатор, его функцией выступает разработка информационного ресурса. Эти функции мы обозначаем как *проектировочную, конструирующую и навигационную* или *ориентирующую*. Педагог проектирует и конструирует навигатор, базы данных, источников и т.д.

II этап – аналитический. Основной задачей ученика выступает аналитическая работа с учебным материалом. Дидактической функцией педагога выступает – *обучающая*: обучение ученика стратегиям и тактикам работы с учебными материалами; и *конструктивная*: разработка системы заданий, включающих обучающегося в аналитическую учебно-познавательную деятельность.

III этап – этап конструирования. Он может

совпадать с аналитическим этапом, а может рассматриваться и отдельно. Этот этап связан, прежде всего, со структурированием информации. На этом этапе обучающийся всегда включается в продуктивную деятельность. Здесь возможна как самостоятельная аналитическая работа, так и групповая, включающая различные формы совместности.

IV этап – этап оценивания. Обучающийся оценивает полученную информацию с точки зрения ее достоверности, полноты, ценности, актуальности, динамики (или статичности), релевантности. Педагог преподносит правильный результат и корректирует ошибки. Функции педагога можно обозначить как *оценивающую и корректирующую*.

Опишем вторую модель № 2 – модель средового обучения. Основная идея модели средового обучения заключается в переходе от парадигмы «наполнения» обучаемого знаниями, необходимыми для успешной деятельности, к парадигме развития личности, формирования базы для самоопределения и самореализации школьника средствами обучающегося сообщества. Под обучающимся сообществом понимается – объединение детей и взрослых, созданное с целью развития и обогащения личностного и социального опыта на основе добровольности и в результате реализации совместной деятельности в нелинейном образовательном процессе. Для реализации деятельности обучающегося сообщества необходимо проектирование инновационной образовательной среды.

Образовательная среда составляет диалектическое единство пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений. Таким образом, качество образовательной среды определяется как качеством пространственно-предметного содержания данной среды и качеством социальных отношений в данной среде, так и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды. Компонентный состав среды состоит из четырех элементов: субъекты образовательного процесса; социальный компонент образовательной среды; пространственно-пред-

метный компонент образовательной среды; технологический (психодидактический) компонент образовательной среды.

В качестве основных механизмов создания инновационной образовательной среды могут быть выделены три:

1. Изменение системы взаимоотношений участников образовательного процесса на основе новых объединений, содружеств, лабораторий и т.д.

2. Создание инновационной инфраструктуры образовательной среды.

3. Внедрение новых образовательных практик на основе гуманитарных технологий на уровне конкретных образовательных программ.

Сущность образовательной среды проявляется в системе взаимоотношений участников образовательного процесса. Именно содержание этих отношений определяет качество образовательной среды. Организационной формой учебно-познавательной деятельности в инновационной среде школы выступают обучающиеся сообщества.

Организация разнообразной и сложной пространственно-предметной структуры образовательной среды создает возможность для осуществления постоянного пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса. В такой среде обучающиеся могут не только отыскивать, но и конструировать предметы своей моторной, сенсорной, манипулятивно-познавательной, игровой и художественной активности. Разнообразная и структурно сложная образовательная среда предоставляет субъектам обширный комплекс развивающих возможностей, актуализируя их проявление самостоятельности и свободной активности. Организация связности различных функциональных зон пространственно-предметной образовательной среды создает возможность субъектам образовательного процесса осуществлять осознанный выбор и использовать все ее многообразие.

В качестве важнейшей характеристики мы выделяем *вариативность деятельности школьников* по отбору личностно значимой информации и приобретению опыта социальных отношений: участие в разнообразных организационных формах, использование различных методов, что обеспечивает различные способы удовлетворения образовательных потребностей школьников. Таким образом, вариативность – это возможность выбора учащимися в образовательном

процессе значимых элементов содержания и соответствующих им форм учебной и внеучебной деятельности.

Вторым направлением в изменении образовательной среды выступает появление и развитие новых образовательных практик на основе гуманитарных технологий.

Третьим направлением, дающим инновационный эффект может являться интеграция учебной и внеучебной деятельности.

Таким образом, обучающееся сообщество помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в меняющемся мире, посредством расширения личностного и социального опыта. Целью обучающегося сообщества является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе ситуациях неопределенности.

Рассмотрим модель № 3 – *модель полипозиционного обучения*. В данной модели учебно-познавательная деятельность понимается как система действий обучающегося, включающая целеполагание субъекта учения как согласование предметной и личностной задачи и выстраивание системы значимых отношений с целью присвоения содержания образования. Изменение процесса обучения ведет к изменению позиции ученика, которая становится множественной или полипозиционной: позиция обучающегося как субъекта познания, позиция обучающегося как субъекта образовательной коммуникации, позиция обучающегося как субъекта учебной деятельности. Полипозиционность обучающегося является ядром процесса учения, многомерной характеристикой отношений школьника в учебно-познавательной деятельности.

Позиция обучающегося как субъекта познания может быть выражена через познавательное отношение, характеризующиеся как отношение к познанию мира, Других, себя в системе «Я – Мир».

Позиция обучающегося как субъекта коммуникации может быть выражена через отношение коммуникативное в системе «Я – Другие». Коммуникативное отношение характеризуется как отношение, возникающее в процессе образовательной коммуникации.

Позиция обучающегося как субъекта учебной деятельности может быть выражена через отно-

шение метапознавательное в системе «Я – ученик». Отношение метапознавательное отражает процесс осознание себя субъектом учебной деятельности, своих успехов, неудач, барьеров, возникающих в процессе присвоения содержания образования. Представляется, что в обучающемся обществе способность к метапознанию, способность к самоорганизации и самопланированию учения будет выступать ведущей.

Изменение позиции школьника подтверждено проведением исследования на основе качественных методов: включенного наблюдения, интервьюирования, анализа работ школьников – сочинений, рефлексивных дневников и др.

В результате реализации новой модели полипозиционного обучения у школьника формируется автономная познавательная позиция. *Автономная познавательная позиция* понимается как динамическое образование личности, совокупность ее реализованных отношений в системе я-мир, определяющих познавательную направленность личности, образовательную мотивацию, активность и компетенции в области познания.

Обучающийся на основе собственных образовательных потребностей и образовательного запроса осуществляет целеполагание, затем приступает к проектированию самого процесса учения с учетом образовательной среды и образовательного ресурса. Учение становится самонаправляемым, учащийся включается в рефлексивные практики и метапознавательную деятельность по реализации своего индивидуального учебного плана или маршрута, у него формируется автономная позиция.

Таким образом, инновации в учебно-познавательной деятельности связаны с усиливающейся автономностью и активностью обучающегося, которые наиболее ярко проявляются в нелинейном образовательном процессе, что требует проектирования новых обучающих моделей, в которых учебно-познавательная деятельность выстраивается как реализация потребностей личности. Учение понимается как средство самоосуществления, реализующего подлинную сущность индивида, именно в этом случае проявляется свобода обучающегося и его деятельность носит творческий характер.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследо-

ваний: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

2. Инновационные процессы в образовании. II. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сборник статей / под ред. Г.А. Бор-

довского. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 285 с.

3. Клинберг Л. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

4. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: «Высшая школа», 1990. – 382 с.

УДК 371

И.А. ПОГОДИНА

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются причины недостаточной эффективности профильного обучения. Решение данной проблемы автор видит в создании особой педагогической среды, включающей личностные механизмы учения, воспитания и развития, способствующие социализации учащихся и подготовке к освоению программ профессионального образования.

Различные способы организации образовательной среды и пути оптимизации ее воздействия на личность школьника являются сегодня актуальной педагогической проблемой.

Наиболее существенное влияние на ребенка, безусловно, оказывает социальная среда (как ближайшее, так и отдаленное окружение), включающая в себя такие характеристики как общественный строй, система общественных и производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания социальных процессов и т.д. Не последнее место в этом ряду занимает и среда образовательных учреждений.

Профильное обучение, рассматриваемое как вид личностно-ориентированного обучения, как средство дифференциации и индивидуализации обучения, нацелено на раскрытие и реализацию потенциала каждого учащегося. Практика его реализации на старшей ступени основного образования побуждает педагогов пересмотреть традиционные представления об образовательных процессах как линейных траекториях, по которым нормативно должен двигаться ученик. Возникает объективная потребность в определении как

внутренних процессов становления и развития растущего человека, так и способов его взаимодействия с образовательной средой.

На сегодняшний день задача создания целостной эффективной модели образовательной среды старшей школы, отвечающей государственным общественным интересам и интересам личности, адекватной особенностям юношеского возраста и мировым тенденциям в сфере образования, остается нерешенной.

Зачастую выбор школой направлений профилизации осуществляется не на основе учета реальных образовательных потребностей учащихся, а в силу сложившихся традиций, профессиональной компетентности педагогов, возможностей установления партнерских связей с близлежащими профессиональными учебными заведениями. Это не может не отражаться на отношении учащихся к профильному обучению. По результатам различных исследований, проведенных в школах, осуществляющих профильное обучение, от 18 до 43% выпускников профильных классов поступают в профессиональные учебные заведения другого профиля; от 13 до 27% не удов-

летворены содержанием и качеством профильного обучения; более 30% учащихся указывают, что школа никак не повлияла на их профессиональное самоопределение.

Сегодня большинство педагогов, обращающихся к данной проблеме, сходятся на том, что системные инновации, связанные с построением профильной школы, позволяют рассматривать профильное образование как ведущее условие воспитания молодого человека. В связи с этим, профильную школу нельзя рассматривать только с позиции представляющихся возможностей углубленного изучения отдельных предметов. В ее организации должны быть заложены целевые ориентиры воспитания, которые могут реализовываться под влиянием особой педагогической среды, включающей личностные механизмы учения, воспитания и развития, способствующие социализации учащихся и подготовке к освоению программ профессионального образования.

Под образовательной средой (В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.) понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся, так и для развития уже проявившихся интересов и способностей учащихся в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Все это в полной мере относится и к образовательной среде профильной школы, которая в соответствии с особенностями современной ситуации общественного развития, становится все более открытой социальной системой, которая развивается в направлении гуманизации содержания образования, информатизации всех сторон образовательного процесса, развития самоуправления и демократизации отношений субъектов образовательной деятельности.

Представление об образовательной среде как факторе и условии формирования личности позволяет под образовательной средой современной профильной школы рассматривать систему упорядоченного взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, в результате которого создаются условия и средства профильного обучения, профессионального воспитания и личностного развития учащихся, соответствующие современной социокультурной ситуации развития общества.

Таким образом, проектирование образовательной среды профильной школы предполагает:

- создание образовательного пространства, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих удовлетворение индивидуальной потребности учащихся в профильном обучении, профессиональном воспитании и социализации;
 - создание различных общностей между учащимися и педагогами и между самими учащимися на основе включения их в различные виды учебной, коммуникативной, исследовательской, проектной, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся и их профессионального самоопределения;
 - создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с образовательной средой как «материалом» для создания своего индивидуального образовательного пространства;
 - превращение учебного материала в средство создания проблемно-развивающих профориентационных ситуаций, а учащегося – в субъекта деятельности по их разрешению.
- С учетом специфики задач, решаемых современной профильной школой, при проектировании ее образовательной среды необходимо опираться на применение таких образовательных технологий, которые, с одной стороны, соответствуют индивидуальным и социальным особенностям и закономерностям развития школьника, а, с другой стороны, активизируют субъектную позицию учащегося в построении индивидуального образовательного пространства.
- Внедрение данных технологий предусматривает возможности:
- привлечения педагогов других образовательных учреждений;
 - сетевого взаимодействия, дистанционного обучения, обучения на базе учреждений профессионального образования;
 - взаимодействия с учреждениями и организациями ближайшего социокультурного окружения;
 - осуществления экскурсий на предприятия, в учреждения и учебные заведения города;

· организации профессиональных проб, социальных практик.

Необходимо обеспечить осведомленность родителей и учащихся об образовательной программе профильной ступени обучения, предусмотрев различные формы и методы осуществления этой деятельности, в том числе с использованием информационных технологий.

Важным условием эффективности данной модели, с нашей точки зрения, является ее направленность на обеспечение активности участников образовательного процесса:

- активности педагогов в расширении возможностей для осуществления профильного образования учащихся,
- активности учащихся в расширении индивидуального образовательного пространства,
- активности родителей во взаимодействии со школой для решения проблем профильного образования учащихся.

Учет особенностей образовательной среды профильной школы при ее проектировании позволит гуманизировать профильное образование, осуществлять педагогическое влияние опосредованно через организацию индивидуального образовательного пространства, в котором происходит развитие учащегося.

Библиографический список

1. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / под ред. В.А. - Ясвина и В.А. Карпова. – М.: «Смысл», 2002.
2. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
3. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. – М., «Сентябрь», 2000.
4. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., «Смысл», 2001. www.yasvin.ru

УДК 378

Д.Ф. ВАРЗИН

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНО-НРАВСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

XXI век только начался, но он уже назван веком информационных технологий. Ведущие деятели науки, культуры и образования как в России, так и за рубежом, единодушно определяют роль информационных телекоммуникаций в формировании нового мировоззрения. Это явление по силе воздействия на сознание человечества можно сравнить только с появлением книгопечатания. Интернет даёт возможность выйти на коммуникативный уровень с внешним миром, миром новой информации и людьми, которые живут и работают в любой точке земного шара. Человек XXI века уже совершенно другой по сво-

ей сути, он очень отличается от человека, живущего только в реальном мире. Практика электронной почты, знакомство с интернет – всё это и другие информационные технологии оказывают существенное влияние на психологические и мировоззренческие качества не только школьника и абитуриента, но и современного студента. У первокурсника, например, сложный период адаптации совпадает с периодом перехода из подросткового в юношескую пору взросления, поэтому компьютерные игры еще какое-то время составляют интерес. Так, из 100% опрошенных нами студентов-первокурсников (35 человек) 83% ис-

пользуют какое-то время компьютер только для игр и просмотров остросюжетных и развлекательных видеоклипов, причём 65% первокурсников признаются в том, что они большую часть свободного времени тратят именно на игры и видеofilмы, 17% из них используют компьютер только для игр. Опрос первокурсников показал, что с учебной целью компьютер используется лишь 11% студентов от общего числа опрошенных. Конечно, со временем «картина» поменяется, но то, что первокурсник сохраняет в первое время учебы в вузе свои подростковые компьютерные пристрастия, не вызывает сомнения. Известно, что у студентов-первокурсников компьютерные игры ещё пользуются успехом, поскольку эти игры предполагают интерактивную деятельность в «виртуальной реальности», которая создаётся вследствие взаимодействия человека и компьютера как субъекта, «способного» моделировать трёхмерную визуальную среду, в ней студент-первокурсник может совершать какие-либо определённые действия: управлять объектами, передвигаться в пространстве, переживать виртуальные события, испытывая различные эмоции. По-видимому, это обусловлено тем, что первокурсник ещё сохраняет мотивацию той среды, из которой он вышел. Вместе с тем, это мешает первокурснику быстро войти в новый коллектив, таким образом, процесс привыкания к новым условиям становится для него длительным. Одновременно наше наблюдение показало, что студенты-выпускники пользуются компьютером иначе: так 68% пользуются им, по признанию самих студентов, очень часто, то есть интерес к компьютеру сохранился, однако 87% от общего числа опрошенных используют компьютер только в учебных целях – для написания докладов, рефератов, курсовых работ. В этом они усматривают единственную и важнейшую мотивацию в использовании компьютера. Однако лишь 3 студента выпускного курса указали на то, что виртуально-информационные технологии используются ими лишь в учебных целях, остальные используют компьютер как печатное устройство. Таким образом, телекоммуникационные возможности сети интернета остаются мало востребованными. Итак, в использовании пространственной модели образования у провинциального студента сохраняется слабая мотивация, однако интернет как часть информационного пространства всё более проникает во внешние образовательные области, и

расширение образовательной сферы каждого студента происходит неравномерно, поскольку у каждой личности расширение своих внутренних образовательных сфер зависит от индивидуальной актуализации цели и индивидуального понимания ценности образования. Таким образом, информационная культура студента, действительно, отражает определенным образом культурно-нравственное содержание личности студента.

Современные высокие темпы роста информационных технологий, широкая информатизация общества, в том числе и через глобальную сеть интернета, являются серьёзными факторами, которые обусловили необходимость формирования особой культуры личности – информационной культуры. Необходимость овладения студентами разных специальностей приёмами получения, хранения и переработки информации ставит задачу перед студентом в самостоятельном овладении важнейших значений, составляющих понятие «информационная культура», и в самостоятельном нахождении мотивации в использовании информационных технологий при сохранении культурно-нравственного содержания личности студента.

Понятие «информационная культура» остаётся по-прежнему актуальным, поскольку до настоящего времени оно не является устоявшимся, по-прежнему нет единства у учёных разных научных сфер в понимании этого важнейшего, на наш взгляд, понятия. Актуальность данного понятия обусловлена реалиями настоящей действительности – ведь современный молодой человек и студент, например первокурсник, живут в новом информационном поле и в новой информационной среде.

Итак, в широком смысле слова понятие «информационная культура» – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт всего человечества. По мнению ученых, научно-технической сферы деятельности, «информационная культура» пока ещё является показателем не общей, а в большей степени про-

фессиональной культуры, однако со временем, предполагается, что информационная культура станет важным фактором развития каждой личности, особенно молодой личности. В этой связи изучение того, как понимают современные студенты данное понятие и в какой мере сами студенты, сохраняя и преумножая в себе культурно-нравственное содержание, соответствуют современному пониманию информационной культуры, является педагогически значимой проблемой.

В узком смысле слова понятие «информационная культура» есть не что иное, как оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; это механизмы совершенствования технологических средств хранения и передачи информации; и наконец, развитие системы обучения подготовки к эффективному использованию информационных средств и информации. Таким образом, сегодня овладение информационной культурой в узком понимании этого термина есть путь универсализации качеств человека, который способствует реальному пониманию человеком самого себя, своего места и своей роли в сложной действительности, что является особенно важным в педагогической работе в вузах со студентами разных специальностей. Однако наряду с классификацией определений понятия, рассмотренного нами, существует ещё

одно наиболее устойчивое, которое сегодня принято воспринимать как традиционное: «Информационная культура – умение целенаправленно работать с информацией и использовать для её получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы» (проф. Н.В. Макарова). Сегодня сеть интернета представляет собой информационную среду, в которой и живёт молодой человек и взрослеет, здесь появляется возможность беспрепятственного (в морально-нравственном смысле) самовыражения и свободы мысли. Здесь в зависимости от культурно-нравственного содержания личности появляется возможность виртуально оказаться в сфере реального мира – политики, бизнеса, индустрии развлечений, средств массовой информации, культуры, искусства и, конечно, образования.

Библиографический список

1. Информатика: Учебник / под ред. Н.В. Макаровой. – М.: Финансы и статистика, 1997.
2. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Фридланд А.Я. Информатика: процессы, системы, ресурсы. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003.

УДК 37

С.Г. АГАФОНОВА

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ СКАЗОК

В статье рассматривается проблема нравственного воспитания младших подростков на современном уроке литературы. По мнению автора статьи, при изучении фольклорного произведения школьников необходимо знакомить с культурными традициями русского народа. Это будет способствовать формированию у младших подростков ценностных ориентаций, а именно: уважение к истории своей страны и ее народу, осознание семейных ценностей, любовь к близким людям, стремление понять себя, окружающих людей и многое другое.

Ключевые слова: нравственное воспитание, фольклор, сказки, младший подростковый возраст, семья.

В мире немного есть понятий, которые существуют вечно, переходя из века в век, не теряя своей актуальности. Конечно, каждая эпоха откладывает на них свой отпечаток, но основа остается неизменной. Одним из таких понятий является воспитание, ведь человек всегда воспитывал, воспитывает и будет воспитывать своих детей.

Но понятие «воспитание» само по себе существовать не может. Оно всегда воспринимается в контексте той культуры, в которой процесс воспитания происходит. Неслучайно, что древнелатинское слово «культура» обозначает «уход, опека, воспитание». А великие философы античности: Аристофан, Платон, Сократ – говорили о необходимости воспитания в соответствии с традициями.

Достижения прежних поколений передавались и фиксировались с помощью мифов, легенд, сказок, то есть тем, что сегодня мы называем культурой. Основным смыслом культуры становится гармоничное развитие личности при главенстве нравственной ее стороны.

Что касается России, то основным создателем и хранителем ее культурных ценностей является крестьянство. Оно отражало свое познание мира, верования, правила и законы в мифах, сказаниях, сказках, то есть в том, что мы называем фольклором. К сожалению, к фольклорным произведениям (и в частности к сказкам) у нас принято относиться как к развлекательному жанру. Но это не мешает и при таком, можно сказать, легкомысленном отношении к сказкам видеть в них серьезную воспитательную силу. «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок». Не зря же сказка с ранних лет становится верным спутником каждого ребенка.

Уникальность человеческого детства состоит в том, что в этот период жизни человека идет закладка и формирование личностного потенциала: познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного, эстетического, формируется характер, определяется направленность личности [8, с. 9]. Происходит процесс «врастания» ребенка в культуру, в ее глубинные пласты. Этот процесс идет через осмысление картины мира, расширяется представление о природе, мире и человеке, а также через присвоение культурно-исторического опыта своего народа на основе постижения внутренних пластов культуры, представленных такими творениями, как миф и сказка. Погружаясь в них, ребенок восходит на

грань освоенного им и не освоенного, присваивает духовный опыт своего народа. В народе испокон веков вырабатывался свой самобытный нравственный уклад, своя духовная культура, обычаи, облагораживающие жизнь. Они проявляются и в отношении к природе, и в устном народном творчестве, и в законах гостеприимства, и в добрых обычаях хозяйствования, и в правилах приличия [5, с. 5].

Важнейшая цель воспитания – профилактика разрушительных и саморазрушительных типов характера и форм поведения. Воспитание должно снабдить человека силой преодоления соблазнов и слабостей, коренящихся в природе человека.

Сказки направлены к одной цели – помочь человеку развиваться оптимальным и естественным образом, реализуя свои возможности [3, с. 7].

Изучение сказки в пятом классе, использование ее духовно-нравственного потенциала именно в этот период развития ребенка необходимо. В начале подросткового возраста ребенок, уже имея определенные представления о нравственности, начинает свое саморазвитие [7, с. 56].

Г.Н. Волков считает, что возрастом интенсивного формирования нравственных убеждений как принципов, которыми необходимо руководствоваться в поведении, является подростковый возраст [4, с. 105].

В течение младшего подросткового возраста происходит превращение моральных норм и правил во внутренние, социальные мотивы поведения.

Младший подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для развития нравственных чувств.

Знание примеров, правил, усвоенных из фольклора, помогают детям соотнести свои поступки с объективными требованиями, оценивать свое поведение и поступки окружающих, помогают строить взаимоотношения, содействуют взаимопониманию между детьми.

Подростковый возраст наиболее благоприятен для овладения национальной культурой, т.к. в это время происходит интенсивное формирование мировоззрения личности, системы оценочных суждений, нравственной сферы.

Сказки направлены к одной цели – помочь человеку развиваться наиболее оптимальным и естественным образом, реализуя свои возмож-

ности. В начале подросткового возраста использование духовно-нравственного потенциала сказок необходимо. У подростков наблюдается стремление понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, отношениях. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. А сказка – вечный способ понимания и изображения мира и человека. С помощью сказки у юных читателей формируются определенные установки на то, как правильнее поступить в тех или иных условиях, как реагировать не те или иные события. «А иметь установку – значит быть готовым к чему-то определенному» [1, с. 160].

Изучение сказки дает возможность учителю обсудить со школьниками следующие проблемы:

- путь человека к самому себе, духовный поиск и духовное совершенствование;
- становление и развитие личности;
- нравственный образец, обретение целостности личности;
- борьба против сил зла, защита слабых и угнетенных и др.

Таким образом, телесный и конкретный язык сказок открывает подросткам путь наглядно-действенного и наглядно-образного постижения мира человеческих отношений.

Народные сказки – один из самых интересных жанров поэтического творчества. Сказочный вымысел не противоречит жизненной правде, не уходит от нее, а помогает эту правду раскрыть. Русские народные сказки – своеобразный идейно-эстетический и этический кодекс народа, где воплощены нравственные понятия и представления народа. Сказкам русского народа присущи отчетливость, простота поэтической формы и душевная щедрость. Сказки несут в себе жизнеутверждающие идеи и оптимизм, что благотворно влияет на сознание ребенка, вызывая у него ответные добрые чувства. Сказка стремится к воплощению идеалов народа, а идеал – один из важнейших источников формирования убеждений, которые выступают руководством к действию. Поэтому в сказках сосредоточен огромный воспитательный потенциал, широко используемый педагогами в формировании личности каждого школьника.

В школе (в пятом классе) изучают русские народные сказки: «Царевна – лягушка» и «Бой на калиновом мосту», а также литературные сказки: А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и

семи богатырях» и П. Ершова «Конек горбунок» и несколько других.

Рассмотрим одну из них – русскую народную сказку «Царевна – лягушка». Воспитательный потенциал ее очень велик. Почти вся сказка строится на семейных устоях, а значит – для изучения современными школьниками чрезвычайно важна.

Во-первых, достаточно большая часть учащихся в классе растет и воспитывается в неполных семьях, или в семьях, находящихся на грани развода (из 70 опрошенных пятиклассников 23 человека воспитываются в неполных семьях).

Во-вторых, каждый ребенок сталкивается с проблемой взаимоотношения с родителями, с вопросами послушания, противостояния и другими проблемами. Из 70 учащихся 15 человек чаще всего не находят общий язык с родителями. И это не вызывает удивление, если учесть тот факт, что в данных семьях лишь 38 семейных пар живут в согласии и взаимопонимании.

В-третьих, современная молодежь перестает воспринимать семью как нечто обязательное и святое. Подчас слово «семья» становится синонимом слова «обуза». Показательными являются следующие данные: из 70 подростков лишь 27 человек хотели бы в будущем иметь такую семью, как та, в которой они выросли.

Поэтому, начиная урок, посвященный изучению сказки, учитель должен рассказать пятиклассникам о том, почему тема семьи так важна для людей, какие традиции существовали в русских семьях, как строились взаимоотношения между членами семьи.

Подросткам необходимо знать о том, что поступки людей во все времена ограничивались определенными запретами, которые способствовали сохранению и развитию культуры человеческого общества. С малых лет человек понимал запреты и неизбежность наказания за их нарушение. Одним из таких запретов был запрет на холостяцкую жизнь. Человек «уплачивает свой долг относительно предков и самому себе – обеспечивает бессмертие. ... Безбрачие признавалось тяжким грехом, преступлением. ...» [2, с. 79].

Женитьба – кульминационный момент в жизни человека.

Жениться – с людьми расплатиться – говорили наши предки.

Семья связывает наше настоящее с прошлым и будущим. Считалось противоестественным не

иметь семьи, не иметь «ни роду, ни племени». К неженатому человеку относились с презрением и недоверием, взымали штрафы. Женильба была делом всего рода, а не только жениха и невесты. А свадьба являлась своеобразным экзаменом для обеих семей (как воспитали, чему научили).

В народном быту была отмечена сильная власть отца и высокий авторитет матери. Старший сын выделялся среди других сыновей. В доме царило почтительное отношение к старшим. Старше – значит умнее. Старших почитали и слушали беспрекословно. Народная этика включала в себя строгую систему правил общения, за соблюдением этих правил строго следили. В доме царили мир и согласие.

Хранительницей очага и семейных преданий (мудрости) была женщина. К ней всегда было особое отношение. Мужчина – добытчик понимал, что все продукты питания и домашние предметы перерабатывала и доводила до возможности непосредственного потребления именно женщина. Даже дом, творение мужчины, своим содержанием был обязан женщине. Приходя домой, мужчина оказывался как бы гостем в женском мире. Да и мир в доме, спокойствие мужа полностью зависели от терпения, благожелательности и мудрости женщины.

Так как правила поведения людей, их взаимоотношения с другими людьми должны были прочно войти в сознание человека, они прививались еще в детстве через сказки, пословицы, поговорки.

После проведенной учителем беседы, учащиеся без труда находят в сказке фрагменты, содержащие взгляды русского народа на семью.

В беседе с младшими подростками необходимо обратить их внимание на тот факт, что сказка повествует о создании трех молодых семей, но основное внимание уделяется Ивану–царевичу и Василисе Премудрой. Василиса Премудрая – образ идеальной жены. Она приветливо встречает мужа, когда он приходит домой («*Ква-ква, Иван-царевич! Что закручинился? Аль услышал от отца слово не приветливое?*»); помогает Ивану – царевичу, решая все проблемы («*Не тужи, царевич, не горюй! Ложись-ка спать-почивать: утро вечера мудренее!*»); она хорошая хозяйка, да и в обществе умеет себя вести так, что Ивану–царевичу можно только позавидовать. Очень ярко это иллюстрирует сцена пира. На примере образа Ивана–царевича рассматриваются и негатив-

ные качества, способные привести к разрушению семьи (эгоизм, недоверие).

После изучения сказки младшие подростки могут поделиться своим мнением о том, какой должна быть семья, чтобы в ней царили мир и согласие. Устное сочинение об идеальной, по их мнению, семье позволяет школьникам сформировать и словесно выразить то, что они вкладывают в понятие слова «семья».

Работая над сказкой «Царевна-лягушка», нельзя упускать возможность обсудить с подростками очень древний, и все более забываемый в настоящее время закон – закон гостеприимства. Сказка напоминает читателям о том, что гостя нужно достойно принять, накормить. По древним законам считалось, что, поев в чьем-либо доме, человек мог рассчитывать на защиту и помощь хозяина, но и сам уже не смел причинить ему зла. Таким образом, хлеб-соль, которыми люди встречали пришедших, есть не что иное, как мирный договор между хозяевами и гостями.

Обсуждение темы гостеприимства, как культурной традиции народа, особенно важно, так как проведенные нами опросы, показали тенденцию к исчезновению этой традиции.

В семьях опрашиваемых подростков гостей принимают не часто. Обычно гости приходят на празднование Дней рождения (67%), но в некоторых семьях все праздники отмечаются за пределами дома (в кафе, ресторанах) (20%). Традиция гостеприимства поддерживается лишь в 13% семей.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что простая, на первый взгляд, сказка несет в себе мощный воспитательный и информационный заряд. Педагог, знакомя младших подростков с данной сказкой, имеет возможность дать им информацию о славянской мифологии, фольклоре и о проверенных веками правилах поведения и моральных устоях. Подобная работа может и должна проводиться при изучении любого фольклорного произведения, содержащего народные традиции.

В.О. Ключевский бесспорно был прав, говоря о том, что «трудно представить, каков будет человек через 1000 лет, но отнимите у современного человека этот медленно и трудно нажитый скарб обрядов, обычаев, всяких условностей – и он растеряется, утратит все свое житейское умение, не будет знать, как обойтись с ближним, и будет принужден все начинать сызнова» [6, с. 433].

Библиографический список

1. Антонян Ю.М. Миф и вечность. – М., 2001.
2. Афанасьев А.Н. Мифы, поверья и суеверия славян. – СПб., 2002.
3. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2003.
4. Волков Г.Н. Нравственное воспитание учащихся 4-8 классов сельской национальной школы: Пособие для учителя. – М., 1986.
5. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., 1999.
6. Ключевский В.О. Очерки и речи. – М., 1913.
7. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: Задача для подростков и их педагогов. – Рига, 1995.
8. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1999.

УДК. 804. 0: 371.38

Р.Г. АБАСОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРАНЦУЗСКИХ АФОРИЗМОВ

Использование произведений устного народного творчества Франции, богатых моделями морального поведения, на занятиях по французскому языку может служить эффективным средством нравственного воспитания обучающихся и одновременно способствовать качественному овладению иностранным языком.

Ключевые слова: воспитание, афоризмы, нравственность, французский язык, народный

Задача нравственного воспитания подрастающего поколения являлась всегда актуальной. Великий русский философ-педагог И.А. Ильин был убежден, что именно духовное начало дает человеку нечто такое, из-за чего стоит жить, стоит воспитывать себя и других. В историческом действии, в культурном творчестве личная духовность проявляется как созидательная, активно гуманизирующая сила, предрасполагающая общество и к толерантности, и к сохранению самобытности. «Духовность, определяющая смысл, самую суть человеческого существования, животворна, созидательна; бездуховность, напротив, деструктивна, толкает личность к самоуничтожению. Человек, искоренивший в себе или растливший в себе духовное – не воспримет Бога» [1, с. 69].

И сегодня особый интерес педагогической общественности к проблеме нравственного воспитания подрастающего поколения не случаен. Крушение старых социально-экономических от-

ношений, а главное, прежних нравственных идеалов, поставил общество перед поиском новых духовных ориентиров. Именно в этот кризисный период воспитание духовной, нравственно зрелой личности является центральной педагогической задачей.

Русские педагоги Ушинский и Ильин были уверены, что духовность не обретается личностью благодаря преподаванию одного или двух специальных «религиозных» дисциплин. «Духовность только тогда становится имманентной личности, когда ею проникнут весь учебно-воспитательный процесс, когда каждый предмет по-своему, с присущей ему спецификой реализует задачу духовно-нравственного воспитания» [2, с. 70] «... высшая школа не должна устраниваться от формирования студента как личности, которой предстоит выполнять свои узкопрофессиональные задачи, но и быть гражданином и выполнять другие социальные роли» [3, с. 2].

На наш взгляд, использование афористичес-

кого жанра устного народного творчества Франции, богатого моделями морального поведения, на занятиях по французскому языку может служить замечательным средством нравственного воспитания обучающихся и одновременно способствовать качественному овладению иностранным языком.

«Именно через язык происходит соприкосновение с ментальностью и образом жизни народа страны изучаемого языка, передается характер мышления, мировидение, мироощущение. Знать язык – значит уметь ощутить богатство и глубину культуры народа, народа – носителя данного языка. А для этого необходимо вхождение в пространство данной культуры, постижение ее ценностей и идеалов» [4, с. 75].

Изучение французских афоризмов может способствовать пониманию менталитета и национального характера носителей данного языка, а также создает возможность для сравнения и выявления общего и частного.

На наш взгляд, французские афоризмы вполне отвечают решению поставленной задачи.

Поговорки и пословицы – один из самых активных и широко распространенных памятников устного народного поэтического творчества.

Как правило, они имеют афористическую форму и поучительное содержание, выражают мысли и чаяния народа, его нравственные, этические, эстетические идеалы.

Анализ афористического жанра устного творчества показывает, что народ, в основном, имел верное представление о философии жизни, материальности мира, проявлении причин и следствия, взаимосвязи и взаимообусловленности явлений в природе и в обществе, единстве формы и содержания, борьбе противоположностей. Некоторые афоризмы с удивительной точностью выражают сущность довольно сложных явлений, в них синтезируются самые сокровенные мысли народа о человеке, о воспитании, о труде, о любви и дружбе – словом, в них представлена вся жизнь во всех ее проявлениях. В понимании народа афоризмы выступают как источник разума, как пример для подражания, как добрый советник и верный наставник, как поучительное наследие прежних поколений. Например: «Il faut deshabiller le mais pour voir sa bonte» – «С лица воду не пить», «Aide-toi, Dieu t'aidera» – «Спасение утопающих, дело рук самих утопающих», «La racine du travail est amere mais son fruit est doux» –

«Горька работа, да сладок плод», «Nul plaisir sans peine» – «Без труда не вынешь и рыбку из пруда», «Chose defendue, chose desiree» – «Запретный плод сладок», «Chose perdue, chose connue» – «Что имеем мы не ценим, потеряв, мы плачем».

Полные глубокой жизненной мудрости народные афоризмы говорят о животрепещущих и вечно актуальных вопросах морали и истины, их взаимопроникновении: «C'est la robe qu'on salue» – «По одежке встречают, по уму провожают», «L'Habit fait l'homme» – «Одень пень, и пень хорош», «Toujours du plaisir n'est pas de plaisir» – «Хорошего понемножку», «Bien vole ne profite gere» – «Чужое добро в прок не идет», «Chose promise chose due» – «Что обещано, то должно быть сделано», «Rira bien, qui rira le dernier» – «Тот смеется хорошо, кто смеется последним», «Mieux vaut tard que jamais» – «Лучше поздно, чем никогда», «Qui s'excuse accuse» – «На воре шапка горит», «Qui va doucement va loin» – «Тише едешь, дальше будешь», «Il n'est pire eau que l'eau qui dort» – «В тихой заводи черти водятся», «Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud» – «Куй железо пока горячо», «Qui mal dit, mal lui vient» – «Что посеешь, то пожнешь», «Les yeux sont le miroir de l'ame» – «Глаза – зеркало души».

Содержание афористического жанра устного народного творчества ориентирует на выработку нравственных качеств, призывает избегать ссор, негативных состояний духа, быть терпимым, не злословить, стойко переносить трудные жизненные ситуации, дает рецепты сохранения душевного равновесия. Приведем в качестве примера некоторые из них:

«Qui se fache a tort» – «Кто злится, тот не прав», «La vengeance se mange froide» – «С горяча не мстят», «Il ne faut qu'une etincelle pour allumer un grand feu» – «От искры сыр-бор загорается». Приведенные пословицы говорят нам о том, что излишняя эмоциональность, вспыльчивость могут навлечь серьезные беды. «Tout passe, tout casse, tout lasse» – «Ничто не вечно под луной», «Apres la pluie le beau temps» – «После дождя будет солнышко» – данные пословицы учат нас терпению, стойкости, призывая не поддаваться отчаянию, напоминая о том, что все плохое проходит, за ночью следует рассвет.

Оптимизм и радостное состояние духа, позитивное активное творчество являются залогом хорошего здоровья и успеха в жизни: «La gaité et la sante changent l'hiver en ete» – «Радость и здоро-

вые зиму превращают в лето», «Qui cherche trouve» – «Кто ищет, тот найдет», «Chacun est l'artisan de sa fortune» – «Всяк своего счастья кузнец».

Весьма характерны, например, пословицы о труде и трудовом воспитании: «Il faut travailler qui veut manger» – «Хочешь есть калачи, не лежи на печи», «Qui dort grasse matinee trote toute la journee» – «Лежа пищи не добудут», «Jamais paresse naquit richesse» – «Где работают, там густо, а в ленивом доме пусто», «Ce qui croit soudain, perit le lendemain» – «Что скоро, то не скоро», «Celui qui remet travail a demain, trouve le Malheur en chemin» – «Не откладывая на завтра то, что должно быть сделано», «Il faut travailler en jeunesse pour se reposer en vieillesse» – «Нужно трудиться с молодости, чтобы отдыхать в старости», «Toute peine merite salaire» – «Всякий труд достоин награды».

Педагогический гений народа продуманно, сознательно создал не только однострочные, но и двух строчные, в ряде случаев многострочные, даже многоступенчатые афоризмы, наделенные поэтическими рифмами, где не только содержание, но и сама структура афоризмов ориентирована на закрепление моральных истин.

В двух строчных афоризмах вторая половина обычно путём сопоставления усиливает главную смысловую нагрузку и общую воспитательную идею пословицы. Например:

«Le ciel d'un jour a l'autre est humide ou serein; et tel pleure aujourd'hui qui sourira le demain» – «День дню рознь: нынче тепло, а завтра мороз»; «Par droit et par raison

Chacun est maitre dans sa maison» – «Всяк хозяин в своем доме»

«Ne crache pas dans le puits; son eau sera bonne un jour pour assouvir ta soif» – «Не плюй в колодец, пригодится воды напиться».

Анализ народных афоризмов показывает, что в них находят своё выражение смысловой параллелизм, противопоставление, когда мысль, выраженная в одной части пословицы, усиливается путём противопоставления в другой её части: «Mieux vaut une amere verite qu'un doux mansonge» – «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь», «Petit homme abat un grand chene» – «Муровей не велик, а гору копает», «Grand prometteur, petit donneur» – «Много сулит, да мало дает», «Mieux vaut etre oselet en bocage que grand oiseau en cage» – «Не нужна соловью золо-

тая ветка, а нужна зеленая ветка».

Педагогический эффект и эмоциональная выразительность афоризмов достигаются путем применения гипербола, сравнений в которых намеренно увеличивается и подчеркивается особенное значение тех или иных жизненных ситуаций: «Une chaumiere et un coeur» – «С милым и рай в шалаше», «Faire d'une mouche un elephant» – «Делать из мухи слона», «On voit une paille dans l'oeil de son voisin, on ne sent pas une poutre dans le sien» – «В чужом глазу видим сучок, в своем бревна не замечаем», «Mieux vaut un ami en voie que dennier en courtoise» – «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Qui seme le vent, recolte la tempeste» – «Что посеешь, то пожнешь», «Plus fait douceur que violence» – «Лаковое слово пуше дубинки».

Используя гиперболы, сравнения народ специально обращает внимание на важность таких ценностей, как терпимость, доброжелательность, верность в любви, доброта, ответственность и. т. д.

Метафора как форма иносказательной образности, основанной на сходстве двух явлений, также встречается в структуре народной мудрости: «Tel arbre, tel fruit» – «Яблоко от яблони далеко не падает», «Il faut hurler avec les loups». – «С волками жить – по волчьему выть», «Enfermer le loup dans la bergerie» – «Пустить козла в огород».

В целях эмоционального воздействия на молодое поколение народ разумно пользовался и богатствами звуковой формы, обращая внимание на музыкальность и мелодичность афоризмов, используя для этого ритмические звуковые формы, повторы, тавтологии, олицетворения и.т.д.: «Tel arbre tel fruit» – «Яблоко от яблони не далеко катится», «Tel vie, telle fin» – «Какова жизнь, таков и конец», «Loin du coeur loin des yeux» – «С глаз долой из сердца вон», «Qui seme peu, peu recolte» – «Посеешь с лукошко, так и пожнешь немножко», «A bonne volonte ne faut faculte» – «Где хотенье, там умение», «C'est la montagne qui accouche» – «Гора родила мышью», «Chasser le naturel, il revient au galop» – «Гони природу в дверь, она в окно войдет».

Таким образом, в самом композиционном построении афоризмов, эмоциональном звучании видна их педагогическая целесообразность, рассчитанная не просто на усвоение истины, но и на то, чтобы они стали неписаными законами жизни, оказывали прямое воздействие на воспи-

тание и формирование личности.

Лаконичность и краткость афоризмов создают условие для осуществления принципа доступности, обилие элементов ритмики и поэтической речи придает афоризмам образность, тем самым составляет основу наглядности; применение повторов, риторических вопросов и восклицаний способствуют реализации принципа прочности, систематичности и последовательности. И, наконец, все афоризмы, отражающие условия материальной жизни общества, сокровенные чувства, мысли, чаяния народа, создают условия для обеспечения связи воспитания с жизнью.

В пределах программных требований рекомендуется подбирать учебный материал, отвечающий поставленной задаче, задаче нравственного воспитания обучающихся.

Следует отметить, что работа с народными афоризмами на занятиях по французскому языку характеризуется высокой степенью усвоения. Доступность грамматической структуры, лаконичность их формулировок, образность высказывания, вырабатывают у учащихся творческий подход. Как примеры кратких и метких выражений поговорок и пословиц можно использовать и в целях развития речи обучающихся на младших курсах ВУЗОВ, приучая их запоминать афоризмы.

Работая с наиболее выразительными народными изречениями на старших курсах, обучающиеся с увлечением находят им различные ситуативные применения, употребляют их в диалогической речи и как эпиграфы в сочинениях, примеры в логических доказательствах и приводят их эквиваленты в родном языке.

Обсуждение жизненных ситуаций в духовно-нравственном ракурсе относительно прошлого и настоящего всегда сопровождается горячими спорами, в которых обучающиеся приходят к выводу о связи прошлого и настоящего, об актуальности таких нравственных категорий как Любовь, Дружба, Патриотизм, Добро, Зло...

В процессе внеклассной и внешкольной работы целесообразно привлечь самих учащихся

собирать и записывать примеры устного народного творчества, создавать сборники и журналы пословиц и поговорок, готовить постановки, в которых звучали бы афоризмы, резюмирующие сценическое представление.

Как показывает опыт, работа с такими произведениями устного народного творчества как баллады, легенды, предания также эффективна в плане воспитания нравственного сознания учащихся. Баллады, легенды, сказания ориентируют учащихся на выработку нравственных качеств, демонстрируя образцы благородного поведения. Красивый слог, яркие метафоры, захватывающий сюжет, бесспорно не оставляют учащихся равнодушными, обогащая их с точки зрения культуры и языка. А, сравнивая нравственные идеалы народного творчества родного языка с идеалами народного творчества Франции, мы вновь убеждаемся в единстве нравственных устремлений, в их общечеловеческом характере.

Таким образом, использование афористического жанра устного народного творчества Франции обладает широкими возможностями в процессе нравственного воспитания учащихся и высокой степенью мотивации в процессе обучения французскому языку.

Библиографический список

1. Жаркова Т.И., Синицких О.В. Отражение национального характера в пословицах и поговорках // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 79.
2. Кристинская В.О. Французские половицы и поговорки. – М.: Высшая школа, 1963.
3. Недина О.В. Гуманизация высшего образования и ее влияние на развитие личности студента: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М., 1999. – С. 2
4. Туган-Барановская Б. Русские половицы и поговорки. – М.: Прогресс.
5. Шеховская Н.Л. Диалоги о духовности // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 69-70.

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ещё совсем недавно *предшкольному образованию* многие исследователи отказывали в праве на самостоятельность, считая составной частью дошкольного воспитания или формой организации раннего развития, на сегодняшний день понимание того, что представляет собой предшкольное образование, изменилось. Под ним стали понимать самостоятельную ступень образования, предназначенную для детей старшего дошкольного возраста, имеющего свои характерные особенности. Авторы концепции «Школа 2100», разработанной под руководством А.А. Леонтьева, дают следующее определение: предшкольное образование – это «система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая, с одной стороны, развитие способностей каждого индивида, а с другой – вхождение его в это общество (социализацию)» [1].

Достаточно важным аспектом понимания предшкольного образования, является понимание его характерных *особенностей*.

Социолог Е.Г. Зима в диссертационном исследовании рассматривает особенности предшкольного образования в условиях трансформации современного российского общества и становления [2]. Мы, в свою очередь, попытались рассмотреть особенности, характерные для современного предшкольного образования вне зависимости от процессов трансформации российского общества и с учётом того факта, что на текущий момент становление указанного образования уже произошло.

К числу таких особенностей, мы отнесли *полиинституциональность* от греческого слова «*polys*» [3], что означает: много, обширный и латинского слова «*Institutum*» [4], означающего общественное установление, распорядок, узаконенный какими-нибудь нормами. Данный термин используется нами ввиду того, что указанное образование может быть осуществлено в разных институтах: формализованные – образовательных учреждениях, так и в виде неформа-

лизованных частных практик.

Другой особенностью предшкольного образования является, по нашему мнению, – *факультативность* – от французского слова *facultatif*, что означает дополнительный, необязательный, выбираемый по желанию. Предшкольное образование не является сегодня обязательным, в связи с чем, родители сами принимают решение о том, насколько ребёнку необходимо готовиться к школе. Они имеют право не давать ему указанное образование, даже, если такая существует возможность. Факультативность проявляется и в том, что некоторые родители, напротив стремятся в рамках предшкольного образования ребёнка, как дополнительное к дошкольному сочетать традиционное посещение детского сада с участием в объединениях учреждений дополнительного образования детей.

Ещё одной важной особенностью предшкольного образования, как мы думаем, является, *вариативность* – свойство (способность) системы (образования) предоставлять учащимся многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, а также, спектр возможностей для выбора траектории [5]. Предшкольное образование вариативно, как по организационным формам и траекториям подготовки ребёнка к школе, так и по продолжительности подготовительного периода. Практикуется краткосрочное, кратковременное, долгосрочное и другое предшкольное образование. Родитель может выбрать для своего ребёнка, как форму предшкольного образования, которое, например, предоставляет школа через краткосрочную подготовку детей в группах летних лагерей (не более месяца), так и подготовку к обучению посредством кратковременного посещения колледжа в выходные дни для участия в занятиях, общая продолжительность которых составляет приблизительно 2-3 академических часа. При необходимости ребёнка можно записать в нулевой класс предшкольного образования, ко-

который осуществляет подготовку детей к обучению в течение учебного года.

Кроме указанных особенностей дошкольного образования, в ходе исследования, нами была выявлена такая особенность, как *транзитивность*, дающая ключ к пониманию выстраивания безболезненного перехода ребёнка от одной ступени образования к другой. Например: от дошкольного детства к школьному детству, от дошкольного образования к школьному образованию и от неинституциональных дошкольных практик к институциональному начальному образованию. Термин транзитивность происходит от латинского слова «transitivus» — переходность, от одного состояния к другому состоянию, промежуточный период между двумя состояниями [6]. Дошкольное образование является транзитивным, ввиду того, оно создаёт условия для перехода (транзита) ребёнка от состояния дошкольного периода жизни к школьному периоду жизни. Дошкольное образование, как образование транзитивное переводит, изменяет, выравнивает характеристики ребёнка до достаточного уровня, необходимого для обучения в школе. Длительность получения ребёнком дошкольного образования ограничивается началом старшего дошкольного возраста до поступления его в первый класс, что также отличает его от системы дошкольного образования, которая охватывает более длительный период жизни ребёнка и может начинаться ещё в грудном возрасте.

Не менее важной особенностью дошкольного образования, по нашему мнению, является *мобильность* — от лат. «mobilis» [7], подвижность, готовность к быстрому изменению. Мобильность, как особенность дошкольного образования заключается, с нашей точки зрения, прежде всего в его максимальной компактности, которая позволяет за короткое время реализовать основные линии развития детей пяти-семилетнего возраста. В большинстве случаев длительность дошкольного курса составляет не более одного года. Под социальной мобильностью понимают также изменение индивидом места, занимаемого в социальной структуре, перемещение его из одной социальной группы в другую (вертикальная мобильность). Это, в свою очередь, также характеризует дошкольное образование, как мобильное, так, как оно способствует не только безболезненному (о чём было сказано выше), но и оптимальному по времени, моральным, физи-

ческим и другим затратам переводу ребёнка из статуса дошкольника в статус ученика. Ребёнок в чём-либо может не соответствовать своим возрастным нормам *на входе* в процесс дошкольного образования и задача дошкольного образования мобильно изменить (усовершенствовать, насколько это возможно) ряд характеристик. Данная особенность обязывает взрослых участников дошкольного образования достаточно чутко относиться к персональным характеристикам и достижениям *каждого* ребёнка, так, как изменение ряда характеристик последнего происходит в мобильных условиях.

Ещё одной важной особенностью дошкольного образования является *реквизитность* (от латин. requisitum — требуемое, необходимое) [8]. Можно рассматривать внешнюю и внутреннюю реквизитность. Внешней реквизитной особенностью дошкольного образования является необходимость в использовании материально - технических ресурсов, программ и сред со школьными и дошкольными характеристиками в одном образовательном процессе, а также необходимость в средах и других создаваемых для данной группы детей условиях. К внутренней реквизитности, мы относим образовательные потребности самого ребёнка, нуждающегося в конкретных условиях для самореализации, развития, полноценного контакта со сверстниками и взрослыми в новых (школьных) условиях, удовлетворении любознательности и т.д.

Моно-ориентрованность. Существует диалектическое противоречие между прагматической объективной задачей подготовки к обучению в школе и гуманитарной задачей обеспечения самооценности детства и полноценного его проживания. Основные характеристики дошкольного образования позволяют увидеть в нём самостоятельную ступень образования основной целью которого образования является подготовка ребёнка к школе. Традиционно дошкольное образование призвано реализовывать, прежде всего, цель всестороннего развития личности ребёнка, связанного с овладением социально значимым опытом, а подготовку к школе решает в качестве одной из задач. Что, безусловно, не умаляет достоинств дошкольной системы образования, а просто показывает их разность её с дошкольным образованием, как образованием самостоятельным, даже, если оно осуществляется в условиях ДОУ. Дошкольное образование ори-

ентировано на подготовку ребёнка к принятию нового для него социального статуса будущего ученика.

Опережающая особенность дошкольного образования состоит в такой специфике взаимоотношений между ребёнком и взрослым как приближение к взаимоотношениям учителя и ученика в общеобразовательной школе. При этом «учитель» может не только похвалить, но и указать на неудачу, оценить выполненное задание без привычной для ребёнка похвалы, настоять на выполнении инструкций и т.д. В практике массового дошкольного образования разрешается многое из того, что в школе делать будет нельзя, их продуктивная деятельность оценивается здесь почти всегда позитивно. Дошкольное образование культивирует школьные взаимоотношения взрослых и детей и настойчиво воспитывает осознание ответственности ребёнка за умышленное нарушение наиболее значимых школьных правил.

В качестве особенности дошкольного образования может рассматриваться *компенсаторность* – приоритет в поступлении в соответствующую группу имеют дети старшего дошкольного возраста неготовые к обучению и дети, не получившие места в дошкольных учреждениях для выравнивания их стартовых возможностей с более подготовленными к школе детьми. В то время как данный параметр при поступлении в детский сад, определяется наличием мест в учреждении. Кроме прочего, следует отметить, что дошкольное образование, в отличие от дошкольного образования призвано предоставить возможность подготовиться к школе всем детям, а не только тем, которые посещают детские сады. На данный аргумент обратили внимание Л.В. Филиппова [9], Л. Свирская [10].

Особенностью дошкольного образования является его *адресность* ориентированность на конкретные, характеристики детей; большей долей тематики, направленной на мотивацию к обучению в школе, на задания, формирующие навыки, необходимые для обучения и жизнедеятельности в школьный период. А также на тренинг принятия ребёнком нового статуса школьника и другое. Содержание здесь в большей степени имеет разноуровневые характеристики и может быть персонализировано под конкретного ребёнка. В ДОУ содержание образования имеет комплексный и разносторонний подход к образованию старших дошкольников, но оно ориен-

тировано в большей степени на возрастную группу, на общее развитие и значительно в меньшей степени на персональные характеристики, необходимые конкретному ребёнку для обучения.

А, следовательно, и *отношение педагогов к результативности дошкольного образования* сопоставляется, прежде всего, с характеристиками, необходимыми для обучения детей в школе, в то время как первостепенными результатами в детском саду являются показатели общего развития. Мы не говорим сейчас о показателях здоровья детей в виду того, что сохранность здоровья детей является первостепенной задачей любой образовательной ступени.

Всё выше сказанное является аргументацией в пользу того, что дошкольное образование имеет существенные особенности, характеризующие его, как отдельную ступень общего образования.

Библиографический список

1. Концепция дошкольного образования в образовательной программе «Школа 2100». Приложение 3 [Электронный ресурс] / Под ред. А.А. Леонтьева. Режим доступа ippk.region29.ru/methodics/do31/prilozhenie_3.htm 34 КБ, свободный. Яз. рус.
2. Особенности дошкольного образования в современном российском обществе. – М, 2004.
3. Современный толковый словарь русского языка под ред. Т.Ф. Ефремовой / [Электронный ресурс]. 2005–2009. Режим доступа: www.genon.ru/GetAnswer.aspx?qid=b13e0029-b280-408d-ba64-416a4ef3a090 [149 КБ], свободный. Яз. рус.
4. Толковый словарь Ушакова / Под ред. Д.-Н. Ушакова. – Изд. 1935-40гг. Яндекс. Электронная версия, 2007. Режим доступа <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov/article/ushakov/16/us322005.htm>. 34 КБ, свободный. Яз. рус.
5. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 31.
6. Справочно-информационный интернет-портал: «Русский язык» / Отв. ред. В.В. Лопатин. Электронная версия, «ГРАМОТА. РУ», 2001–2007. – Режим доступа: www.gramota.ru/slovari/info/lor 13 КБ, свободный. Яз. рус.
7. Большая Советская энциклопедия. Электронная версия. – М., 1970-1977. Режим доступа:

<http://www.multimedia.ru/sol/bse01.html> 12 КБ, свободный. Яз. рус.

8. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 672.

9. Круглый стол. Предшкольное образование. Что стоит за новым термином / Филиппова Л.В. /

/ Первое сентября, №58. – 2005.

10. Свирская Л. Зачем нужна «предшкола?». И главное «Какая?» [Электронный ресурс] / Л. Свирская. Сайт НМЦ Красногвардейского района. – С.-Пб. <http://www.krasnogvard-nmc.spb.ru/>

УДК 373.2

Я.В. ЦАРЕВА

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье предлагается решение актуальных задач формирования исследовательских навыков детей 4-6 лет средствами проектной деятельности в рамках учебного процесса детского сада как необходимое условие их социальной адаптации в период дошкольного и школьного этапов развития. Особенностью предлагаемого алгоритма развития исследовательских навыков детей является акцент на методическом блоке программы (комплекс специальных упражнений) и частичной коррекции содержания типовой программы («Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой). Проект рассматривается не только как метод, но и как одна из форм организации учебного и игрового процесса. Статья предназначена педагогам, работающим с детьми в режиме проектной деятельности, а также взрослым (родителям), заинтересованным в формировании у ребенка навыков, востребованных современным обществом.

Ключевые слова: *Исследовательские навыки дошкольников, проектный метод, роль ребенка и педагога в проектной деятельности, упражнения для формирования исследовательских навыков, детско-взрослые отношения.*

Исследователи отмечают, что современный ребенок как носитель культурных свойств и субъект активности нуждается в активизации важнейшей черты детского поведения – любознательности. Практики отмечают снижение такой активности к старшему дошкольному возрасту. Важными оказываются правильная подготовка ребенка к школе и к дальнейшей жизни в обществе, сформированность у него способности творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности. Это становится возможным при использовании новаторских методов обучения и развития у ребенка исследовательских навыков.

Наиболее эффективным методом обучения на современном этапе развития педагогической на-

уки является *метод проектной деятельности*, цель которого – научение детей коллективному творчеству. Проектный метод используется чаще всего для формирования общеучебных умений и навыков, для научения детей совместной деятельности, сотрудничеству в группах «ребенок-ребенок», «ребенок-педагог», «ребенок-родитель». Однако проектная деятельность эффективно и успешно формирует и развивает исследовательские навыки, которые необходимы детям как мощное средство социализации в современном обществе. Наиболее эффективно это развитие будет происходить в случае организации детей различного возраста и интересов в объединения, работа в которых будет носить творческих харак-

тер.

Савенков А.И., Поддяков А.Н., Штанько И.В., Иванников В.А. отмечают необходимость развития *исследовательских навыков* как одной из составляющих успешной учебы в школе и социализации. Они говорят о процессе формирования исследовательских навыков как о творческой деятельности в условиях совместной работы, содержащей отношения «ребенок-ребенок», «ребенок-педагог», «ребенок-родитель». Савенков отмечает принципиальную значимость исследовательского обучения, которое базируется на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего.

Осуществление исследовательской деятельности возможно при достаточном развитии специфического личностного образования – исследовательских навыков, которые обнаруживаются в степени проявления поисковой активности, глубине и прочности овладения ее способами и приемами. Под последними следует понимать: 1) видение проблемы; 2) постановка вопросов; 3) формулирование и выдвижение гипотез; 4) определение понятий; 5) классифицирование; 6) наблюдение; 7) проведение экспериментов; 8) формулирование умозаключений и выводов; 9) структурирование материала; 10) подготовка текстов собственных докладов; 11) объяснение, доказывание, защита своих идей. Речь идет и о том, как индивид воспримет и усвоит полученный в ходе исследовательской деятельности опыт, насколько он способен его использовать в дальнейшем по мере развития ситуации, способен ли он применить этот опыт в других условиях.

Проектная деятельность является самостоятельной и коллективной творческой работой, которая имеет признаки: участники деятельности в процессе проектирования как бы естественным путем получают и осваивают новые понятия, так как ставятся в ситуации, «скопированные» из реальной жизни; находясь в ситуации проекта, дети чувствуют свою значимость, «творцами» новых условий жизни; ситуация проекта дети чувствуют не только свою личную значимость, но и значимость коллектива, как ту среду, которая оценивает работу каждого и всего коллектива в целом.

Бедерханова В. Подчеркивает, что в проектной деятельности ребенок вынужден проявлять свою «самость» в ситуациях, когда необходимо: заявить свои собственные цели, свои представле-

ния о себе и об объекте проектирования, отстаивать свою позицию в дискуссии с товарищами и взрослыми; открыто и четко заявить о своих трудностях, проанализировать их причины и, прежде всего, искать причины в себе; согласовывать цели с другими, не отступать при этом от собственных идеалов и уметь находить общие точки выращивания нового, возникшего как новое качество в общей работе; творчески самомобилизоваться. Бедерханова В. указывает на особое умение педагога поставить ребенка в позицию ответственности перед собой и перед другими и в то же время создать условия для раскрепощения творческих задатков [1, с.27-28].

Возможность формирования исследовательских навыков у дошкольников в условиях проектной деятельности в различные возрастные периоды определяется следующими факторами.

Проектное обучение – это глубокое и активное изучение проблемы или вопроса детьми, которые действуют как совместно, так и при поддержке педагога, родителей. Взаимодействие и сотрудничество педагогов с родителями осуществляется с целью развития личности ребенка. Все участники проекта должны понимать, что семья для ребенка – жизненно необходимая среда, поэтому участие семьи в проектной деятельности это не просто желание педагогов, но, прежде всего, необходимое условие успешной работы. Особенностью проектного метода дошкольников является внезапный интерес к какому-либо объекту, который не может длительное время удерживаться ребенком, а значит должен быть реализован быстро. Проект должен завершаться созданием творческой работы, которая является отражением понимания ребенком выбранной темы.

Метод проектной деятельности рекомендован в работе со старшими дошкольниками, но возможна работа и в более раннем возрасте. В зависимости от возраста будет меняться и характер участия ребенка в проектировании. Так, в младший дошкольник преимущественно наблюдает за деятельностью взрослых; ребенок среднего возраста эпизодически участвует и осваивает роль партнера; в старшем дошкольном возрасте – переходит к сотрудничеству. Соучастие в проектной деятельности – это общение на равных, где взрослому не принадлежит привилегия указывать, контролировать и оценивать.

Поэтапное развитие проектной деятельности дошкольника, навыки детей, необходимые для

работы по проектному методу, роль педагога на каждом из этапов, а также алгоритм действий представлены в таблице 1, (по Евдокимовой Е.С. [2, с. 32-40]). До 5-ти лет деятельность ребенка развивается на подражательно-исполнительском уровне, поэтому активная роль принадлежит педагогу. Позже, когда дети накопят определенный опыт, их деятельность находится уже на развивающем уровне, когда дети организуют совмест-

ную работу, а педагог помогает определить проблему и найти пути ее решения. К концу шестого года жизни у детей наблюдается творческий этап развития деятельности, когда они действуют самостоятельно, а педагогу остается лишь наблюдать со стороны и незаметно для детей направлять при необходимости их деятельность в правильное русло.

Таблица 1

Уровни развития проектной деятельности дошкольника

Параметры	Этапы (уровни)		
	I (подражательно-исполнительский уровень)	II (развивающий)	III (творческий)
Возраст детей	4 – нач. 5 лет	5 лет	5-6 лет
Навыки детей	1. Малая самостоятельность или ее отсутствие в выборе проблемы и способов ее решения ввиду отсутствия необходимого жизненного опыта. 2. Дети способны понять, реализована ли их потребность в активной деятельности и самовыражении, удовлетворены ли его интересы (что влечет поддержание интереса к проекту).	1. Продолжает развиваться самостоятельность. 2. Ребенок способен сдерживать свои импульсивные побуждения, на достаточном уровне развит самоконтроль, адекватность восприятия. 3. Ребенок способен выслушать педагога и сверстника. 4. Дети способны организовать совместную деятельность со сверстниками. 5. Ребенок способен принять проблему, выбрать соответствующие средства для ее решения.	1. Ребенок способен сам определить проблему, его интересующую. 2. Дети самостоятельно формулируют цель, намечают план работы. 3. Дети проявляют творческий подход в ходе совместной деятельности. 4. Дети способны на оказание помощи друг другу. 5. В ходе работы дети могут оценивать действия друг друга, в случае неудачи – найти причину, совместно выбрать правильное решение поставленной задачи.
Роль педагога	1. Педагог, изучая интересы детей, старается определить проблему, которая и будет	1. Педагог должен увлечься интересами детей. 2. Педагог помогает	1. Педагог как бы наблюдает со стороны деятельность детей. 2. Оценивая результаты

	разрабатываться в проекте. 2. На педагоге лежит ответственность вовремя заметить и поощрить первые попытки самостоятельно решить проблему.	расширить или, наоборот, уточнить цели и задачи.	действий детей, педагог ненавязчиво направляет деятельность детей в нужное русло.
Алгоритм действий	1 шаг – интригующее начало, отвечающее потребностям детей, обозначение взрослым проблемы. 2 шаг – определение взрослым цели проекта, его мотивация. 3 шаг – привлечение детей к участию в планировании деятельности и реализации намеченного плана. 4 шаг – совместное движение взрослых и детей к результату. 5 шаг – совместный анализ выполнения проекта, переживание результата.	1 шаг – выделение (взрослыми или детьми) проблемы, отвечающей потребностям детей или обеих сторон. 2 шаг – совместное определение цели проекта, предстоящей деятельности, прогнозирование результата. 3 шаг – планирование деятельности детьми при незначительной помощи взрослых, определение средств и способов реализации проекта. 4 шаг – выполнение детьми проекта, дифференцированная помощь взрослых. 5 шаг – обсуждение результата, хода работы, действий	1 шаг – выделение проблемы (детьми, либо взрослыми), отвечающей потребностям детей или обеих сторон. 2 шаг – самостоятельное определение детьми цели проекта, мотива предстоящей деятельности, прогнозирование результата. 3 шаг – планирование деятельности детьми (при возможном участии взрослого как партнера), определение средств реализации проекта. 4 шаг – выполнение детьми проекта, творческие споры, достижение договоренности, взаимное обучение, помощь детей друг

На каждом этапе развития проектной деятельности для формирования исследовательских навыков можно использовать упражнения, предложенные Савенковым А.И. [9, с. 289-375], взяв их в комплексе, или включая некоторые в игровую или учебную деятельность (табл. 2). На каждом уровне развития проектной деятельности для формирования каждого вида исследовательских навыков предлагается достаточно много упражнений, адекватных и вполне приемлемых для дошкольников. При работе с детьми 4-х лет можно и ис-

пользуются такие известные программные упражнения, как «Загадки», «Четвертый лишний», «Найди различия» и другие (Программа воспитания и обучения в детском саду/ Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005; Развитие. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Средняя группа /Под ред. О.М. Дьяченко – М.: «ГНОМ-ПРЕСС», 1999). С возрастом содержание упражнений усложняется.

Таблица 2

Упражнения для формирования исследовательских навыков

Цель упражнений	Возраст		
	4 года	5 лет	6 лет
Развитие умения видеть проблему	«Продолжи рассказ»	«Сколько значений у предмета»	«Посмотрите на мир чужими глазами». «Составьте рассказ, используя данную концовку»
Развитие навыка постановки вопросов	«Вопросы домашних животных»	«Найди загаданное слово» «Угадай, о чем спросили»	«Задания, предполагающие исправление чьих-либо ошибок». «Найдите причину события с помощью вопросов»
Развитие умений формулировать и выдвигать гипотезы	«Что бы произошло, если бы волшебник исполнил три самых главных желания каждого человека на Земле»	Упражнения типа: «Почему весной тает снег». «Почему цветы имеют такую яркую окраску»	«Найдите возможную причину события»
Развитие умения определять понятия	Загадки	Наблюдение и описание. Сравнение собственного описания с описанием того же предмета своими друзьями. Различение. «Выявление причин и следствий»	
Развитие навыка классифицировать	«Четвертый лишний»	«Продолжи ряд»	«Чем похожи» (или «Чем отличаются»)
Развитие навыка наблюдать	«Вспомни детали». «Найди различия». «Посмотри вокруг и назови все предметы красного цвета (все круглые предметы и т.д.)»	Сравнение природных объектов с геометрическими фигурами или какими-либо другими предметами	
Развитие умения проводить эксперименты	Эксперименты с домашними животными	Эксперименты с отражением	«Определи плавучесть предметов». «Как вода исчезает»
Развитие умения формулировать умозаключения и выводы	На что похожи облака на небе (морозные узоры на стекле и т.д.)	«Как люди смотрят на мир»	Назови предметы, которые одновременно являются твердыми и прозрачными (блестящими, синими и твердыми, т.д.)

Для работы с дошкольниками предлагается специально разработанная игра-исследование как наиболее действенное средство развития исследовательских навыков. Она позволяет использовать ребенку собственный исследовательский поиск на любых занятиях и включает полный цикл исследовательской деятельности.

Перед проведением собственно исследования, детей необходимо познакомить с «техникой» проведения исследования, для чего проводятся тренировочные занятия. Их специфика заключается в том, что большая часть детей участвует пока как зрители и лишь 2-3 наиболее активных ребенка проходят с педагогом весь путь от первого до завершающего этапа исследования. На этих занятиях дети научаются использовать «методы исследования»: проблемные вопросы, просмотр книг, наблюдение, эксперимент. Они вполне доступны детям, но важно научить выбирать из всего множества необходимые. Важно помогать с выбором методов так, чтобы у детей сохранилось представление о том, что они все сделали сами. На тренировочных занятиях дети учатся составлять план действий. Методы исследования, алгоритм действий может быть изображен на карточках.

На первых этапах работы необходимо сформировать у детей следующие навыки: видение проблемы, постановка вопросов, формулирование и выдвижение гипотез через специально подобранные и адаптированные упражнения.

На этапе сбора материала важно научить детей следовать намеченному плану и фиксировать определенным образом полученную информацию. У дошкольников процесс письменного оформления информации затруднен, поэтому у ребенка должна развиться способность символического изображения возникающих идей. На этом же этапе важным оказывается и преодоление детского эгоцентризма, который мешает использовать метод добычи информации – «спросить у другого человека». Поэтому важной педагогической задачей является настрой маленьких исследователей на то, чтобы расспрашивать других людей. При сборе информации нельзя забывать, что у дошкольников способность концентрировать внимание невысока, поэтому работа должна пройти на одном дыхании, важно поддерживать достаточно высокий темп работы.

Следующий этап работы – обобщение полученных данных. На этом этапе также требуется

активная помощь взрослых, особенно в процессе обобщения разрозненного материала. Важно научить детей выделять первостепенные, главные идеи. Необходимо стимулировать детей к попыткам дать основным понятиям определения. Часто дети, если не мешать им, не сговаривая их инициативу, делают близкие к требуемым выводы. Необходимо корректно поправлять, уточнять и конкретизировать детские объяснения; а при необходимости – научить ребенка высказываться смело, легко, пусть и неточно. Ребенок не должен бояться, что будет наказан за неправильный ответ; надо дать ребенку осознание того, что любой его ответ будет важным и востребованным.

Заключительный этап работы – доклад. Это наиболее важный момент в деятельности ребенка, поскольку от него требуется смелость для выступления перед аудиторией. Важно на этом этапе научить ребенка последовательно, верно и красиво представлять полученную информацию. Ребенок должен быть готов и к тому, что его доклад обязательно подвергнется обсуждению. На тренировочных занятиях процесс обсуждения должен идти под руководством педагога, важно научить детей задавать вопросы и выслушивать ответы. Детям дошкольного возраста сложно самостоятельно составлять тексты выступлений, в этом им значительную помощь оказывают взрослые (педагог, родитель). Взрослые, помогая ребенку на протяжении всей работы собирать и структурировать материал, отражают его в каких-либо схемах, которые и будут потом служить опорой при составлении и представлении доклада.

Если общая схема исследования детьми освоена, можно переходить к самостоятельной исследовательской практике детей, в которой навыки и умения будут совершенствоваться.

Итак, серьезным препятствием для успеваемости ребенка в школе, для его социализации в целом является отсутствие или недостаточный уровень сформированности исследовательских навыков. Решение этой проблемы возможно уже в дошкольном возрасте в ходе проектной деятельности. Она предполагает самостоятельную, но вместе с тем и коллективную творческую деятельность, в которой создаются условия для «естественного» формирования исследовательских навыков, когда: 1) для обучения детей используются адекватные возрасту упражнения; 2) обучение проходит в разновозрастном коллективе в контексте формирования межличностных отно-

шений; 3) складываются новые детско-взрослые отношения, в которых педагог является со-творцом. Соблюдение данных условий делают интересным для ребенка сам процесс обучения, обеспечивают высокую результативность в достижении желаемой цели.

Библиографический список

1. Бедерханова В.П. Совместная проективная деятельность как средство развития детей и взрослых // Развитие личности. – 2000. – №1. – С. 24–29.
2. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М.: АРКТИ, 2008. – 112 с.
4. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 85–95.
5. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост.: Л.С. - Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2006. – 96 с.
6. Савенков А.И. Исследовательские методы обучения // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 3–11.
7. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
8. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Копилка методиста. – 2004. – № 4. – С. 99–101.

УДК 37.018 (479)

М.Ж. ЗАНГИЕВА

ИДЕАЛ СОВЕРШЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ КАВКАЗСКИХ НАРОДОВ

В статье раскрывается специфика горского восприятия совершенной личности, показываются основные требования к воспитанию «идеального горца» и «идеальной горянки», повествуется о методах такого воспитания, заключенных в народной фольклористике.

Ключевые слова: Северный Кавказ, совершенная личность, народный идеал воспитания, этико-поведенческий комплекс.

Среди многочисленных сокровищ народной педагогической мудрости одно из центральных мест занимает идея совершенства человеческой личности, её идеала, являющегося образцом для подражания. В идеале показывается конечная цель воспитания и самовоспитания человека, дается высший образец, к которому он должен стремиться. Ярким примером идеала горца является герой нартского эпоса – Сослан (Сосруко), отличавшийся умом, крепкой физической силой, умением плясать, играть на гармонике, представ-

лявший собой полное олицетворение идеала совершенной личности. Другие герои эпоса – также всесторонне развитые личности. Например, Пши-Бадыноко – наихрабрый борец за землю нарттов, сообразительный, скромный, благородный и честный. Ашамез – грозный богатырь и музыкант, изобретатель свирели. Сатана (Сатаней) – умнейшая из женщин, советами которой руководствуются герои эпоса. Идея всестороннего развития личности содержится в сказках, песнях, пословицах и поговорках.

Идеал у горцев соответствовал «общему духу порядка», который являлся основой их жизни и деятельности. Согласно «общему духу порядка», существующему на Кавказе, главным персонажем горского общества являлся мужчина. Именно к нему, прежде всего, предъявлялись повышенные требования, граничащие с идеалом совершенной личности. Это объяснялось тем, что он – основной кормилец и защитник семьи, главный источник нравственности для каждого его члена. Его уделом считались самые тяжелые виды трудовой деятельности: вспашка земельного участка, сенокос, заготовка дров, строительство жилища, охота и т.д. Именно его природные данные – физическая сила, выносливость, умение находить выход из трудного положения – ставили его на роль главы семьи. Только мужчина мог выживать, жертвовать собой ради сохранения семьи, ее благополучия в труднейших условиях бытования. И потому он должен был являть собой образец физического, нравственного, трудового и умственного совершенства.

Несмотря на то, что мужчине приходилось заниматься самыми тяжелыми и непривлекательными видами трудовой деятельности, дома практически ему приходилось бывать только ночью (впрочем, тоже далеко не всегда), он никогда не помышлял (и не имел права) отказываться от их исполнения. Он понимал, что никто другой в пределах данной семьи заниматься выполнением его трудовых обязанностей не может и не должен. Поэтому передача обязанностей отца семейства (обычно старшему из сыновей) осуществлялась строго определенным образом. Когда старший из сыновей в силу своих физических возможностей был способен исполнять отцовские виды трудовой деятельности, он обязывался «духом общего порядка» выполнять их. Вначале сын исполнял отцовские обязанности под руководством отца и совместно с ним. Полную самостоятельность в исполнении отцовских трудовых обязанностей сын получал тогда, когда достигал необходимого уровня умственного и физического развития, волевых способностей, необходимых навыков в выполнении трудовых операций, когда он уже определил свое статусное место среди членов семьи, сельчан. Безнравственным для отца семейства считалось при наличии взрослого сына не привлекать его к исполнению трудовых обязанностей. Безнравственным для взрослого сына считалось уклонение от исполнения трудовых

обязанностей своего отца, ибо «общий дух идеала» у горцев устанавливает: «ношу отцов младшему нести» [8, с. 22-28].

Согласно «общему идеалу», глава семьи не имел права пребывать дома и сидеть возле жены. Такое пребывание дома хозяина, кормильца семьи – считалось праздным времяпровождением. Любой же уход от выполнения своих трудовых обязанностей – считалось занятием безнравственным, поэтому обычно говорили: «Мужчина не должен рассиживаться возле жены». Словом, мужской идеал требовал быть постоянно занятым на работе, и исключений здесь не было. И потому при воспитании гармонически развитой личности осуществлялся принцип, описанный еще исследователем Кавказа К.Кохом: «Горец признает только одну добродетель – мужественную силу, и к ней направлены все его поступки. Она воодушевляет его во всем, что он делает. Чем совершеннее она у какого-нибудь человека, тем больше его уважают и почитают» [6, с. 66]. Судя по эпическим сюжетам, пословицам, поговоркам, отражающим народное мировоззрение, понятие мужественной силы включает и беспрекословное повиновение. Главное внимание в воспитательных усилиях направлено на привитие детям умения вежливо говорить и соблюдение поведенческих установок, соответствующих возрасту.

На первой ступени возрастной иерархии мальчику прививали терпимость к физической боли. Категорически запрещалось обращаться к старшим с какими бы то ни было жалобами, что, по утверждению С.В. Кокиева, «есть результат суровой системы воспитания, внушающей горцу полнейшее пренебрежение ко всем телесным потребностям. Никакая физическая боль и страдание не должны вызывать у него ни одного стога или жалобы» [5, с. 56]. Благопожелания, адресованные юноше, призывают покровителей послать ему неимоверную силу и устойчивость духа. «И только тогда из него выйдет джигит – высокая похвала в устах горца, означающая стойка-храбреца, способного на все» (по меткому замечанию М.М. Ковалевского).

Вступление мальчика в систему возрастных иерархических отношений обозначалось строгим соблюдением предписаний «кастариуаг» – «кодекс правил в отношении уважения старших и беспрекословного послушания». Для этого мальчиков допускали на семейные советы. Не всту-

пая в разговор, занимая самые отдаленные позиции, они слушали, следили за правилами обсуждения. Это накладывало большую ответственность на взрослых, которые тщательно следили за своими действиями и словами, строго соблюдали все этикетные регламентации, памятуя, что «сын во всем должен подражать отцу – подражать тому, что отец делает по поговорке: «вот сын, который весь в отца» [7, с. 234]. Этот принцип действовал в смысле подражания.

Однако мужчина даже при самых невероятных усилиях не мог достичь благополучия и изобилия в доме, только женщине, и только ей, самой природой дано добиться изобилия, благополучия, чистоты и порядка, поэтому говорят: «В домашнем хозяйстве все завязано на женщину»; «Изобилие исходит из женских рук». Если в доме нет изобилия и порядка, но есть женщина, считается, что она есть лишь номинально. Глава такой семьи достоин сочувствия, а жена – презрения. Для детей в традиционном быте роль матери и ближе, и роднее: «Материнское сердце для ребенка – солнце, отцовское – луна»; «Нет матери – сирота, нет отца – полусирота». И потому у горцев существовали свои представления о женском идеале, который представлен в многочисленных пословицах и поговорках, представляющих собой своеобразный «кодекс женщины», где особенно обращают на себя внимание пословицы, посвященные матери: «Если любишь свою мать, не брани мать другого человека» (инг.), «Любящий девушку влюбляется и в ее мать» (абх.), «Отец умрет – полусирота, мать умрет – круглый сирота» (адыг.), «Кто не послушает совета своей матери, тот не достигнет своей цели» (черк.) [7, с. 78-82].

У народов Кавказа также много пословиц о семейных отношениях мужа и жены: «Брак, совершенный без раздумья – недолг» (каб.), «Если жена не даст палку, и муж не станет бить» (кар.), «Любящий чужую жену становится другом ее мужа» (инг.), «Лошадь приручай лаской, жену – похвалой» (даг.), «Горец! Уважай женщину, она мать твоих детей и хранительница домашнего очага» (осет.) [7, с. 452]. Знаменательно, между прочим, у всех кавказцев нет ни одного анекдота про тещу. Горец даже не представляет, что можно допустить непочтительность по отношению к бабушке своих детей. Подобное наблюдается и у чувашей, вероятно, со времен Великой Булгарии, когда у горцев были интенсивными духовные вза-

имосвязи с предками чувашского народа.

Женщина-мать как обладательница многих добродетелей, по мнению народных педагогов, должна быть: «светла душой и телом», «в делах мастерица», «любящей и заботливой матерью», «аккуратной и чистоплотной хозяйкой», «в супружестве опорой мужу и верной женой», «уважительной к родне мужа», «веселой и находчивой», «уважительной и почтительной к старшим», «доброжелательной к старшим», «нежной и красивой». И, как ни странно, красота оказывается далеко не на первом месте. Видимо, это объясняется тем, что красота для женщины считается чем-то само собой разумеющимся. Кроме того, ей надлежало оберегать себя от пяти основных скверн: не завидовать другим; не соблазнять мужчин, не поддаваться плохим помыслам; не гневаться, не злиться; не заниматься пустым ненужным делом. У горцев до сих пор сохранились пословицы: «Хорош ли ребенок – узнают по матери» (черк.), «Посмотрев на мать, бери в жены — дочь» (осет.), «В семье, где добрая хозяйка, всегда люди» (даг.), «Люди приходят в дом, почитая мужа, а уходят, славя жену» (абх.), «По чистоте чашки суди о пище, по матери выбирай невесту» (инг.) [7, с. 222].

Воспитание идеальной женщины происходило в приобщении девочек к ценностям, нормам, приписываемым народным мировоззрением хорошей хозяйке, жене, снохе, матери. Знание правил приличия, этикета – неотъемлемое составляющее этих качеств. В основном это изъяснение почтения старшим женщинам и всем мужчинам, демонстрируемое стандартным набором регламентации – поведенческих и вербальных (вставание, молчание, односложные ответы, дорогу мужчине девушка не только уступает, но не смеет пересечь даже на довольно почтительном расстоянии и т.д.).

Этико-поведенческий комплекс, моделирующий социализацию детей, предполагал некоторые требования к внешности, особенно в отношении девушек. По свидетельству педагога И.Д.-Канукова, «красавица у горцев Северного Кавказа должна быть непременно... с тонкой талией. Миниатюрность талии достигается ношением корсета из сафьяна. У европейек корсет носят как замужние, так равно и девушки, у горцев же принято носить его только девушкам» [3, с. 121]. Однако кавказовед А. Шегрен справедливо добавляет, что «не у всех существует обычай зашивать

девушек лет с 8-ми в корсеты, этого держатся только старшины» [9, с. 33]. Под старшинами следует понимать в данном случае представителей высших сословий.

Эстетике движений девушки также уделялось большое внимание, что не носило социально-детерминированной характеристики и подтверждается наблюдениями авторов: К. Кох вспоминал: «Я видел в Кола 16-ю девушку, которая гнала перед собой пару быков, одетую в лохмотья, и несмотря на это, я был восхищен ее осанкой, походкой и всеми ее движениями» [6, с. 432]. Независимо от сословной принадлежности от девушек требовалось умение одеваться, двигаться, ухаживать за собой, учить чему вменялось в обязанности старшей женщины семейной общины.

В традициях горцев проявляется уважительное в высшей степени отношение к женщине. Вместе с тем мужчины предъявляют к ней строгие требования, среди которых на первом месте женская честь. Горский намус (кодекс чести горцев Кавказа) предписывает ей следующие правила поведения и круг обязанностей: уметь оберегать женскую честь, сохраняя целомудрие до замужества; быть достойной своего мужа, беречь его честь и авторитет семьи; быть разумной женой, ласковой и нежной матерью, доброй и экономной хозяйкой; создавать в семье атмосферу любви и взаимопонимания, помогать мужу советом и делом, беспрекословно исполнять все его поручения; хорошо знать кавказскую кухню и уметь готовить все национальные блюда; заниматься рукоделием (ковроделием, вязанием, вышиванием, ювелирным, гончарным ремеслами); уметь выполнять любую домашнюю и сельскохозяйственную работу; уделять первостепенное внимание воспитанию детей, особенно девочек; уметь красиво и плавно танцевать, петь, нежно и ласково говорить с мужем и родными, понимать и ценить прекрасное, слагать песни, рисовать узоры, сочинять мелодии, иметь тонкий вкус и уметь красиво одеваться; управлять своими чувствами и удерживать мужчин на определенной дистанции; соблюдать меру в общении.

И бабушки, и матери, и многочисленная родня по женской линии формировали у юных горянок стремление к соблюдению норм и правил взаимоотношений с будущим мужем и его родственниками, готовили их к самостоятельной жизни. Для этого использовали традиционные

методы народной педагогики: требование, поручение, убеждение, запрет, контроль, пример родителей и старших. Как самое важное лицо в судьбе дочери, мать продолжала воспитывать ее и после выхода замуж, вмешиваясь уже в чужую семью. Такая традиция сохранилась в горах до сих пор.

Кавказская фольклористика тоже обращает внимание исследователей на явные следы матриархата. Так, например, в свое время профессор Г.Н. Волков обратил внимание на сказки, начинающиеся совсем иначе по сравнению со сказками других народов: «Жила-была старуха со своим стариком» [1, с. 77]. В горских сказках идеал женщины представлен в образах старух, жен, матерей, сестер, дочерей, внушек. То и дело встречаются здесь уроки нравственности, даваемые «неверным» женам. Однако любопытно, что неверность не идет дальше прогулок под лунной с мужчинами, плясок и танцев без мужа, пения в хоре мужском и т.п. В сказках очень высоко ставится слово матери: «Слово матери – слово Божие», и самая заветная мечта женщин – иметь ребенка, детей. Количество радостей и счастья измеряется количеством детей. В сказках женщины возвышенны, великодушны, благородны; во многих случаях они выступают в роли спасительниц.

Профессор У.Б. Далгат пишет: «Следует отметить, что отрицательный образ женщины (исключая образ нерадивой хозяйки) для кавказских фольклорных произведений не типичен, так как он не соответствовал реальной действительности и той роли, которую играла в жизни общества женщина-мать, хозяйка, труженица, кормилица семьи и даже защитница родины от иноземных завоевателей. Поэтому неслучайно в народных сказках и анекдотах, направленных против ханов, мулл и других власть имущих, мудрые и умные советы женщин помогают беднякам победить в споре или состязании хана» [2, с. 121].

В лакской сказке «Дочь пастуха» хан-деспот угрожает смертной казнью слугам, если они не «выкроют поляну», а находчивая и умная дочь пастуха учит слуг попросить у хана «ножницы для кройки». Хан приказывает пастуху заставить овец охотиться, а дочь пастуха объясняет хану, что отец ее только что родил сына и лежит, «разве может мужчина родить?» – спросил хан. «А разве может овца охотиться?» – ответила ему девушка [12, с. 34].

В заключение отметим, что если идеал муж-

кого воспитания у горцев представлял собой конгломерат мужества, нравственности, патриотизма, трудолюбия; то идеал женского воспитания являл собой ум, трудолюбие, терпение и самоотверженность, обаяние, женственность, покорность, уживчивость, покладистость, нежность, доброта, но красота оказывается далеко не на первом месте, что отмечается во всех архивных источниках.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чуваш.кн. изд-во, 1974. – 452 с.
2. Далгат У.Б. Фольклор и литература народов Дагестана. – М., 1962. – 121 с.
3. Кануков И.Д. Полное собрание сочинений. – Орджоникидзе, 1980. – 532 с.
4. Каргинов С. Кровавая месть у осетин // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып. 44. – Тифлис, 1915. – С. 44–49.
5. Кокиев С. Записки о быте осетин // Сборник материалов по этнографии, издаваемых Дашковским Этнографическим музеем. Т.1. – М., 1885. – С. 56–59.
6. Кох К. Путешествие через Россию к Кавказскому перевалу в 1837 и 1838 гг. // Осетины глазами иностранных путешественников. – М., 1856. – 234 с.
7. Пословицы и поговорки народов Кавказа. – М., 1996. – 567 с.
8. Уманцев В. Этническая сущность представлений карачаевцев об идеале // Этнография. – 2002. – № 8. – С. 22–28.
9. Шегрен А.М. Религиозные обряды осетин, ингушей и пр. // Маяк, 1843. Т.7. – С. 55–58.

УДК 37.0

А.А. ЛАЗАРЕВ

ВОСПИТАНИЕ У ОБУЧАЕМЫХ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

С усложнением различных сторон юридической деятельности постоянно растут требования, предъявляемые к личности человека, который избрал профессию юриста. Все большее значение при этом приобретает наличие у абитуриентов личностных качеств, которые в ходе обучения в юридическом вузе должны быть приведены в системы навыков, умений и знаний, обеспечивающих успех в практической работе.

Ключевые слова: воспитание учащихся, профессиональная ориентация, аксиологический подход.

Важным аспектом профориентационной работы, на наш взгляд, является воспитание у обучаемых ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Проведенный анализ литературы позволяет выделить двенадцать основных ценностей, тем или иным образом влияющих на выбор профессии учащимися:

1) деньги;

- 2) слава;
- 3) здоровье;
- 4) семейные ценности;
- 5) безопасность;
- 6) условия труда (в том числе эмоциональная атмосфера в коллективе);
- 7) духовное удовлетворение (осознание пользы, приносимой людям в результате осуще-

ствления профессиональной деятельности);

- 8) возможность карьерного роста;
- 9) возможность реализовать свои творческие способности;
- 10) законность;
- 11) время;
- 12) власть.

Условно данные ценности можно разделить на две категории: ценности карьериста и ценности обывателя. Следует отметить, как недостаток превалирование ценностей одной категории над другой, так как крайности в данном случае несут в себе ряд опасностей: начиная от тунеядства и заканчивая нездоровым трудоголизмом, превращающим человека в своего рода машину, механически выполняющую определенные операции при осуществлении профессиональной деятельности. В связи с этим, воспитание ценностного отношения школьников к будущей профессиональной деятельности должно быть направлено на приобретение обучаемыми понятия о соци-

альном благе и о морали. При этом, соглашаясь с Э. Фроммом [3, с. 256], следует помнить о том, что человек всегда стоит перед выбором системы ценностей. Поэтому учащихся необходимо питать благородными идеями о том, что только при учете всех названных двенадцати ценностей можно достичь гармонии в жизни. Выбирая профессию, каждый человек должен осознавать не только преимущества статуса, но и связанные с профессиональной деятельностью издержки. По нашему мнению, поиск золотой середины при взвешивании ценностей является единственной возможностью правильно подойти к выбору профессии и победить соблазн поступиться вечными общечеловеческими ценностями в пользу власти и (или) денег, а также превратиться в тунеядца. Аксиологическая модель воспитания ценностного отношения обучаемых к будущей профессиональной деятельности приведена на рисунке (рис. 1).



Рис. 1. Модель воспитания ценностного отношения обучаемых к будущей профессиональной деятельности

Например, знание особенностей профессии юриста, а также профессионально необходимых и противопоказанных для нее качеств и свойств личности специалиста, приводит к тому, что молодежь начинает свое обучение в вузе с интересом к своему будущему труду, с пониманием его общественной значимости, что является важной предпосылкой к будущей высокой активности специалиста.

В целях оказания молодым людям помощи в правильном выборе специальности на занятиях целесообразно проводить пятиминутки «Общение с интересной профессией», анализ текстов о различных профессиях, сочинения-миниатюры о любимых профессиях, составлять словарики профессиональной лексики, организовывать круглые столы «Профессии моих родителей», проводить дидактические игры профориентационной направленности. При этом, руководствуясь системой профессионально значимых качеств личности юриста, изучаются склонности, способности и направленность личности обучаемых людей, его готовность к овладению юридической профессией.

Так, например, учащиеся при беседе о профессии юриста называют такие качества, как стремление к истине, торжеству справедливости, гуманизм, честность, принципиальность. Отвечая на вопрос о качествах дознавателя, обучаемые указывают на то, что профессионалы владеть способностью к точному восприятию речи собеседника, к концентрации внимания на профессионально значимых объектах. При обсуждении коммуникативной деятельности юристов, обучаемые отмечают не только общительность и умение отстаивать свою точку зрения, но и эмоциональную устойчивость, выдержку, такт, способность ясно излагать свои мысли.

Моделирование различных игровых ситуаций позволяет воспитывать у обучаемых ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности. В целях знакомства с особенностями

профессий в области правовых отношений проводится игра «Судебное заседание». Из группы выбираются двое ведущих, которые определяют 5 качеств адвоката и 5 качеств прокурора, затем выбирают из числа студентов «адвоката», «прокурора» и «подсудимого». Остальные участники процесса являются «публикой». В роли «судьи» выступает преподаватель. «Адвокат» представляет группе свою защитную речь. Затем разыгрывается вторая производственная сценка – «обвинение». «Прокурор» произносит свою обвинительную речь. «Публика» оценивает содержание речи, убедительность аргументов, эмоциональность, культуру речевого общения.

Воспитание у обучаемых ценностного отношения к труду средствами учебных предметов является относительно новым направлением формирования профессионального самоопределения в учебных заведениях. Однако быстрыми темпами растет актуальность аксиологического подхода в решении проблемы профориентации. Так как в условиях, когда постоянно меняются и устаревают знания, молодые люди должны придерживаться общечеловеческих ценностей в стремлении быть востребованными в современном обществе.

Библиографический список

1. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: В 2-х ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.
2. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 32–36.
3. Чаша мудрости: афоризмы, изречения, высказывания отечественных и зарубежных авторов / под ред. В.В. Воронцова. – М.: Дет. лит., 1978. – 511 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК – 377

О.Ю. ЛУШНИКОВА

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, обеспечивающие решение отдельных направлений проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки. Реализуемые в комплексе данные условия, обеспечат повышение эффективности активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, мотивация, взаимодействие, модуль, творческая деятельность.

Современная система среднего профессионального образования, ориентируясь на потребности рынка труда и на требования Госстандарта среднего профессионального образования, стремится объективно отвечать реальным запросам ведущих отраслей промышленности, культуры, сферы услуг и т.п. Повышаются требования к преподавательским кадрам, методическому, материально-техническому обеспечению учебного процесса, формам и методам его организации, поскольку все трудней становится решать традиционными способами и подходами проблемы, связанные с активизацией учебно-познавательной деятельности, с обеспечением качества знаний и развитием творчества студентов в процессе профессиональной подготовки в колледже.

Различные стороны проблемы активизации учебно-познавательной деятельности освещены в работах Б.Г. Ананьева, В.А. Беликова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.И. Загвязинского, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, И.П. Подласого, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Д.Н. Узнадзе, И.Ф. Харламова, Т.И. Шамоной, Г.И. Щукиной, И.С. Якиманской и др. Исследователи учебно-познавательную деятельность рассматривают как основной путь развития самостоятельности и творческой активности студентов в процессе обучения.

Повысить активность студентов в учебном процессе, как показывает анализ литературы, поможет мотивация учебно-познавательной деятельности. Без положительной мотивации невоз-

можно достижение значительных результатов в развитии личности студента (А.Н. Леонтьев, Л.Н. - Божович, В. Оконь и др.), поскольку положительная мотивация может компенсировать недостаточно высокие способности или недостаточный запас знаний, умений и навыков.

Существенную роль в этом процессе, когда развиваются и формируются познавательные действия, мотивы учения и личности студентов, когда активизируется их собственная продуктивная творческая деятельность, играет взаимодействие (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский). Авторы отмечают, что ситуация продуктивного учебного взаимодействия расширяет спектр мотивов и обеспечивает наиболее высокий уровень самосознания студента и самомотивации им учебной деятельности.

За основу формирования учебно-познавательных мотивов мы взяли следующие признаки совместной деятельности, которые выделяет в своей работе Л.В. Жарова [1]:

1. Осознание общей цели, которая мобилизует преподавателя и студента; стремление к ее достижению, взаимная заинтересованность в этом; положительная мотивация деятельности.
2. Высокая организация совместного учебного труда участников учебного процесса, их общие усилия; взаимная ответственность за результаты деятельности.
3. Активно-положительный, гуманистичный стиль взаимоотношений студентов и взрослых при решении учебных задач; взаимное доверие и т.д.

4. Стимулирование интересов студентов, их самостоятельность, практическую и интеллектуальную инициативу, творчество. Исключение принуждения, пассивного восприятия студентами готовой информации.

5. Взаимодействие студентов друг с другом, их деловое общение и коллективная ответственность за результат общего труда.

Данные признаки совместной деятельности позволяют организовать и стимулировать учебно-познавательную деятельность, достичь общих целей в учебном процессе.

Таким образом, активизация учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки в колледже повышается, если формирование познавательной мотивации осуществляется путем целенаправленной организации совместной деятельности преподавателя и студентов в процессе профессиональной подготовки в колледже.

Суть первого организационно-педагогического условия заключается в определении таких обстоятельств учебно-познавательной деятельности, в которых обеспечивается положительная мотивация совместной деятельности преподавателя и студента.

Однако активизация учебно-познавательной деятельности во многом зависит от того, насколько быстро студент вооружится методами познавательной деятельности и адаптируется к условиям образовательного процесса в колледже. Это определило второе организационно-педагогическое условие, которое обеспечит овладение способами деятельности и позволит эффективно активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, если содержание специальных и общеобразовательных дисциплин, представленное в виде учебно-дидактических модулей, усваивается студентами на основе активных способов учебно-познавательной деятельности.

В процессе обучения преподаватель и студент выступают как активные субъекты. Их активность проявляется через их действия. Действия преподавателя и студента в этом случае рассматриваются как основа их способов работы потому, что, во-первых, без активных действий субъекта не может быть и речи об изложении или усвоения знаний, формировании умений и навыков и применении их на практике. Усвоение знаний или познавательная деятельность всегда есть результат целенаправленных действий. Во-вторых, дей-

ствия (умственные речевые и моторные) составляют конкретные способы достижения поставленной цели: изложения и усвоения знаний, формирования умений и т.д.

Определять методы учебной деятельности можно только на основе учета тех действий, при помощи которых достигаются цели процесса обучения.

В настоящее время среднее профессиональное образование, базирующееся на использовании современных технологий, требует нового подхода к содержательному и технологическому аспектам профессиональной подготовки студентов, что предопределяет поиск активных методов и способов деятельности студентов на основе модульных технологий.

Под модульной технологией С.Я. Батышев понимает реализацию процесса обучения путем разделения его на систему «функциональных узлов» – профессионально значимых действий и операций, которые выполняются обучаемыми более или менее однозначно, что позволяет достигать запланированных результатов обучения [3]. Следовательно, под модулем (блоком) можно понимать определенную операцию учебного материала, программу действий по достижению поставленной дидактической цели, комплекс заданий, направленных на решение этой задачи, а также методическое руководство по достижению поставленной цели.

Вместе с тем, максимально активизировать учебный процесс, используя различные методы, возможно и через учебно-дидактические модули, которые имеют: 1) свое содержание в виде логически завершенного блока в рамках учебного курса; 2) собственные цели обучения данному содержанию; 3) технологическое и методическое «оснащение», обеспечивающее дидактический процесс в соответствии с целями обучения; 4) организационные формы обучения, необходимые для дидактического процесса. Маркова А.В., Трофимова З.П. под учебным модулем понимают определенную единицу обучения, обладающая относительной самостоятельностью и целостностью в рамках учебного курса [2].

Критерием построения модуля является структурирование учебно-познавательной деятельности студентов согласно логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация. Как показывает практика, при

блочно-модульном обучении студенты учатся с большей долей активности и самостоятельности.

Таким образом, сущность второго организационно-педагогического условия заключается в определении таких обстоятельств учебно-познавательной деятельности, в которых студенты усваивают содержание специальных и общеобразовательных дисциплин на основе активных способов учебно-познавательной деятельности.

Однако овладения знаниями, умениями, навыками и методами приобретения знаний в колледже недостаточно. Студент должен быть готовым с полной отдачей применять полученные знания на практике, самостоятельно, творчески и продуктивно подходить к решению поставленных задач. Это определило выбор третьего организационно-педагогического условия, при котором активизация учебно-познавательной деятельности будет повышаться, если самостоятельная работа студентов ориентирована на формирование у них готовности к творческой деятельности в процессе профессиональной подготовки в колледже.

Данное условие предполагает увеличение доли самостоятельной работы для активизации учебно-познавательной деятельности и включение студентов в творческую деятельность.

Чтобы перейти от жесткой, единообразной деятельности по алгоритмам, обобщенным планам к свободной, многообразной творческой деятельности, необходимо накопление определенного объема знаний, умений, навыков, что представляет необходимое условие для творчества, для самостоятельного продвижения студентов в процессе познания.

В учебной деятельности элементы творчества проявляются в особенностях ее протекания, а именно: умение видеть проблему, находить новые способы решения конкретно-практических и учебных задач в нестандартных ситуациях и т.д.

В решении творческих задач необходимо выявить взаимосвязи между известными и неизвестными явлениями. Установление таких взаимосвязей позволит определить неизвестное явление – способ решения задачи – на основе известных явлений, представленных в ее условии и требованиях.

Учитывая то, что для развития творческого потенциала имеет особое значение самостоятельная работа, дифференцируемая с учетом познавательной ориентации каждого студента, она дол-

жна направляться преподавателем, носить поисково-исследовательский характер и содержать определенные творческие усилия. В результате деятельность выйдет за рамки выполнения обычных учебных заданий и начнет носить творческий характер. Таким образом, повышается активность, развивается логическое мышление, создается база для дальнейшего освоения предмета.

Согласно типовому положению об образовательном учреждении среднего профессионального образования самостоятельная работа является одним из видов занятий студентов.

Развитие творчества через самостоятельные виды деятельности явилось предметом исследований Б.Г. Ананьева, В.А. Беликова, П.И. Пидкасистого, С.Л. Рубинштейна, В.Г. Рындак, А.В. Усовой и др.

Анализ работ показывает, что при включении студентов в творческую деятельность, самостоятельная работа имеет следующие особенности: целенаправленный характер; планомерное и систематическое включение самостоятельных работ в учебный процесс; задания, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону, а применение знаний в новой ситуации; задания должны вызывать интерес у студентов; при выполнении студентами самостоятельных работ любого вида руководящая роль должна принадлежать преподавателю.

Таким образом, сущность третьего организационно-педагогического условия как обстоятельства активизации учебно-познавательной деятельности студентов заключается в самостоятельно-творческой деятельности студентов колледжа.

Итак, наибольшее влияние на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов в системе профессионального образования оказывают внутренние и внешние обстоятельства, такие как сформированность познавательной мотивации, овладение активными способами учебно-познавательной деятельности и ориентированность студентов к самостоятельно-творческой деятельности. В этом заключается комплексный характер выделенных нами условий.

Выделяя организационно-педагогические условия, мы увидели, что каждое условие обеспечивает решение отдельных направлений проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Реализуемые в комплексе условия являются необходимыми и достаточными в целом для эффективной активизации учебно-по-

знавательной деятельности студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
2. Маркова А.В., Трофимова З.П. Модульная организация учебного курса как основа разработки учебно-методического комплекса / А.В. -

Маркова, З.П. Трофимова // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4. – С. 141–155.

3. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под общ. ред. С.Я. Батышева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

УДК 377.5

А.В. КУРБАТОВА

**МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

Приведена модель методической системы направленной на формирование информационной компетентности студентов авиационного колледжа, учитывая специфику их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель, методическая система, информационная компетентность

Дадим наше видение определения модели методической системы формирования информационной компетентности студентов колледжа.

Моделью методической системы формирования информационной компетентности студентов колледжа будем именовать описанный знаковыми средствами образ процесса обучения студента информатике, отражающий свойства, характеристики и связи организованного нами реально существующего процесса. Моделирование же, во-первых, сводится к самому процессу построения и изучения моделей, реально существующих предметов и явлений, а во-вторых – к методу исследования, предполагающему определение и уточнение характеристик, и рационализацию способов построения вновь конструируемых объектов на основе использования их моделей.

Процесс построения модели в контексте некоего исследования, как отмечает Я.Г. Неуймин, не есть служебная процедура, смысл которой заключается только в формальном описании подлежащих исследованию свойств и характеристик объекта, но, являясь познавательной деятельностью, представляет собой важнейшую составную часть решения задачи в целом. При построении модели исследователь осмысливает и при-

водит в единую систему всю исходную информацию о задаче, объекте и действующих на него факторах, оценивает значимость и характеристики переменных, структурных компонентов и параметров. При необходимости планирует и осуществляет дополнительные исследования системы объект-среда, расширяющие и обогащающие исходные представления [1, с. 129].

Я.Г. Неуймин раскрывает отдельные этапы построения модели, такие как постановка проблемы, формулировка конечной цели или системы целей, постановка задачи и выбор объекта моделирования, формирование критериев качества модели, проведение содержательного анализа системы задача-объект и др. Он указывает на все связи, возможности корреляции, подчеркивает динамику процесса моделирования и предлагает два метода построения моделей: аналитический, «если объект не слишком сложен, достаточно изучен и комплекс подлежащих модельному исследованию свойств и характеристик объекта может быть выявлен на основе теоретических представлений и данных» и на основе идентификации, «т.е. экспериментального определения существенных для решаемой задачи свойств и характеристик объекта специально ради постро-

ения его модели» (при «сложности, слабой изученности объекта или отсутствии соответствующих теоретических разработок») [4 с. 127].

Выделим дальнейшие этапы, которые необходимо пройти, чтобы обоснованно построить модель методической системы формирования информационной компетентности студентов колледжа. Эти этапы следующие:

- рассмотрение рабочей схемы построения модели;
- выявление на ее основе элементов создаваемой модели;
- построение исследуемой модели;
- установление связей между элементами построенной модели.

Трансформируем предлагаемую Я.Г. Неуйминым схему построения модели [4, с. 126], ограничиваясь одним классом модели, адекватным

исследуемой нами проблеме.

Построение модели формирования информационной компетентности студентов колледжа основывалось на применении выделенных методологических подходов (деятельностного, системного, интегративного), позволяющих раскрыть целостность исследуемой модели, выявить механизмы, обеспечивающие эту целостность, найти многообразные типы связей и свести их в единую теоретическую картину. На основе анализа научной литературы, учета предшествующего опыта информационной подготовки, современных требований к студенту педагогического колледжа, опираясь на многообразие подходов и принципов в педагогической науке, нами принята попытка построения модели формирования информационной компетентности студентов колледжа [2].

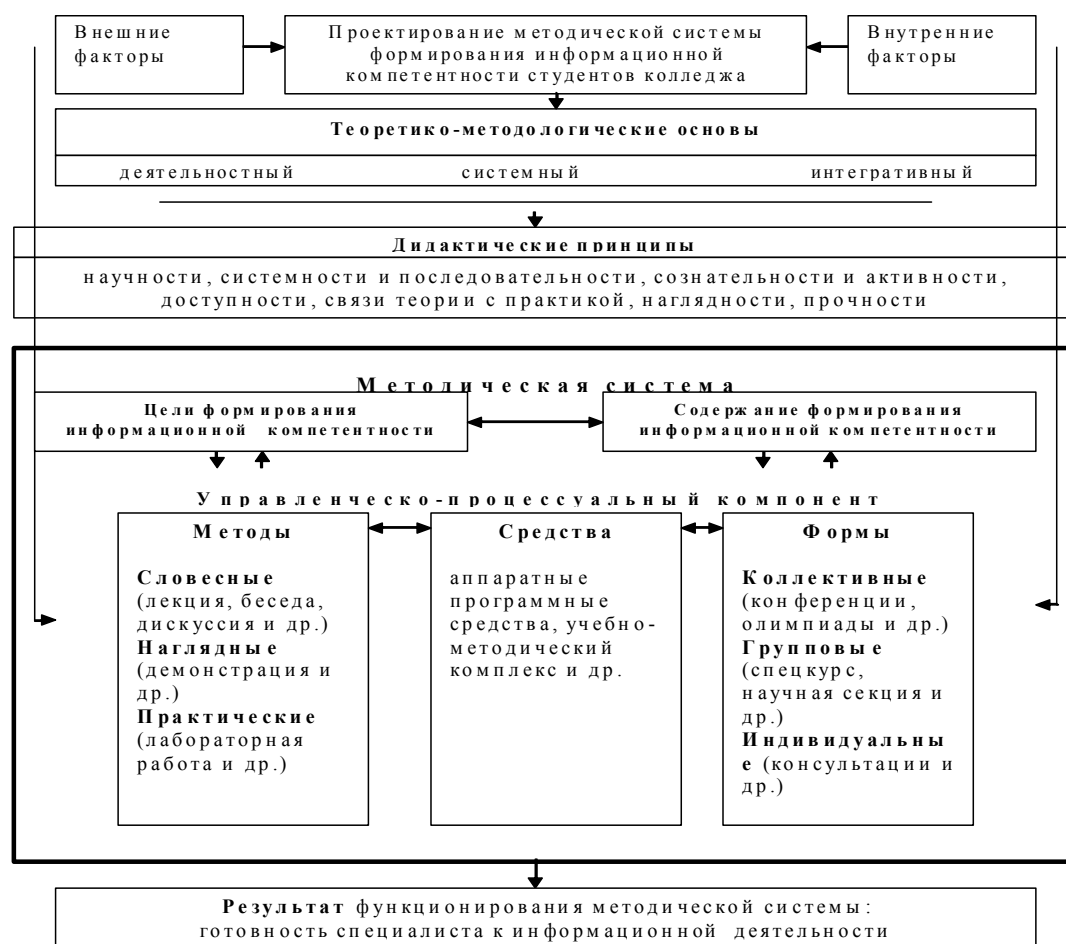


Рис. 1. Модель методической системы формирования информационной компетентности студентов колледжа

Нам представляется, что приведенная модель, не отрицая традиционных подходов к проектированию и реализации учебного процесса, позволяет наметить пути развития методической системы формирования информационной компетентности студентов колледжа.

Рассмотрим более подробно каждый блок рабочей схемы (см. рис. 1). Я.Г. Неуймин отмечает, что «модельное исследование, как, впрочем, и любой другой вид осознанной целенаправленной деятельности, начинается с возникновения проблемы – потребности изменить в лучшую сторону существующее либо ожидаемое положение вещей в той или иной области» [4, с. 125].

Изучаемая нами проблема – формирование информационной компетентности студентов колледжа, возникает из необходимости разработки курса «Информатика», способного решать комплекс поставленных перед ним задач. Конечная цель – желательный результат будущей деятельности по решению проблемы, которую мы ставим в ходе нашего исследования – построение модели методической системы формирования информационной компетентности студентов колледжа, направленной на готовность выпускника

к информационной деятельности.

Задачи исследования формулируем, сопоставляя первоначально намеченную цель с ресурсными возможностями: уровнем информационной компетентности студентов колледжа к восприятию и усвоению курса информатики, информационно-материальной базой вуза, региональными особенностями.

Библиографический список

1. Бешенков С.А. Информатика и информационные технологии / С.А. Бешенков, А.Г. Гейн, С.Г. Григорьев. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1995. – 143 с.
2. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 508 с.
3. Виштынецкий Е.И. Вопросы применения информационных технологий в сфере образования и обучения / Е.И. Виштынецкий, А.О. Кривошеев // Информационные технологии, 1998. – № 2. – С. 32–36.
4. Неуймин Я.Г. Модели в науке и технике: История, теория, практика. – Л.: Наука, 1984. – 189 с.

УДК 377

Н.А. ТЕПЛАЯ

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Обучение в высших учебных заведениях специалистов предполагает обеспечение конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Востребованность специалистов на рынке труда возрастает, если специалист владеет современными информационными технологиями. Задачей любого высшего учебного заведения является формирование у будущих специалистов знаний, умений и навыков, позволяющих на высоком уровне и профессионально грамотно использо-

вать информационные технологии в области профессиональной деятельности [1].

Информационная подготовка специалиста включает в себя формирование совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность работы специалиста в современной информационной среде.

Рассмотрим общие подходы к проектированию и диагностике качества профессиональной подготовки. С философско-методологических

позиций Б.С. Гершунский представляет схему восхождения человека к более высоким индивидуально-личным культурно-образовательным приобретениям по следующим ступеням: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [2].

Категория «грамотность» рассматривается как некий исходный результативный компонент образовательной деятельности. В современном понимании грамотности аккумулируются гуманитарные и естественнонаучные аспекты первоначального понятия мира. Грамотность определяется как теоретическая осведомленность, наличие обширных и глубоких знаний, их осознанное применение на практике (М.А. Викулина, Г.А. Кручинина).

Степень достижения общего образования, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности, направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности, соответствует образованности. По мнению Б.С. Гершунского различие между грамотностью и образованностью заключается в объеме, широте и глубине соответствующих знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности.

Образованность предполагает наличие достаточно широкого кругозора по самым различным вопросам жизни человека, но в то же время она предполагает достаточно избирательность по глубине понимания тех или иных вопросов. Образованность – это грамотность, доведенная до общественно и лично необходимого максимума.

Следующей ступенью целенаправленной подготовки является профессиональная компетентность. Понятие компетентность (лат. *competentia* от *compeo* – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую) в словарях трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность». Отсюда «компетентный» в своем деле человек означает «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный».

Вопросы профессиональной компетентности специалиста исследуются многими отечественными учеными. По их мнению, профессиональ-

ная компетентность понимается как:

- психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека (А.К. Маркова);

- интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области (Ю.Г. Татур.);

- совокупность профессиональных знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер);

- уровень образованности специалиста, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных задач проблем и определения личностной позиции (И.А. Зимняя);

- соответствие специалиста предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач; обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией (Р.П. Мильруд).

Компетентность характеризует способность человека использовать свою образовательную базу для успешной деятельности. Связывая эти определения как философские категории возможности (образованность) и действительности (компетентность), Ю.Г. Татур рассматривает компетентность как реализованную образованность

Рассматривая процесс формирования информационной культуры как поэтапный многоуровневый процесс, мы выделяем следующие этапы ее становления в процессе подготовки будущих инженеров в условиях обучения в техническом вузе: – «информационная грамотность» – «информационная компетентность» – «информационная образованность» – «информационная культура». Обозначенные уровни выстроены в условной последовательности и отражают общее направление последовательного развития личности. Жесткое разделение этих компонентов не существует, поскольку они взаимозависимы и взаимодополняемы. Переход с одного уровня на другой не подразумевает отрицание предыдущего: информационные знания и умения переос-

мысливаются, расширяются и дополняются в процессе дальнейшей подготовки, и происходит переход на новый этап подготовки.

По мнению Р.Р. Камалова и И.Ю. Хлобыстовой, современный специалист, действующий в условиях использования информационных технологий, должен обладать следующими характеристиками:

- информационной грамотностью, под которой понимается уровень обученности, требуемый для функционирования современного человека в информационном обществе, а также обладание необходимыми знаниями, сведениями в области информатики;
- информационной образованностью, предполагающей наличие достаточно широкого кругозора и определенной избирательности глубины понимания информационной картины мира и использования информационных технологий;
- информационной компетентностью, определяющей уровнем собственно компьютерного образования, опытом, индивидуальными особенностями личности, ее стремлением к самообразованию, самосовершенствованию, способностью к творчеству в рамках использования средств телекоммуникаций и информационных технологий;
- информационной культурой, рассматриваемой как степень совершенства в использовании информации, достигнутой в овладении информационными технологиями [3].

Согласно мнению Е.А. Медведевой, информационная культура – это уровень знаний, позволя-

ющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию.

Обобщая вышесказанное определение информационной культуры студента технического вуза – будущего инженера. Информационная культура есть целостное личностное образование профессионала, характеризующееся зрелостью и развитостью знаний, умений и навыков в области информатики, опирающихся на творческое аналитическое мышление, которое позволяет осуществлять высокое качество профессиональной деятельности, основанное на интериоризованном комплексе ценностных ориентаций, социальной ответственности, способности к коммуникативному профессиональному взаимодействию, и обеспечивающее профессиональную мобильность и саморазвитие личности

Библиографический список

1. Карпычев В.Ю. Информационные системы в экономике: Конспект лекций. В 2-х ч. Ч. 1. – Н. Новгород, 2002. – 82 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Камалов Р.Р., Хлобыстова И.Ю., Тутолмин А.А. От информационной компетентности к формированию информационной культуры специалиста // Информатика и образование. – 2005. – № 2. – С. 54–58.

УДК 372.8

Е.А. КАРТАШОВА

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ, КАК НОСИТЕЛЕЙ НОВОГО ТИПА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена проблеме обучения английскому языку будущих специалистов в сфере экологии. В условиях глобализации и мировой интеграции особенно востребованы экологи, способные к межкультурной коммуникации. Обучение иностранным языкам в подобных условиях необходимо строить с учетом нового типа экологической культуры современных специалистов. Содержание обучения является основным моментом в языковом образовании будущих экологов.

В современном языковом образовании при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов часто используется термин ESP (English for Specific Purposes) – «английский для специальных целей» [1]. Согласно этому подходу обучение проходит в рамках материала, необходимого учащимся для иноязычной коммуникации в их профессиональной деятельности. ESP предполагает специализацию процесса обучения. Процесс обучения иностранному языку для специальных целей строится на межпредметных связях, которые диктуют необходимость включения в курс английского языка специализированных тем.

С другой стороны, обучение ESP не должно ограничиваться хаотичным набором специализированных аутентичных текстов с последующей проработкой лексического и грамматического материала, содержащегося в данных текстах. Особое значение обучение ESP приобретает в языковом образовании будущих экологов, так как одной из первоочередных задач, стоящих перед системой профессионального экологического образования на современном этапе развития общества, является подготовка специалиста, обладающего высоким уровнем экологической культуры, способного успешно работать в условиях усиления мировых интеграционных процессов.

Сегодня, в условиях существования единого научного пространства, нужно говорить о формировании всесторонне развитого специалиста, владеющего не только своим предметом, но и иностранным языком, как средством:

- профессиональной коммуникации;
- непосредственного осуществления своей деятельности в современном поликультурном и многонациональном обществе;
- развития когнитивных способностей;
- понимания и анализа проявлений иной культуры, иного образа мышления и умения соотносить их с собственным культурным фоном в целях критического осмысления происходящего;
- формирования и передачи экологической культуры.

Уже не актуально говорить о подготовке отдельно экологов и переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, необходим синтез этих двух специальностей в целях полноценной работы современного эколога.

Учитывая масштабность экологических проблем, современный специалист в области охра-

ны окружающей среды должен обладать, в числе других своих профессиональных качеств, способностью к успешной межкультурной коммуникации. Среди важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности специалистов со знанием иностранных языков, и, в особенности языков международного значения, можно назвать межгосударственную интеграцию в сфере экологии, а также доступ к мировому опыту и знаниям, к большому информационному богатству в стране и за рубежом. Экологу необходимо обладать таким качеством личности как *поликультурность*. Наличие поликультурного сознания позволит современному специалисту успешно взаимодействовать с коллегами из-за рубежа, и, что особенно ценно, быть способным к анализу иной культуры, иной формы сознания. В основе функционирования сложной системы экологического образования лежит не только взаимодействие ее элементов друг с другом, система обучения предмету находится в самом тесном взаимодействии со средой, в которой она существует и развивается [2]. Знание языков международного значения выступает в качестве важного показателя современного экологического образования.

Интернационализация научного знания, интенсификация профессионального взаимодействия с зарубежными специалистами, обмен технологиями, возросший объем деловой переписки и потребность в обмене научной информацией между государствами закономерно обусловили следующие процессы:

- превращение ИЯ в вузе в неотъемлемый компонент обучения будущих специалистов-экологов;
- совершенствование системы языковой подготовки в вузе по таким её составляющим, как содержательная база языка, методологическая, социально-педагогическая, информационная и материально-техническая базы;
- повышение роли непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки в обучении иностранным языкам студентов-нефилологов [3].

В рамках личностного подхода в обучении в процессе изучения любого предмета необходима не только направленность на личность учащегося но и его заинтересованность в получении тех или иных знаний. Если основной задачей современного экологического образования является формирование экологической культуры, то и

обучение иностранным языкам необходимо строить с учетом основных доминант экологической культуры. В этом случае обучение иностранному языку будущих специалистов – экологов будет проходить намного эффективнее. К сожалению, на сегодняшний день нет исследований, рассматривающих особенности обучения иностранному языку как неотъемлемой части экологического образования, как процесса, тесно связанного не только с приобретением специальных знаний, но и с формированием экологической культуры будущего специалиста.

Экологическая культура понимается нами как часть общей культуры, характерными чертами которой являются:

- осознание человеком себя как части природы;
- восприятие окружающего мира через призму личной ответственности;
- трансформация индустриальной культуры в культуру глобалистики.

Особое значение в рамках данного исследования имеет последний пункт данного определения, так как диалог с природой в новом типе рациональности сопрягается с идеалом открытости сознания к разнообразию подходов, к тесному взаимодействию индивидуальных сознаний и менталитетов разных культур. Таким образом, мы можем говорить о новом типе экологической культуры, отличительными чертами которой являются

- личная ответственность;
- осознание включенности в мировые интеграционные процессы;
- поликультурность.

В связи с этим можно сделать вывод, что в целях повышения эффективности усвоения языкового материала обучение иностранным языкам межкультурного значения будущих экологов должно строиться с учетом данной новой формы экологической культуры.

Для более успешного овладения иностранным языком необходимо преобразование профессионально-направленного курса английского языка на факультетах экологического профиля. Речь идет о более четком структурировании материалов курса, расстановке акцентов на изучении языковых средств в сочетании с мировоззренчески-значимой информацией.

Особое значение в теории обучения сегодня приобретает явление интеграции знаний. Насы-

щение науки все увеличивающимся количеством знаний (часто различного происхождения) ставит перед обучением задачу обеспечения возможности синтетического восприятия этих знаний. Такой подход обеспечивает:

- а) решение в процессе обучения не только прикладных задач, но и научно-теоретических проблем;
- б) увеличение роли информационного компонента в обучении;
- в) активное применение на всех этапах обучения методов, предусматривающих привитие навыков к самостоятельному получению знаний, развитие критического мышления и т.д.;
- г) формирование способности обучаемого к анализу и синтезу информации, поступающей в форме иного языкового кода.

Последний пункт представляется нам особенно важным, так как в основе языкового образования как процесса лежат субъектно-объектные взаимодействия учащегося с чужой лингвокультурой при последовательной ориентации в ходе этого процесса на родной язык и исходную культуру [3].

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

- понять и усвоить чужой образ жизни и поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (процессы познания);
- употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений);
- расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка (процессы развития).

Помимо осуществления коммуникативно-познавательной деятельности, языковая личность является также носителем образа мира определенной социокультурной общности, её картины мира. Таким образом, объектом воздействия в процессе обучения иностранным языкам является не только коммуникативные способности личности, но и формирование вторичного языкового сознания, а также вторичного когнитивного сознания.

Отсюда в качестве результата обучения неродным языкам должны явиться сформированные

(на определенном уровне) у учащегося «языковая картина мира», типичная для инофона, умения распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, понимать (постигать) носителя иного языкового «образа мира». Это станет возможным, если учащийся будет обладать умениями «когнитивного действия», присутствующими носителю другой национальной культуры [5].

Все это свидетельствует о необходимости формирования у специалистов экологического профиля бикультурной профессиональной компетенции, которая представляет собой интегративное бикультурное явление. Её компонентный состав включает в себя *языковую, речевую, лингвострановедческую, лингводидактическую, культуроведческую и предметную компетенции*.

Одним из основных условий, определяющих эффективность языкового образования, является его *содержание*. Необходимо, чтобы содержание языкового образования соответствовало возможностям открытого общества, в котором иностранный язык как учебный предмет будет являться инструментом как лингвистического, так и поликультурного развития личности обучаемых, способствующего осознанию себя как культурно-исторического субъекта:

- воспринимающего историю человечества и своего народа в развитии, чувствующего личную ответственность за свои поступки и будущее человеческой цивилизации;
- осознающего взаимозависимость, целостность мира и необходимость межкультурного сотрудничества народов в решении глобальных проблем человеческой цивилизации, в том числе и в сфере экологии;
- признающего гражданские права человека;
- проявляющего готовность и способность к сотрудничеству с другими людьми, движениями, общественными институтами в возрождении идеалов гуманизма в обществе, в гармонизации отношений человека, природы и общества;
- способного выполнять роль субъекта диалога культур [4].

Содержание обучения иностранным языкам не является постоянным. В ходе отбора содержания обучения необходимо учитывать цели обучения иностранному языку, специфику условий обучения, определение приоритетов тех или иных видов формируемой деятельности и т.д.

Процесс отбора содержания образования исходит из того факта, что содержание учебного предмета извлекают из тех или иных источников, учитывая основные принципы и критерии отбора учебного материала и руководствуются знанием механизмов действия тех или иных факторов в конкретных условиях. При преподавании определенного предмета принципы и критерии отбора материала подвергаются конкретизации и модификации, отражающей специфику предмета, а также цели и условия обучения в учебном заведении определенного типа.

Основными принципами отбора учебного материала в рамках курса «Английский язык для экологов» мы считаем:

- социально-педагогические;
- дидактико-методические;
- психологические;
- лингво-дидактические;
- методические (общеметодические и частнометодические принципы).

Основные критерии отбора учебного материала можно разделить на 2 группы:

1. Дидактико-педагогические (общие и частные – отвечающие за содержательную сторону текста, способы организации информации в нем и, следовательно, так или иначе влияющие на отношение учащегося к профессии и формирование в нем профессионально значимых качеств).
2. Лингводидактические (отвечающие за лингвистическую составляющую учебных материалов и качество понимания и усвоения информации, содержащейся в учебном тексте).

Определив, какой учебный материал будет использоваться при обучении экологов иностранному языку, необходимо:

- тематически и модульно структурировать его в соответствии с требованиями системного подхода;
- организовать обучение иностранному языку в системе критически направленного обучения;
- разработать и применить систему как педагогических, так и лингводидактических методов и приемов обучения иностранным языкам;
- активно внедрять в процесс обучения языку интерактивных форм и методов обучения (дискуссия, игра, тренинг).

Таким образом, мы считаем, что обучение иностранным языкам будущих специалистов-экологов необходимо строить с учетом специфики

их профессиональной деятельности – а именно её включенности в мировые интеграционные процессы и высокого уровня сформированности экологической культуры. Только в этом случае процесс обучения языку будет эффективным и сможет соответствовать требованиям, предъявляемым языковому образованию современным мировым сообществом.

Библиографический список

1. Tom Hutchinson, Alan Waters. English for Specific Purposes / Cambridge University Press,

1994.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М., 2003. – 189 с.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 334 с.

4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

5. Халеева И.И. Основы теории обучения понимания иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

УДК 803 С 302

О.С. СЕМЕНОВА

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена актуальной проблеме компрессии информации, обилие которой ощущает каждый обучающийся в вузе. Реферирование текстов общественно-политического характера направлено на выявление из содержания текста наиболее существенной, новой проблемной информации и представления ее в краткой форме. В статье представлен широкий список клише, необходимых для составления рефератов иноязычных текстов, а также серия упражнений для работы с текстом на различных этапах, целью которых является формирование у обучаемых навыков и умений полного понимания содержания текста общественно-политического характера, необходимых для успешного реферирования.

Ключевые слова: реферирование, реферат, иноязычные тексты общественно-политического характера, композиция реферата, этапы работы с текстом, серия лексико-грамматических упражнений.

Проблема свертывания (компрессии) информации – актуальная и сложная проблема в наш век ее большого выбора в периодике, учебном и научном материале. Составление рефератов (реферирование) представляет собой «процесс аналитико-синтетической переработки первичных документов» [1, с. 56] (газетных текстов, научных статей) с целью их анализа и извлечения необхо-

димых сведений.

Реферирование, как вид работы, направлено на то, чтобы выявить и выбрать из содержания текста, статьи наиболее существенную, новую проблемную информацию и представить ее в краткой форме в соответствии с целевым назначением выбранного документа.

Реферирование иноязычных текстов обще-

ственно-политического характера (как правило аутентичных текстов современной периодики) обычно практикуется в вузе на старших курсах, после усвоения нормативной грамматики и необходимого лексического минимума для чтения и понимания таких текстов.

Реферат – это краткое изложение содержания документа (текста, статьи) или его части, «включающее основные фактические сведения и выводы, необходимые для первоначального ознакомления с документом и определения целесообразности обращения к нему» [1, с. 55].

Реферат, будучи жанром научной литературы, помимо общих закономерностей ее функционального стиля, имеет частные особенности, присущие данному жанру в отличие от других, что обусловлено функцией реферата, его информационным назначением.

Так, в реферате отсутствуют развернутые доказательства, рассуждения, сравнения, сопоставления, оценки, так как назначение реферата – передать что-то, а не убеждать в чем-то.

Сущность и назначение реферата заключаются в кратком изложении основного содержания источника (текста, статьи), в передаче новой проблемной информации, содержащейся в первичном документе.

Реферат «дает ответ на вопрос, что именно, что нового, существенного содержится в первичном документе, и передает, излагает основное содержание документа, новую проблемную информацию, содержащуюся в нем» [1, с. 56].

Различают следующие виды рефератов. По полноте изложения содержания рефераты подразделяются на информативные (рефераты-конспекты), содержащие в обобщенном виде все основные положения первичного документа (текста, статьи), иллюстрирующий их материал, важнейшую аргументацию, сферу применения, и индикативные (рефераты-резюме), содержащие не все, а лишь те основные положения, которые тесно связаны с темой реферируемого документа; все второстепенное для данной темы в индикативном реферате опускается.

По количеству реферируемых первичных документов рефераты подразделяются на монографические, составленные по одному документу, и обзорные, составленные по нескольким документам на одну тему.

По читательскому назначению «рефераты подразделяются на общие, излагающие содержа-

ние документа в целом и рассчитанные на широкий круг читателей, и специализированные, в которых изложение содержания ориентировано на специалистов в определенной области знаний» [1, с. 57].

Структурно реферат любого вида состоит из двух частей: библиографического описания и текста реферата.

Библиографическое описание дает исходную информацию о первичном документе. Заглавие документа, содержащееся в библиографическом описании, служит, как правило, заглавием реферата.

Текст реферата дополняет информацию, данную в библиографическом описании первичного документа, и включает основные сведения о первичном документе, наиболее существенную, ценную, новую проблемную информацию, новые взгляды, новые методы исследования, новые материалы и другие новые сведения, ранее не опубликованные и представляющие научный интерес, без оценки излагаемого.

В реферате как информационном документе содержится только новая информация, ранее неизвестная читателю.

Основными требованиями, предъявляемые к составлению рефератов, являются объективность, полнота, единство стиля, литературный, краткий, точный язык, внутренне логичная композиция. Композиционно текст реферата наиболее часто состоит из трех частей: вступления (вводной части), основной части (описания) и заключения.

Во вступлении, как правило, приводятся краткие сведения об авторе, дается общая характеристика источника.

В основной части приводятся все существенные положения, новые сведения, содержащиеся в первичном документе, при этом информация может подаваться в различных композиционных вариантах.

В заключении приводятся выводы автора, обобщения, резюме («Автор приходит к выводу о том, что...»).

В композицию рефератов также входят клише (устойчивые выражения). На практических занятиях по немецкому языку мы используем целый ряд клише. Систематизировав клише, мы делим их на те, что употребляются в начале реферата, для выражения его основного содержания и в конце реферата.

В начале реферата

1. Der Artikel beginnt mit (D) ..., weiter ist aber die Rede von (D)/über (A) – *Статья начинается (чем-либо) ..., а далее говорится (речь идет) о ...*

2. Der Artikel beginnt mit dem Problem ... – *Статья начинается с проблемы...*

3. In erster Linie (vor allem) ... – *В первую очередь, прежде всего...*

4. Vor allem werden ... beschrieben – *Прежде всего описываются...*

5. Vor allem werden ... genannt – *Прежде всего называются...*

6. Vor allem werden ... behandelt – *Прежде всего обсуждаются (рассматриваются)...*

7. Im Mittelpunkt des Artikels stehen die Probleme... – *В центре внимания статьи находятся проблемы...*

8. In diesem Artikel geht es um ... – *В этой статье речь идет о...*

Для изложения основного содержания

1. Es wird von (Dat.) ... mitgeteilt – *Сообщается о чем-либо...*

2. Es wird ... ausführlich beschrieben – *Подробно описывается что-либо...*

3. Es wird ... kurz gesagt – *Кратко говорится о чем-либо...*

4. Es wird die Wichtigkeit (Gen.) ... betont – *Подчеркивается важность чего-либо...*

5. Es handelt sich um (Akk) ... – *Речь идет о чем-либо...*

6. Es beruht auf (Dat.), es fußt auf (Dat.) ... – *Это основывается (на чем-либо)...*

7. Der Autor äußert seine Meinung zu (D) ... – *Автор выражает свое мнение о чем-либо...*

8. Der Autor untersucht (das Problem)... – *Автор исследует (проблему)...*

9. Der Autor bringt eine Analyse... – *Автор анализирует...*

10. Der Autor gibt einen Überblick zu (Dat.)... – *Автор обзорно рассматривает...*

11. Der Autor polemisiert gegen (Akk) ... – *Автор вступает в полемику с кем-либо...*

12. Der Autor äußert sich über (Akk) ... – *Автор высказывается о чем-либо...*

13. Der Autor des Artikels behandelt... – *Автор статьи рассматривает...*

14. Der Autor des Artikels begründet... – *Автор статьи обосновывает...*

15. Der Artikel besteht aus (Dat.)... – *Статья состоит из...*

16. Der Artikel gibt Auskunft über... – *В статье дается справка о чем-либо...*

17. Im Artikel wird (werden)... genannt (dargelegt, behandelt, begründet) – *В статье называются (излагаются, рассматриваются, обосновываются)...*

18. Der Artikel erfasst einen breiten Problemkreis – *Статья охватывает широкий круг проблем...*

19. Der vorliegende Artikel enthält... – *Данная статья содержит...*

20. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick über (Akk.)... – *Данная статья дает обзор чего-либо...*

21. Eine ausführliche Darstellung der... – *Подробное изложение чего-либо...*

22. Darüber hinaus wird/werden/... behandelt – *Кроме того рассматривается (рассматриваются)...*

23. Viel Aufmerksamkeit wird ... (Dat.) gewidmet / Viel Aufmerksamkeit widmet man (Dat.) ... – *Большое внимание уделяется...*

24. In diesem Zusammenhang (im Zusammenhang mit D) ... – *В этой связи (в связи с чем-л.)...*

25. Eine besondere Aufmerksamkeit wird (Dat.)... geschenkt. – *Особое внимание уделяется чему-либо...*

26. Eine große Rolle spielt in diesem Artikel... – *Большую роль в этой статье играет...*

27. Er stützt sich dabei auf (Akk.) ... – *При этом он опирается на...*

28. Er stützt sich dabei auf Mitteilung... – *При этом он опирается на сообщение...*

Для завершения реферата

1. Als Schlussfolgerung ... – *В качестве вывода...*

2. Der vorliegende Artikel bietet eine klare Vorstellung über (Akk.) ... – *Данная статья дает ясное представление о...*

3. Der vorliegende Artikel bietet eine klare Vorstellung über die Probleme... – *Данная статья дает ясное представление о проблемах...*

4. Der Autor zieht Schlussfolgerungen für (Akk) – *Автор подводит итоги.*

Для успешного реферирования необходимым является формирование у обучаемых навыков и умений полного понимания содержания текста общественно-политического характера (газетной статьи). В работе с текстом различают предтекстовый, собственно текстовый и послетекстовый этапы.

На предтекстовом этапе обучаемым предла-

гается выполнить серию упражнений для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами, видо-временными формами глагола и т.д.) и языковой догадкой. Вначале мы составляем поурочный словарь к газетной статье и первое упражнение звучит следующим образом.

Ubung 1. Sprechen Sie Wörter und Wendungen richtig aus, beachten Sie dabei die Betonung.

Для снятия языковых трудностей в рамках предтекстового этапа предлагается выполнить следующие упражнения.

Ubung 2. Erschliessen Sie die Bedeutung der Komposita aus den Bestandteilen.

Ubung 3. Sagen Sie, von welchen Wörtern diese Wörter gebildet sind.

Ubung 4. Bestimmen Sie die Wörter mit der gleichen Wurzel.

Ubung 5. Geben Sie die Wörterbuchform folgender Verben an. Übersetzen Sie sie ins Russische.

Ubung 6. Erarbeiten Sie den folgenden Wortschatz anhand eines Wörterbuches.

Ubung 7. Nennen Sie die Art der Nebensätze in folgenden Satzgefügen, beachten Sie die Wortfolge.

Ubung 8. Finden Sie im Text alle Passiv-Sätze, übersetzen Sie sie ins Russische.

Ubung 9. Finden Sie im Text die Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen.

Ubung 10. Finden Sie im Text deutsche Äquivalente für die folgenden Begriffe.

Ubung 11. Erschliessen Sie die Bedeutung der Wörter aus dem Kontext.

На текстовом этапе обучаемым предлагаются упражнения, которые направлены на извлечение из текста основной и второстепенной информации, для чего необходимо определить смысл текста и лексико-тематическую основу объединения смысловых отрезков в единое целое.

Ubung 12. Lesen Sie den ersten Absatz des Textes. Sagen Sie, wovon die Rede im Text sein kann.

Ubung 13. Lesen Sie den ganzen Text. Sagen Sie, wovon in diesem Text die Rede ist.

Ubung 14. Finden Sie im Text folgende Sätze.

Ubung 15. Füllen Sie die Lücken mit passenden Wörtern aus.

Ubung 16. Finden Sie in jedem Absatz des Textes den Satz, der den Hauptgedanken ausdrückt.

Ubung 17. Übersetzen Sie den ganzen Text ins

Russische.

На послетекстовом этапе осуществляется контроль понимания обучаемыми содержания текста, что является немаловажным для дальнейшего его реферирования. Для этого предлагаются следующие упражнения.

Ubung 18. Ordnen Sie die Wörter und Wendungen je nach dem Inhalt des Textes.

Ubung 19. Bestimmen Sie, ob folgende Aussagen dem Inhalt des Textes entsprechen.

Ubung 20. Gestalten Sie die Sätze aus den Satzteilen, übersetzen Sie sie ins Russische.

Ubung 21. Übersetzen Sie Wörter und Wendungen in Klammern ins Deutsche, dann die ganzen Sätze – ins Russische.

Ubung 22. Ergänzen Sie die Textstellen.

Ubung 23. Beantworten Sie folgende Fragen.

Ubung 24. Stellen Sie die Fragen zu den fettgedruckten Wörtern.

Ubung 25. Sagen Sie, was Neues Sie aus dem Text erfahren haben.

После усвоения новой лексики и основного содержания текста, обучаемые готовы приступить к его реферированию. Заметим, что рефераты не должны отражать субъективные взгляды автора и его оценку излагаемого вопроса. Умение реферировать иноязычные тексты общественно-политического характера в дальнейшем будет полезно обучающимся в вузе при написании курсовых и дипломных работ, и, возможно в дальнейшей научной работе.

Библиографический список

1. Демидова А.К. Пособие по русскому языку: Научный стиль речи. Оформление научной работы. – М.: Рус. яз., 1991. – 201 с.

2. Настольная книга преподавателя иностранного языка / под ред. Е.А. Маслыко, П.К. Бабинской, А.Ф. Будько. – Мн.: Выш. шк., 1998. – 522 с.

3. Фрейдлин Е.Г. Обучение работе с прессой в старших классах лингвистического лицея // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 38–43

4. Шляпина Н.И. Практическая грамматика для чтения. – М.: ВУ, 2006. – 110 с.

5. Ярнатовская В.Е., Червакова Г.Н. Учитесь читать газету: Пособие по общественно-политической лексике немецкого языка. – М.: Высш. шк., 1986. – 119 с.

ПРОБЛЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ИЗУЧЕНИИ ЦИКЛА МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье приводятся результаты проводимых авторами в течение нескольких лет исследований проблемы познавательных затруднений студентов. На первом этапе отрабатывались методические приемы входного контроля знаний студентов по предметам цикла математических и естественнонаучных дисциплин. На следующем этапе выявлялись познавательные барьеры студентов, возникающие в процессе изучения предметов указанного цикла. Полученные при выполнении двух указанных этапов результаты послужили основой для разработки методического обеспечения занятий по дисциплине «Концепции современного естествознания».

Ключевые слова: студенты, познавательные затруднения, математика, естественно-научные дисциплины.

Выполненные нами исследования включали три стадии: 1) сбор первичной информации; 2) статистическая сводка и обработка полученной первичной информации; 3) анализ статистической информации. Первая стадия исследования осуществлялась методом опроса на основании тестовых заданий, включающих десять предложенных нами ранее вопросов. Опрос – незаменимый прием получения информации о мире людей, их склонностях, мотивах деятельности, мнениях. В определенном смысле он универсален – с помощью его можно получать информацию о чем угодно. Однако при этом необходимо принимать во внимание, что получаемая в процессе его проведения информация содержит субъективные мнения и оценки, которые подвержены колебаниям, воздействиям условий опроса и других обстоятельств. Поэтому на второй стадии исследования собранная информация подвергалась статистической обработке – систематизации и группировке по основным признакам сходства. На третьей стадии исследования проводился анализ статистической информации описательными и математическими методами.

В соответствии с существующими представлениями успех использования статистических методов для анализа экспериментальных результатов очень часто зависит от того, на сколько успешно удастся совместить выполнение двух условий. Первое из них – использовать по возмож-

ности небольшое количество параметров (критериев), на основании которых собирается предполагаемая затем для обработки база данных; второе – выбранные критерии должны наиболее полно отражать ту информацию, которую предполагается получить в процессе статистической обработки. Проведенный нами анализ ответов на нашу анкету, полученных в течение трехлетнего цикла, позволил подобрать именно такое количество критериев интегрального характера: 1) уровень подготовки опрашиваемых студентов в школе; 2) желания учиться; 3) склонность к изучению дисциплин естественнонаучного и (или) гуманитарного цикла; 4) интерес к предмету. Проведенный на основе указанных критериев анализ позволил, в конечном счете, обозначить познавательные барьеры (затруднения), возникающие у студентов при изучении предметов цикла математических и естественнонаучных дисциплин, в том числе и КСЕ. Приведенные ниже результаты статистического анализа отражают проведенные нами на этот счет исследования.

Оценка уровня подготовки в школе. Данная оценка проводилась на основании ответов на вопрос: «Какие оценки Вы имели в школе по дисциплинам естественнонаучного цикла?» Затем проводился статистический анализ полученной в результате опроса информации, результаты которого отражены в таблице 1. Анализ проводился на основании существующих методик обработ-

ки базы данных [3; 4]. Здесь уместно замечание о том, что в ходе ответов на предложенные вопросы студенты могли давать не совсем точную информацию относительно своих оценок в школе. Данное обстоятельство указывает на необходимость проведения соответствующей количественной обработки результатов опроса, чтобы делать на их основе достаточно адекватные выводы. Речь идет об использовании статистических методов, которые позволяют (при соответствующем их применении) делать обобщающие (прогнозные) выводы на основании сравнительно небольшого фактического материала.

Использованные нами методики предполагают сначала нахождение среднего выборочного (\bar{x}) значения соответствующего параметра и среднего квадратичного отклонения (σ) отдельно для каждой из групп. Значения \bar{x} и σ позволяют оценить степень однородности анализируемых оценок на основании коэффициента вариации (V) и моды (M).

Здесь необходимо следующие пояснения. Однородность – это свойство, которое показывает близость характеристик отдельных явлений,

образующих данную (рассматриваемую) совокупность. Для оценки однородности используется коэффициент вариации (V) по факторным признакам, который равен отношению среднего квадратичного отклонения к среднему выборочному значению. Если коэффициент вариации меньше 33%, то совокупность однородная. В однородной совокупности значения признака типичны (близки по значению). Естественно, что в неоднородной совокупности (коэффициент вариации >33%) значения признака нетипичны (противоположные по значению). Таким образом, определение однородности нам необходимо для того, чтобы выяснить, совпадают ли мнения студентов относительно того или иного вопроса. Естественно, что совокупность студентов многообразна с точки зрения социальных, биологических, семейных, экономических и других причин, но качественно однородна относительно процесса учебы, в результате которого формируются специалисты высокой квалификации.

Использованные нами параметры для статистической обработки полученного массива экспериментальных данных вычислялись с использованием ниже приведенных формул [10].

$$\bar{x} = \frac{\sum x f}{\sum f}; (1)$$

$$\sigma^2 = \frac{\sum (x - \bar{x})^2 f}{\sum f}; (2)$$

$$V = \frac{\sigma}{\bar{x}}; (3)$$

$$M = X_m + i \left[\frac{f_m - f_{(m-1)}}{[f_m - f_{(m-1)}] + [f_m - f_{(m+1)}]} \right], (4)$$

Где X_m - нижняя граница модального интервала;

f_m – частота модального интервала;

$f_{(m-1)}$ – частота интервала, предшествующего модальному;

$f_{(m+1)}$ – частота интервала, следующего за модальным;

i – величина модального интервала.

Целесообразно вычислять моду, когда изучаемая совокупность содержит некоторое количество единиц с очень большим или очень малым значением варьирующего признака. Эти, не очень характерные для совокупности значения вариантов, влияя на среднее арифметическое, в

существенно меньшей степени определяют значения мод, что делает последние ценными для статистического анализа показателями. В таблице 2 приведены исходные данные для расчета моды взяты из таблицы 1, исходя из следующих допущений.

Таблица 2

Исходные данные для расчета моды

	2003-2004 г.		2004-2005 г.		2005-2006 г.	
	очное	заочное	очное	заочное	очное	заочное
f_M	163	59	220	34	209	126
f_{M-1}	0	0	1	0	2	2
f_{M+1}	12	3	18	1	17	1
x_M	3	3	3	3	3	3
i_M	2	2	2	2	2	2

Таблица 3

Расчетные характеристики массива данных

Форма обучения	σ^2	σ	$V, \%$	M
Очное 2003-2004г.	0,17	0,41	9,8	4,04
Заочное 2003-2004г.	0,22	0,47	12,1	4,03
Очное 2004-2005г.	0,19	0,44	10,5	4,04
Заочное 2004-2005г.	0,21	0,46	11,5	4,01
Очное 2005-2006г.	0,20	0,45	10,7	4,04
Заочное 2005-2006г.	0,06	0,24	6,2	4,00

Частота модального интервала в нашем случае соответствует количеству студентов, включаемых в расчет. В соответствии с выше приведенным замечанием о целесообразности использования медианы в качестве усредненной характеристики массива данных какого-либо параметра при оценке величины f_M нами не принимался во внимание интервалы ответов 2,3,4,5 и 5 с небольшим (или даже нулевым) значением f . Естественно поэтому $x_M = 3$, а $i_M = 2$.

Полученные в процессе вычисления значения M собраны в таблице № 3, в которой приведены также параметры u^2 , u , V , свидетельствующие о том, что анализируемый нами массив экспериментальных данных является однородным, а большинство участвующих в опросе студентов имели в школе в среднем хорошую оценку по предметам естественно-научного цикла.

Желание учиться. На первый взгляд может показаться, что данная оценка надумана – ведь если студент поступил в вуз, значит, он хочет учиться.

Однако проведенный нами опрос показал, что нередко студент обучается не по той специальности, которую он хотел бы иметь. Тому имеется две причины: 1) высокий конкурс (как правило, это относится к бюджетным местам) препятствует поступлению всех желающих на ту или иную специальность; 2) порой будущую профессию выбирают не сами студенты, а их родители (особенно это характерно для студентов, обучающихся на платной основе). В результате выясняется, что студенты не стремятся к глубокому изучению необходимых (согласно учебному плану) предметов, проявляя, однако, повышенный интерес к предметам из другой области знаний.

Таблица 4

Ответы на вопрос о желании углубленного изучения предметов

Форма обучения	Варианты Ответов	Учебный год					
		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
		Количество ответов	Процентное соотношение	Количество ответов	Процентное соотношение	Количество ответов	Процентное соотношение
очное	Нет	31	17,7	62	26,0	46	20,2
	Затруднились ответить	54	30,9	-	-	24	10,5
	не знают	12	6,8	13	5,4	20	8,8
	Да	78	44,6	164	68,6	138	60,5
	ИТОГО	175	100	239	100	228	100
заочное	Нет	10	16,1	5	14,3	16	12,4
	Затруднились ответить	30	48,4	-	-	44	34,1
	Не знают	13	21,0	-	-	1	0,8
	Да	9	14,5	30	85,7	68	52,7
	ИТОГО	62	100	35	100	129	100

Таблица 5

Ответы на вопрос о предпочтении в изучении предметов

Форма обучения	Предпочитаемые предметы	Учебный год		
		2003 – 2004	2004 – 2005	2005 – 2006
		Кол-во ответов	Кол-во ответов	Кол-во ответов
Очное	Гуманитарные	18	23	6
	Естественно-научные	157	216	222
	Итого	175	239	228
Заочное	Гуманитарные	9	3	21
	Естественно-научные	53	32	108
	Итого	62	35	129

Чтобы определить, хотят ли студенты познавать новое, мы воспользовались ответами на вопрос: «Хотели бы Вы изучать какой-нибудь предмет углубленно?» Имелись ввиду предметы естественно-научного цикла. Из полученных на поставленный вопрос ответов (таблица 4) следу-

ет, что примерно шестьдесят процентов студентов дневной формы обучения и пятьдесят процентов заочного отделения выразили желание получать углубленные знания в процессе обучения в вузе. Обращает на себя внимание тот факт,

что значительная группа из опрошенных студентов отнеслись довольно индифферентно к ответу на поставленный вопрос.

Склонность к изучению дисциплин естественно-научного и (или) гуманитарного цик-

ла. Третьим критерием, которым мы пользовались при решении проблемы познавательных затруднений, встречающихся в процессе изучения студентами КСЕ, был их интерес (склонность) к тем или иным учебным предметам.

Таблица 6

Данные опроса студентов о причинах интереса к изучению предметов

Форма обучения	Причина интереса	Год обучения		
		2003-2004	2004-2005	2005-2006
Очное	Предмет интересен	48	71	65
	Увлечение	29	49	32
	Преподавали интересно	13	19	21
	Предметы были понятны	14	14	18
	Затруднялись ответить	71	86	92
	Итого	175	239	228
Заочное	Предмет интересен	9	14	30
	Увлечение	7	6	29
	Преподавали интересно	7	5	6
	Предметы были понятны	2	3	10
	Затруднялись ответить	37	7	54
	Итого:	62	35	129

Нам представлялось, что данный критерий важен хотя бы потому, что успех в усвоении представлений о естественнонаучной картине мира на уровне требований, определяемых учебными планами вуза, в немалой степени зависит также и от возможности изучать дисциплины естественнонаучного цикла. Конечно, сама по себе указанная склонность является, если использовать точную математическую формулировку, еще не достаточным условием для успешной учебы. В конце концов, студент обязан (может он или хочет того или нет) изучать предусмотренные учебным планом дисциплины. Тем не менее, и эти данные также увеличивают степень адекватности знаний абитуриентов требованиям, необходимым для усвоения вузовской программы, т.е., в конечном счете, чтобы стать специалистом высшей квалификации. Естественно, что у преподавателя, начинающего работать с данными студентами, появляется дополнительная информация,

которая (по крайней мере, в принципе) позволяет более эффективно организовывать учебный процесс.

Прежде, чем проводить опрос, мы разделили предметы на две группы – гуманитарные и естественнонаучные. Конечно, в этом делении есть определенный элемент условности, поэтому нами давалось пояснение студентам относительно того, что означает это деление. Естественно, принимался во внимание тот факт, что окажутся и такие студенты, которые проявляют интерес к предметам обеих групп. Результаты опроса показали, что студенты, участвующие в опросе, явно отдают предпочтение предметам естественнонаучного цикла (соотношение ответов 595/47 для очной и 193/ 33 для заочной форме обучения).

Интерес к предмету. Стремясь получить более полное представление о готовности студентов к изучению КСЕ, мы предложили ответить студентам на вопрос о том, почему им импони-

ровало изучение того или иного предмета (какой именно – в данном случае не принципиально) в школе.

По нашему мнению, ответы на подобные вопросы, возможно косвенно, но также способствуют составлению более адекватного представления о потенциальных возможностях студентов, с которыми приходится работать преподавателю. Начиная опрос, мы поясняли студентам, что они сами должны назвать причину интереса к изучению в школе того или иного предмета. Такими причинами назывались: личный интерес к предмету, интересное преподавание, предметы были более понятны по сравнению с другими. Вместе с тем были студенты, которые затруднились ответить что-либо на поставленный вопрос. Таким образом, если судить по полученным нами ответам на указанный выше вопрос, большинство опрошенных студентов потенциально оказались подготовленными для того, чтобы осознанно

учиться в вузе. В то же время существенный процент опрошенных (39 % и 43 % для дневной и заочной формы обучения соответственно), не давших какого-либо конкретного ответа, может свидетельствовать о пассивном отношении этих студентов к учебному процессу в школе.

Библиографический список

1. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический проект, 2004.
2. Коржуев А.В., Шевченко Е.В. «Медицинская физика»: общенаучный и медицинский аспект. – М.: Янус-К, 2000.
3. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. – М., 2004.
4. Общая теория статистики: Учебник / под ред. О.Э.Башиной, А.А.Спирина. – М., 2001.

УДК 378.147:372.881.1

И.Б. ИГНАТОВА, С.Н. ОЗЕРСКАЯ

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В статье рассматриваются проблемы языковой подготовки студентов-экономистов в контексте модернизации профессионального образования в РФ. Отмечается, что в этих условиях формирование у студентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности является необходимым условием их будущей профессиональной конкурентоспособности, мобильности, широкой востребованности. Доказывается, что иноязычная практика студентов способствует более эффективному совершенствованию и развитию профессионально-коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: учебная практика, профессионально-коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность, профессионально-коммуникативная практика, владение иностранным языком, коммуникативный барьер, мобильность, адаптация.

В развитии высшего образования одной из основных мировых тенденций является его интеграция и унификация как следствие социально-политического, экономического и культурно-образовательного сближения стран мира. Про-

исходящие перемены предъявляют новые требования к уровню не только общей профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием, но и к уровню его языковой подготовки. Современной рыночной экономикой востребо-

ваны специалисты, умеющие самостоятельно, грамотно, на высоком профессиональном уровне принимать динамичные решения, мыслить стратегически, адаптироваться к различным ситуациям профессионально-речевого общения в условиях свободного предпринимательства. В этих условиях высшее экономическое образование ориентируется на получение студентами таких знаний и умений, которые позволяют: повысить мобильность выпускников вуза; оптимально адаптировать их на старте трудовой деятельности, как на предприятиях РФ, так и за рубежом.

В решении этих задач важная роль отводится языковому образованию, т.к. знание иностранных языков позволяет более эффективно осуществлять глобализацию интеграционных общественных процессов, межгосударственную интеграцию в сфере образования, открывает доступ к опыту и знаниям в мире, к большому информационному богатству, качественному образованию в стране и за рубежом и т.д. Кроме того, изменения, происходящие в социальной и экономической сферах, влияют не только на статус современных иностранных языков, но и на выполняемые ими в обществе особые функции, а именно: 1) установление взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; 2) обеспечение доступа к многообразию мировой политики, экономики и культуры и др. Следовательно, знание иностранно языка дает специалисту возможность получить реальные бонусы для того, чтобы занять в обществе более престижное положение. В этих условиях формирование у студентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности является необходимым условием их будущей профессиональной конкурентоспособности, мобильности, широкой востребованности.

Поиск путей эффективного формирования и совершенствования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности у студентов неязыковых специальностей привел к необходимости включения в учебный процесс иноязычной профессионально-коммуникативной практики студентов.

В российской и зарубежной литературе учебная практика рассматривается как вид учебных занятий, в процессе которых студенты самостоятельно выполняют в условиях действующего производства реальные профессиональные задачи, определенные учебной программой.

Мы придерживаемся мнения ученых о том, что практика есть «применение и закрепление знаний, которые являются необходимыми структурными компонентами процесса усвоения знаний. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с целью введения нового материала в структуру личности обучающегося». При этом, ценность, прочность и действенность знаний проверяется практикой, поскольку в основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения к конкретному, т.е. конкретизация.

Начиная с 90-х годов, совершенствуются формы и методы организации иноязычной практики, усложняются и расширяются ее функции:

1) адаптационная функция практики проявляется в том, что а) студент непрерывно развивается и усложняет иноязычную речевую деятельность; б) включается в иносоциокультурную среду; в) - начинает постепенно ориентироваться в системе внутрипроизводственных отношений, что в свою очередь, способствует формированию профессиональной компетенции и профессиональной межкультурной коммуникации.

2) обучающая функция практики связана с тем, что полученные в процессе теоретической подготовки знания, как по иностранному языку, так и по специальным дисциплинам, проверяются практикой и находят воплощение в деятельности. В процессе иноязычной профессионально-коммуникативной практики применяются и осмысливаются теоретические знания, интенсифицируется развитие языкового и межкультурного мышления, творческих способностей студентов.

3) развивающая функция способствует развитию личностных и профессиональных качеств будущего экономиста-международника, развитию общей и профессиональной культур. Создаются возможности для самоактуализации студента в иноязычной среде, разностороннего проявления его индивидуальности. Личностная самореализация выступает главным условием динамичного и постоянного совершенствования подготовки будущего специалиста в области мировой экономики.

4) иноязычная профессионально-коммуникативная практика выполняет также воспитывающую функцию, которая заключается в том, что практика в иносоциокультурной среде в разных формах и степени сложности, как правило, включает студента в новую сферу иноязычного про-

фессионально-ориентированного коммуникативного общения. Коллектив предприятия, фирмы, представленные в нашем случае иностранными профессиональными сообществами, – это всегда уникальная социальная общность со своими традициями, перспективой, стилем жизни.

Таким образом, в результате создаются новые образовательные условия, максимально приближенные к предстоящей профессиональной деятельности. При этом иноязычная профессионально-коммуникативная практика помогает студентам выйти на такой уровень владения иностранным языком, который позволил бы им эффективно учиться, стажироваться, работать и т.д.

В Белгородском государственном университете иноязычная профессионально-коммуникативная практика студентов, обучающихся по специальности «Мировые экономические отношения», проходит на предприятиях Германии.

С целью совершенствования навыков и умений иноязычной профессиональной коммуникации в период подготовки к практике студенты-экономисты на занятиях по иностранному языку знакомятся с особенностями русско-немецкой коммуникации. Это является ключевым моментом: являясь носителями индивидуалистских и коллективистских ценностных представлений, немцы и русские по-разному ведут себя, сотрудничая в тех или иных структурах. Как правило, немецкие коллеги предпочитают дискуссионность общения, допуская конфликтную тематику, стратегии конфронтации по отношению к мнению других, критический подход к выработке решений.

Часто проблемы непонимания сопровождаются также контакты между немцами и русскими на уровне повседневного межличностного общения. При этом речь идет не только о знании иностранного языка. В большинстве случаев неудачи происходят из-за недостаточного владения основами межкультурной коммуникации, а также, из-за того, что участники коммуникативного акта выстраивают свое поведение в соответствии с нормами и правилами национального коммуникативного стиля, сформировавшегося в результате процессов инкультурации в рамках собственного лингвокультурного окружения. Кроме того, необходимо принимать во внимание разницу в видении мира, в подходах к организации дела, в культурно обусловленных коммуникативных стратегиях и тактиках.

Нашей целью является совершенствование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов в период их учебной языковой практики за рубежом.

Следуя постулату о том, что обучение иностранному языку с точки зрения коммуникативной методики должно быть максимальной приближено к условиям его реального использования, мы готовим студентов-экономистов к иноязычной профессионально-коммуникативной практике, полностью опираясь на утверждение о важности лингвистической подготовки, имеющей под собой значительные психологические основания. Адекватность восприятия информации зависит от нескольких причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие коммуникативных барьеров в процессе диалога иноязычных партнеров.

В самом широком смысле коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути информации между коммуникантами. В случае возникновения барьера информация искажается или теряет изначальный смысл. Р.П. - Мильруд в работе «Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации» описывает коммуникативные барьеры и их возможные разновидности, которые могут быть устранены именно в процессе межкультурной профессионально-коммуникативной практики в иносоциокультурной среде: семантический барьер, связанный с различиями системы значений используемых участниками общения; стилистический барьер, возникающий при несоответствии стиля речи коммуникатора; логический барьер, возникающий в тех случаях, когда логика рассуждения, предлагаемая коммуникатором, либо слишком сложна, либо неверна [3].

Такая задача предполагает тщательное формирование профессионально-коммуникативных потребностей тех, кто изучает язык, в нашем случае – будущих экономистов-международников. При этом еще раз упомянем, что одной из основных задач практического курса иностранного языка для студентов-экономистов является формирование межкультурной профессиональной коммуникации.

Страны западной Европы заинтересованы в поддержании тесных дружеских отношений с Россией. Важнейшим гарантом этого является хорошее знание иностранного языка молодым

поколением россиян. Поэтому, внешняя культурная, образовательная и экономическая политика ряда стран западной Европы состоит из целого комплекса усилий по дальнейшему улучшению взаимопонимания, развитию двустороннего диалога. Языковые и образовательные обмены не только основа для тесных отношений, они имеют и центральное значение для экономического сотрудничества России и западноевропейских стран.

Итак, целью иноязычной профессионально-коммуникативной практики студентов-экономистов на предприятиях в зарубежных странах является не только совершенствование знаний иностранного языка, столь необходимых в будущей профессиональной деятельности, но и формирование умений и навыков профессионального межкультурного общения, включая мобильность, развитие способности толерантного отношения к другим культурам и их представителям, а также закрепление и реализация теоретических знаний, полученных в вузе, и связь их с жизнью.

Иноязычная практика помогает студентам повысить их мобильность. Под мобильностью мы понимаем способность студента к межкультурному профессионально-коммуникативному общению. Анализ научной литературы позволяет выделить следующие типы мобильности: а) психологическая мобильность; б) академическая мобильность; в) профессиональная мобильность.

Психологическая мобильность. Данный тип мобильности характеризует такие основные функции личности как: быстрое освоение другого общественного опыта; быстрое включение человека в систему других общественных отношений.

Поскольку, как мы уже упоминали, личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении, совершенно закономерна и важнейшая характеристика личности – социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей.

Академическая мобильность студентов предполагает добротное знание иностранного языка. Это расширяет возможности свободного перемещения российских студентов по учебным заведениям западной Европы, с целью углубления знаний, получение сертификатов бакалавров / магистров по системе кредитов и т.д.

А также, что немаловажно, делает возможным

создание системы совместимого с рядом зарубежных университетов учебно-методического обеспечения, участие в совместных исследовательских проектах и программах с зарубежными партнерами.

Профессиональную мобильность можно охарактеризовать как готовность к изменениям и правильное отношение к международному успеху, как способность без потерь адаптироваться в быстро меняющихся условиях жизни, увеличивающую возможности профессиональной самореализации. Именно профессиональная мобильность является одним из важнейших качеств межкультурно компетентного специалиста.

Как аспект деловой культуры мобильность является частью МКРК, которую необходимо развивать. В данном случае мобильность определяется как расширение горизонтов восприятия мира, знакомство с непрекращающимся международным развитием, видение новых тенденций в экономике.

Таким образом, с нашей точки зрения иноязычная профессионально-коммуникативная практика является одним из условий формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по специальности «Мировые экономические отношения» и готовящихся к выходу в иноязычное коммуникативное пространство.

Библиографический список:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Логос, 2001. – С. 198, 250.
2. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие. – М.: Смысл, 1997. – С. 97.
3. Мильруд Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации: монография. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2005. – 160 с.
4. Мудрик А.В. Личностный подход в воспитании. – Магистр, 1991. – С. 25–31.
5. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: методическое пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб: Златоуст, 2007. – С. 7–11, 20–28.
6. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 568 с.

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА И ЗАЩИТА ОТ НИХ»

В статье рассматривается вопрос активизации самостоятельной работы студентов с использованием дневников по чрезвычайным ситуациям при изучении дисциплины «опасные ситуации природного характера и защита от них». Дается пример выполнения практических работ с использованием методических рекомендаций.

Ключевые слова: самостоятельная работа, активизация, дневник по чрезвычайным ситуациям.

Усиление внимания в вузе к изучению учебной дисциплины «Опасные ситуации природного характера и защита от них» объясняется необходимостью сохранения жизни и здоровья людей или окружающей природной среды в сложившейся ситуации с авариями, опасными природными явлениями.

Поэтому организация профессиональной подготовки студентов в вузе направлена на повышения качества знаний по дисциплине «Опасные ситуации природного характера и защита от них».

Важной составной частью учебного процесса при этом является самостоятельная работа студентов. Это потребовало внесения изменений в методическое обеспечение учебного процесса. Была пересмотрена структура проведения практических занятий, усилена направленность их на развитие у студента умение учиться, на формирование способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний. Структурно самостоятельная работа студентов предусматривала: овладение методикой работы с источниками, в том числе со средствами массовой информации, выработку привычки к самостоятельной работе; развитие элементов познания (умение понимать изучаемый материал, наблюдать, анализировать и выделять главную проблему для дальнейшего изучения); деятельность самооценки (самоконтроль, самоанализ и мотивация).

Важная роль на практике при этом нами отводилась введению студентами *дневника по чрезвычайным ситуациям* (ЧС), где основными задачами было: усвоение студентами законов, правила; новых норм, понятий; овладение умениями самостоятельно работать; наблюдение, умение

анализировать и оценивать последствия; добывать и обобщать информацию различных явления природного характера.

Цель введения дневников – обеспечение творческой напряженной самостоятельной деятельности; учиться мыслить и обобщать; самостоятельно добывать знания и видеть результат своей работы. Первый год дневники вели по специализации – экологическая безопасности и охрана труда; второй год – по специализации информационная безопасность

В самостоятельной работе студентов важную роль играет активизация их познавательных процессов по усвоению *двух видов* информации: репродуцируемой¹ и прогнозируемой².

В познавательной деятельности студентов большую роль сыграло изучение новой классификации чрезвычайных ситуаций (ЧС) природного характера, которая разделена на 3 уровня, где выделены: группы, типы и виды явлений. Классификация ЧС – стала фундаментом этих знаний, умений и позволила охватывать всю систему предметной области, основные признаки, термины, определения и способов защиты населения в чрезвычайных ситуациях.

Риск бедствий приобретает все более глобальный характер, его влияние и появления в одном регионе могут воздействовать на риски в каком-либо другом регионе и наоборот. Чтобы не произошло дублирование тех или иных событий, каждый студент включает диагностику индивидуальных особенностей возникающих при изучении материала о событиях ЧС. На основании полученных данных выстраивается информация о ЧС и логика интересующего нас явления. Самым

значимым побуждающим фактором студента является желание быть успешным в своей будущей профессиональной деятельности.

Опыт показывает, что эффективность самостоятельной работы будет достигнута, если в ней будут заложены факторы, способствующие активизации самостоятельной деятельности, а это:

- полезность выполняемой работы;
- творческий характер деятельности;
- поощрение в выполнении работы;
- индивидуальный и личностный подход в решении задач;
- устойчивость мотивации;
- личные качества студента и преподавателя.

Контроль полученных знаний проверяется каждую неделю в докладах студентов, где раскрывается организация самостоятельной работы с литературой, наблюдениями за природой и ее явлениями.

Творческий характер самостоятельной деятельности способствует повышению качества подготовки и его ответственности за принятие решений в сложных ситуациях. При поощрении студентов в выполнении работы используется система накопительных оценок при зачете. В индивидуальном и личностном подходе решаются такие задачи:

- углубить и закрепить теоретические знания;
- сформировать и развить умения и навыки, связанные с получением, обработкой и использованием информации;
- сформировать творческое мышление, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, исследовательский подход к ней;
- развить потребности в педагогическом самосовершенствовании и постоянном самосовершенствовании;
- изучить передовой и нетрадиционный опыт в спасении людей;
- осваивать способы применения в своей будущей практической деятельности полученные знания в обеспечении безопасной жизнедеятельности человека в чрезвычайных ситуациях.

¹ Учебный материал, который усваивается в готовом виде.

² Учебный материал, который воссоздается на основе опережения его поступления.

В дневнике отражаются различные явления, сложившиеся в результате аварии или стихийного бедствия, которые могут повлечь за собой человеческие жертвы. Раскрываются причины ЧС и их особенности, определяются этапы, предупреждения, пути ликвидации последствий и правила поведения населения в различных ситуациях.

Важным мотивационным фактором является интенсивность выполнения заданий, раскрытия ситуационных явлений и различные технологии их предупреждения. Для этого приведем таблицу из дневника студента.

1. Условием эффективности самостоятельной работы студента является комплексное методическое обеспечение учебного процесса. Для достижения этой цели были в вузе выпущены методические рекомендации, предназначенные для самостоятельной и практической работы студентов, обучающихся по специальности «Безопасности жизнедеятельности». В пособии рекомендованы примерные планы практических занятий, задания для подготовки, списки основной и дополнительной литературы по изучаемым темам. Задача настоящих методических рекомендаций – помочь студентам в организации самостоятельной и практической работе при изучении дисциплины «Опасные ситуации природного характера и защита от них».

По изучения каждой конкретной чрезвычайной ситуации проводится анкетирование студентов с целью закрепления и оценки уровня их знания.

Анкета оценки уровня усвоения студентами знаний по ЧС.

Результаты сравнительного анализа результатов анкетирования (таблица 1) в группе студентов использовавших в процессе самостоятельной работы дневники оказались гораздо выше чем у студентов группы не использовавшей данный вид самостоятельной работы.

На диаграмме можно увидеть, что результаты в экспериментальной группе в среднем выше, чем в контрольной. На основании чего можно сделать вывод, что помимо широко известных форм самостоятельной работы: проработка литературы, составления таблиц, подготовка реферативных докладов, работа с Интернет ресурсами и других весьма полезно ведение «дневника по ЧС».

Таким образом, активизация самостоятель-

ной работы студентов в предполагаемых нами формах, является эффективным путем повыше-

ния качества подготовки специалиста в сфере защиты населения в чрезвычайных ситуациях.

Дата	Явления природы	Группа, тип, вид	Особенности (признаки, параметры)
	Снежная лавина в Мурманской области	<i>Группа</i> - литосферные ЧС; <i>Тип</i> - геологические ЧС <i>Вид</i> - лавина	Длительный снегопад. Лавина движущая со скоростью 20-30 м/с., снежный покров составляет толщиной 60 см., длина открытого склона составляет 100-500 м.
	Сильный ветер и дождь в Ставропольском крае.	<i>Группа</i> – атмосферные ЧС; <i>Тип</i> -аномальные метеоявления; <i>Вид</i> -сильный ветер и дождь.	В результате порывов шквального ветра до 35 м/сек., ливневого дождя, града диаметром до 50 мм. в населенных пунктах нарушена система энергоснабжения, повреждены жилые дома и с/х посевы на площади 3480 га.
	Заболевания с/х животных в Воронежской области.	<i>Группа</i> - биологические ЧС. <i>Тип</i> - массовые заболевания животных. <i>Вид</i> - эпизоотии	В населенном пункте Дракино Лискинского р-на, на свиноферме ЗАО «Ласточка» выявлено заболевание одной головы свиньи сибирской язвы. Проводился комплекс противоэпизоотических мер, базируется на ветеринарно-санитарном надзоре.

результаты анкетирования

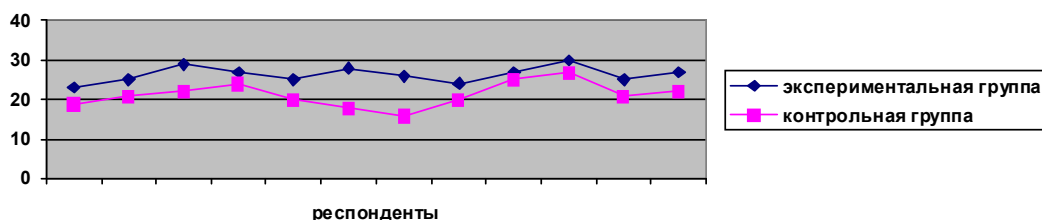


Таблица 1

Анкета уровня знаний по дисциплине «Опасные ситуации природного характера и защита от них»

	Наименование критериев	Оценка в баллах			
		0	3	4	5
	Раскройте опасную ситуацию при сходе лавины?				
	Раскройте способы и средства поиска при сходе лавины? _____				
	Перечислите основные виды препятствий снижающих скорость движения лавины? _____				
	Раскройте опасность сильного дождя и ветра в зоне проживания населения? _____				
	Раскройте опасность заболевания сибирской язвы в зоне проживания населения? _____				
	Перечислите первоочередные мероприятия при заболевании сибирской язвы в зоне бедствия? _____				
	Всего баллов				

Шкала итоговых оценок:

От 12 до 17 баллов – «неудовлетворительно»

От 18 до 21 балла – «удовлетворительно»

От 22 до 26 баллов – «хорошо»

От 27 до 30 баллов – «отлично»

Дополнительные замечания и рекомендации _____

Общая оценка (прописью) _____

Студент Ф.О.И., курс, с критериями и оценкой ознакомлен _____

Предложения по устранению замечаний в знании _____

(Заполняется студентом)

Примечание: заполняется после реферативного доклада для каждого студента

Библиографический список

1. Березин Н.Я. Реферативная форма обучения как средство активизации самостоятельной работы студентов младших курсов / Самостоятельная работа студентов в условиях перестройки учебного процесса. – Челябинск, 1988.

2. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.

3. Опасные ситуации природного характера и защита от них: Методические рекомендации / авт.-сост. А.А. Канаев. – Мурманск: Изд-во МГПУ,

2008. – 38 с.

4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

5. Пидкасистый П.И. Организация учебно-

познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

6. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

УДК 376

А.А. ЯРЦЕВ

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается генезис социально-профессионально мобильности будущего педагога в контексте свободного времени студентов. Раскрываются исходные принципы и общая структура социально-профессиональной мобильности будущего педагога. Рассматривается значимость досуговой деятельности.

Ключевые слова: мобильность, социально-профессиональная мобильность, педагогическая мобильность, досуговая деятельность, студенческий досуг.

Происходящие в настоящее время в результате распада единого социального, экономического и геополитического пространства страны значительные изменения затронули практически все сферы жизнедеятельности человека. Последствия свидетельствуют о возникающей проблеме интенсивного становления личностных качеств, отношений и позиций студенческой молодежи как активного субъекта реалий окружающего мира.

Досуговая деятельность студентов как социально-педагогическое явление является важной сферой жизнедеятельности человека, способствующей восстановлению физических, эмоциональных и интеллектуальных сил в процессе переключения с одного вида деятельности на другой. Между тем сегодня обнаруживаются трудности организации досуга, что порождено нестабильностью общества в целом, кризисом привычных норм и ценностей в жизни людей в обществе, устранением государства от проблем отдыха подрастающего поколения, расширением сферы досуга для выбора направлений, форм и способов развлечений, далеко не всегда положительно развивающего личность характера. В противоположность прошлому наблюдается резкое расслоение

категорий населения, имеющего различные материальные возможности для отдыха детей.

Принципиальное значение приобретает в этой связи проблема использования досуговой деятельности студента, как фактора становления социально-профессиональной мобильности будущего педагога. Досуговая деятельность студентов рассматривается нами как совокупность занятий, существенным образом обогащающих образовательный процесс в вузе. Она влияет на расширение общего кругозора личности и диапазона социокультурных знаний, получаемых студентом в занятиях внеаудиторного характера, осуществляя дополнение к профессионально-педагогическому фонду знаний и умений студента, накопленных в ходе учебно-познавательной деятельности в вузе. Так же на наш взгляд досуговая деятельность студентов является существенным фактором становления социально-профессиональной мобильности будущего социального педагога.

Сложившееся представление о социально-профессиональной мобильности человека как способности менять профессию или род деятельности в условиях высокой динамичности обще-

ственных отношений и связей предполагает также способность к успешной самореализации в общественной (бытовой, семейной, конфессиональной, этнической и т.п.) среде. Однако, мобильность, являясь одним из основных показателей профессиональной и социальной востребованности субъекта, выступает одновременно как ценностно-смысловой конструкт, как тип реагирования личности на ситуацию (жизненную, профессиональную) в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

В широком смысле под мобильностью (от лат. *mobilis* - подвижный) понимают подвижность, готовность к быстрому передвижению, действию, выполнению заданий. В психологическом словаре указанное понятие конкретизируются применительно к профессиональной деятельности, и определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [4].

Направлений мобильности множество: горизонтальная и вертикальная, восходящая и нисходящая, межгрупповая и межпоколенческая и т.п. Для определения того или иного вектора перемещений важную роль играет активность индивида, мобильность становится одной из существенных характеристик личности.

В качестве «каналов» социальной циркуляции, «лифтов мобильности» выступают социальные институты, среди которых особое значение в самореализации личности имеют институты образования, профессии. В период перехода общества к инновационной экономике образование становится в прямом смысле капиталом, обеспечивающим восходящую мобильность и соответствующую траекторию жизненного пути индивида. Капитализация профессионального образования, его детерминирующая роль в самоопределении, самореализации личности непосредственно связана с ее мобилизационными возможностями, с наличием сформировавшейся и явно выраженной готовностью к изменениям.

Наличие социально-профессиональной мобильности предусматривает готовность специалиста к быстрой смене выполняемых профессиональных заданий, рабочих мест и даже специальностей в рамках одной профессии; способность быстро осваивать новые специальности или

изменения в них, возникшие под влиянием научно-технологических преобразований.

Кроме того, можно констатировать, что исследование данной проблематики ведется в рамках двух основных направлений, отражающих две относительно самостоятельные проблемные области.

Первое направление связано с изучением проблем подготовки в учреждениях профессионального образования социально и профессионально мобильных специалистов, психологически и инструментально готовых как к «горизонтальным», так и к «вертикальным» перемещениям в рамках социально-профессиональной структуры общества [3].

Ко второму направлению научно-педагогических исследований социально-профессиональной мобильности относятся работы, посвященные изучению профессиональной мобильности педагогов, которая рассматривается прежде всего в аспекте подготовки профессионально мобильных педагогических кадров

Особая актуальность данного направления определяется тем, что это – условие переориентации всего образования на подготовку мобильных членов общества, а не только профессиональных кадров. Многие исследователи отмечают, что профессиональная мобильность педагога выступает важнейшим качеством, определяющим опережающую функцию образования и приоритетную роль учителя в развитии цивилизации XXI века.

Поскольку деятельность будущего социально-го педагога разнообразна и много характерна, в современном мире педагогу необходимо быть мобильным и быстро, решать поставленные задачи. Важнейшим фактором развития социально-профессиональной мобильности становится инновационное профессиональное образование, которое не только должно отвечать потребностям развития профессиональной сферы, но и гибко реагировать на их изменение, т.е. само должно быть мобильным в своем развитии и функционировании [2].

Таким образом, социально-профессиональная мобильность рассматривается, как способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, т.е.

расширяя, углубляя ее характер и уровень, проявлять свою профессиональную компетентность [4].

Следовательно, что бы сформировать у студентов социально-профессиональную мобильность. На наш взгляд необходимо дополнить систему подготовки современных специалистов. Проблема заключается в нескольких системных ошибках. Это:

- консервативность системы образования;
- недостаточная практическая подготовленность студентов (много теории, а практических навыков недостаточно);
- отсутствие научно-методических рекомендаций по их формированию социально-профессиональной мобильности студентов
- несущественная работа преподавательского корпуса в формировании социально-профессиональной мобильности будущего специалиста;
- не достаточная работа в организации внеаудиторной деятельности направленной на формирование социально-профессиональной мобильности.

С этих позиций становится очевидным, необходимость создания на базе университетов творческие мастерские, клубы по интересам, молодежные объединения которые существуют не формально на бумаге, а реально функционируют. В подавляющем большинстве такие молодежные объединения рассматриваются только как, возможность организации социокультурного досуга студентов. На наш взгляд такое восприятие студенческих объединений ущербно и не эффективно в современных реалиях [1].

Студенческий досуг и студенческие молодежные объединения необходимо рассматривать как дополнительное образовательное пространство, в котором личность самореализуется, самообучается и вырабатывает навыки практической деятельности.

Досуговая деятельность студентов является необходимым социально-педагогическим средством, развивающим профессиональную мобильность будущих педагогов, так как она выполняет не только рекреативно-развлекательные функции, но и обогащает профессионально-педагогический фонд знаний и умений студентов, формируя социально-профессиональную мобильность будущего специалиста. С целью развития социально-профессиональной мобильности была разработана и внедрена на факультета со-

циальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета Программа «Досуг и профессия» («ДИП»).

Цель Программы «Досуг и профессия» – организация социокультурного досуга студентов, влияющего на становление социально-профессиональной мобильности будущих социальных педагогов.

Для достижения поставленной цели были определены основные задачи программы:

- решение вопросов занятости молодежи, профессионально-педагогическое воспитание и профориентационная работа, развитие движения студенческих трудовых отрядов;
- поддержка талантливых студентов, развитие художественно-эстетического, научного творчества;
- создание условий для духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания молодежи;
- развитие студенческого самоуправления, поддержка деятельности молодежных объединений и организации их инициатив, организация свободного времени студентов;
- формирование здорового образа жизни, физическое воспитание.

В программу были включены профессионально значимые виды деятельности с учетом особенностей, возможностей и потребностей студентов:

- досугово-развивающая деятельность;
- досугово-оздоровительная деятельность;
- научно-исследовательская деятельность.

Реализация программы строилась на основе органического единства учебного и воспитательного процесса, как в аудиторной, так и внеаудиторной деятельности.

Программа включала несколько этапов:

I. диагностический этап (выявление отношения студентов к досуговой деятельности, а также их умения ее организовывать);

II. содержательный этап (реализация программы: внедрение ее основных форм, средств, методов);

III. аналитический этап (анализ реализации программы, выявление динамики развития профессиональной мобильности студентов).

На первом этапе было проведено исследование по выявлению отношения студентов к досуговой деятельности, а также их умения ее организовывать. Для исследования включенности сту-

дентов в досуговую деятельность было проведено анкетирование студентов, занимающихся на факультете социальной педагогики ОГПУ.

Результаты анкетирования показали, что более половины респондентов (56,7%) ежедневно располагают свободным временем; 35,5% студентов располагают «случайным» свободным временем; 7,8% студентов считают, что учеба не оставляет им свободного времени. Свое свободное время студенты в основном проводят пассивно: читают художественную литературу, газеты, журналы; смотрят телепередачи, видеофильмы; основное предпочтение студенты отдают таким видам досуговой деятельности как общение с друзьями, посещение кафе, баров; выезжают на природу, занимаются спортом и физкультурой.

На втором этапе осуществлялась реализация основных идей Программы, внедрение ее форм, средств, методов.

Для реализации программы использовались следующие формы: праздники («День смеха и юмора», «Посвящение в студенты» др.), фестивали («На Николаевской», «Долг. Честь. Родина», «Наполним музыку сердца», «Гаудеамус»), конкурсы («Мисс факультета», «Студент года» и др.); акции («Мы против терроризма», «Молодежь за чистый город», «Помоги ребенку» и др.).

Использовались методы организации досуговой деятельности студентов: тренинги; театрализация; состязания, стимулирование, как индивидуального, так и командного духа, воспитывающие ситуации; импровизации; метод примера.

Создавались ситуации личностно-активного участия каждого студента в подготовке и проведении досугово-творческих дел, которые позволили студентам переживать различные социальные роли, ощутить на себе радость творческого воплощения идей и сценариев досуга. Наиболее эффективными творческими формами досуга были: фестиваль молодежи и студентов, КВН, экологические проекты Гринпис-шоу, конкурсы и «Шоу-Проффи», дискуссионно-развлекательные программы «Я-молодой»; танцевальные программы «Стартинейджер» и другие(6).

Использование театральных технологий в подготовке будущих педагогов позволило студентам понять, что педагогический труд имеет общие признаки с театральным творчеством как разновидностью социокультурной и художественной деятельности: (представители обеих профессий работают с людьми, имеют общую цель возбу-

дить мысли и чувства у аудитории; та и другая деятельность обучает и воспитывает, требует высокого уровня физической, психической и социальной культуры).

В ходе реализации программы были широко использованы возможности социокультурной досуговой деятельности для формирования профессиональных качеств, необходимых в педагогической деятельности: психологическая и физическая раскрепощенность, выразительность мимики и жеста, темпоритм речи, диапазон голоса и интонаций, перевоплощение и импровизация.

В целях решения важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развития ее социальной активности, поддержки социальных инициатив в университете Программа организации досуга студентов была интегрирована с деятельностью студенческого совета факультета.

Для объединения студентов по интересам, удовлетворяющих их потребность в общественно-полезной деятельности, осуществлялось сотрудничество с организациями, такими как профком студентов ОГПУ, Ассоциация студенческих отрядов г. Оренбурга, студенческое научное общество.

В целях развития молодежного общественно-го движения в Программу была включена деятельность штаба студенческих отрядов («Ориентир», «Вега», «Город солнца», «БЭМС», «Мосты», волонтерский студенческий отряд «Энергия» и др.), и школа вожатского мастерства «Контакт».

Развитию творческого потенциала студентов в значительной степени способствовало включение студентов в разработку проектов, программ, сценариев разнообразных социально-значимых творческих дел, проводившихся в рамках работы студенческого клуба, на базе которого работают следующие творческие коллективы: студенческий драматический театр, студенческий театр эстрадных миниатюр «Театр Карабаса Барабаса», команда КВН «Социальное положение», ансамбли современного балльного и эстрадного танцев, вокально-инструментальные ансамбли, различные кружки (вокала, гитарной песни, прикладного искусства).

В рамках реализации Программы на факультете социальной педагогики был создан дискуссионный киноклуб, в котором студенты знакомились с художественными фильмами социально значимого содержания о проблемах человека; анализировали идею и актуальность фильмов.

Участие студентов в работе данных объединений способствовало становлению индивидуальной проблематизации и самоопределения личности по отношению к выбору вида деятельности, ее включения в социальную деятельность, а также рефлексии процесса данной деятельности.

Третий этап включал анализ реализации Программы и мониторинг развития профессиональной мобильности студентов в досуговой деятельности.

Анализ реализации Программы «ДИП» показал, что составляющие досуга студентов праздники, тематические вечера, интеллектуальные конкурсы, диспуты и драматизации, репетиции способствуют развитию профессиональной мобильности.

В результате целенаправленной деятельности по реализации программы было зафиксировано значительное повышение уровня развития эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной и деятельностной сфер личности, развитие художественно-эстетических интересов, коммуникативности.

Позитивные изменения в мотивационной сфере касались взглядов на мир и ценностного отношения к профессии: развивались способность осознавать и контролировать свои эмоции, справляться с ними, управлять своим поведением, создавать настроение себе и другим людям, формировалась способность к эмоциональному сопереживанию.

На обогащение интеллектуальной сферы позитивно влияли праздники, при подготовке к которым, студенты изучали комплекс различных видов искусства, происходило ознакомление с возможностями их применения в дальнейшей работе. Включенность студентов в различные виды художественно-эстетической деятельности обеспечивала интеграцию предметных областей знаний, формирование базовой культуры личности, стимулировала самопознание.

С целью выявления сущностного влияния досуговой деятельности на развитие социально-профессиональной мобильности будущего социального педагога были выявлены основные критерии и показатели: информационный, мотивационный, деятельностный.

Участие в практической реализации Программы «ДИП» способствовало обогащению знаний и развитию профессиональных умений

Наблюдение за студентами в течение 4 лет,

показывает, положительное развитие социально-профессиональной мобильности. Наиболее эффективными формами, способствующими росту рефлексии, сформированности индивидуальной системы ценностей и качеств личности, являлись участие в социально ориентированных делах (проведение фестивалей, выездных и внутри университетских концертов, смотров, акций, субботников по уборке и благоустройству территории и др.).

Проведение диагностик подтвердило эффективность разработанных форм и средств, которые качественно повлияли на рост критериев деятельности: организация и проведение научных конференций и тематических чтений; участие в олимпиадах и конкурсах; обучение в школе актива «Управленческое общение и навыки оргработы»; организация встречи студентов с представителями молодежной биржи труда способствовали росту образовательного уровня, становлению карьеры, формированию профессиональных компетенций.

В результате анализа эффективности Программы было зафиксировано значительное повышение уровня развития эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной и деятельностной сфер личности, развитие художественно-эстетических интересов, коммуникативность.

Позитивные изменения в эмоциональной сфере касались взглядов на мир и отношения с окружающими, развивались способность осознавать и контролировать свои эмоции, справляться с ними, управлять своим поведением, создавать настроение себе и другим людям, формировалась способность к эмоциональному сопереживанию.

Развитие мотивации участия в социально и профессионально значимых формах коллективной досуговой деятельности студентов происходило в процессе подготовки общего дела, оформления зала, изготовления костюмов, создание стенгазет и радиогазет, написание программ и сценариев, что обеспечивало сопричастность к результативности дела и проверку студентом своих личных творческих и продуктивных способностей.

На обогащение интеллектуальной сферы позитивно влияли праздники, при подготовке к которым, студенты изучали комплекс различных видов искусства (песни, танцы, художественное слово, театрализация, мультипликационные филь-

мы, кинофрагменты), происходило ознакомление с возможностями их применения в дальнейшей работе с детьми в школе. Представленность разных сфер художественно-эстетической деятельности обеспечивала интеграцию предметных областей знаний, формирование базовой культуры личности, стимулировала самопознание. Организация и проведение национальных праздников, конференций по этническим проблемам позволили расширить поликультурные знания студентов.

Процесс подготовки и непосредственного проведения многообразных форм досуга был особой средой развития деятельности сферы личности, навыков общения будущего педагога в совместной деятельности, налаживании взаимопонимания и способов взаимопомощи.

Таким образом, проведенное исследование показало, что реализация культурно-досуговой деятельности в становлении социально-профессиональной мобильности будущего педагога протекает более успешно в рамках специально разработанных педагогических средств. Согласно разработанной нами логике именно в предложенной нами программе, происходит взаимодополняющее развитие интеллектуальной, мотивационной и практической сфер будущего профессионала. Данная программа вышла за рамки факультета и стала внутри вузовской программой. Многие, студенты которые, участвовали в данной программе по окончанию вуза, были внесены в реестр лучших студентов области и им были предложены вакантные места.

Таким образом, развитие социально-профес-

сиональной мобильности у будущих социальных педагогов средствами досуговой деятельности способствует формированию конкурентно способного специалиста, профессионала с широким кругозором и который в короткое время сможет решить вновь поставленные задачи тем самым оказать необходимую помощь своим воспитанникам.

Библиографический список

1. Амирова Л.А. Профессионально-педагогическая мобильность: сущность, стратегии реализации, векторы развития / Л.А. Амирова, З.А. Багишаев. – М., 2004. – 191 с.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: Монография. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 15,5 п.л.
3. Егорова Ю.Н. Самоопределение студентов в специализации деятельности социального педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 22 с.
4. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности. – М.: Профиздат, 2000. – 287 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
7. Ярцев А.А. Профессиональное становление и досуговая деятельность социального педагога: теория и практика: Монография. – Оренбург, 2007.

УДК 378

И.Г. ГУЗЕНКО, Р.В. ЧЕРКАСОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрыты понятия: мануальная ловкость, уровневая дифференциация движений (по Н.А. Бернштейну). Показана их роль в улучшении двигательной деятельности будущего учителя. Представлена диагностическая карта, которая содержит критерии и уровни сформированности

мануальной ловкости.

Ключевые слова: *двигательная деятельность, ловкость, мануальная ловкость, уровневая дифференциация движений, двигательный навык.*

Двигательная деятельность человека как объект и предмет научного познания входит в сферу интересов ряда гуманитарных, социальных и естественных наук. Она определяет возможность его гармоничных взаимоотношений с социальной средой, возможности выполнения специфических умений и навыков в различных сферах и условиях деятельности (учебной, трудовой, спортивной и т. д.). Что касается сферы трудовой деятельности, то здесь исследование условий повышения эффективности двигательной деятельности человека для его подготовки к трудовой деятельности приобретает инновационную значимость. Подготовка учителя технологии в вузе опирается на устоявшуюся учебно-научную базу и имеет в своей основе теоретические положения как педагогической, так и методической науки. Поиск же новых условий совершенствования двигательной деятельности учителя неизбежно связан с выходом в сферу смежных наук: возрастной физиологии, психологии, теории и истории педагогики [3]. «Крайне важное значение придается межпредметным связям как отражению тенденций интеграции науки и практики» [4, с. 255].

Ориентация на социальный заказ и взаимосвязь с достижениями физиологии, психологии, педагогической науки способствуют интеграции научных знаний для более эффективной подготовки будущего учителя технологии. Одним из направлений, отражающих интеграционные процессы «двигательной жизнедеятельности» людей, является психофизиология и, в частности, формирование «мануальной ловкости» человека.

Формирование трудовых навыков учителя связано с определенными трудностями психолого-педагогического и методического плана. Программные документы предъявляют высокие квалификационные требования к подготовке учителя, обязанного владеть широким спектром различных знаний, умений, навыков ручной и механизированной обработки древесины, металлов. В учебном же плане преобладают и по количеству, и по объему теоретические дисциплины. Безусловно, они необходимы для теоретической подготовки учителя, но не менее важно и фор-

мирование трудовых умений и навыков, которое также требует значительных затрат времени в учебном процессе.

Сложившиеся обстоятельства ориентируют на поиск условий совершенствования двигательной подготовки учителя. Использование психофизиологических условий «урвневой дифференциации движений» (УДД) человека (по Н.А. Бернштейну) для формирования мануальной ловкости учителя технологии позволяет разработать научную базу совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя. Конкретным направлением УДД в подготовке учителя технологии, на наш взгляд, может стать формирование «мануальной ловкости», которая является основой для эффективного овладения трудовыми навыками.

Формирование мануальной ловкости студентов основывается на уровневой дифференциации движений, разработанной выдающимся психологом и физиологом Н.А. Бернштейном.

«Преимущество концепции Н. А. Бернштейна перед всеми... интерпретациями научения заключается в том, что здесь навык представляется иерархически организованной системой» [7, с. 69]. Раскрывая представленную концепцию, отметим, что все движения УДД разделяются (дифференцируются) на определенные уровни «в зависимости от выполняемых движениями задач и морфологических слоев головного мозга, участвующих в осуществлении этих движений».

Н. А. Бернштейн выделяет пять уровней движений: уровень «А» – отвечает за тонус мышц и участвует в организации любого движения совместно с другими уровнями; «В» – перерабатывает сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном положении и движении частей тела; «С» – принимает всю информацию о внешнем пространстве; «D» – «заведует организацией действий с предметами»; «Е» – уровень интеллектуальных двигательных актов (речь, письмо и т.п.) [1, с. 143].

В зависимости от двигательной задачи автоматически выбирается уровень УДД, который наиболее адекватен для ее решения. Этот уровень и определяется как ведущий для данного движе-

ния. Он опирается на низшие уровни (являющиеся в данном случае «фоновыми»), воспринимая их преимущества. Поэтому для осуществления большинства движений автоматически согласуется работа двух и более уровней.

Рассмотренный «механизм» УДД ориентирует обучение на определённые формы, средства, методы формирования мануальной ловкости учителя. Учитывая значимость формирования ловкости для профессиональной подготовки будущего учителя технологии, рассмотрим вопрос о ее природе и развитии.

Анализ теоретической литературы показывает, что, несмотря на большое разнообразие определений понятия ловкости, большинство из них не содержит фундаментального представления; структура и критерии оценки разрозненны и даже противоречивы. Терминологическая неопределенность понятия «мануальной ловкости» вызвала необходимость уточнить его содержание. За основу психолого-педагогического понятия «мануальная ловкость» взята формула Н.А. Бернштейна: ловкость – это «...способность двигательной задачей: правильно, быстро, рационально, находчиво» [2, с. 267].

Таким образом, улучшение ловкости находится в тесной взаимосвязи с формированием трудовых (двигательных) навыков.

Здесь необходимо сделать некоторые уточнения. «Ловкость, проявляющаяся в действиях уровня «Д» и опирающаяся на фоны из других ниже лежащих уровней, называется ручной, или предметной, ловкостью» [2, с. 244].

С целью уточнения содержания термина «мануальная ловкость» представляется возможным отметить, что «мануальный» означает «...производимый руками» [6, с. 499]. Поэтому в нашем понимании мануальная ловкость представляет собой ловкость, производимую воздействием рук, т.е. ловкость рук, осуществляемую на уровне предметных действий с «фонами» из других ниже лежащих уровней.

Для ее развития были использованы разработки, связанные с психофизиологическими особенностями человека, согласно взглядам Н.А. Бернштейна. Он установил, что становление навыка протекает в несколько этапов – от определения двигательного состава и ведущего уровня до стабилизации и стандартизации навыков. На каждом

этапе происходят определенные преобразования различных движений, понимая которые преподаватель (учитель) может более продуктивно организовать обучение студентов.

Возникает возможность воздействия на отдельные уровни УДД с помощью различных упражнений. Разработка вводной гимнастики формирования мануальной ловкости студентов (ГМЛ) на базе уровневой дифференциации УДД является учебно-методическим средством совершенствования трудовой подготовки.

Перечислим несколько наиболее простых упражнений ГМЛ, активизирующих выполнение трудовых действий:

1. Исходное положение – стоя. Правую ногу назад на носок, руки в стороны, прогнуться. Расслабить мышцы плечевого пояса, «уронить» руки. Выполнить то же с левой ногой. Повторить 3 – 4 раза.

2. Исходное положение – стоя или сидя. Руки согнуты, кисти сжаты в кулаки. Поочередно выпрямляя руки вверх, выполнять «удары» кулаками вверх. Повторить 2-3 раза. Затем опустить руки, расслабленно потрясти.

3. Исходное положение – стоя или сидя. Дугами в стороны поднять руки вверх, левая – перед правой. Дважды рывком внутрь сменить положение рук (вперед правую, затем левую). Вдох. Руки вниз, плечи расслабить, голову опустить, выдох. Повторить 3-4 раза.

4. Исходное положение – стойка ноги врозь, руки к плечам. Круговые движения согнутыми руками вперед. Выполнить то же назад. Повторить 2-3 раза. Затем опустить руки, расслабить плечи.

Сами по себе упражнения не являются новыми, но, руководствуясь разработками Н.А. Бернштейна и зная, из каких уровней движений состоит тот или иной трудовой (двигательный) навык, формирующийся на занятии, мы включаем в данный комплекс ГМЛ те упражнения, которые будут активизировать необходимые нам уровни движений (те уровни, которые участвуют в выполнении формируемого навыка).

Кроме этого, необходимо отметить значимость анализа движений, проводимого преподавателем, с точки зрения их уровневого состава и строения участвующих в них автоматизмов для повышения полезного результата упражнения и экономии сил. Последовательность навыков подбирается так, чтобы каждый из них мог исполь-

зовать автоматизмы, уже выработанные для предыдущих, и в то же время «делал и свой взнос в фонотеку» накапливаемых автоматизмов. Таким образом, необходим критериальный подход к выбору последовательности изделий для обработки и к составу формируемых трудовых навыков. Действуя таким образом, можно существенно повысить уровень трудовой подготовки студентов к выполнению в будущем своих профессиональных обязанностей.

Также необходимо учитывать возрастные возможности студентов, самоконтроль и саморегуляцию, активизацию познавательной деятельности, стимулировать трудовую деятельность, по-

степенный переход от решения задач с преобладанием репродуктивной деятельности к выполнению задач с продуктивной деятельностью, тренировку глазомера, мышечно-суставную оценку размеров и расстояний и т.д., выработку у студентов устойчивости к различным осложнениям при выполнении навыка (плохая освещенность, отвлекающий шум, вибрация, смена привычного инструмента, материала, изменение рабочего места, формы обработки) на этапе стандартизации и стабилизации навыка. Критерии сформированности мануальной ловкости представлены в диагностической карте (табл.1).

Диагностическая карта сформированности мануальной ловкости в процессе выполнения трудового задания (табл.1)

Реализация педагогических условий	Уровень сформированности мануальной ловкости		
Критерии	Высокий (+3) балла	Средний (+2) балла	Низкий (+1) балл
1. Правильность выполнения трудового задания: а) правильное держание инструмента и правильная поза б) правильная техника выполнения	1. а) нет отклонений от образца действия (по Н.И. Макиенко) [5]. б) техника полностью соответствует образцу действия	1. а) допущены незначительные отклонения от образца действия б) в технике есть незначительные отклонения от образца действия	1. а) допущены значительные отклонения от образца действия б) в технике есть значительные отклонения от образца действия
2. Точность результата	2. Трудовое задание выполнено с высокой точностью	2. Отклонения от точности незначительны	2. Отклонения от точности значительны
3. Скорость выполнения трудового задания	3. Трудовое задание выполнено за время, меньшее среднего	3. Трудовое задание выполнено за среднее время	3. Трудовое задание выполнено за время, большее среднего
4. Рациональность выполнения трудового задания: а) целесообразность применения приема и орудия б) экономичность движений позволяет выполнить трудовое задание с наименьшими затратами сил (отсутствуют лишние, ненужные движения или выбрана оптимальная траектория движения)	4. Трудовое задание выполнено рационально: а) целесообразно б) экономично	4. Трудовое задание выполнено в целом рационально: (по одному из двух критериев рациональности (а или б) есть несущественные отклонения)	4. Трудовое задание выполнено не рационально: а) нецелесообразное применение приема и инструмента б) допущено много лишних движений

Уровневая дифференциация движений позволяет более успешно решать поставленные задачи на занятиях по практикуму в учебных мастерских. Студенты более быстро и в необычной форме овладевают техникой трудовых операций, что вызывает у них интерес и желание трудиться. «Во время занятий ручным трудом развивается точность движения руки, которая нужна и хирургу, и музыканту, и человеку, работающему с любой точной аппаратурой, представителям многих других профессий. Специалист, у которого эта способность не развита, не сможет достичь мастерства ни в одной профессии» [8, с. 26].

Исследование формирования мануальной ловкости для повышения эффективности двигательной деятельности будущего учителя в определенной мере является инновационным направлением, вызывающим интерес к углубленному рассмотрению. Анализ положений о формировании мануальной ловкости развёрнут в виде дидактической модели, технологической схемы, диагностической, методической карты и методики эксперимента.

В эксперименте участвовали студенты 1-3 курсов факультета технологии и предпринимательства (ФТиП) ЛГПУ. В ходе опытно-экспериментальной работы, помимо определения задач, базы экспериментального исследования, сбора и накопления фактических данных, проводилась диагностика технической подготовленности учащихся к выполнению различных слесарных операций.

Констатирующий эксперимент показал низкую техническую подготовленность большей части испытуемых. Затем был проведен формирующий эксперимент.

В ходе формирующего эксперимента из общей группы испытуемых были выделены контрольная и экспериментальная группы. Формирующий эксперимент проводился по предложенной нами технологии с использованием уровневой дифференциации, основанной на теории уровневого построения движений Н.А. Бернштейна

и дополненной разработанными нами приемами. Контрольные группы обучались тем же операциям, но с использованием традиционного способа.

На каждом этапе проводился сбор эмпирических данных, их статистическая обработка и анализ полученных результатов. По правильности, точности, скорости и рациональности выполнения трудовых заданий студенты экспериментальной группы значительно превосходили студентов контрольной группы. Результаты эксперимента подтверждают статистическую достоверность выполненного исследования посредством коэффициента корреляции $r=0,68$.

Библиографический список

1. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды. ? М.-Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – 688 с.
2. *Бернштейн Н.А.* О ловкости и ее развитии. ? М.: Изд-во «Физкультура и спорт», 1991. – 288 с.
3. *Гузенко И.Г.* Педагогика рефлексивной практики. ? Липецк: ЛГПУ, 2009. ? 298 с.
4. *Кругликов Г.И.* Методика преподавания технологии с практикумом: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. ? М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
5. *Макиенко Н.И.* Общий курс слесарного дела: Учеб. для проф. учеб. заведений. – М.: Высшая школа, 2002. – 334 с.
6. Новейший словарь иностранных слов и выражений / под. ред. Ю.Г. Хацкевич. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 976 с.
7. Общая психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. В 7-ми т. Т. 3: Память. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. ? 346 с.
8. *Огородников Ю.А.* Образовательная область «технология»: от философии к практике // Педагогика. ? 2001. ? № 8. – С. 21-26.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371

Л.В. ВОЛКОВА

ПЕДАГОГИ КАК СУБЪЕКТЫ СРЕДООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье предлагается материал об особой группе педагогов, способных осуществить преобразование школьной среды.

Управлять процессом формирования и развития личности ученика можно опосредованно (через среду). В школьном средообразовательном процессе роль субъекта, как правило, предписывается педагогам. Однако они далеко не всегда мотивированы на качественное изменение среды. Интерес представляют педагоги с устойчивыми мотивами деятельности, отнесённые в группу «меченые».

В обыденном понимании средообразовательный процесс (СП) – это процесс создания среды. В педагогике суть средообразовательного процесса – «перевод» среды в эффективное средство формирования и развития личности ученика.

Проблемы средообразования невозможно решать без непосредственных участников данной деятельности, т.е. без субъектов средообразовательного процесса.

Концепт «субъект» – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека в единстве всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.

В отечественной психологии (Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и др.) субъект характеризуется определённой направленностью и активностью. Конкретизируя понятие «субъект», психологи раскрывают смысл таких определений, как «субъект деятельности» (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев), «субъект отношений» (А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев), «субъект потребления» (Д.Н. Узнадзе), «субъект собственной жизни» (В.И. Слободчиков), «субъект деятельности, воспроизведения себя, общения и самосознания» (В.А. Петровский) и т.д.

Педагогический словарь даёт схожую с психологической трактовку понятия «субъект»: носитель предметно-практической активности и

познания, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании [3, с. 144].

В педагогической литературе педагог аксиоматически рассматривается субъектом педагогической деятельности.

Под субъектом средообразовательного процесса понимается любой его инициатор, организатор и исполнитель, действия которого объективно ведут к изменению среды. Субъекты СП характеризуются как общими чертами, свойственными субъектам познания, деятельности, жизни, так и специфичными качествами.

Специфичные свойства субъекта СП можно представить единством трёх факторов – мотивов, способностей, ресурсов, соответствующих трём субъектным позициям: «хочу-могу-надо». Раскроем каждую их трёх составляющих.

Первая позиция («хочу») – мотив деятельности субъекта средообразовательных практик: что им движет? к чему он стремиться? какова направленность его деятельности? что провоцирует активность?

Взгляды психологов на сущность мотива существенно расходятся. Мотив рассматривается как потребность (П.К. Анохин, А.Р. Лурия, Т.Н. - Лебедева и др.), как цель (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и др.), как

побуждение (В.И. Ковалёв), как намерение (К. - Левин), как устойчивые свойства (В.С. Мерлин), как сложное интегральное психологическое образование (Е.П. Ильин) и т.д.

Для организации средообразовательного процесса нас, безусловно, интересуют мотивы педагогической деятельности, представленные в трудах учёных, исследующих педагогическую направленность (С.А. Зимичева, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластёнин, Г.А. Томилова, А.И. Щербаков и др.). Несмотря на разброс элементов структуры педагогической направленности, во всех работах отмечается ключевой ориентир – *формирование и развитие личности ученика*.

Существующие представления о мотивах деятельности вообще и о направленности педагогической деятельности в частности дают основания для утверждения, что *под мотивом деятельности субъекта СП следует понимать любую причину (потребности, интересы, влечения, желания, эмоции, установки, убеждения, идеалы, мечты и пр.) его активности в процессе качественного изменения среды*.

Вторая позиция («могу») – *способности субъекта СП: что он может? на что способен? каким способом может решить проблему?*

В качестве способностей субъекта СП рассматриваются индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного изменения свойств, качеств, параметров среды.

Субъект средообразовательного процесса может обладать *разными способностями*: как общими (способность мыслить, творить и пр.), так и специальными (литературными, художественными, музыкальными, сценическими и т.д.).

Очень важны для него *педагогические способности* (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Д.Н. Левитов, А.И. Щербакова и др.), одна из которых является наиболее значимой. *Это способность понимать и чувствовать влияние осуществляемых в среде изменений на личность ученика*.

И, наконец, третья позиция («надо») – позиция наличия у субъекта тех или иных *ресурсов* для средообразования: что ему нужно? чего недостаёт для решения задачи? как он может восполнить недостающее?

Без определенных ресурсов невозможно преобразовывать среду. Для осуществления задуманных изменений в среде субъекту СП необходимо

располагать самыми разными ресурсами (интеллектуальными, энергетическими, техническими, пространственными, временными, информационными, финансовыми, материальными, культурными, человеческими, правовыми, административными), уметь их находить или компенсировать их отсутствие.

Подчеркнём, что *субъектом средообразовательного процесса может выступать любой его инициатор, организатор и исполнитель, обладающий необходимыми способностями, располагающий достаточными ресурсами и характеризующийся определённым мотивом деятельности*.

Основу средообразовательного процесса составляет *деятельность субъекта*.

Так, содержание его деятельности, направленной на создание *игровой среды*, определяется следующими действиями: оформление предметных зон игры; оборудование игрового пространства; эргономичное размещение дидактических материалов, принадлежностей, пособий, игрового «инвентаря»; продумывание воздействия «музыки», «художественного текста» и пр.

Содержанием деятельности, направленной на создание *предметно-эстетической среды*, могут выступать действия, не только ориентированные на переустройство внутреннего пространства школы (переоборудование помещений; изменение цветовой гаммы классных комнат; оформление кабинетов; установка в рекреациях экранов, трансформирующихся перегородок и пр.), но и на облагораживание пришкольной территории (посадка деревьев, кустарников, декоративных растений; размещение удобных для бесед скамеек; оборудование детских площадок для игр и «детской беголки» и т.д.)

При конструировании *музейно-педагогической среды* (термин Б.А. Столярова) необходимы: организация «околомузейного пространства»; налаживание поисковой деятельности; оборудование музейных помещений, подготовка экспонатов и экспозиций; обучение музейного педагога, проведение в музейных аудиториях экскурсий, лекций, занятий.

Приведённые примеры показывают, что для создания разных «сред» необходимы разные субъекты СП. Таковыми, как правило, выступают педагоги, которые далеко не всегда мотивированы на осуществление тех или иных преобразований в среде. Поэтому интерес представляет

особая группа педагогов с устойчивыми мотивами деятельности. Такие педагоги, «предрасположенные к какой-либо деятельности, постоянные в своих пристрастиях» названы в теории Ю.С. Мануйлова термином «меченые» [4, с. 16].

С этим понятием связано немало понятийно-терминологических сложностей и проблем. Нескольким аргументов в пользу данного понятия.

Первый. Понятие «меченые» обозначает явление, которое, как показало наше исследование, не имеет иного названия. Его нельзя заменить другим термином («лидер», «энтузиаст», «натура», «характерность», «персоналия», «типаж», «акцентуированная личность», «харизматичная личность», «пассионарий», «агент пространства», «Модульный Человек», «*medium is message*» - «носитель посланий», «медиум-посредник», «модератор», «фасилитатор»), встречающимися в литературе.

Второй. Понятие «меченые» содержит в своём объёме причину (*важное, яркое событие и испускаемое чувство*) и следствие (*отпечаток», «зарубка», «след», «метка»*) пережитого. Оно отражает наличие у индивидуума значимого опыта, предопределяющего (помимо целей, желаний, стремлений, интересов) поведение меченых в разных ситуациях: «присутствующего в настоящем прошедшего, устремляющегося в будущее» [2, с. 7-12].

Третий. Понятие «меченые» метафорически ярко и образно раскрывает механизм появления данной индивидуальной особенности: *одно из прежних переживаний оставляет глубокий след в памяти («метит»), делая человека носителем той или иной стихии, способной повлиять на среду.*

Природа возникновения «метки» была описана в трудах отечественных психологов. Так, П.П. Блонский раскрывает «*эффект следа* от сильно пережитой эмоции, которая в последующем может возбуждаться и более слабыми стимулами подобного рода, т.е. становится для человека латентным доминантным очагом, «больной мозолью», случайно задев которую можно вызвать сильную эмоциональную реакцию» [1, с. 21, 29-30].

А.Н. Леонтьев подчёркивал: «эмоциональные состояния как бы *«метят»* на своём языке» индивидуумов [4, с. 199].

Среда метит индивидуумов, которые в свою очередь (по аналогии с мечеными атомами) вос-

производят среду.

Отмеченные средой индивидуумы словно «запрограммированы» действовать только таким, постигнутым ими образом.

В механизме появления «метки» фиксируются такие ключевые моменты: *влияние прежней среды – сильное чувство – «отметина» в сознании – предопределённое ею поведение.* Данные положения следует отразить в уточнённом понятии, не имеющем (что очень важно для принятия термина!) оценочного суждения, а лишь отражающем сущность называемого явления.

Меченые – это выделяющиеся в среде индивидуумы, необычное поведение которых обусловлено зависимостью от прежних переживаний, оставивших след в их образе мыслей, чувств, действий.

Педагогический смысл понятия в том, что оно «показывает ту роль, которую сыграла среда в жизни человека, с одной стороны, а с другой, – указывает на особенное в нем, что проявляется в сношениях с миром» [5, с. 120].

Обычно слово «меченые» связывается с каким-то жизненным негативом. Например, о таких людях в повседневной жизни говорят: «одержимые», «безумные», «чудаковатые», «сумасшедшие». Но сумасшедшие не в смысле «лишённые рассудка», а в смысле «знающие наверняка и действующие напролом», что очевидно на примере творчества писателей.

«... Мережковский помешан на парности вещей, на идее двух бездн, верхней и нижней. А вот Леонид Андреев «всегда видит в мире только какой-нибудь клочок, одну лишь пылинку, пушинку, хотя эта пылинка и становится для него Ара-ратом, заслоняя собою и небо, и землю, и весь горизонт. Эта психология охваченности, одержимости до того присуща Андрееву, что ею он наделяет всех ... Человек, охваченный, гонимый только образом, только мыслью, слепой и глухой ко всему остальному» [8, с. 530].

Даже этот один литературный пример позволяет опровергнуть предположение, что понятие «меченые» уничижает человека. В нём только присутствует толика некой иронии, емко и точно означающей индивидуальную особенность человека.

Очевиден тот факт, что природа появления меченых сложна, многовариантна и пока до конца необъяснима. Вероятно, на возникновение описываемого феномена оказывает влияние оп-

ределённое стечение обстоятельств, целый набор разных факторов и условий.

По причине того, что мир меченых разнороден (разные индивидуумы в разное время мечены разными событиями, разными стихиями с разной силой, интенсивностью и продолжительностью влияния), классифицировать меченых по какому-либо признаку весьма проблематично. Однако, наблюдая и анализируя этот феномен в жизни, мы пришли к выводу, что можно говорить о «генетически/социально меченных»¹, «внешне/внутренне меченных», «позитивно/негативно меченных», «конструктивно/деструктивно меченных», «сильно/слабо меченных», «проявленных/непроявленных меченных», «меченных трофикой/стихией» и др.

Нельзя оставить без внимания и такую категорию меченых, как «патологически меченные» (шизофреники, параноики, ипохондрики, маньяки и т.д.). Эти состояния ярче всего обнаруживаются у выдающихся людей, силой маний и фобий выдвинутых на передний край. «Петр I и Суворов, Аввакум и Распутин, Белинский и Бакунин, Н. Фёдоров и Э. Циолковский, Писарев и Нечаев, Гоголь и Маяковский, не говоря уже об Иване Грозном, Ленине, Сталине, Троцком и их прямых наследниках и соратниках среди деспотов разных поколений. У всех этих людей, даже при различии натуры и гениальной одарённости, есть какая-то резко выдвинутая черта, навязчивая идея, отгесняющая все остальные» [7, с. 149]. Данные состояния – объект изучения психиатрии, поэтому в нашем исследовании не рассматриваются.

Можно выделить такие категории меченых, как «меченные эпохой, историей, временем, событием», «меченные повседневностью», «меченные богоизбранием, меченные вечностью», «меченные одиночеством»² и др.

¹ В качестве отглагольного существительного слово «меченый» обозначает характеристику человека; пишется с «Н» (в нашем случае – это индивидуум, обладающий определённой характеристикой). В качестве причастия предполагает наличие зависимого слова, отвечающего на вопрос «чем?» или «как?», обозначает процесс приобретения «метки»; пишется с «НН» (в нашем случае – это характеристика характеристики)

² Подобными метафорами изобилуют произведения как классической, так и современной лирики.

Есть смысл назвать и «меченных профессией». В нашем случае – профессией педагога. Портреты учителей вполне предсказуемы, органично вписываются в закреплённую общественным сознанием традицию.

Для ясности картины представим галерею «архивных» образов, созданных в художественной и публицистической литературе XIX–XX веков. *Кто-то мечен властью* (как гоголевский учитель, воспитавший лицемера Чичикова), *кто-то боязнь* (как чеховский учитель греческого языка Беликов, сопровождавший всё, что происходило в его жизни фразой: «Как бы чего не вышло!»), *кто-то служением своему делу* (как герой рассказа Георгия Берёзко «Дом учителя», так увлекающий всех, что стихи к празднику писала вся школа, даже незаметный завхоз дядя Петя), *кто-то тиранией* (как учитель Гнус из одноимённой повести Генриха Манна, следивший за своими учениками даже после окончания занятий), *кто-то невероятным артистизмом* (как Харлампий Диогенович из «Тринадцатого подвига Геракла» Фазиля Искандера, умеющий незаметно делать человека смешным), *кто-то страхом* (как мисс Прингл и мистер Тэкер из рассказа Алана Маршала «Я умею прыгать через лужи»), *кто-то волшебством* (как учитель К. - Паустовского Черпунов по кличке «Черномор»), *кто-то добротой* (как учительница французского языка Лидия Михайловна и т.д.)

Направлять действия меченых в иное для их «амплуа» русло обременительно. Это вызывает у субъектов управления определённые неудобства в работе с ними. Но плюсов обнаруживается больше.

Во-первых, взгляд на педагогов как меченых позволяет выделить одну (из существующего множества) черту, ориентирующую на результативное взаимодействие с ними.

Во-вторых, подход к педагогам как меченым помогает рассматривать их носителями определённого опыта, которым они руководствуются и который может быть востребован на каком-то этапе средообразовательного процесса.

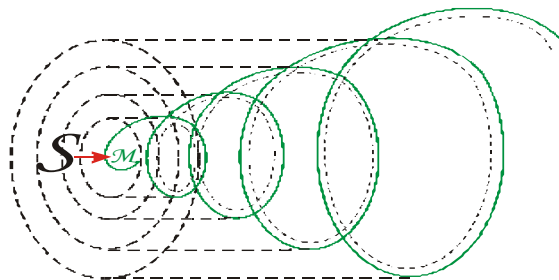
В-третьих, понимание того, к чему предрасположены меченые, позволяет не только спрогнозировать их реакцию на управленческое действие, но и рассчитывать на получение желаемого результата.

И, наконец, активность меченых представляется продуктивной, поскольку они запрограмми-

рованы действовать в соответствии с опытом, находить необходимые для достижения цели возможности, генерировать среду, причём делают

всё самостоятельно, без непосредственного участия субъекта управления (рисунок 1).

Рисунок 1



На рисунке схематично показано, как малое, но «топологически выверенное воздействие» субъекта управления (*S*), может пробудить активность меченого (*M*), что в свою очередь вызывает активные изменения в среде. Действуя «по принципу заражения», меченые создают мощное поле, в которое вовлекаются другие участники образовательного процесса.

Так, для того, чтобы среда могла обогащать речь детей, необходимо саму языковую среду обогащать. И в этом процессе могут быть полезны разные меченые.

Педагога-«педанта», обострённо сосредоточенного на нормах русского языка, безапелляционно и настойчиво исправляющего всех, кто допускает ошибки, вовлечь в разработку и определение содержания программы речевой культуры.

Учителя-«демонстратора», включённого в переживания по поводу собственной значимости, заикнувшегося на собственных достоинствах, обязать вести в школьной газете и на сайте школьного форума рубрику «Говори правильно».

Сотрудника-«либерала», естественного в своём наивно-детском восприятии мира, несущего восторженные импульсы по поводу успехов детей, включить в оформление для школьников на одной из стен школьных рекреаций «места свободного самовыражения», где можно написать о своём отношении к культуре речи или сделать рисунок и т.д.

В заключение подчеркнём следующее. Актив-

ность меченых в роли субъектов СП представляется продуктивной, поскольку они запрограммированы действовать в соответствии с опытом, находить необходимые для достижения цели возможности, генерировать среду.

Библиографический список

1. Блонский П.П. Психологические очерки. – М.: «Новая Москва», 1927. – 171 с.
2. Бурдые П. Структуры, Habitus, Практики / Современная социальная теория: Бурдые, Гиддиенс, Хабермас: Учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1995. – 196 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М., Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
6. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – Костанай, 1997. – 242 с.
7. Эпштейн М.Н. Всё эссе: В 2-х т. Т. 1.: В России. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 544 с.
8. Эпштейн М.Н. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. – М.: НЛЮ, 2004. – С. 512–540.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНУТРИШКОЛЬНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ РАБОТЕ

В статье представлена методика целостного изучения самостоятельности старшеклассников как качества личности во внутришкольной общественной работе, приведены результаты исследования по данной проблеме, проведенного на базе школ г. Вологды. На основе анализа ряда концепций личностно ориентированного подхода выделены методологические ориентиры для решения проблемы развития самостоятельности учащихся в педагогически стимулируемом процессе вовлечения старшеклассников в общественную деятельность.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, ценность общественной работы, опыт общественной работы, самостоятельность, опыт самостоятельности, педагогическая поддержка.

Современное социальное становление молодых людей происходит в условиях, когда естественное стремление к самореализации и успеху сталкивается с возрастающей конкуренцией, высокими требованиями к личности на рынке труда. С этим связана востребованность таких личностных качеств, как: самостоятельность, ответственность, мобильность и коммуникабельность, позволяющих человеку успешно интегрироваться в противоречивую социальную среду, реализовывать свой потенциал в интересах личного и общественного прогресса.

Возможность для удовлетворения личностных потребностей и интересов молодежи, становления социального опыта, развития самоопределения и самореализации в деятельности во многом предоставляет общественная сфера жизни. Участие молодежи в общественной деятельности способствует усвоению норм и ценностей гражданского общества, содействует становлению активной жизненной позиции. Данная сфера формирует в людях навыки самоорганизации, сотрудничества и социально ответственного поведения. Совместная общественная деятельность способствует укреплению социальных связей, которые оказываются важнейшим ресурсом для успешного решения проблем локального сообщества, позволяет выдвигать и достигать значимые для всех и каждого цели. Значимость социального компонента жизни очевидна и в профессионально-личностном становлении специалистов мно-

гих профессий (особенно педагогических).

Внутришкольная общественная деятельность, понимаемая нами как совокупность всех видов внеучебной деятельности в рамках школы, в которой учащийся участвует добровольно на пользу школьному сообществу, включает в себе оптимальные условия для социализации личности: постоянной социальной практики в ближайшей окружающей среде.

В поисках путей развития самостоятельности в общественной деятельности следует, прежде всего, обратиться к личностно ориентированному подходу, педагогическим стержнем которого является создание условий для развития личностных качеств.

Отметим те положения из известных концепций личностно-ориентированного подхода, встречающиеся у разных ученых, которые значимы для решения проблемы развития самостоятельности учащихся в педагогически стимулируемом процессе.

Согласно концепции В.В. Серикова личностно ориентированное образование – «это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [3, с. 27].

Выделяя группы личностных функций (избирательность, мотивацию, рефлекссию, самореализацию, смысловое творчество), В.В. Сериков рассматривает самостоятельность личности в группе са-

морализации – наряду со свободой, творчеством, состязательностью и др. Конечно, самостоятельность – неотъемлемый компонент творческого самопроявления. Но как личностное качество, как форма активности субъекта, самостоятельность наиболее ярко обнаруживается в условиях выбора и самоопределения. Кроме того, ориентация на самостоятельность предполагает развитие у учащихся способности к рефлексивной самооценке. Поэтому самостоятельность следует рассматривать как необходимую составляющую всех функций личности.

Главным условием проявления универсальных личностных способностей в образовательном процессе, согласно концепции В.В. Серикова, является создание личностно ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной), когда ученик вынужден проявлять себя как личность – делать нравственный выбор, осуществлять самостоятельную постановку цели и ее достижение, преодолевать препятствие, проводить самоанализ и самооценку собственных достижений [3, с. 91]. Все эти действия сопровождаются ничем иным как проявлением и развитием самостоятельности как качества личности.

Основу личностно-ориентированного образования по концепции Е.В. Бондаревской составляет смыслообразующая функция. Личностный смысл, по определению автора, есть «особое, пристрастное отношение человека к жизненным ценностям, являющееся устойчивым ее регулятором ее жизнедеятельности и поведения» [1, с. 41].

Рассматривая ученика не только как субъекта учения, но и как субъекта жизни, Е.В. Бондаревская выделяет самостоятельность среди индивидуальных свойств, таких как жизнетворчество, адаптивность. Однако, по мнению автора, в современной школе, как и в прежней, неохотно реагируют на стремление ребят обрести самостоятельность. Опыт гражданского поведения формируется в основном вербальным путем. Общественная деятельность в школе, ученическое самоуправление используются недостаточно.

Ценностями современного образования Е.В. Бондаревская видит в развитии средств педагогической поддержки процессов самостроительства личности. Учитывая, что каждый человек имеет индивидуальные жизненные проблемы, свои возможности развития, необходимо отказаться от моделирования образа идеального вы-

пускника, а работать с реальным учеником, ориентируясь не на внешне заданные параметры воспитанности, а на его внутренние потенциальные возможности саморазвития, самоорганизации, самоопределения и личностного роста.

Таким образом, анализ приведенных личностно ориентированных концепций позволяет выделить те их позиции, которые могут служить методологическими ориентирами для педагогического рассмотрения проблемы самостоятельности.

1. Личностно ориентированное образование изменяет представление о личности человека. Кроме социальных качеств личность наделяется различными субъектными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.д., в связи с чем меняется и ее роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом.

2. Парадигма личностно ориентированного образования с его ориентацией на саморазвитие ребенка придает особый смысл становлению самостоятельности, как показателю личности, субъектности ученика.

3. Личностно ориентированный подход признает развитие самостоятельности личности как ценность современного образования.

4. Основными признаками самостоятельности как личностного качества являются: проявление инициативы; выбор как принцип жизнедеятельности; проектирование своего поведения; самостоятельное выполнение действий и деятельности в целом, опора на свои силы в достижении цели; оценка деятельности, связанная с ответственностью за выбор и самостоятельные действия.

5. Самостоятельность рассматривается в числе личностных функций, и личностных смыслов, востребованных не только в обучении, но во всех сферах жизни.

6. Насыщенность жизнедеятельности детей ситуациями реальной ответственности, свободного выбора, принятия решений, рефлексии своих поступков, проектирования своего поведения являются условием для непрерывного развития самостоятельности.

Изучая самостоятельность старшеклассников в рамках школьной общественной деятельности, мы исследовали ценность общественной работы для старшеклассников; опыт общественной ра-

боты старшеклассников; опыт самостоятельности старшеклассников в общественной работе; процесс накопления опыта общественной работы и опыта самостоятельности старшеклассников.

Исследование было охвачено 384 человека, из них 246 учащиеся 10-х классов, 138 – учащиеся 11-х классов школ г. Вологды.

1. При изучении ценности общественной деятельности в иерархии жизненно важных ценностей для старшеклассников мы опирались на вариант методики М. Рокича, который строится на терминальных ценностях [2. с. 637]. При обработке результатов весь перечень ценностей нами условно был распределен на 4 ранговые группы ценностей по степени их значимости для респондентов, что позволило более наглядно определить, в какой степени учащиеся выделяют ценность общественной работы среди других жизненных ценностей. Полученные результаты показали, что большая часть респондентов включает общественную работу в последние две группы жизненных явлений по степени их ценности, выделяемые нами как малозначимые и несущественные для личности.

2. При изучении опыта общественной работы старшеклассников мы исходили из такого представления о нем: это предшествующая практика детей в возможных различных видах и сферах деятельности.

2.1. Методика изучения опыта общественной работы в аспекте видов деятельности основана на перечне разнообразных видов общественной деятельности, которые учащиеся могли выполнять в масштабах класса и школы и на воспроизведении тех видов, которые были в личном опыте. Представленные учащимися разнообразные виды работ (всего 20) отражали различные содержательные направления общественной деятельности: При работе с опросником старшеклассникам предлагалось выбрать те виды работы, в которых они участвовали за последние три года. Они могли также дописать те конкретные виды работы, которые ими выполнялись.

Наибольшая часть учащихся (84,5%) имеет опыт общественной работы более чем в двух ее содержательных направлениях; незначительная часть учащихся (3,8%) прошла через одно содержательное направление работы, (в основном это участие в благоустройстве школы и дежурстве по школе).

Изучение практики общественной работы старшеклассников в разнообразных видах деятельности в настоящее время показало, что, по сравнению с предыдущими годами, усиливается дифференциация детей: среди десятиклассников увеличилось число учащихся, включающих только в одно направление общественной работы, и наблюдается рост тех, кто развивает свой опыт общественной деятельности более чем в двух содержательных направлениях.

2.2. Под сферами общественной деятельности мы понимаем участие старшеклассников в общественной работе в классах различного возрастного состава: в более младших классах, в своем классе, в более старших классах.

Методика изучения опыта общественной работы в этом аспекте была основана на воспроизведении личностной практики в той или иной возрастной среде за предыдущие годы.

Результаты исследования показывают такое распределение сегодняшних старшеклассников по сферам общественной деятельности: за предыдущие годы школьной жизни 42,7% имеет опыт общественной работы в одной сфере деятельности; опыт работы в двух сферах деятельности присущ 1/3 респондентам – 33,3%; меньшая часть учеников – 24,0% характеризуется наличием опыта общественной работы в трех сферах деятельности.

Результаты анкетирования по практике общественной деятельности, осуществляемой в настоящее время, показали, что количество старшеклассников, участвующих только в одной сфере деятельности, увеличивается. Более заметна эта тенденция в параллелях 11-х классов: у 70% учащихся поле общественной деятельности ограничивается своим классом. Эти данные фиксируют тот факт, что число учащихся 11-х классов, в настоящее время участвующих только в одной сфере общественной работы увеличилось почти в три раза.

3. Изучение опыта самостоятельности старшеклассников в общественной работе связывалось с исследованием избираемой учащимися роли в реализуемых видах деятельности и предпочитаемого уровня самостоятельности.

3.1. Мы выделяем три роли: организатора, субъекта индивидуальной деятельности, участника коллективной деятельности. Каждая из них специфична по влиянию на развитие личности; в то же время различна по степени самостоятельности

ти, активности и ответственности личности.

В процессе работы с опросником старшеклассникам предлагалось отметить ту роль, которую они преимущественно предпочитали в процессе общественной работы за предыдущие годы.

Полученные данные говорят о том, что большая часть учеников (73%) имеют опыт работы в роли субъекта индивидуальной деятельности. В настоящее время наблюдается снижение доли учеников, имеющих практику самостоятельности в роли организатора деятельности, особенно резко это выражено в параллели 11-х классов. Так, если в предыдущие годы 2/3 старшеклассников накапливали опыт работы в роли организатора, то в настоящее время – только одна четвертая часть учащихся отмечает эту роль.

3.2. Опросник по исследованию уровня самостоятельности старшеклассников в целостной общественной деятельности включал суждения, соответствующие пяти уровням самостоятельности в деятельности, выделяемые нами в ходе исследования: копирование, воспроизведение известного способа деятельности, сотрудничество в выполнении новой деятельности, самостоятельная деятельность по заданной цели, самостоятельная деятельность на основе выбора возможных видов общественной работы, инициативная деятельность.

Выявилось, что старшеклассники отдают предпочтение уровню «самостоятельная деятельность по заданной цели» (36,5%). Уровень «самостоятельная деятельность на основе выбора возможных видов общественной работы» был предпочтителен для 22,3% учащихся. С инициативным уровнем самостоятельности связывают общественную работу 13,7% респондентов. Уровни «копирование» и «воспроизведение известного способа деятельности» составляют 14,1% и 13,5% соответственно.

Таким образом, изучение самостоятельности старшеклассников во внутришкольной общественной деятельности выявило, что:

1. Большая часть старшеклассников не осознает значимости участия в общественной сфере деятельности, не рассматривает активную и продуктивную общественную деятельность среди наиболее значимых, актуальных и перспективных жизненных ценностей.

2. Наблюдается тенденция снижения активности учащихся 10-11 классов по всем выделенным нами компонентам опыта общественной рабо-

ты.

3. Данную ситуацию мы рассматриваем как неблагоприятную для проявления самостоятельности старшеклассников и развития их социальной активности. Уменьшение количества старшеклассников, участвующих в различных видах общественной деятельности снижает возможность проявить учащимся свою индивидуальность, что ограничивает осознанный выбор выпускниками профессиональной деятельности. Сокращение количества сфер деятельности, в которые старшеклассники могут включаться, снижает возможность развития опыта общественной работы, и, следовательно, их возможность развития их социального опыта.

4. Результаты исследования по выявлению опыта самостоятельности старшеклассников в общественной работе на основе выполняемой роли показали, что снижается доля учеников, имеющих практику самостоятельности в роли организатора деятельности, что препятствует развитию организаторских навыков.

5. Предпочтения старшеклассников в выборе уровня самостоятельности в общественной работе связаны с самостоятельной деятельностью по заданной цели и самостоятельной деятельностью на основе выбора возможных видов работы.

Представленное исследование свидетельствует о необходимости педагогического влияния на стимулирование старшеклассников к участию в общественной деятельности, развитию у них опыта данной деятельности и опыта самостоятельности в ней.

Основываясь на личностно ориентированном подходе в решении проблемы развития самостоятельности старшеклассников, можно сформулировать принципы организации педагогических условий вовлечения учащихся в общественную деятельность:

1. Ориентация образовательного процесса на развитие ценности общественной работы в сознании старшеклассников.

2. Предоставление свободы выбора старшеклассниками выбора конкретных видов деятельности, сферы общественной работы; выбора роли, которые учащиеся могут брать на себя в общественной работе; предпочитаемого уровня самостоятельности в ходе общественной деятельности.

3. Опора на индивидуальный интерес старшеклассников.

4. Раскрытие старшеклассникам социальных возможностей для саморазвития во внутришкольной общественной работе.

5. Педагогическая поддержка ученика в его самоопределении в общественной работе.

Данные условия положены нами в основу экспериментальной работы, проводимой в школах г. Вологды.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педаго-

гика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. Практическая психодиагностика: Методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

3. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

УДК 37.0

Л.А. МАРЧЕНКО

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРАВОСЛАВНЫХ ТРАДИЦИЙ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ

Раскрыта сущность понятия традиция. Кратко рассмотрен опыт дореволюционных и современных православных воскресных школ. Проанализированы возможности возрождающихся и новых православных традиций в воспитании подрастающего поколения на примере школ Вологодской епархии.

Ключевые слова: воспитательные возможности, воскресная школа, традиция, православная традиция.

В новой общественно-социальной ситуации, когда под угрозой разрушения находится культура, нравственное состояние общества, с особой остротой встает проблема воспитания подрастающего поколения. Православные воскресные школы, существующие уже более пятнадцати лет, свое предназначение видят в духовно-нравственном воспитании детей, подростков и молодежи, а также в укреплении духовного здоровья нации.

Следует отметить, что деятельность воскресных школ направлена, прежде всего, на овладение информационной системой, вбирающей в себя знание традиций, обычаев, религии, языка своего народа, формирование этических норм поведения людей в обществе, культуры человеческого общения. Данные школы ориентируются на возрождение, сохранение и развитие русских православных традиций, являющихся частью

культуры нации.

В этом русле возникает необходимость остановиться на термине *традиция*. Понятие *традиция* произошло от латинского «tradition», что в переводе означает передача. В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» раскрывает категорию *традиция* как «преданье, все, что устно перешло от одного поколения в другое» [4, с. 425].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и в «Большом толковом словаре современного русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова дефиниция «традиция» описана следующим образом: «Традиция – 1) то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (например, идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи и т.п.); 2) обычай, установившийся порядок в поведении, в

быту» [8, с. 1055; 11, с. 1067].

В «Философском энциклопедическом словаре» дается такое определение: «Традиция – передача духовных ценностей от поколения к поколению; на традиции основана культурная жизнь. Традицией называется также то, что передают; в то же время все, что на традиции основано, называют традиционным» [13, с. 459].

В словаре «Культурология. XX век» понятие традиция рассматривается как «социальное и культурное наследие, передающееся из поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени» [5, с. 480].

С.М. Вишнякова трактует традицию как «1) исторически сложившиеся из поколения в поколение обычаи, порядки, правила поведения; на традиции основана культурная жизнь; 2) обычай, установившийся порядок в поведении, быту» [3, с. 339].

В.В. Медушевский соотносит понятие традиции с понятием культура: «Традиция – семя, культура – почва сердца, которая должна быть не каменной, но приготовленной и увлажненной, дабы семя, проросши, дало плод» [6, 164].

Традиция в «Букваре» под редакцией архимандрита Никона (Иванова) и протоиерея Николая (Лихоманова) раскрывается как «культурное, религиозное, военное, учительное наследие, предание, передающееся из поколения к поколению, обычаи, идеи, нормы поведения, духовные ценности, обряды» [2, с. 1278].

Анализ толкования данной дефиниции и специальной литературы показывают, что в качестве традиции могут выступать определенные общественные взгляды, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Традиции присутствуют во всех социальных и культурных системах и в известной мере являются необходимым условием их существования. Наиболее важное место они занимают в религии.

Православные культурно-исторические традиции имеют тысячелетний опыт духовно-нравственной жизни народа. Культурно-историческая традиция устанавливает, как указывает священник Е. Шестун, «начальную границу нравственного совершенствования личности, цель которого – обожение человека, и связана в Православии со способом выражения Богооткровенной истины» [14, с. 53].

Ретроспективный анализ проблемы позволя-

ет рассмотреть, какие традиции сложились в воскресных школах в дореволюционной России. Практика церковного богослужения и изучение предметов религиозно-нравственного содержания являлись при этом определяющими факторами. Педагогический процесс неразрывно был связан с церковным годовым календарным кругом. В его основе – православные праздники и посты. Церковный год начинался 14 сентября и имел четыре фазы постепенного восхождения к вере: от поклонения Божией Матери через познание жизни Иисуса Христа и его заповедей, а далее – через духовное укрепление к достойному выполнению своей земной миссии. Фазы внутри года складывались так: от Рождества Пресвятой Богородицы до Рождества Христова, от Рождества Христова до Пасхи, от Пасхи до Святой Троицы, от Троицы до Рождества Богородицы.

С позиций христианства весь год представляет собой систему событий, проживая и переживая которые человек проходит путь постепенного, поэтапного восхождения к Богу. В праздниках постигается смысл жизни, миссия человека на земле, природа рождения и смерти. Все церковные праздники имеют духовное значение и, поэтому церковный год является ритмом внутренней духовной жизни. Каждый новый год – это новое и более глубокое постижение жизненных смыслов [1].

В учебном процессе воскресных школ Закон Божий, церковно-славянский язык, церковное пение были главными предметами. С.А. Рачинский обращал особое внимание на последние два, ввиду их практического значения при богослужении. Кроме того, преподавались и предметы общеобразовательные – счет, письмо, чтение. Занятия начинались и заканчивались молитвой. Во многих школах существовали детские хоры, которые принимали участие в церковных службах.

В современных воскресных школах возрождаются и развиваются традиции дореволюционных школ данного типа. В основе педагогического процесса также находится церковный годовое календарный круг, а главным предметом является Закон Божий. На начало учебного года служит молебен. Молитва в начале и в конце урока, а также перед трапезой и после нее – неперемutable условие. Все помещения освящены. В каждом классе есть иконы и лампадки. Между уроками – чаепитие, которое способствует дружескому общению и сближает детей. На занятиях

преподаватели стремятся заставить учащихся задуматься о вечном, непреходящем, смысле жизни, их предназначении в этом мире, истинных ценностях. Окружающий мир часто предлагает совершенно иное. Анализ анкетирования, бесед, наблюдений, творческих работ учащихся позволяет их мнение выразить так: «Бог, вера в него и церковь — это те духовные «части» человека, которых не хватает многим современным подросткам. С детских лет нас приучали любить Бога. После крещения мы пошли в воскресную школу и стали петь на клиросе. Школа оберегает нас от грешных поступков, помогает разобраться в себе, в своей душе».

Взрослые и дети стремятся к добру, теплу, любви, стараются быть лучше. И именно атмосфера добра привлекает их в воскресную школу. Подтверждением тому служит анализ 52 сочинений детей, который показывает, что «в школе учат добру, быть человеческими друг к другу. Школа постепенно открывала мои способности. Я не умел петь. Теперь молитвы и песнопения стали у меня звучать не хуже, чем у других. Не умел рисовать — помогли и в этом. Очень благодарен преподавателям за терпение и доброту (Максим Д.) ... В школе хорошая духовная атмосфера и добрые учителя. Они нас никогда не ругают. Здесь все приятно в общении, никто никого не обижает. Я бы хотел каждый день ходить в воскресную школу (Сергей Ц.) ... Я узнал, как надо себя правильно вести и что надо всех любить, даже врагов. Мне так жалко, что эти 3 года, за которые я так полюбил Церковь, промчались быстро, и вот уже выпускной (Александр В.). За все время, которое я провел в воскресной школе, произошло много изменений в моей душе и моем сердце. Стал более добрым, спокойным, чистым и равнодушным к земному миру (Михаил Л.). Я научилась понимать не только себя, но и других, научилась принимать жизнь такой, какая она есть, и все это благодаря нашим учителям. Они не только учили, но и давали советы, помогали во всех трудностях» (Ольга К.).

Выпускники школ отмечают, что полученные знания способствуют в более осмысленной учебе в других заведениях. Воскресная школа учит переносить трудности и работать над собой. Она открывает новый мир, где есть Бог, мир который «мы можем создать своими руками и своим умом, зная, что можно делать, а что нельзя (Ирина С.). Неизвестно как бы сложилась моя судьба,

но теперь я знаю, что все будет хорошо» (Игорь А.).

Анализ творческих работ родителей также показывает благотворное влияние воскресной школы. Их мнение звучит так: «За время занятий в школе я и мои дети познакомились с совершенно новым для нас миром — миром Божиим, его законами. Благодаря беседам с учителями, мы, взрослые, возражаем духовно вместе с нашими детьми. Чуткость, внимательность и любовь к нам и нашим детям со стороны педагогов являются поддержкой в зачастую не очень доброжелательном мире. Воскресная школа дает крепкий нравственный стержень, с которым можно преодолеть трудности».

Воскресная школа немыслима без храма и является его частицей. Она открывает маленьким прихожанам и их родителям путь к Богу. Каждый родитель, приводя ребенка в школу, понимает, как важно, чтобы сердце его раскрылось до благодатных глубин любви и послушания. Задача педагогов — помочь почувствовать ребенку живость и присутствие Бога, а это невозможно вне Церкви. Школьникам нравится убранство храма, иконы, красивое пение хора, облачение священников. В иконах запечатлены благоговейные состояния духовной сосредоточенности, тишины души и непостижимой любви и мира. Дети посещают храм, исповедуются, причащаются, участвуют в крестных ходах. Учащиеся отмечают, что поначалу было очень трудно стоять на службе, хотелось домой. Во время богослужения они ставят свечки, молятся за свою семью и близких.

Детская молитва совершается с глубоким воодушевлением, так как она проникает во все человеческое существо. Глядя на лица, мы видим изменение к лучшему: они светлеют, появляется большая открытость и доброжелательность. Школьники становятся внимательными к сверстникам, с уважением относятся к старшим. Им хочется жить и иметь радость общения с окружающим миром.

На исповедь дети приходят серьезные, сосредоточенные, говорят батюшке о своих грехах. «После исповеди всегда хочется сделать что-нибудь полезное и приятное для людей» — так написал десятилетний Антон в своем сочинении. Ваня, одиннадцати лет от роду, впервые посетивший храм, сосредоточенно выстоял всю службу и после сказал своей преподавательнице: «А Бог-то в Церкви и правда есть!».

Одна из традиций воскресных школ – певческая традиция, которая, прежде всего, связана с православным пением. Православное пение – пение церковное. С.И. Миропольский, К.П. Победоносцев, С.А. Рачинский, К.Д. Ушинский считали, что церковное пение особенно важно для подлинного духовно-нравственного воспитания подростков. Оно настраивает детскую душу и делает ее чуткой и восприимчивой к неземной красоте церковного богослужения. Традицию церковного пения отличает естественность и величественная простота, благоговейная радость, восторг, умиление, умиротворение, смирение [7; 9; 10; 12]. В Череповецких и Вологодских школах существуют детские и юношеские хоры, которые принимают участие в богослужении, православных фестивалях, творческих встречах, которые способствуют дружбе и духовному единению.

К православным традициям также относятся: посещение службы в храме по воскресным и праздничным дням; участие школьников в литургии в качестве чтецов, алтарников, певчих; проведение праздников Рождества Христова, Пасхи, Рождества Богородицы и др. совместно с детьми, преподавателями и родителями; паломнические поездки по монастырям, где учащиеся видят живой опыт духовной жизни; крестные ходы в праздники к святым местам. В школах данного типа появляются и новые традиции, так, например, празднование Дня народного единства, которое совпадает с днем Казанской иконы Божией Матери. По указанию комиссии по религиозному воспитанию ежегодно 4 ноября в школах проводятся мероприятия для учащихся и прихожан.

Стало традицией ежегодно проводить Рождественские, Сретенские и Пасхальные балы для православной молодежи. Идея возрождения балов возникла в противовес шумным современным дискотекам. Великолепный зал, красиво одетые девушки, элегантные юноши во фраках, камерный оркестр – все это настраивает на торжественную атмосферу праздника. Готовя тематику мероприятия, подрастающее поколение прикасается к чистому источнику русской православной культуры и щедро делится этим богатством с другими.

Паломнические поездки по святым местам очень любимы детьми всех возрастов. Впечатления от них останутся на всю жизнь. В поездки берут всех. Настоятель храма Рождества Христова из Череповца протоиерей Георгий Трубицин

считает, что «с хорошими детьми никаких проблем, а плохих куда? Пусть будут еще хуже»? В каждом человеке есть хорошее, доброе семя и учителя должны прилагать усилия к тому, чтобы терния мира сего не заглушили это семя, и оно принесло добрый плод.

За время учебы школьники побывали во многих монастырях и церквях Вологодской области, а также за пределами нашей епархии. У детей появляется любовь к святым местам. Они видят новый мир. По возможности в такие поездки берут и родителей. Татьяна Александровна, мама Саши отметила поездку в Кирилло-Белозерский монастырь и слова ее сына: «А ведь здесь дух другой, ни как в Череповце, давай здесь жить». Паломничество открывает историю нашей Вологодчины, удивительного края и людей, ощущение, что святость – это не сказка, это когда Бог рядом с человеком.

Для развития традиций в школах используются различные формы работы с детьми разного возраста. Так, например, в храме Рождества Христова в Череповце популярен кружок бисероплетения. Привлеченные мастерством руководителя, добротой, открытостью, как к магниту, притягиваются самые разные люди: дети разного возраста, мамы, матушки священников и даже папы. Татьяна Валентиновна Власова и ее ученики с увлечением и радостью трудятся для благоустройства храма: своими руками создали икону Святых Царственных Страстотерпцев, изготовили пасхальные яички из бисера, вышили закладки для Евангелия. К Рождеству Христову и Пасхе воскресную школу всегда украшает великолепная выставка работ умельцев.

Традиционным стал выпуск газеты «Радуга». Ее редактором единогласно избран 16-летний выпускник школы Максим Зубов. В газете печатаются школьные новости, впечатления о паломнических поездках, летнем отдыхе, стихи и рассказы учащихся, небольшие сценарии праздников.

В воскресных школах Вологодской Епархии складываются и свои традиции. В праздники Рождества Христова, Пасхи проводятся литературно-музыкальные композиции в самых разных аудиториях. Участники концертов и спектаклей поздравляют с этими торжественными событиями православных людей. Традиционно они проходят следующим образом: слово настоятеля храма, выступления преподавателей и учащихся, церков-

ного и детского хоров, в завершение – праздничное чаепитие.

Летними формами внеклассной работы для учащихся многих школ являются лагеря и православные экспедиции. Задача воспитателей – способствовать нравственному возрастанию детей, прививать навыки к молитве. Желая поехать на летний отдых с каждым годом становится все больше.

Православный лагерь в Череповце на реке Андога называют православной дачей, потому что обстановка приближается к домашней, все живут как большая дружная семья. После каждой смены родители и дети с удовольствием отмечают, что, исполняя молитвенное правило, слушая Евангельское Слово и жития святых в лагере, школьники и дома стали усерднее молиться, лучше себя вести.

Православная экспедиция «Воздвижение» в Кафедральном Соборе города Вологды существует уже пять лет. В течение двадцати дней летом многие дети и подростки принимают участие в данной экспедиции на берегу Кубенского озера. Учащиеся осуществляют посильную помощь в восстановлении храма, который находится рядом с лагерем. Трудятся на расчистке территории, прибираются в церкви. Родители, приезжающие проводить детей, помогают во всех делах. С каждым годом становятся шире возможности экспедиции. Возникает интерес и со стороны светских управленческих органов. Необычна программа – воспитание православных молодых людей на истории своего государства, на высоких духовно-нравственных ценностях. Девиз экспедиции: «Польза – народу, честь – Отечеству, слава – Богу». Выпускники школы помогают педагогическому коллективу в качестве вожатых. Коллектив молодежного хора готовит помещение к отдыху детей, трудится на разделке дров.

Старшие девочки из воскресных школ Череповца и Вологды уже пять лет посещают Воскресенский Горицкий женский монастырь. Монастырь – это уже иная ступень духовной жизни, здесь требуется послушание, терпение, сосредоточенная молитва. Далеко не каждый взрослый выдержит в монастыре. Молодые послушницы трудились на прополке и подкормке овощей, в трапезной, ходили на гору Мауру, где в часовне преподобного Кирилла Белозерского читали акафист святому. Они возвращались из обители уставшими, но довольными своими трудами и с

осознанием, что вносят посильный вклад в восстановление любимой обители. Игуменья Евфалия с благодарностью отзывается о воспитанниках воскресных школ.

Обучение в воскресной школе должно быть направлено не только на получение знаний об основах духовной жизни, но и помогать идущим этим путем. Вести правильную духовную жизнь и построить дом душевный, как указывает Владыка Максимилиан, архиепископ Вологодский и Великоустюжский, невозможно без главных основополагающих добродетелей – кротости и смирения. Приобретая смирение, воспитанники получают и мир, и радость, и покой. Спаситель сказал: *«Научитесь от Мене, яко кроток есмь и смирен сердцем, и обрящете покой душам вашим»* [Мф. 11, 29]. Стремясь к приобретению добродетелей, дети не останутся и без земных благ.

Воскресная школа востребована обществом. Она обладает воспитательными возможностями в формировании личности. Сохраняя и развивая русские православные традиции, применяя различные формы внеклассной работы, школа способствует преемственности поколений, помогает обрести верный духовный путь, освоению общечеловеческих ценностей, дать такие знания, которые будут использованы во благо нашего Отечества.

Библиографический список

1. Безрукова В.С., Мороз А. Образ русской Школы. – СПб.: «САТИСЬ», 2002. – 159 с.
2. Букварь: Наука, философия, религия. – М., 2001. – Т. 2. – 1932 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / Избранные статьи / под ред. Л.В. Беловинского. – М.: ОЛМА-ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004. – С. 425.
5. Культурология XX век: Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 640 с.
6. Медушевский В.В. Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе // Духовный собеседник. – Самара, 2001. – № 3. – С. 164.
7. Миропольский С.И. Школа и общество: Частная Харьковская женская воскресная школа. – СПб.: Типография И.Н. Скороходова, 1892. –

106 с.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов / под общей ред. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО Издательство «Оникс»; ООО Издательство «Мир и Образование», 2005. – 1200 с.

9. Победоносцев К.П. Учение и учитель: Педагогические заметки. – М., 1901-1905. – 115 с.

10. Рачинский С.А. Заметки о сельских школах. – СПб., 1883.

11. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь

современного русского языка. - ООО «Буколика», РОО «РООССА», 2008. – 1243 с.

12. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии: Письмо третье. Берн // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М., 1974. – Т. 2. – С. 129–151.

13. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1999. – С. 459.

14. Шестун Е.В. Духовно-нравственное становление личности в православной традиции // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 53–61.

УДК 371.4

Г.В. БОТВИНКИН

ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ДОСТОИНСТВА СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ КЛУБА

В статье определяется сущность понятия «национальное достоинство», раскрыты особенности воспитательного пространства клубного объединения старшеклассников как наиболее эффективной среды формирования этого качества, описана модель воспитания национального достоинства в условиях клубной деятельности, обозначены условия её успешной реализации.

Ключевые слова: воспитание национального достоинства школьников, клуб старшеклассников, модель воспитания, педагогическое проектирование.

Становление глобального сообщества является актуальным процессом развития человечества. В этих условиях в российском обществе происходит постепенное принятие западного антропологического стандарта, что приводит к нивелированию ценностей отечественной культуры и их замене на западные. Следствием критического дисбаланса ценностей может стать утрата российским сообществом качества нации.

Влияние отечественных ценностей особенно значимо в возрасте юности, для которого характерно становление мировоззрения личности. В этот период необходима целенаправленная работа по воспитанию национального достоинства человека. Вместе с тем, в педагогике отсутствует четкое определение этого качества личности; проблема его формирования недостаточно разработана в теории и методике воспитания. Исследования

осуществлялись либо на философско-педагогическом, концептуальном уровне (В.С. Безрукова, Е.П. Белозерцев, И.Ф. Гончаров, В.А. Мосолов, В.Н. Скворцов), либо в рамках образовательного процесса, за счет введения дополнительных дисциплин в региональный и школьный компоненты стандарта, внесения соответствующих акцентов при преподавании базовых дисциплин (Е.В. Николайкова, В.И. Порошин и др.). Вместе с тем, образовательный процесс наряду с преимуществами (всеохватность учебным процессом, классными часами и др.) имеет и слабые стороны. Так, обязательность изучения национальных ценностей может восприниматься учащимися как навязывание, поэтому воспитание национального достоинства требует более тонкого педагогического инструментария, основанного на свободе осознанного выбора.

На основе философско-культурологического анализа было выявлено, что понятие «нация» включает в себя три необходимых компонента: этнический, культурный и государственный. Их попарная интеграция образует смысловую сущность понятий, формирующих образы: «гражданин», «соотечественник-патриот», «представитель этноса» (русский, белорус, татарин и т.п.), из которых складывается образ россиянина. Осознание человеком себя как представителя определенной нации происходит в процессе самоидентификации со сложившемся в его сознании обобщенным, типологизированным образом представителей этой группы. Условием эффективной самоидентификации является осмысление личностью положительных характеристик этого образа.

Семантический синтез понятий «нация» и «достоинство личности» с учетом сущности процесса идентификации позволяет определить понятие «национальное достоинство человека» как интегральное качество личности, представляющее собой единство осознанной национальной идентичности (как представителя своего этноса, соотечественника и гражданина) и чувства собственной ценности для общества.

Процесс осмысления старшеклассниками индивидуальной (в т.ч. национальной) специфики, становления осознанной национальной идентичности, освоения системы национальных ценностей, приобретения навыков взаимодействия в системе наиболее эффективно проходит в воспитательном пространстве, обеспечивающем условия свободного личностно значимого взаимодействия и самореализации в значимом окружении. Анализируя воспитательные возможности школы, системы дополнительного образования и системы детских общественных объединений, мы пришли к выводу, что наиболее эффективной формой реализации указанных особенностей пространства может быть *юношеское общественное объединение клубного типа*. Вместе с тем, недостаточно исследованы возможности его использования для решения этих задач.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и практического опыта были выявлены возможности клуба как особого для решения воспитательных задач и *естественно привлекающего* для старшеклассников пространства:

- *свободного общения*, взаимопонимания, неформального характера взаимоотношений, взаимодействия (в т.ч. педагогического);

- *свободы мысли*, одухотворенного поиска ответов на интересующие вопросы, обретения единомышленников,

- *с особыми высокими нормами этики отношений*, что оказывает положительное влияние на становление межличностных (в т.ч. межнациональных) отношений с социальным окружением, осмысливаемым как национальное;

- *для осмысления* своих индивидуальных и национальных особенностей;

- как условий для самораскрытия, позитивной самооценки личности и, как следствие, осознания *собственной ценности* – достоинства личности и ценности для национального окружения;

- приобретения опыта *согласования целей, свободы выбора деятельности, поступков и ответственности*, а, следовательно, *опыта* активного национального существования, реализации гражданских прав личности, одобренного окружающими.

Решение задачи воспитания национального достоинства старшеклассников в условиях клуба потребовало построения модели.

Моделирование воспитания национального достоинства как системного процесса предусматривает, прежде всего, описание его основных компонентов: целевого, содержательного, операционно-деятельностного, аналитико-результативного. Однако нельзя не учитывать при этом особенностей взаимодействующих субъектов, характер возникающих межличностных отношений, условия протекания воспитательного процесса, в т.ч. и внеклубную социальную среду. Поэтому модель воспитания национального достоинства старшеклассников в условиях клуба должна содержать следующие компоненты: концептуально-целевой, содержательный, процессуально-коммуникативный, диагностико-результативный, субъект-субъектный, рефлексивно-управленческий, а также отражать особенности клубной среды и взаимодействие системы с внешней социокультурной средой.

Концептуальной идеей системы является воспитание на создаваемом совместно с воспитанниками образе россиянина – человека, обладающего национальным достоинством, определяющего свои жизненные приоритеты (позитивная самореализация) в контексте национального благополучия и своего гражданского долга, осознающего себя представителем нации и готового к межкультурному диалогу. Создание такого идеа-

ла осуществляется через раскрытие образов гражданина, соотечественника-патриота, представителя этноса.

- Образ представителя этноса формируется в процессе осмысления особенностей собственного менталитета и менталитета народа, проявляющегося в культуре, образе жизни, традиции отношений добрососедства с другими народами.

- Образ гражданина создается через осмысление собственного существования в гражданском обществе (через раскрытие смысла гражданского общества), сущности гражданской позиции россиянина (через осознание особенностей России как государства), характера активности в рамках национального государства (защита его интересов, соблюдение обязанностей и использование своих прав, уважительное и требовательное отношение к другим гражданам и пр.).

- Образ соотечественника определяется на основе осмысления воспитанниками качеств личности соотечественников разных эпох (от Древней Руси до наших дней), их отношением к Отечеству, родной земле, пониманием общности исторической судьбы.

Этот трехэлементный образ россиянина дополняется, углубляется и интегрируется формированием образа хозяина – наследника материальных и духовных богатств России, её истории и пониманием сопричастности к современности и будущему России в глобальном сообществе.

Формирование такого идеала россиянина составляет сверхцель, поэтому этот образ не является постоянным непосредственным предметом обсуждения, а уточняется постепенно через осмысление актуальных для старшеклассников тем. Становление национального достоинства рассматривается нами как поэтапный процесс, начинающийся с погружения в клубную среду. Это этап осмысления старшеклассниками своих особенностей и их ценности в значимом окружении в процессе клубной деятельности, что развивает стремление к познанию окружающего мира и себя в нем, а также чувство собственного достоинства как значимое качество личности. Происходит принятие этических норм общения и взаимодействия в клубе, совместное определение перспектив деятельности. На этапе «Освоение клубной среды» осуществляется совместное осмысление вопросов национальной тематики, сопровождаемое резонансом чувств, обогащается опыт активной социально-полезной деятельнос-

ти членов клуба. На этапе «Расширение пространства клубного взаимодействия» создаются условия активной самореализации старшеклассников в проявлении гражданско-патриотической позиции во *внутренней и внешней* клубной деятельности в значимом *национальном* окружении. Осмысление своих особенностей, обусловленных принадлежностью к национальной общности (россиянин), как позитивных качеств обеспечивает становление национальной идентичности. Переживание и осмысление ценности своих особенностей (в том числе национальных) в значимом (национальном) окружении способствует формированию национального достоинства. Следовательно, воспитание в системе клуба имеет целью создание условий для становления осмысленной, отрефлексированной, устойчивой позиции субъекта, при которой качества, характеризующие старшеклассника как гражданина, соотечественника-патриота, представителя этноса, осознаются им как позитивные, личностно значимые и тем самым становятся ядром национального достоинства.

Построение модели, разработка и реализация на ее основе программы воспитания национального достоинства старшеклассников предусматривают использование наряду с общими принципами воспитания особенностей, характерных для данной системы. К ним относятся *принципы* персонализации содержания воспитания (ориентация на действительные проблемы жизни и актуальное состояние воспитанников) [2], аксеологической эвристики (организация процесса воспитания как самостоятельного открытия и осмысления воспитанниками ценностей), ?воспитывающей среды, диалогизации воспитательного процесса, креативности и сопричастности (постановка воспитанников в позицию созидательной самореализации), вариативности.

Отбор содержания воспитания должен проводиться: 1) с учетом смыслового наполнения образов «гражданин», «патриот-соотечественник», «представитель этноса», составляющих образ россиянина и создающих основу осознанной идентификации, 2) ценностей, составляющих национальное достояние: отечественная история (в том числе, жизнь и деятельность известных соотечественников), наука, культура, родная природа, материальные богатства страны и люди как достояние нации. *Содержательный компонент* модели состоит из четырёх крупных блоков, ко-

которые определяют основные направления работы: «Я в огромном мире», «Я – представитель этноса», «Я – соотечественник-патриот», «Я – гражданин». Наличие этих тематических блоков в содержании клубной деятельности создаёт условия для осмысления феноменов собственного существования в своем внутреннем мире, мире природы, мире культуры, мире своего национального окружения, таким образом, тематически осуществляется движение от общего (общечеловеческого) к частному (национальному). Этот процесс предполагает следующую логику реализации содержания.

В начале рассматриваются наиболее общие феномены существования человека, что обеспечивает интерес старшеклассников, поскольку касается осмысления вопросов и их личного существования. Затем получает своё содержательное раскрытие специфика существования человека в мире природы и мире культуры в масштабах планеты, в целом, и России в частности (второй и третий тематические блоки). Здесь происходит переход от осмысления общечеловеческих феноменов существования к локальным (от природной среды как таковой к природной среде России, родного края; аналогично относительно культурной и социальной сред жизнедеятельности старшеклассников). Далее (четвёртый тематический блок) сущность понятия «национальное» раскрывается в аспекте государственности и специфики гражданского существования старшеклассников. Таким образом, тематика национального в сознании старшеклассников обретает целостность. На наш взгляд, важно развитие тематики национального из тематики личного, что обеспечивает личную значимость национального компонента мировоззрения.

Процессуально-коммуникативный компонент модели составляют:

- способы организации воспитательного взаимодействия: диалоговые технологии, технологии игры и развития критического мышления, технологии мастерских, проектная технология, технология коллективной творческой деятельности, приёмы саморефлексии и др.);
- различные формы деятельности: тематические беседы и дискуссии, сообщения (обмен подготовленной по теме информацией и ее обсуждение), встречи с интересными и компетентными собеседниками, огоньки (тематические, личностного роста и развития коллектива, анали-

за дел), игры, коллективные творческие дела различной направленности, походы, экскурсии краеведческо-экологической направленности, трудовые операции по благоустройству окружающей среды, социальные проекты (по инициативе и при организации членами клуба) и др.

- отношения субъектов воспитательного взаимодействия в их развитии [4];

- внешние и внутренние связи коммуникации, влияющие на формирование нравственных ценностей.

Диагностико-результативный компонент воспитания национального достоинства старшеклассников включает в себя методы изучения сформированности национального достоинства личности, критерии и показатели эффективности воспитательной деятельности. В разработанной нами модели для диагностики сформированности национального достоинства старшеклассников используются методы: включенного наблюдения, опроса (анкетирование), тестирования, воспитывающих ситуаций. На основе положений о том, что эффективность воспитания зависит от степени активности воспитанника, проявляющейся в когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческо-деятельностной сферах формирования ценностных отношений, нами разработаны критерии и показатели воспитанности для каждой из этих сфер, введена шкала, в соответствии с которой сформированность национального достоинства может быть ранжирована по четырём уровням – нулевой, низкий, средний и высокий. Так для высокого уровня развития исследуемого качества личности характерны:

- в когнитивном аспекте формирования ценностных отношений – высказывания самостоятельных, аргументированных суждений, отстаивание своей позиции, взглядов на основе знаний о своем этносе, этнической и национальной культуре, национальном государстве;

- в эмоционально-ценностном аспекте – устойчивое чувство гордости, чувство сопричастности к событиям национального масштаба, оптимистичный взгляд на будущее Отечества;

- в поведенческо-деятельностном аспекте – проявление социально направленной инициативы и творчества, стремление самого и побуждение других к позитивной социально-ориентированной деятельности, наличие опыта организаторской деятельности.

Рефлексивно-управленческий компонент мо-

дели определяет важным критерием включенность старшеклассников в осознанную управленческую деятельность. С точки зрения воспитания национального достоинства мы считаем оптимальной основой для организации системы самоуправления в клубе методику коллективной творческой деятельности [3], которая обеспечивает формирование коллектива, развитие внутригрупповой атмосферы демократических отношений, предоставляет возможность для самореализации личности в творческой, социально полезной деятельности.

Субъект-субъектный компонент. Эффективность клубной деятельности напрямую зависит также от учёта психологических потребностей старшеклассников. В контексте воспитания национального достоинства особую роль играют потребности: в самоопределении, самоуважении, самоутверждении, самосовершенствовании, участия в преобразовательной деятельности, положительного статуса в своей возрастной среде и др. Важная роль в реализации модели принадлежит руководителю клуба. От его отношения к воспитанникам, профессионализма, а также его ценностей, мировоззрения и уровня культуры зависит эффективность решения задач клуба. Не менее важным фактором реализации модели являются родители старшеклассников (поскольку являются первыми и наиболее близкими представителями национального окружения, чей образ поведения репродуцируется, в том числе и

неосознанно), а также значимые взрослые (учителя, друзья и знакомые родителей с которыми происходит личностное взаимодействие членов клуба и др.), которые оказывают важное разностороннее воспитательное влияние на старшеклассников. Результаты экспериментального исследования подтвердили эффективность модели.

Представленная модель воспитания может быть использована не только как самостоятельная, реализуемая в клубе соответствующего профиля, но и как одно из направлений клубной деятельности иного профиля. Использование клубного пространства имеющихся и создаваемых детских и молодёжных объединений позволит расширить возможности решения задачи воспитания национального достоинства школьников.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как формирование гражданина, человека культуры и нравственности. – Ростов-н/Д., 1995.
2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2005.
3. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания. – СПб, 2003.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: Инфра-М, 1998.

УДК 37.018.1

Ж.А. ЗАХАРОВА, М.А. ВЕРИНА,
М.М. НЕЗНАЕВА

ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ КАК ГАРАНТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ)

Семейное неблагополучие в современной России из частного случая превратилось в атрибутивную характеристику огромного числа российских семей. Это не может не отразиться на состоянии общества и его институтов: неблагополучие в масштабе семей генерирует неблагополучие в общественном масштабе. По запросу Департамента социальной защиты населения, опеки и попечительства Костромской области были подготовлены две квалификационные работы сту-

дентками (М.А. Верина, М.М. Незнаева) специальности «социальная педагогика», которые затрагивают серьезные социальные проблемы – положение современной семьи. Результаты их исследований изложены в данной статье.

Современная ситуация развития российского социума наряду с позитивными демократическими изменениями в обществе и государстве характеризуется обострением социальных проблем: снижением благосостояния значительной части населения, ростом безработицы, ослаблением защищенности семьи и детей со стороны государства, снижением социализирующей, воспитательной функции семьи, распространением девиаций. Наличие данных тенденций обуславливает негативную динамику роста семейного неблагополучия, и, как результат, усиление семейной депривации, приводящей и отражающейся на самочувствии всех членов семьи.

Под семейным неблагополучием мы понимаем, комплексную характеристику, отражающую низкий семейный статус в разных сферах жизнедеятельности, разбалансирование системы ценностей, нарушение взаимоотношений и деформацию семейных функций и ролей.

Семейное неблагополучие необходимо рассматривать как самостоятельный социально-психологический феномен, результат комплекса причин различного характера, связанных с нарушением выполнения семьей воспитательной функции, вызывающих деформацию личности ребенка и приводящих к девиантному поведению.

Ф.Г. Углов, В.М. Целуйко, Т.И. Шульга и другие выявили причины, вызывающие семейное неблагополучие, которые условно можно объединить в следующие группы:

1) макросоциальные – кризисные явления в социально-экономической сфере, которое влияют на семью в целом и на снижение ее воспитательного потенциала.

2) микросоциальные – причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье (низкий культурный уровень супругов, наличие конфликтов личностного порядка).

3) биологические – это причины, обусловленные генетической, психической или физической патологией (инвалидизация, алкоголизм, физическое и психическое больные родители, дурная наследственность и т.д.) [4; 5].

Факторы, оказывающие дестабилизирующее

влияние на современную семью это: миграция населения и урбанизация; материальная нестабильность семьи; химическая зависимость одного или обоих супругов (алкогольная, наркотическая и т.д.); нравственно-психологическая неподготовленность вступающих в брак и недостаточная обоснованность этого решения, а также социальная незрелость; малая ответственность за семью и детей; дисгармония детско-родительских и супружеских отношений и т.д. [2; 5].

В практике редко наблюдаются только один вид проблем, приводящий к неблагополучию в семье, поскольку все они связаны и выступают в комплексе, поэтому их называют мультисложными или мультипроблемными семьями.

Сегодня семья находится в такой ситуации, где требуется государственная социальная поддержка, которая должна исходить из всех сторон – правовой, общественной, социальной, остро стоит вопрос о профилактике семейного неблагополучия

Под профилактикой подразумевается научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защите нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов. Профилактическая деятельность осуществляется на уровне государства через систему мер повышения качества жизни, минимизацию факторов социального риска, создание условий для реализации принципа социальной справедливости.

Анализ опыта организации профилактических мер по предупреждению семейного неблагополучия в России показал, что в различных регионах нашей страны, благодаря принятым мерам, произошли положительные изменения практически в каждой отрасли социальной сферы: увеличилось количество социальных учреждений, направленных на социальное обслуживание семьи и детей, реализацию их прав на защиту и помощь со стороны государства, разработаны и реализуются различные превентивные програм-

мы.

Костромская область тоже не оставила без внимания эту проблему. Она активно участвует в разработке и реализации ряда проектов, направленных на сокращение числа семей, находящихся в социально-опасном положении.

Основной целью системы профилактики семейного неблагополучия в Костромской области являются: создание социально-экономических и правовых условий по обеспечению нормального жизнеобеспечения семей и детей, предупреждение возникновения негативных тенденций в обществе, влекущих развитие такого неблагополучия: информационно-просветительские услуги; консультативная помощь; социальная поддержка; педагогическая и психологическая поддержка; пропаганда здорового образа жизни и другие. Благодаря принятым мерам сохраняется устойчивая тенденция уменьшения количества семей, находящихся в социально опасном положении. Если в 2008 году насчитывалось по данным Департамента социальной защиты населения, опеки и попечительства Костромской области 2495 детей из неблагополучных семей, то это на 10 % меньше, чем в 2007 году. Кроме того, в области отмечается положительная динамика роста численности приемных родителей (в 2008 году их количество в сравнении с 2007 годом увеличилось на 22,4 %).

Профилактические действия в отношении такой семьи включены в качестве ведущего компонента в региональную семейную политику.

Приоритетными в государственной семейной политике являются интересы ребенка независимо от очередности рождения и от того, в какой семье он воспитывается.

Политика в отношении семьи является самостоятельным направлением социальной политики, которое интегрирует социальные, экономические, демографические и иные цели общества в интересах семьи. При этом *политика как направление деятельности государства*: осуществляется на основе правового регулирования отношений семьи и государства; нацелена на семью как единую группу (общность) и целостный объект государственной деятельности; защищает специфические институциональные интересы семьи; не ограничивается социальной защитой семей, находящихся в особо сложных обстоятельствах; обеспечивает координацию усилий социальных институтов в интересах семьи; осуществ-

ляется на межведомственной основе и опирается на систему федеральных и региональных органов власти, координирующих ее разработку и реализацию.

Специфика содержания семейной политики заключается, прежде всего, в том, что это оно должно учитывать интересы и проблемы семьи как единой социальной общности. Поэтому мы выделяем две *основные группы проблем*, с которыми сталкивается семья в процессе своей жизнедеятельности. *Первая группа* – это общесоциальные проблемы, которые свойственны всему населению, всем людям независимо от их принадлежности к семье. *Вторая группа* проблем носит специфический характер и отражает институциональное содержание жизнедеятельности семьи. Собственно совокупность этих проблем и составляет предмет семейной политики.

В экономической сфере – реализация институциональных интересов семьи в экономических программах; развитие отрасли семейной экономики и производства; меры государственной помощи социально уязвимым семьям; поощрение благотворительности в интересах семьи.

В сфере занятости – социальная поддержка работников с учетом их семейного положения; развитие совместных форм трудовой деятельности членов семей.

В сфере здравоохранения – активизация роли семьи в охране своего здоровья; реализация принципов партнерских отношений семьи и медицинских учреждений; внедрение «семейного принципа» в медицинском обслуживании; создание института семейных врачей; разработку целевых программ планирования семьи.

В сфере образования – обеспечение условий для домашнего воспитания детей, подготовки их к семейной жизни; определение стратегии взаимодействия семьи, школы и государства.

Анализ литературы и нормативно-правовых актов, свидетельствует, что стратегической целью семейной политики является обеспечение благоприятных условий: для наилучшего выполнения семьей своих функций и всестороннего развития семьи в целом и ее членов; для совмещения обязанностей в области трудовой деятельности и в семье с личными жизненными интересами самого человека; для рождения и воспитания здоровых детей, охраны материнства и детства.

Исследуя тему семейной политики в Костромской области, ее особенности и перспективы, мы

пришли к следующим выводам: семейная политика является составной частью социальной политики РФ и представляет собой целостную систему принципов, оценок и мер организационного, экономического, правового, научного, информационного, пропагандистского и кадрового характера, направленных на улучшение условий и повышение качества жизни семьи.

К принципам социально-педагогического проектирования региональной семейной политики относятся: принцип системности, принцип оптимальности, принцип технологичности, принцип обратной связи, принцип перспективности, принцип развития ценностных ориентаций, принцип достаточности ресурсов, принцип оперативности и истинности информации, принцип решаемости проблем, принцип целенаправленности, принцип научности, принцип научности, принцип доступности, принцип реализуемости, принцип гибкости [1; 3].

Оценка эффективности реализации основных идей региональной семейной политики в отношении семьи, позволил нам сделать следующие выводы: на территории Костромской области проживает более 80 национальностей, значительную часть составляют русские – 96,3%. Численность населения – 692,3 тысячи человек (2009 год). Из них городского – 468,48 тысячи человек, сельского – 223,61 тысячи человек. Плотность населения – 11,5 человек на км. кв. (2009 год), удельный вес городского населения: 67,7 % (2005 год). Трудовоспособное население составляет около 59,2 %, моложе трудоспособного – 17,7 %, старше трудоспособного – 23,1%. Средний возраст населения – 37,8 года.

На основе анализа статистических данных по г. Костроме и Костромской области, можно сделать вывод о том, что сложившаяся модель нуклеарной семьи индустриального типа развивается в нашем регионе в жестких социально-экономических условиях, что не способствует эффективному исполнению ее основных функций и, прежде всего, репродуктивной. Низкий уровень материального обеспечения семейной политики и отсутствие органов специализированного управления ею также не способствует преодолению кризиса семьи как социального института.

Данные нашего исследования свидетельствуют, что общее удовлетворение от семейной жизни ощущают 67,8% опрошенных. В то же время почти пятая часть интервьюеров (19,7%) не удов-

летворены отношениями, складывающимися в семье. 12,5% затруднились с ответом на этот вопрос.

При оценке семейного благополучия респонденты еще более пессимистичны: 50,2% из них считают, что доход их семьи ниже среднего, 37,3% – средний уровень доходов, и только 15,2% оценили доход семьи как высокий, 42,4% семей считают свои жилищные условия плохими, 35,5% – средними, 22,1 – хорошими.

Оценивая условия жизни, респонденты нашего исследования наибольшее удовлетворение ощущают от взаимоотношений в семье (38,7%), обеспечения одеждой (45,3%), продуктами питания (38,6%). Неудовлетворительно опрошенные оценили жизнь в целом (41,8%), досуг (32,1%), собственную работу (43,2%) и состояние здоровья (35,8%).

Опрос показал, что наиболее острыми социальными проблемами семей Костромской области продолжают оставаться вопросы экономического характера. Людей волнует нехватка денег, качество жилья, проблемы с транспортом и теплом. В то же время необходимо выделить общую тенденцию, характерную для общественного мнения в Российской Федерации. Граждан беспокоят состояние их здоровья и здоровья ближайших родственников.

Для выяснения отношения населения г. Костромы к проводимой федеральными и местными органами власти социальной политике респондентам был задан следующий блок вопросов. В первую очередь им был задан вопрос о том, удовлетворяет ли их социальная политика в целом. На этот вопрос ответы распределились следующим образом: более половины респондентов ответили отрицательно (54,7%), 20,4% ответили положительно и 14,9% – затруднились ответить.

Можно констатировать, что в общественном мнении сложилось отрицательно отношение к существующей модели семейной политики.

Оценка эффективности семейной политики в регионе производится по интегрированным показателям в виде 6-ти балльной шкалы, исходящей из приоритета экономических и социальных показателей социальной деятельности (направленность семейной политики, количество денежных средств, выделяемое на данное направление, уровень благосостояния семей и их способность к самостоятельной экономической деятельности).

Для Костромской области оценка эффектив-

ности семейной политики составляет 5 баллов по приведенной шкале, что определяется следующими обстоятельствами, выявленными в ходе нашего исследования:

- недостаточным федеральным финансированием программ семейной политики;
- неразработанностью региональной концепции семейной политики;
- отсутствием специализированных областных и городских комитетов по делам семьи;
- отсутствием продуманной системы мониторинга;
- мозаичностью действий в помощь семье.

Подводя итоги нашего эмпирического исследования, следует отметить, что в общественном мнении костромичей сложилось отрицательное отношение к реализующейся в регионе модели семейной политики, что коррелирует и с нашими собственными выводами (предпоследнее место по разработанной нами шкале оценки эффективности семейной политики в регионе).

В перспективе для эффективной реализации семейной политики в Костромском регионе, успешной профилактики семейного неблагополучия необходимо менять общественное мнение горожан, расширять их информированность по рассматриваемым проблемам, демонстрировать заинтересованное отношение органов власти к проблемам семьи, изменить акцент в пропаганде семейных и внесемейных социальных ценностей в пользу первых из них.

Необходимо также внедрять такие законодательные и нормативно-правовые акты как: «Концепция региональной семейной политики», «Семейный кодекс» (с включением в него разделов, касающихся социальных отношений и социальных институтов), делать доступным «Перио-

дический доклад о положении семей в костромском регионе», «План действий в интересах семьи в Костромской области»; стимулировать работу территориальных общественных самоуправлений, реализующих инициативы в сфере поддержки жизнедеятельности семьи; организацию и проведение массовых акций, привлекающих внимание к проблемам семей, а также обеспечить контроль за соблюдением требований семейной политики.

По нашему мнению, необходимо открыть в Костроме ряд центров и служб, занимающихся проблемами семей, таких как: Центр ранней профилактики семейного неблагополучия, Служба социально-педагогического мониторинга в области жизнедеятельности семьи и семейной политики, Центр просвещения семей в области их прав и обязанностей; Центр социальной, экономической и психологической поддержки несовершеннолетних родителей; Служба повышения педагогической грамотности родителей.

Библиографический список

1. Дармодехин С.В. О новой сущности и механизмах реализации государственной семейной политики в Российской Федерации // *Семья в России*. – 2008 – № 2 – С. 3–12.
2. Ильдарханова Ф.А. Региональная модель взаимодействия субъектов семейного строительства // *Семья в России*. – 2006. – №1. – С. 5–21.
3. Холостова Е.И. Социальная политика и социальная работа. – 2-е изд. – М., 2007. – 216 с.
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М., 2004.
5. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей. – М., 2005.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕДЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 377

С.В. ЖУБАРКИН, М.В. ТИХОМОЛОВ

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ ЗДОРОВЬЕ

В трудах отечественных ученых сущностное понятие таких категорий как профессионализм, профессионал, профессиональная деятельность, личностно-профессиональное развитие трактуется как разностороннее понятие, которое включает совокупность личностно-деловых характеристик, позволяющих эффективно осуществлять социально-значимую деятельность.

Понятие профессионализма специалиста социальной сферы включает совокупность личностно-деловых характеристик, развивающихся в процессе специального образования и позволяющих эффективно осуществлять социально значимую деятельность.

Профессионал – это субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями труда.

Профессионализм определяется как результат преодоления индивидуальных ограничений (профессиональных, психофизиологических и аутопсихологических), возникающих при восхождении к мастерству. Овладение мастерством происходит в процессе индивидуального опыта, наблюдения, подражания, сопротивления, поиска своего пути, но поддержание его на высоком уровне возможно только в условиях непрерывного самообразования, самоорганизации и самоконтроля.

Среди множества существующих понятий, наиболее полно отражает профессионализм взгляд как на неразрывное единство профессионализма личности и профессионализма деятельности.

В настоящее время в рамках понятия «профессионализм личности» рассматриваются взаимоотношения личности как интегрального качества человека и осуществляемой им профессиональной деятельности.

Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности,

отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность специалиста, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Профессионализм деятельности характеризуется: высокой стабильной продуктивностью или эффективностью деятельности; высоким уровнем квалификации и профессиональной компетентности; оптимальной интенсивностью и напряженностью труда; высокой точностью и надежностью деятельности; высокой организованностью; низкой опосредованностью (как зависимости от внешних факторов); креативностью; возможностью развития субъекта труда как личности; направленностью на достижение положительных социально-значимых целей.

В настоящее время ведущие специалисты социальной сферы указывают на несовершенство системы интеграционной подготовки управленческих кадров здравоохранения и образования по вопросам социального здоровья. В соответствии с изменениями в рамках приоритетных национальных проектов «Здравоохранения и образования» актуальность социального здоровья как комплексного, всестороннего, глобального, философского и социологического осмысления преобразований в России [1] имеет основополагающее значение. При содействии межрегионального центра «АКМЕ» в Российском государственном социальном университете в 2007-2008 годах учреждены Федеральная Ассоциация социологов России и институт социального здоровья. Межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» Шуйского государственного педагогического университета совместно с Палехским районом Ивановской области с 2008 года выполняет коллективную практическую работу по оцен-

ке социального здоровья в регионе. Социальное здоровье – это состояние нравственно-психологического, социально-экономического и медико-демографического благополучия региона, города, района. Социальное здоровье является глобальным индикатором работы всех ветвей власти. В практической деятельности Палехского района развитие социального здоровья осуществляется межрегиональным аналитическим центром АКМЕ. Главным объектом исследования является зрелая личность, которая самореализуется в профессиональных достижениях – студент, преподаватель, врач, администратор. Широко распространенный взгляд человека, как на индивида, личность и субъекта деятельности изучается по его разным уровням внутренней организации. Следовательно, акмео-центром и кафедрой здоровьесберегающих технологий в образовании Шуйского государственного университета важно установить в отдельности разные уровни организации субъекта деятельности.

Высшее образование является необходимым, но не абсолютно достаточным условием формирования оптимального руководителя. При подготовке специалистов социальной медицины в первую очередь встает необходимость не только, и не столько, дать дополнительные знания, сколько развить умения и навыки аналитической интеграции. В связи с наличием большого количества социально-экономических, организационно-методических и психолого-педагогических проблем возрастает необходимость усиления роли дистанционного образования и самообучения. Многообразие и серьезность задач реформирования профессионального образования управленческих кадров здравоохранения определяет острую необходимость развития службы социального здоровья. Однако проблематичность финансирования таких служб на уровне первичного звена и на муниципальном уровне выявляет целесообразность организации акмеологических центров с участием органов управления социальной сферы, внебюджетных фондов, ассоциаций организаторов здравоохранения и научных обществ специалистов социальной медицины в высших учебных заведениях. Начальным этапом оптимизации профессионального образования кадров социальной медицины сельских районов должно быть акмеологическое согласование требований образования с исполнительной и законодательной властью сельских и поселковых ад-

министратий, внедрение акмеологического сопровождения учебного процесса в виде краткосрочных курсов повышения квалификации, круглых столов, в которых должны присутствовать врачи, педагоги, представители социальных фондов. Администраторы всех ветвей власти, заместители глав администраций, руководители учреждений здравоохранения, директора школ на тематическом цикле дополнительного профессионального образования выступают и в роли преподавателей и слушателей. При этом варианте обновляются содержание и формы работы действующих структур, развитие системы профессионального образования специалистов социального здоровья идет по экономически и социально более выгодному, интенсивному пути.

Необходимой составляющей эффективной образовательной и производственной деятельности по развитию социального здоровья сельского муниципального района является творческий подход к профессиональной деятельности. В современных динамичных условиях способность к гибкому, инновационному мышлению – одно из ведущих профессионально важных качеств руководителя социальной сферы. В данном случае оптимальным является проведение акмеологических тренинговых программ личностно-профессионального роста специалистов. В их основе положен личностно-ориентированный подход, стимулирующий механизмы саморазвития и самосовершенствования.

Одним из путей оптимизации профессионального образования является создание единой информационной базы в области управления социальным здоровьем, объединяющим возможности лечебно-профилактических, научных, образовательных учреждений. Подобный подход является целесообразным не только с организационно-методических, но и с экономических позиций, поскольку позволяет сделать информацию более профессиональной, полной, своевременной и доступной для всех специалистов социальной сферы сельского района, города, региона.

Библиографический список

1. Толстов С.Н., Карасева Т.В. Профессионализм специалиста социальной медицины / Учебное пособие, рекомендованное УМО по медицинскому и фармацевтическому образованию. – Шуя: Издательство «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ» – 2007 – 334 с.

Ю.В. ЛУКАШИН, Г.К. ПАРИНОВА

**ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯЮЩИЕ НА
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования.

Право на здоровье человека, зафиксировано во всех основных документах страны.

Например, в Конституции Российской Федерации [6] сказано: ...*«Каждый человек имеет право на здоровье...» (ст. 41)*; кроме того: *«Поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека...» (ст. 41)*. Что касается Закона Российской Федерации «Об образовании» [4], в 51 статье говорится: *«Общественное образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников ...»*. В Конвенции о правах ребенка провозглашается: ... *«Государства-участники принимают любые эффективные и необходимые меры с целью упразднения традиционной практики, отрицательно влияющей на здоровье детей ...» (ст. 24)*.

Как видно из формулировки статей законов, государство беспокоится о состоянии здоровья населения и возлагает ответственность на определенные структуры: системы образования и здравоохранения. В тоже время закон носит декларативный характер и здоровье понимается только как отсутствие болезни, что и привело к тому, что государство стремится к снижению заболеваемости, а не к улучшению здоровья.

Известно, что растущий организм ребенка в силу особенностей своего развития особо чувствителен к воздействию факторов внешней среды (А.А. Баранов, 1999, 2000; Г.В. Римарчук, 1995, 2000).

Существенное влияние на состояние здоровья детей оказывают такие факторы как неблагоприятные социальные и экологические условия. Резко отрицательная экологическая обстановка в районах проживания и обучения детей и подростков существенно повышает их заболеваемость и снижает потенциальные возможности

образовательного процесса.

Исследования показывают, что в районах, отличающихся интенсивно развитой промышленностью, среди детей особенно часто встречаются изменения опорно-двигательного аппарата, заболевание пищеварительной, эндокринной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, возрастает частота задержек психоречевого развития, неврозов и невротических реакций.

Одновременно с негативным воздействием экологических и экономических кризисов на подрастающее население страны оказывают неблагоприятное воздействие множество факторов риска, имеющих место в общеобразовательных учреждениях. М.М. Безруких отмечает, что они приводят к дальнейшему ухудшению здоровья детей и подростков.

За период обучения с 1-го по 9-й класс число здоровых детей уменьшается в 4 раза, а детей с близорукостью – увеличивается с 3 до 50%, с нарушением осанки – до 65%; с нервно-психическими расстройствами – с 15 до 40%. Именно школа, судя по научным и статистическим данным, способствует возникновению хронических заболеваний у каждого второго ребенка, приводя к существенной утрате резерва здоровья. Практически здоровыми могут быть признаны только 20-25% школьников, вследствие этого те или иные ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья имеют 45% старшеклассников (Р.Л. Апанасенко, 1997; Э.М. Казин и др., 1998).

Причинами такого положения, по данным Министерства образования РФ, являются факторы внутришкольной среды: переполненность классов, заниженный уровень освещенности помещений, и научно необоснованное их комплектование, совместное обучение детей с различным уровнем подготовки и разными психофизиологическими качествами, авторитарный стиль работы учителя, недостаточная организация питания в школе, перегруженность учащихся основными и дополнительными занятиями, неблаго-

получение психологического климата школьных коллективов; неоправданная интенсификация образования на фоне ухудшения социально-экономической и экологической обстановки.

Комплексные медицинские обследования детей дошкольного возраста, проведенные в различных регионах нашей страны, свидетельствуют о высокой их патологической пораженности (лишь 10% 5-летних детей признаны здоровыми). Среди хронических заболеваний у дошкольников наиболее часто встречаются нарушения опорно-двигательного аппарата (63%), отклонения в работе сердечно-сосудистой системы (33%), болезни желудочно-кишечного тракта (18%), причем частота этих и других заболеваний с возрастом только увеличивается (Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова).

Уже при поступлении в 1-й класс первая группа здоровья отмечается только у 12-15% учащихся; дети, имеющие хроническую патологию и сниженную резистентность, в 1-м классе составляют 22-25%. В третьем классе число практически здоровых детей резко снижается за счет нарушений в деятельности сердечно-сосудистой, нервной, эндокринной, дыхательной систем и органов зрения.

В результате обучения в начальной школе количество детей с патологией зрительной системы увеличивается в среднем до 35% (чаще за счет миопии). Обучение в школе к 11-му классу завершается резким уменьшением числа здоровых по зрению детей и ростом патологии в 52% случаев (близорукость, осложненная косоглазием и астигматизмом). На 7 млн. выпускников приходится 160 тыс. близоруких. Близорукость занимает первое место среди причин, препятствующих выбору профессии.

Динамика общей заболеваемости школьников всех возрастов характеризуется неуклонным ростом хронических форм заболеваний: системы кровообращения – в 1,7 раза, крови и кроветворных органов – 1,6 раза, костно-мышечной – в 1,74 раза, эндокринной – в 1,55 раза, мочеполовой и других систем – в 1,48 раз (В.В. Колбанов, 1997). В структуре хронической патологии ведущие места занимают болезни ЛОР-органов, аллергические заболевания, отмечается тенденция к росту заболеваемости по таким нозологическим формам, как ожирение, миопия, плоскостопие, нервно-психические расстройства.

В связи с этим вызывает серьезную озабочен-

ность неправильная организация питания в школах, выражающаяся в соответствии необходимых условий для питания учащихся в некоторых школах, в недостаточном использовании в рационах питания продуктов, богатых витаминами, минеральными веществами, белками, не учитываются климатические особенности районов проживания, особенно эндемичных. Довольно часто (у 25% школьников) выявляются функциональные изменения сердечно-сосудистой системы (систолический шум, нарушения ритма сердца); заболевания щитовидной железы (различные формы зоба, гиперплазия щитовидной железы), нарушения полового развития; велико число детей (до 30%) с неврологической патологией: затяжные невротические состояния, тики, заикание, логоневроз, фобический синдром.

В настоящее время известно, что 70% детей школьного возраста страдают гиподинамией, последствиями которой являются снижение работоспособности, общей реактивности организма и рост заболеваемости. Гипокинезия учащихся не компенсируется существующей организацией физического воспитания в школе, так как во многих учебных заведениях нет спортивных залов, а имеющиеся значительно перегружены; ограничены возможности занятий детей плаванием, лыжами, туризмом.

За последние годы среди младших школьников наблюдается увеличение процента детей с отклонениями в состоянии здоровья, связанными с нарушениями умственного и физического развития ребенка. По данным ряда авторов, лишь треть первоклассников и половина пятиклассников имеют среднее умственное или физическое развитие, что свидетельствует о довольно широком распространении среди младших школьников детей с акселерацией или ретардацией развития. Акселерация или ретардация являются неблагоприятными факторами в плане сохранения здоровья детей на первом году обучения. Все пятиклассники с умственным или физическим развитием ниже среднего и 95% детей с физическим развитием выше среднего имеют расстройства здоровья [5].

В группу с наиболее благоприятными показателями можно отнести детей со средним умственным и физическим развитием. У детей 11-ти лет с физическим развитием выше или ниже среднего увеличивается частота патологии опорно-двигательного аппарата (нарушения осанки,

сколиоз, плоскостопие). При сочетании высоко-го физического развития с умственным развитием ниже среднего у каждого третьего ребенка наблюдается замедление полового созревания.

Анализ нарушений психического и соматического здоровья учащихся показал, что у первоклассников нарушение психики здоровья преобладает над психосоматическими расстройствами, а в пятом классе у школьников, напротив, преобладают психосоматические расстройства.

Проведенный анализ литературы позволяет к уже известным недостаткам традиционной российской школы (ориентация на количество знаний, оторванность получаемых знаний от реальной жизни, нивелирование индивидуальности обучающегося, его неспособность к самостоятельному выбору жизненной позиции) присовокупить и ее негативное влияние практически на все компоненты здоровья детей. Особенно следует отметить, что традиционная школа замедляет психосоматическое развитие детей и, следовательно, препятствует естественному росту их адаптивных возможностей, что приводит к повышению острой заболеваемости детей.

Кроме того, 1/3 школьников имеют морфо-функциональные отклонения, среди которых преобладают нарушения органов чувств, нервной системы, осанки. Помимо общей заболеваемости, среди детей значительное место занимает травматизм, несчастные случаи, среди них: 53% – ушибы, растяжения, вывихи; 14% – повреждения глаз; 12% – ожоги.

Напряженность процессов роста и развития, определяющих сущность детского организма, делает его уязвимым, и наиболее чувствительным к минимальным неблагоприятным воздействиям. У ребенка появляется еще один качественно новый тип патологического эффекта, отличный от болезни, – альтерация индивидуального развития, или альтерация онтогенеза. Он возникает всегда при любых заболеваниях и патологических состояниях, но не имеет никаких непосредственных проявлений и может проявиться ограничением тех или иных способностей, функциональных резервов, границ адаптации через многие годы после перенесенного воздействия, нередко уже во взрослом или пожилом возрасте.

В отличие от взрослых, ребенку свойственен широкий спектр совершенно особых состояний, нередко имитирующих заболевания, которые называют «критическими периодами развития».

Любые критические периоды представляют собой состояния повышенного риска для истинных хронических заболеваний, т.е. могут быть отнесены к группе пограничных состояний.

В детской психологии принято различать основные критические периоды, знаменующие переход от одного возрастного этапа к другому в возрасте 1-го года, 3-х, 7-ми, 12-15 лет. Все они характеризуются некоторыми общими чертами: дети становятся капризными, раздражительными, часто вступают в конфликты с взрослыми. Недостаточный учет потребности ребенка в активных формах поведения, а тем более прямое их подавление, могут стать причиной фрустрации, повышенной тревожности, напряженности, внутренней неудовлетворенности, определив его дальнейшие взаимоотношения с взрослыми, а, следовательно, и формирование личности.

Неблагоприятные средовые воздействия в критические периоды последовательно, одно за другим, «срезают» потенциальные пределы биологического здоровья растущего ребенка, пределы, которые могут быть необходимы для реализации талантов и одаренностей, резистентности к болезням и достижения долголетия. Наиболее вероятно при этом «срезание» потенциала интеллектуальных и творческих возможностей. Последующими мишенями должны быть системы нейроэндокринной регуляции иммунитета, тонкие дифференцировки органных тканевых структур. Следствием всего этого будет общий эффект – снижение качества конечных результатов развития. Отсюда будут брать начало и неполное участие ребенка, в образовательном процессе, т.е. неполнота формирования биологических этапов здоровья; отсюда же и ранняя аккумуляция возрастных изменений метаболизма, сосудистой реактивности, противоопухолевой резистентности.

Знание внутреннего мира ребенка, его психофизиологических особенностей в разные онтогенетические периоды, умение во время уловить первые признаки отклонений от нормы психического развития – необходимое условие предупреждения нежелательных явлений в формировании личности. Объединенные усилия педагогов, врачей, психологов и социологов должны быть направлены на укрепление защитных и адаптационных механизмов, на повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным воздействиям, на всемерное оздоровление окру-

жающей среды. Только таким путем может быть решена задача создания максимально благоприятных условий для гармоничного развития личности.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и реализация комплексных оздоровительно-профилактических мероприятий, направленных на:

- снижение уровня заболеваемости;
- выделение основных факторов риска;
- снижение уровня функциональной напряженности детей и подростков, обратимого восстановления резерва здоровья через напряжение механизмов адаптации на этапах, переходных от здоровья к болезни, последующего снижения функциональных возможностей организма и до срыва адаптации;
- регламентацию режимов жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей организма, «критических периодов» индивидуального развития;
- оценку степени наследственно обусловленной адаптивности к экстремальным факторам среды.

Необходима профилактика даже незначительных донозологических нарушений нервно-психического и соматического здоровья, своевременное устранение возникающих отклонений, что должно быть основной задачей педагогики, психогигиены, физиологии и медицины.

Сложившаяся ситуация в определенной мере противоречит стратегическим целям общего образования. В связи с этим стала насущной проблема восстановления статуса образовательных учреждений, призванных растить физически и психически здоровых граждан, формировать у учащихся потребности в хорошем здоровье, учить ответственно, относиться не только к своему здоровью, но и здоровью других людей, а также к сохранению среды обитания.

Образовательные учреждения должны стать социальными институтами, где происходит усвоение ценностей, приобретение соответствующих знаний, умений и навыков, в том числе направленных на ответственное отношение к своему здоровью и овладение приемами сохранения здоровья [5].

Так что необходимо для обучения здоровью? И.И. Брехман выделяет три необходимых компонента. Во-первых, положительная мотивация, во-вторых, наличие обратной связи между положи-

тельными (или отрицательными) воздействиями и ответными реакциями организма на них, в-третьих, система обучения, включающая ориентиры самоконтроля и элементы творчества [1].

Для сохранения и восстановления здоровья недостаточно пассивного ожидания, когда природа рано или поздно сделает свое дело. Человек сам должен совершать какие-то действия. Для каждого же действия нужен мотив – осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Совокупность мотивов – мотивация, в большей степени определяющая *modus vivendi* – образ жизни. Следовательно, для сохранения здоровья очень важна мотивация здорового образа жизни.

Формирование мотивации на здоровье должно быть задачей системы образования, так как дети, начиная с трехлетнего возраста, уже оказываются в сфере воздействия образования, а период с 3 до 18 лет наиболее интенсивен для формирования мотивации на сохранение здоровья. В последние годы на фоне экологического и социального неблагополучия и продолжающейся интенсификации школьного образования отмечается нарастающее ухудшение здоровья детей и подростков. Многие дети приходят в школу недостаточно готовыми к обучению с точки зрения их психофизического развития. В условиях систематических школьных перегрузок они оказываются неуспевающими учениками или учениками, успехи которых в школе достигаются ценой собственного здоровья. Постоянное пребывание в ситуации не успешности или тревожного ожидания не успеха усугубляет поведенческие и нервно-психические отклонения и нередко толкает к асоциальным формам поведения. Чтобы выйти из этого замкнутого круга, и требуются сохраняющие здоровье технологии обучения.

В.В. Фирсовым была разработана *технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов*. Положительное воздействие на здоровье учащихся заключается в таких параметрах, как целевая ориентация на обучение каждого учащегося на уровне его индивидуальных возможностей и способностей, подход к оцениванию знаний учащихся.

Главная воспитательная стратегия здоровьесберегающего обучения – личность ребенка, его активность, самостоятельность, индивидуальность, творчество. В.А. Сухомлинский на первое место

всегда ставил здоровье и физическое воспитание детей, затем нравственное, умственное, трудовое и эстетическое воспитание. «...Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Если измерить все мои заботы и тревоги о детях в течение первых четырех лет обучения, то добрая половина их – о здоровье» [7].

В.Ф. Базарный, автор *технологии раскрепощенного развития детей*, подчеркивает, что здоровье – категория педагогическая. «Медицинская категория – это болезнь. Задача медицины – лечить болезнь, поскольку она уже возникла. Здоровье – категория жизненных резервов, жизнеспособности человека как целостного существа в единстве его соматических и психических характеристик. Поэтому такие резервы, формируются в процессе воспитания. А это уже область педагогики. В этом и состоит суть проблемы. Здоровье либо укрепляется, либо утрачивается в процессе воспитания человека в семье и школе» [2].

Современным условиям более адекватно сформулированное профессором С.М. Громбахом определение здоровья, как «степени приближения» к полному здоровью, которая позволяет человеку успешно выполнять социальные функции [9]. Определение было дано применительно к здоровью школьников, для которых главной социальной функцией является учебная деятельность. Важным в этом и других определениях здоровья считается отношение к нему как к динамическому процессу, что допускает возможность целенаправленно им управлять.

В современном научном понимании *здоровье школьника* включает комплекс признаков:

1. соответствующий возрасту уровень жизнеобеспечивающих систем (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной, костно-мышечной);
2. гармоничное физическое развитие (рост, вес, окружность груди, жизненная емкость легких, сила кисти) среднего или выше среднего уровня;
3. быстрое приспособление организма (адаптация) к новым условиям среды;
4. высокая умственная и физическая работоспособность;
5. отсутствие болезней в течение года либо кратковременная болезнь (не более 5-7 дней) с последующим полным выздоровлением.

Здоровье современных школьников формируется под воздействием комплекса факторов:

- биологические, включая наследственность;
- социальные, включая образ жизни, который во многом социально обусловлен;
- экологические, то есть состояние окружающей среды;
- условия и технологии воспитания и обучения детей в школах;
- уровень медицинского обслуживания.

Болезни современного школьника – это, прежде всего, болезни его образа жизни и повседневного поведения. Научно-практической основой указанной причинно-следственной зависимости между здоровьем и образом жизни служит концепция академика Ю.П. Лисицына о наибольшем вкладе в индивидуальное здоровье человека образа жизни (50 – 55%) при значительно меньшем вкладе других факторов: экологических – 20-25%, наследственной предрасположенности – 20%, медицинского обслуживания – 10%. По мнению Ю.П. Лисицына, «образ жизни – определенный, исторически обусловленный тип, вид жизнедеятельности или определенный способ деятельности в материальной или нематериальной (духовной) сферах жизнедеятельности людей» [3].

Итак, основным фактором, влияющим на здоровье человека, является образ жизни. Приведенные данные свидетельствуют о приоритетной роли образования в сохранении и формировании здоровья, поскольку оно помогает человеку построить правильный образ жизни и грамотно заботиться о своём здоровье.

Образ жизни складывается на основе психологических и психофизических особенностей поведения личности. Школа является местом активной деятельности детей и подростков на протяжении 9-11 лет. Самые важные периоды наиболее интенсивного развития детского организма, когда происходит формирование здоровья на дальнейшую жизнь, совпадает с важнейшим социальным этапом детства – получение ребенком общего среднего образования. Универсальным механизмом формирования навыков здорового образа жизни для любого учащегося остается педагогическое воздействие на образ жизни школьников, поскольку уровень и качество жизни каждого ребенка обусловлены материальными возможностями его семьи.

Л.П. Уфимцева выделяет группы факторов,

влияющих на здоровье школьников [8], с точки зрения их управляемости силами администрации образовательного учреждения.

В основу здоровьесберегающего обучения положены *управляемые факторы*, влияющие на здоровье школьников: здоровьесохраняющий характер обучения (системно организованная деятельность, направленная на защиту здоровья учащихся от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды: организация учебного процесса; санитарно-гигиенические условия; двигательный режим учащихся с учетом их возрастной динамики и др.) и оздоровительно-профилактические мероприятия, включенные в режим учебно-воспитательного процесса.

Отмечается высокая зависимость роста отклонений в состоянии здоровья от объема и интенсивности учебной нагрузки. Это доказывает, что ухудшение здоровья школьников в значительной мере связано с интенсификацией учебного процесса, перегрузками и переутомлением. Об этом свидетельствуют данные многочисленных исследований (Н.К. Смирнов, Л.М. Кузнецова, М.М. Безруких, В.Р. Кучма), подтверждающие, что в тех образовательных учреждениях, где учебная нагрузка выше (в гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением отдельных предметов), несмотря на лучшие условия обучения и семейное благополучие, состояние здоровья школьников оказывается хуже, чем в обычных школах.

Педагог, работающий с учащимися, знает, как сильно зависит результат обучения от работоспособности ученика – ведь усвоение учебного материала происходит только в тот период времени, когда ученик имеет хороший психомоторный тонус и может внимательно слушать, запоминать, обдумывать и воспроизводить учебный материал. Среди причин, которые могут снижать уровень продуктивной активности учеников является – соматическое неблагополучие, существенным образом влияющее на работоспособность, результативность, а в конечном итоге и на самосознание школьников.

Итак, на здоровье школьников оказывает влияние комплекс социально-гигиенических, экологических и других факторов, среди которых важнейшая роль принадлежит учебной нагрузке. Современная школа находится в процессе поиска новых моделей обучения, предусматривающих разностороннее развитие личности с учетом индивидуальных психофизиологических и интеллек-

туальных возможностей. В связи с существенным обновлением содержания образования, форм и методов обучения, техническим переоснащением школ, созданием новых моделей образовательного учреждения и учебно-воспитательных комплексов наблюдается усиленная интенсификация учебного процесса. При этом учебные программы не адаптированы к особенностям развития и состоянию здоровья современных школьников, а педагоги имеют слабую подготовку в области формирования и сохранения здоровья учащихся. Сохраняется пассивная позиция семьи и самих детей и подростков по отношению к своему здоровью.

В распоряжении современной образовательной системы имеются мощные возможности для позитивного воздействия на здоровье школьников путем повышения уровня грамотности, воспитания культуры здоровья, приобщения детей и подростков к ведению здорового образа жизни. Не использовать эти возможности – значит, не решать главную задачу образования – подготовку детей к самостоятельной жизни.

Библиографический список

1. *Брехман И.И.* Человек и биологически активные вещества. – М.: Наука, 1981. – 119 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 360 с.
3. *Дробинская А.О.* Астенические состояния у детей // Воспитание и обучение школьников с задержкой развития. – 2004. – № 1. – С. 59–64.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 4-е изд. – М.: ИНФРА, 2001. – 53 с.
5. *Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А.* Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
6. Конституция Российской Федерации. – М.: «Новая волна», 1998. – 62 с.
7. *Сухомлинский В.А.* О воспитании / сост. С.Л. Соловейчик. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
8. *Уфимцева Л.П., Смольская Л.Д., Суетова Т.А.* Некоторые подходы к сохранению здоровья школьников // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 6–9.
9. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.М. Громбаха. – М.: Медицина, 1998. – 272 с.

М.В. ТИХОМОЛОВ, С.В. ЖУБАРКИН

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ

Социальное здоровье населения сельского района, помимо гигиенической характеристики факторов, влияющих на заболеваемость на всех уровнях оказания медицинской помощи, должно в обязательном порядке включать исследование параметрических показателей информированности пациентов об имеющейся патологии. Нами было проведено изучение уровня информированности сельских жителей, обратившихся в лечебно-профилактические учреждения района по поводу ведущей на селе терапевтической патологии (болезни системы кровообращения, органов дыхания, органов пищеварения, мочеполовой системы).

Самый высокий показатель отмечен в отношении информированности жителей села о принципах ведения здорового образа жизни. В отношении большинства вопросов профилактики и диагностики заболеваний уровень информированности сельских жителей респондентов расценивался как удовлетворительный.

Низкую компетентность жители села показали по таким вопросам, как: новые лекарственные препараты для лечения имеющегося заболевания, новые методы лечения и диагностики, возможности диетотерапии, нетрадиционные методы лечения, лечебная физкультура и фитотерапия.

Крайне низкая оценка знаний пациентов сельского района была дана в отношении методов массажа и самомассажа, о нововведениях в области профилактики и диагностики имеющейся у респондентов патологии.

Негативная оценка, характеризующаяся как неудовлетворительный уровень знаний жителей села, имеющих заболевания терапевтического профиля, зарегистрирована в возможности получения социальной помощи, знаний и умений использования приемов психотерапии и аутотренинга, о школах здоровья, о здоровьесберегающих технологиях.

В социальном здоровье сельских жителей по поводу болезней системы кровообращения, органов дыхания, органов пищеварения, мочеполовой системы выявлены следующие тенденции.

В целом социальная удовлетворенность сельского населения оказываемой лечебно-профилактической помощью учреждениями здравоохранения районов отмечена как хорошая. Оценка стационарного звена значительно превышает оценку деятельности лечебно-профилактических учреждений, оказывающих амбулаторно-поликлиническую и доврачебную медицинскую помощь. Наиболее низкие показатели социальной удовлетворенности медицинской помощью получены по фельдшерско-акушерским пунктам, сельским врачебным амбулаториям, отделениям скорой и неотложной медицинской помощи.

Удовлетворительный уровень знаний пациентов и их родственников отмечен в области диспансеризации, профилактики, диагностики и лечения имеющихся заболеваний. Сравнительный социальный анализ динамики показателей информированности пациентов с ведущей на селе терапевтической патологией позволил выявить, что по таким классам, как «Болезни органов дыхания», «Болезни системы кровообращения» и «Болезни мочеполовой системы» наблюдался рост заболеваемости.

В ходе исследования дана комплексная характеристика информированности жителей села о своих заболеваниях (таблица).

Согласно полученным результатам отличный уровень знаний в области профилактики, диагностики и лечения своего заболевания жители сельского района с ведущей на селе терапевтической патологией не проявили ни по одному из представленных вопросов.

Хороший уровень был выявлен только по трем изучаемым вопросам. Самый высокий показатель отмечен в отношении информированности жителей села о принципах ведения здорового образа жизни ($3,91 \pm 0,05$). Достоверно более низкие средние баллы ($p < 0,010$ и $0,001$ соответственно) характеризуют знания пациентов о возможных факторах риска возникновения имеющейся у них патологии ($3,72 \pm 0,05$), а также о необходимых лечебных мероприятиях ($3,66 \pm 0,04$, $p > 0,05$).

**Информированность пациентов сельского района
об имеющихся заболеваниях**

Факторы	Уровень	
	Средний балл	Оценка
профилактика	$3,21 \pm 0,05$	Удовлетворительный
диагностика	$3,09 \pm 0,05$	Удовлетворительный
Лечение	$3,66 \pm 0,04$	Хороший
новые методы профилактики	$2,75 \pm 0,05$	Удовлетворительный
новые методы диагностики	$2,64 \pm 0,05$	Удовлетворительный
новые методы лечения	$3,11 \pm 0,05$	Удовлетворительный
Новые лекарственные препараты	$3,15 \pm 0,06$	Удовлетворительный
нетрадиционные методы лечения	$3,00 \pm 0,06$	Удовлетворительный
Фитотерапия	$2,93 \pm 0,05$	Удовлетворительный
психотерапия и аутотренинг	$2,29 \pm 0,06$	Неудовлетворительный
Диетотерапия	$3,05 \pm 0,06$	Удовлетворительный
лечебная физкультура	$2,94 \pm 0,06$	Удовлетворительный
Массаж и самомассаж	$2,83 \pm 0,06$	Удовлетворительный
Школы здоровья	$2,20 \pm 0,06$	Неудовлетворительный
здоровьесберегающие технологии	$2,12 \pm 0,05$	Неудовлетворительный
принципы здорового образа жизни	$3,91 \pm 0,05$	Хороший
Закаливание	$3,47 \pm 0,06$	Удовлетворительный
Факторы риска	$3,72 \pm 0,05$	Хороший
Наследование	$3,25 \pm 0,06$	Удовлетворительный
возможность получения дополнительных консультаций	$3,26 \pm 0,06$	Удовлетворительный
социальная помощь	$2,37 \pm 0,05$	Неудовлетворительный
Итого:	$3,00 \pm 0,01$	Удовлетворительный

В отношении большинства вопросов уровень информированности респондентов расценивался как удовлетворительный. Приблизительной к хорошему уровню была оценка знаний жителей

села в вопросах закаливания ($3,47 \pm 0,06$). Значительно менее информированы ($p < 0,05$ до $0,001$) пациенты сельских ЛПУ были о возможности получения дополнительных консультаций со

стороны других специалистов по поводу имеющегося заболевания ($3,26 \pm 0,06$), вероятности его наследования ($3,25 \pm 0,06$) и в вопросах профилактики ($3,21 \pm 0,05$, $p > 0,05$). Более низкую компетентность жители села показали по таким вопросам, как: новые лекарственные препараты для лечения имеющегося заболевания ($3,15 \pm 0,06$), новые методы его лечения ($3,11 \pm 0,05$), а также стандартный комплекс проводимых диагностических мероприятий ($3,09 \pm 0,05$) и возможности диетотерапии ($3,05 \pm 0,06$, $p > 0,05$). Средние баллы удовлетворительного уровня информированности отмечены также в отношении знаний о нетрадиционных методах лечения ($3,00 \pm 0,06$), лечебной физкультуре ($2,94 \pm 0,06$) и фитотерапии ($2,93 \pm 0,05$, $p > 0,05$). Низко были оценены знания пациентов в отношении методов массажа и самомассажа, применяемых при лечении имеющих у них заболеваний ($2,83 \pm 0,06$). Наименьшие средние баллы удовлетворительного уровня информированности соответствовали знаниям о нововведениях в области профилактики и диагностики имеющейся у респондентов патологии ($2,75 \pm 0,05$ и $2,64 \pm 0,05$ соответственно, $p > 0,05$).

В ходе проведенного исследования выявлен ряд вопросов, уровень информированности по которым не может не настораживать. Негативная оценка, характеризующая как неудовлетворительный уровень знаний жителей села, имеющих заболевания терапевтического профиля, зарегистрирована в отношении информированности в следующих областях (р от $> 0,05$ до $< 0,001$). Во-первых, возможности получения социальной помощи ($2,37 \pm 0,05$), во-вторых, знаний и умений использования приемов психотерапии и аутотренинга ($2,29 \pm 0,06$), в-третьих, о школах здоровья ($2,20 \pm 0,06$), в-четвертых, о здоровьесберегающих технологиях ($2,12 \pm 0,05$).

Углубленный анализ информированности сельских жителей, обратившихся в медицинские учреждения села по поводу болезней системы кровообращения, органов дыхания, органов пищеварения, мочеполовой системы позволил выявить следующие тенденции.

Во всех случаях уровень информированности пациентов сельского района оценивается как удовлетворительный. В то же время установлено, что жители села, обратившиеся по поводу болезней органов дыхания, более информированы в вопросах профилактики, диагностики и лечения своего заболевания ($3,26 \pm 0,03$), чем их

односельчане, имеющие прочую патологию (во всех случаях $p < 0,001$). В отношении других классов болезней достоверности в разности аналогичных показателей установлено не было ($p > 0,05$). Однако следует отметить, что у пациентов с заболеваниями органов пищеварения показатель информированности несколько выше ($3,07 \pm 0,03$), чем у опрашиваемых, обратившихся по поводу болезней мочеполовой системы ($3,04 \pm 0,03$) и системы кровообращения ($3,01 \pm 0,02$). Отдельного внимания заслуживает тот факт, что наименьший показатель информированности о своем заболевании выявлен у жителей района, имеющих в анамнезе сочетанную патологию по этим классам болезней ($2,51 \pm 0,03$, во всех случаях $p < 0,001$).

Для получения комплексного портрета информированности мы предусмотрели включение в методику ее оценки одну из важнейших составляющих, такую как изучение знаний близких родственников по вопросам профилактики, диагностики и лечения имеющихся у пациентов заболеваний. Информированность родственников оценена респондентами как удовлетворительная ($2,86 \pm 0,03$). При этом, также как при оценке личных знаний, у своих близких пациенты более высоко оценили информированность в области лечения ($3,03 \pm 0,05$), тогда как в вопросах профилактики ($2,80 \pm 0,05$) и диагностики ($2,75 \pm 0,05$, $p > 0,05$) соответствующие показатели были значительно ниже ($p < 0,003$ и $0,001$). Следует отметить, что знания ближайших членов семьи в области профилактики, диагностики, лечения имеющихся заболеваний пациентами были оценены значительно ниже (во всех случаях $p < 0,001$), чем личная информированность.

РЕЗЮМЕ ПО СТАТЬЕ.

Удовлетворительный уровень знаний пациентов и их ближайших родственников в области профилактики, диагностики и лечения имеющихся заболеваний свидетельствует о крайней информационной изоляции сельских жителей и очень низком уровне информационной компетентности.

Комплексный показатель оценки пациентами участия медицинских работников села в информировании жителей района по вопросам профилактики, диагностики и лечения имеющихся заболеваний составил $3,21 \pm 0,06$ балла, что интерпретируется как удовлетворительный уровень.

Оценили проводимую медперсоналом райо-

на в этом направлении деятельность на хорошем уровне только пациенты с заболеваниями мочеполовой системы ($3,69 \pm 0,14$). Несколько ниже ($p > 0,05$), но уже только на удовлетворительном уровне, был средний балл оценки пациентов с гастроэнтерологической патологией ($3,48 \pm 0,11$). Респонденты, страдающие заболеваниями системы кровообращения и органов дыхания, также рассматривали участие медицинских работников в своем информировании только как удовлетворительное, но при этом представили достоверно ($p < 0,05$ и $> 0,05$ соответственно) более низкие

оценки ($3,31 \pm 0,10$ и $3,22 \pm 0,13$ соответственно).

Выявленные обратные взаимосвязи удовлетворенности качеством медицинской помощи оказываемой жителям сельских районов с показателями высоких уровней заболеваемости являются неоспоримым свидетельством необходимости усиления работы по повышению уровня профессионализма медицинских кадров сельского здравоохранения. Одним из направлений оптимизации социального здоровья сельских жителей является дополнительная подготовка по вопросам социальной медицины.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

Обосновывается актуальность проблемы социально-психологического обеспечения командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организации. Дано авторское определение социально-психологического обеспечения командного взаимодействия. Охарактеризованы специфика социально-психологического обеспечения командного взаимодействия в уже сложившихся группах. Предложена авторская модель поддержания/развития командного взаимодействия в организации.

Ключевые слова: социально-психологическое обеспечение, командное взаимодействие, организационная культура, команда, сложившиеся группы в организации.

Актуальность темы определяется тем, что в настоящее время большинством исследователей команда признается в качестве условия, обеспечивающего организации конкурентное преимущество на рынке труда. Этим во многом объясняется активный интерес как теоретиков, так и практиков в области социальной психологии, организационной психологии и психологии управления к проблеме организации командного взаимодействия, повышения эффективности деятельности команд, оптимизации их формирования (Т.Ю. Базаров, Е.Ю. Безрукова, М. Геллерт, Р.В. Гольников, А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, Ю.М. Жуков, Р.Л. Кричевский, Т.А. Нестик, К. - Новак, В.Б. Рябов, Л. Томпсон, Ю.В. Синягин, E.A.Locke, G.P. Latham, E. Weldon, L.R. Weingart, C. Argyris, W. Schutz, M. Belbin и др.).

Наиболее важным и менее изученным является вопрос о рассмотрении команды в условиях организационной среды (В.Б. Рябов, Л. Томпсон). В случае действенного взаимодействия организации и команды она повышает эффективность производства. В обратном случае отмечается тенденция к снижению эффективности деятельности как команды, так и организации в целом. Следовательно, проблема социально-психологического обеспечения командного взаимодействия является принципиально важной в работе с уже сложившимися группами в организации для по-

вышения эффективности их деятельности.

Цель работы – охарактеризовать специфику социально-психологического обеспечения командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организации.

В настоящей статье отражены лишь некоторые результаты диссертационного исследования.

Под сложившимися группами в организации мы понимаем группу в организации, характеризующуюся некоторой продолжительностью своего существования, наличием общей цели или целей, члены которой взаимодействуют друг с другом, где каждый сотрудник осознает свое членство в группе.

При определении социально-психологического обеспечения для нас принципиально важным является разведение понятий сопровождения, поддержания и обеспечения. Так, по В.И. Далю, «сопровождать» означает «сопроводить кого, провожать, сопутствовать, идти вместе с кем-либо, быть провожатым, следовать»; «обеспечить» – «обеспечить кого-либо чем или в чем; снабжать всем нужным, оградить от убытков, недостатка, нужды, от грозящей кому опасности и пр.»; «поддерживать» – поддержать что-то, служить подпорой, подставкой; подпирать, не дать рушиться и пасть, держать в прежнем виде [2].

В таком случае мы предполагаем, что социально-психологическое обеспечение командно-

го взаимодействия в уже сложившихся группах в организации включает в себя и собственно сопровождение (непосредственное участие психолога, организационного консультанта в деятельности команды и создании условий для эффективного командного функционирования) и обеспечение (с помощью использования психодиагностического инструментария и методов активного социально-психологического обучения, рекомендаций).

Исходя из этого, под социально-психологическим обеспечением командного взаимодействия в уже сложившихся группах в организации мы понимаем систему психологических мероприятий, направленных на развитие эффективного взаимодействия и функционирования в уже сложившейся группе людей в организации, которая позволяет формировать и актуализировать социально-психологическую компетентность, психологическую готовность, как руководителя, так и сотрудников к командному взаимодействию с целью оптимизации их деятельности.

Гипотеза исследования: стратегия построения социально-психологического обеспечения командного взаимодействия в организации определяется особенностями представлений руководителей о команде во взаимосвязи с уровнем командной ориентации.

Выбор руководителей в качестве объекта исследования обусловлен тем, что повышение субъектности в ходе реализации управленческих функций – это одно из существенных изменений в управленческой позиции руководителя, которое проявляется в первую очередь в большей свободе руководителя в подборе и расстановке кадров, в формировании своего ближайшего окружения – команды [1].

Для реализации цели настоящего исследования в опросе приняли участие 75 человек из 14 организаций, занимающих руководящую должность.

Структурированное интервью имело своей целью изучение структурных и содержательных характеристик организационной культуры и представлений о команде и характеристиках сформированной команды. Анкетирование осуществлялось с помощью *методики изучения организационной культуры Д. Денисона*. Анкета позволяет диагностировать специфические аспекты организационной культуры по каждой из четырех ее характеристик: вовлеченность сотрудников в об-

щее дело, стабильность, способность к адаптации, миссия организации. Методика опирается на модель эффективной организационной культуры [5].

Результаты исследования

В результате исследования мы изучили, во-первых, тип организационной культуры, факторы эффективной организационной культуры и ее содержательные характеристики (структура организации с точки зрения властной иерархии и целей, организационные ценности, коммуникация в организации) на разных стадиях развития организации и в зависимости от уровня командной ориентации; во-вторых, представления о команде в зависимости от особенностей организационной культуры и уровня командной ориентации. Уровень командной ориентации, выявленный нами эмпирическим путем, определяет степень выраженности поощрения кооперации и сотрудничества в организации, ощущения каждым сотрудником себя как частью команды, наличия горизонтального контроля и координации.

При исследовании представлений о команде отмечается, что, чаще всего, команда определяется как группа людей с ориентацией на задачу (53,3%), команда – это «сплоченный коллектив» (44%), команда – группа людей с ориентацией на интеграцию и взаимодействие (33,3%).

Частотный анализ позволяет отметить, что необходимость существования команды определяется в реализации целей, получении прибыли, развитии организации, ее безопасности. Это позволяет говорить об определении большей значимости существования команды на организационном уровне.

Было обнаружено, что команда нужна для развития личности ($p=0,039$), служит примером для подражания ($p=0,046$) в тех организациях, которые находятся на стадии подъема. А в организациях, находящихся на стадии спада, значимость команды определяется через обеспечение ею безопасности ($p=0,039$). Выявлены различия в представлениях о команде в зависимости от стадии развития организации: команда с ориентацией на профессионализм наиболее выражена в организациях, находящихся на стадии стагнации ($p=0,023$), определение команды через организм наиболее представлено в организациях на стадии подъема ($p=0,029$).

Сравнительный анализ особенностей культурных и структурных компонентов организации и

представлений о команде в зависимости от стадии развития позволяет прийти к следующему выводу: в процессуальном аспекте представления о команде связаны со стадиями развития организации, а также структурными характеристиками.

Статистически было выявлено, что чем выше уровень командной ориентации, тем больше индексы организационной культуры: создание изменений, ориентация на клиента, организация обучения, стратегическое направление, цель, видение, координация, согласие, ключевые ценности, полномочия, развитие способностей ($p=0,000$). Следовательно, при высоких показателях культуры организации (вовлеченности, стабильности, адаптации, миссии), определяющиеся через указанные выше индексы, командные признаки организации будут только усиливаться. Кроме того, в организациях с высоким уровнем командной ориентации сотрудниками осознаются и признаются такие ценности, как ориентация на персонал, творчество, общество и команду. Таким образом, мы можем говорить о том, что в организациях с высоким уровнем ориентации команда – ценностная организация, обеспечивающая ей эффективное функционирование.

В зависимости от уровня командной ориентации существует специфика определения структурных характеристик культуры организации.

Так, при высоком уровне организация связана не иерархией и статусом отделов, а обменом информацией. Следовательно, созданы условия для делегирования полномочий за ряд решений, для проявления инициативы нижестоящими уровнями управления путем расширения их ответственности.

При среднем уровне командной ориентации с точки зрения общности целей сотрудников организации отмечено следующее: каждый отдел объединен одной целью, каждый сотрудник знает свое место и роль в системе достижения задачи, но не существует связанности между отделами ($p=0,01$).

При низком уровне командной ориентации организационная структура раздроблена, слабо связана информационными, технологическими и другими каналами ($p=0,014$).

С помощью критерия Н-Краскала-Уоллеса нами было обнаружено следующее: в организациях, где уровень командной ориентации высокий, сотрудники определяют команду как орга-

низм ($p=0,012$), в то время как степень выраженности представления о команде как группе людей с ориентацией на задачу выше в организациях со средним уровнем командной ориентации ($p=0,045$). В организациях с высоким уровнем командной ориентации команда способствует развитию личности ($p=0,029$), является примером для подражания ($p=0,008$). Кроме того, было выявлено, что чем выше уровень командной ориентации, более выражена значимость преимуществ командной работы. Так, среди преимуществ командной работы организации с высоким индексом командной ориентации предпочли бы видеть такие, как уверенность, что «ты не один», взаимодополняемость, принадлежность к команде, способность мотивировать членов команды к определенным действиям, способность быстро реагировать на изменения, активная деятельность, совпадение ценностей, наличие лидера. Это связано с тем, что одним из главных недостатков командной работы в данных организациях является отсутствие ярко выраженных групповых характеристик, связанных с эффективной организацией неформальной структуры: «недопонимание, нет взаимозаменяемости, наличие разрозненности в силу присутствия неформальных подгрупп». В организациях со средним уровнем командной ориентации наиболее выражено такое преимущество командной работы, как возможность профессионального роста. А среди недостатков командной работы в организациях с низким уровнем командной ориентации можно отметить отсутствие целеполагания (нет согласованности в целях, нет общей стратегии, видения) и несовместимость индивидуально-психологических особенностей членов.

Важным является вывод о том, что уровень командной ориентации во взаимосвязи с представлениями о команде, особенностями культуры организации рассматривается как стратегия в построении программ по командному взаимодействию.

Опираясь на результаты эмпирического исследования, а также концепции тематического взаимодействия [4] нами разработана модель поддержания/развития командного взаимодействия в организации (см. рис. 1), с опорой на которую необходимо осуществлять социально-психологическое обеспечение командного взаимодействия в организации.



Рис.1. Модель поддержания/развития командного взаимодействия в организации

Согласно предложенной модели, существуют четыре составляющих совместной деятельности: организационно-культурная среда, содержание цели или задачи, взаимодействие в группе, индивидуальность членов группы. Отмечается, что любая объединенная решением общей задачи группа постоянно ищет пути и средства для выстраивания баланса между четырьмя этими составляющими. Если равновесие найдено, можно говорить о сформированной команде. Составляющие совместной деятельности должны находиться в фокусе внимания консультанта.

Существуют характеристики команды, которые отражают ее функциональное значение и способствуют созданию синергетического эффекта: общее видение, цели, ценности, цель, результат, коммуникация, роли, лидерство, профессионализм, личностные ресурсы, генерация новых идей, творчество. Каждая из указанных выше характеристик является важной с точки зрения эффективности данной функциональной единицы. Однако, учитывая особенности работы с командой в режиме реального времени (характеризующиеся дефицитом временных ресурсов при наличии высоких ожиданий у заказчика от консультанта), предложено использовать уровень командной ориентации организации, который позволяет сосредоточить усилия на конкретных

характеристиках команды и тем самым поддерживать командное взаимодействие.

На наш взгляд, модель по поддержанию/развитию командного взаимодействия в организации содержит логику, учитывает особенности обучения в организации и позволяет, используя современные методические инструменты, поддерживать командные эффекты на всех уровнях структуры организации.

Таким образом, социально-психологическое обеспечение в уже сложившихся группах в организации с опорой на модель поддержания/развития командного взаимодействия, с учетом организационно-культурного контекста можно рассматривать как средство повышения эффективности группового взаимодействия, как метод вмешательства в сценарий развития группы.

Библиографический список

1. Гольников Р.В. Ценностные детерминанты формирования руководителем управленческой команды: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 25 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах / <http://slovari.yandex.ru/dict/dal>.
3. Рябов В.Б. Команда как организация с эф-

фективной корпоративной культурой // Методы исследования психологических структур и их динамики. – Вып. 3. – М., 2005. – С. 70–88.

4. Фопель К. Команда: Консультирование и тренинг организаций. – М.: Изд-во «Генезис»,

2005. – 396 с.

5. Denison, D.R. & Young, J. Organizational culture and effectiveness: Validating a measurement model. Working paper. University of Michigan Business School, 1998.

УДК 159.9; 316.6

С.И. ЕРИНА, Б.С. ЛИСОВЕНКО

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СИТУАЦИИ РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА

В статье рассматривается проблема механизмов разрешения ролевого конфликта. Выдвигается гипотеза о связи парадоксальности как умения «сочетать несочетаемое» и креативности, благодаря которым руководители оказываются устойчивыми к ситуации ролевого конфликта.

Ключевые слова: ролевой конфликт, креативность, парадоксальность, механизмы разрешения ролевого конфликта.

Затянувшееся государственное реформирование и нестабильная социально-экономическая ситуация в нашей стране, а с недавнего времени – и мировой экономической кризис, привели к ряду важных социально-психологических и социально-профессиональных последствий в деятельности и социальном поведении людей, среди которых особое место занимает проблема интенсификации ролевого конфликта (РК) в деятельности менеджеров разного уровня управления [3; 4; 5].

Специфичность ситуации состоит в том, что она происходит в рамках качественного своеобразие и динамичности современных социальных систем, что предъявляет особые, зачастую противоречивые требования к личности, исполняющей различные роли в этих системах. Особенно актуален этот вопрос для руководителей в силу множественности выполняемых ими ролей. Поэтому особенно актуальным становится вопрос о наличии у руководителей умения интегрировать противоречия, совмещать несовместимое и выдавать новое, эффективное решение в управленческой ситуации. Таким образом, можно говорить об особом типе личности, умеющем эти

противоречия совмещать.

Изучение указанной проблемы началось с теоретико-эмпирического анализа деятельности руководителя с позиции ролевого конфликта, который акцентировал внимание на проблеме интеграции противоречивых характеристик, требований, социальных функций и ролей в процессе управленческой деятельности за счет выделения руководителей с разным уровнем РК [2; 3; 4; 5]. Дальнейшее теоретическое осмысление этой проблемы в отечественной социальной психологии связано с введением понятия парадоксальной личности [5; 11; 16]. Основная особенность данного типа личности заключается в том, что в нем не просто «уживаются» противоречивые черты, но руководитель такого склада, сохраняя свое физическое и психическое здоровье, проявляет разнообразное поведение, противоречивое по своей сути. Более того, отличительной особенностью «парадоксальной личности» является умение «совмещать несовместимое» и проявить устойчивость к ситуации конкурирующих давлений (т.е. это группа руководителей с низким уровнем РК). В наших дальнейших исследованиях было высказано предположение, что парадоксальность

как способность совмещать несовместимое может выступать тем механизмом, благодаря которому руководители оказываются устойчивыми к ситуации ролевого конфликта и способными конструктивно решать эту задачу [4, с. 165].

В последнее время феномен парадоксальности в философско-методологическом аспекте разрабатывается Ж.Т. Тощенко [17, с. 6], который рассматривает данное явление как «...достаточно устойчивую тенденцию возникновения и существования особого вида противоречия, объем и масса которых увеличивалась по мере непрерывного изменения сложившихся экономических и политических отношений, слома образа и стиля жизни, нарушения устоявшихся стереотипов и национального менталитета». В то же время Ж.Т. Тощенко [17, с. 7] обращает внимание на то, что «парадоксальность сознания и поведения людей проявляется не вообще, а в связи с конкретной общественной практикой». В нашем случае — это управленческая деятельность руководителя первичного уровня управления.

Наиболее близко к рассматриваемой проблематике подходит концепция психологического механизма способностей как интегрирования или «свертывания» всей совокупности частных способностей Л.Д. Кудряшовой [12, с. 3], в рамках которой достижение успеха в любой человеческой деятельности рассматривается как результат глобального интегратора. В качестве такового выступает некая общая способность личности. Однако данная концепция, пересекаясь с нашей проблематикой, решает свои самостоятельные цели и задачи, и пока неясно ее соотношение с конфликтологическим полем.

Опираясь на исследования в области стиля поведения в конфликте, выполненные под нашим руководством [6; 7; 13], можно констатировать способность личности находить пути интеграции и восстановления внутреннего равновесия. В ситуации ролевого конфликта именно эта способность требует более серьезного научного осмысления.

Применительно к проблеме РК нами было высказано предположение, что парадоксальность может выступать не только как характеристика личности, но и как механизм, посредством которого руководители оказываются устойчивыми к ситуации ролевого конфликта и способными конструктивно решить ее [4, с. 180]. Важно отметить, что в последнее время межролевой аспект РК (ре-

гулирование взаимоотношений между администрацией и исполнителями) становится особенно важным. Именно в этой сфере, по нашим исследованиям (2008-2009 гг.), возрастает напряженность в сравнении с другими составляющими РК (внутриролевой, личностно-ролевой и Я-ролевой) [4, с. 164-165].

Пытаясь найти теоретические конструкты и концептуальные схемы в системе социально-психологического знания, опираясь на которые можно было эмпирически изучить возможные механизмы, предлагаемые нами, мы обратились к проблеме социальной креативности и социального творчества, т.е. творчества при решении противоречий в сфере социальных отношений.

Методологическая база Ярославской психологической школы позволяет рассматривать креативность как условие творчества применительно к ситуации конфликта в целом [9]. В то же время отсутствуют конкретные исследования, позволяющие вскрыть механизмы динамики ролевого конфликта, механизмы и детерминанты его разрешения. Кроме того, до сих пор не была изучена вопрос социального творчества и креативности.

В зарубежной социальной психологии проблема социальной креативности, на наш взгляд, была поставлена прежде всего в теории и практике, например, Я. Морено в работе «Кто выживет?», как средство разрешения социальной ситуации. В философской концепции Морено [8; 15] существует очень важная в этом плане триада понятий: «культурный консерв — спонтанность — креативность», которая наиболее адекватна обсуждаемой проблеме.

В работах современных зарубежных исследователей все чаще встречается понятие социальной креативности (social creativity). Одни ученые понимают социальную креативность как способность одного или нескольких индивидов использовать новые стратегии для решения социальных задач или создавать социальные группы [23]. Другие же преимущественно подчеркивают социальный характер креативности и ее зависимость от социальных условий, не выделяя каких-либо отдельных ее видов [21]. К этому роду теорий, вероятно, можно отнести системную модель креативности М. Чиксентмихайи, которая описывает социальную структуру креативности. Так, по его мнению, творческий акт не есть событие, произошедшее в уме отдельно взятого индивида, но

взаимодействие между полем (domain) – группой индивидов, выступающих «арбитрами» творческого продукта, и территорией (field) – результатами проделанных работ и символическими репрезентациями, которые приняты некоторым сообществом как значимые [17]. К. Келли признает несомненную многомерность феномена креативности и его зависимость от трех основных факторов: поведенческих, когнитивных и личностных [22].

В отечественной социальной психологии понятие социальной креативности пока разработано недостаточно, однако мы встречаем сходное понимание данного феномена. Чичук Е.Ю. [18] определяет ее как интегративное многоаспектное свойство личности, которое обеспечивает творческое субъектное преобразование социального пространства; выражается в создании личностью новых способов решения социоматематических задач, новых продуктов социальной реальности. Е.И. Власова [1] описывает социальную креативность как высшую степень социальной одаренности, которую, в свою очередь, понимает как «потребность и значительный потенциал осуществления активных преобразований в социальной среде».

В связи с этим встает закономерный вопрос о соотношении между социальной креативностью и парадоксальностью. Является ли способность к использованию новых социальных стратегий тем механизмом, который, в итоге, определяет парадоксальность как условие успешного разрешения РК, или же парадоксальность есть результат этой общей способности. Однако ясно одно: данные характеристики вносят свою роль в преодоление ситуации ролевого конфликта.

Ввиду отсутствия специальных процедур для измерения социальной креативности, первым этапом нашего исследования стал пилотаж по изучению взаимосвязи креативности и уровнем выраженности ролевого конфликта. Выборка составила 60 человек в возрасте от 22 до 55 лет (педагоги и менеджеры среднего звена). Была установлена значимая связь (на уровне тенденции) между уровнем выраженности ролевого конфликта (шкала РК С.И. Ериной) и уровнем разработанности как способностью к детальной проработке идей (тест невербальной креативности Торренса) ($r = -0,51$).

Данная связь, на наш взгляд, касается извечной проблемы продуцирования и реализации

идей. Как указывает Е.Н. Шиянов [18], характер зарождения и развития творческой идеи обуславливает участие в данном процессе двух типов или мышления: дивергентного и конвергентного. Дивергентное мышление (креативность) задействовано на этапе поиска идеи. Однако для разрешения ролевого конфликта недостаточно только идеи о том, как этот конфликт можно разрешить. Как отмечает В.В. Козлов [10], «само по себе когнитивное осознание не приводит к личностному или терапевтическому изменению. Более того, когнитивный компонент озарения... вытесняется снова». Необходимо действовать, а это есть работа конвергентного мышления, которое как бы «подтягивает» элементы окружающей среды к проблеме. Идеи и техники достижения катарсиса в активном поведении и действии придерживались и Я. Морено; эти идеи во многом берут начало в его работах [15].

На следующем этапе исследования была проанализирована взаимосвязь парадоксальности и типа креативности (вербальной, невербальной и личностной). Исследование проводилось на студентах ЯГМА 4-5 курсов, общая выборка составила 100 человек, из них 74 девушек, 26 юношей.

Для выявления способности «совместить несовместимое» был применен опросник, диагностирующий степень парадоксальности личности, разработанный С.И. Ериной и И.А. Надеиной [4]. Данный опросник включает следующие характеристики «парадоксального человека», выявленные на основе предыдущих исследований: творческое мышление, нестандартность, автономность от культуры и среды, конфликтоустойчивость, активное социальное реализация, социальная адаптивность и собственно парадоксальность в понимании умения совместить несовместимое. Помимо опросника парадоксальности личности испытуемым был предъявлен тест личностной креативности Е. Туник, тест вербальной креативности С. Медника и невербальной креативности Торренса.

С помощью коэффициента линейной корреляции установлена связь на уровне тенденции между парадоксальностью (П) и показателями личностной креативности (ЛК) (т.е. личностными факторами креативности) – склонностью к риску ($r = 0,51$), любознательностью ($r = 0,44$), сложностью ($r = 0,55$). Любознательность проявляется в поиске новых путей (способов) мышления и решения задач, изучении новых идей. Под слож-

ностью понимается интерес к познанию сложных явлений, настойчивость в достижении целей, интерес к сложным задачам, самостоятельность и независимость в их решении. Склонность к риску отражает такой показатель, как независимость суждений и принятия решений, устойчивость к чужому мнению, готовность пойти на риск, чтобы узнать, что из этого получится.

Это соотносится с результатами исследования С.И. Ериной и И.А. Надеинской, в котором выделяются такие особенности высокопарадоксальных людей, как высокие умственные способности, готовность к преодолению жизненных трудностей, целенаправленность в достижениях, стремление к самостоятельности, независимому поведению, низкая склонность придерживаться традиций, оригинальность [4, с. 178-180].

Таким образом, полученные данные углубляют и дополняют результаты предыдущих исследований этого направления. Отсутствие значимых корреляций между показателями вербальной и невербальной креативности и парадоксальностью предполагают дальнейшее изучение этих параметров. Этот факт, однако, находит объяснение в том, что данные стороны, или виды креативности могут дополнять или компенсировать друг друга. Так, в жизни мы можем наблюдать случаи, когда низкий уровень интеллектуальных способностей компенсируется социальными навыками. Более того, уже сейчас есть эмпирические данные о том, что люди с высоким профессионализмом будут успешнее, если это сочетается с навыками социального взаимодействия и социально-психологической компетентностью [14].

Наличие связи между ЛК и парадоксальностью и отсутствие прямой связи между показателями отдельных видов креативности (вербальной, невербальной и личностной) и уровнем выраженности РК, на наш взгляд, можно объяснить различиями в структуре и родовой принадлежности данных феноменов. Не вызывает удивления связь тех характеристик, которые относятся к сфере личности (ЛК и П). РК же, будучи комплексным социально-профессиональным конфликтом, явно выходит за пределы одной только личности, ее мышления, и потому не может быть связан с креативностью напрямую. В то же время остается пока неясным характер связи между ролевым конфликтом и парадоксальностью.

Будучи интегральной характеристикой, парадоксальность может выступать «посредником»

между ролевым конфликтом и креативностью, – быть тем выпадающим звеном, которое могло бы связать РК и отдельные виды креативности. В этом случае подтверждается наше предположение о невозможности существования прямой связи между РК и креативностью.

Дальнейшие исследования в русле этого подхода призваны прояснить возникшие дискуссионные аспекты.

Библиографический список

1. Власова Е.И. Социальная креативность как вершина развития потенциала социальных способностей личности // Современная психология мышления: смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Олега Константиновича Тихомирова (1933-2001) (Москва, 17-18 октября 2008 г.). – М.: Смысл, 2008. – С. 117.
2. Ерина С.И. Ролевой конфликт в деятельности руководителя первичного производственного коллектива: Дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1982. – 224 с.
3. Ерина С.И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя: Учеб. пособие. – Ярославль, 2000.
4. Ерина С.И. Психология работы с населением в конфликтных ситуациях. – Ярославль, 2005. – 238 с.
5. Ерина С.И., Кузьмин Е.С. Изучение руководителя на производстве. – Ярославль, 1984.
6. Ерина С.И., Кукушкина А.А., Семенченко Ю.В. Профессиональный стресс как несоответствие Я – ролевой позиции человека // Современная образовательная парадигма: проблемы и пути решения: Международная научно-практическая конференция: Часть 1 / Актуальный институт повышения квалификации и переподготовки кадров, 2006. – С. 40–41.
7. Ерина С.И., Кукушкина А.А., Семенченко Ю.В. Профессиональный стресс как проблема несоответствия «Я» и требований профессиональной роли // Тенденции развития современной психологической науки: Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.) / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – Ч. II. – С. 355–357.
8. Золотовицкий Р.А. Социометрия Я.Л. Морено: мера общения // СоцИс: Социологичес-

кие исследования, 2002. – № 4. – С. 103–113.

9. *Кашипов М.М.* Теория и практика решения конфликтных ситуаций: Учебное пособие / под науч. ред. А.В. Карпова. – М.-Ярославль: Ремдер, 2003.

10. *Козлов В.В.* Креативность: особенности психологического инсайта // Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества: опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры. Материалы второго международного конгресса. Кострома, 17-18 октября 2008 г. – М., Кострома, 2008. – 175 с.

11. *Кудряшова Л.Д.* Каким быть руководителем: психология управленческой деятельности. – Л., 1986.

12. *Кудряшова Л.Д.* Психология и оценка личности. – СПб.: ООО Издательско-полиграфическая компания «КОСТА», 2007. – С. 3.

13. *Кукушкина А.А.* Разрешение ролевого конфликта в деятельности руководителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007.

14. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.Н.* Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2004. – С. 463–476.

15. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Морено. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – С. 112–117.

16. *Секун В.И.* Социально-психологические проблемы личности и деятельности руководите-

ля // Актуальные проблемы социальной психологии. – Ч. 1. – Кострома, 1992. – С. 121–122.

17. *Тоценко Ж.Т.* Парадоксальный человек. – М., 2001. – С. 6.

18. *Чичук Е.Ю.* Побудительные основания социальной креативности личности (на материалах социномических профессий): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006.

19. *Шиянов Е.Н. Колпачев В.В.* Феномен творчества в контексте современного научного знания. – СевКавГТУ: Гуманитарные науки, 2002. Вып. 7. URL: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/07/psych> (Дата обращения: 26.04.2008).

20. *Csikszentmihalyi, M.* Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York, HarperCollins Publishers, 1996.

21. *Hanna S.* (2005) Where Creativity Comes From: the social spaces of embodied minds, Proceedings of HI'05, Computational and Cognitive Models of Creative Design. University of Sydney. – pp. 45-70.

22. *Kelly K.* A brief measure of creativity among college students // College Student Journal, Dec., 2004.

23. *Mouchiroud C., Bernoussi A.* An empirical study of the construct validity of social creativity // Learning and Individual Differences 18 (2008) 372–380.

УДК 82.085

А.Ю. АГАПОВА, Н.А. ФОМИНА

ОСОБЕННОСТИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ И ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются результаты исследования общительности как системного свойства личности менеджеров и педагогов и лингвистические (языковые, речевые и содержательно-смысловые) характеристики текстов как продуктов их индивидуальной речевой деятельности.

Ключевые слова: менеджеры, педагоги, общительность, речевая деятельность, лингвистические характеристики текстов, языковой, речевой и содержательно-смысловой уровень.

В современном обществе меняются представления о преуспевающем человеке, усложняются требования, которые предъявляются к представителям различных профессий, особенно профессий группы «человек-человек», в частности к менеджерам, работникам сферы образования, а вместе с тем возрастает роль профессионально важных личностных качеств, которые обеспечивают успешность их деятельности.

Одним из наиболее важных профессионально значимых качеств для представителей этих профессий, постоянно взаимодействующих с другими людьми, является общительность.

В связи с этим предметом нашего исследования является изучение общительности как системного свойства личности менеджеров и педагогов и особенностей их речевой деятельности в русле разработанной Н.А. Фоминой концепции целостного изучения проявлений языковой личности и ее свойств в речи, которая предполагает, с одной стороны, системный анализ базовых свойств личности на основе многомерно-функциональной модели А.И. Крупнова, а с другой – многоуровневый, поликомпонентный анализ текста как продукта индивидуальной речевой деятельности [2].

Общительность в контексте многомерно-функционального подхода определяется как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию, и включает в себя динамический, мотивационный, когнитивный, продуктивный, эмоциональный, регуляторно-волевой и рефлексивно-оценочный компоненты [1].

Результаты исследования общительности менеджеров и педагогов позволили сделать вывод о том, что значительные различия в характере, назначении, социальных условиях осуществления профессиональной деятельности, статусе и востребованности профессии, накладывают отпечаток на проявления их общительности.

У менеджеров по сравнению с педагогами значительно выше эргичность общительности, указывающая на степень выраженности и устойчивость данного свойства, в 2 раза меньше операциональных и личностных трудностей, более выражены обе переменные продуктивного компонента, положительные, стенические эмоции и активная регуляция.

Возможно, это связано с тем, что специфика профессиональной деятельности требует от них развития коммуникативных и организаторских способностей: умений грамотно организовывать деятельность свою и других людей, согласовывать и отстаивать свои позиции, оказывать влияние на других людей, расширять круг друзей и знакомых, принимать совместные решения, налаживать благоприятный психологический климат в коллективе. Проявление общительности приносит им желаемые результаты и в профессиональной, и в личной сферах деятельности, поэтому среди них преобладают лица достаточно общительные.

Среди педагогов же больше лиц, испытывающих трудности в реализации общительного поведения, которые не стремятся к общению, переживают немало астенических эмоций, часто считают других ответственными за успехи или неудачи в общении, хотя и осознают важность этого свойства и проявляют его в основном ради других, желая оказать внимание ученикам, содействовать решению проблем и т.д. (таблица 1).

Как известно, средством осуществления общения является речь, поэтому описанные выше особенности общительности как системного свойства личности педагогов и менеджеров находят свое выражение в их речевой деятельности.

Нами были исследованы тексты-высказывания менеджеров и педагогов на тему «Профессиональная деятельность» с помощью методики многоуровневого, поликомпонентного анализа текста Н.А. Фоминой (1992, 2002), позволяющей рассматривать собственно лингвистические (языковые, речевые и содержательно-смысловые) характеристики текстов и психологические (мотивационно-целевой, операционно-динамический, эмоциональный, регуляторно-волевой, когнитивный и результативный) компоненты речевых действий.

Представим результаты анализа лингвистических характеристик текстов-высказываний менеджеров и педагогов.

На языковом уровне выявлялись характеристики средств формирования и формулирования мысли: объем словаря, лексическая насыщенность и вариативность текстов; грамматическая и речевая правильность их оформления (таблица 2).

Тексты менеджеров и педагогов существенно различались по большинству показателей, за исключением лексической вариативности и лек-

сической сочетаемости.

Таблица 1

Структура общительности менеджеров и педагогов

Компоненты и переменные		Менеджеры	Педагоги	t-критерий	Уровень значимости различий
Динамический	Эргичность	39,45	24,68	-6,682	0,000
	Аэргичность	26,5	33,48	-4,060	0,000
Мотивационный	Социоцентричность	39,46	37,15	-1,140	0,257
	Эгоцентричность	35	26,98	3,572	0,001
Когнитивный	Осмысленность	44,25	45,21	0,403	0,687
	Осведомленность	45,21	39,11	2,885	0,005
Продуктивный	Предметность	48,88	39,96	-3,962	0,000
	Субъектность	47,91	40,66	3,194	0,002
Эмоциональный	Стеничность	47,86	38,91	-3,744	0,000
	Астеничность	15,76	22,98	-2,939	0,004
Регуляторный	Интернальность	42,91	35,96	-3,390	0,001
	Экстернальность	16,86	27,03	-5,483	0,000
Рефлексивно-Оценочный	Операциональные трудности	11,18	22,1	5,016	0,000
	Эмоционально-личностные трудности	11,91	21,38	-4,389	0,000

Примечание: достоверные различия выделены жирным шрифтом

Таблица 2

Лингвистические характеристики текстов менеджеров и педагогов

Уровни текста и их параметры		Менеджеры	Педагоги	t-критерий	Уровень значимости различий
Языковой	Объем словаря	81,43	102,73	1,989	0,049
	Лексическая насыщенность	77,43	73,7	-2,717	0,008
	Лексическая вариативность	79,21	79,98	0,394	0,694
	Грамматическая правильность	0,95	0,29	-3,479	0,001
	Отбор лексических единиц	0,12	0,03	-2,05	0,043
	Лексическая сочетаемость	0,23	0,17	-0,441	0,660
Речевой	Связность	10,18	10,6	0,558	0,578
	Усложненность	9,36	11,82	3,087	0,003
Содержательно-смысловой	Коэффициент предикативной структуры	10,11	9,35	1,176	0,242
	Категории действия	8,55	6,99	-2,177	0,031
	Категории состояния	2,71	5,36	4,412	0,000
	Категории пространства	1,28	1,48	0,882	0,380
	Категории времени	1,92	1,15	-3,194	0,002
	Категории причины	1,21	1,02	0,942	0,348
	Категории следствия	1,31	1,06	-1,121	0,265
	Категории условия	1,14	0,55	-3,297	0,001
	Категории цели	0,81	0,4	-2,170	0,032
	Категории признака	8,83	14,03	6,119	0,000

Примечание: достоверные различия выделены жирным шрифтом

Было обнаружено, что *менеджеры* излагают свои мысли в меньших по объему текстах, которые содержат больше значимых слов. При этом в их кратких высказываниях втрое больше, чем в текстах педагогов, пунктуационных и орфографических ошибок. Кроме того, в высказываниях менеджеров больше ошибок в отборе лексики, в частности случаев употребления слов разговорного стиля и сленговых выражений («кандидат *«не айс»*», «вывод *наворачивается* сам»), чем в текстах педагогов («судят *со своей колокольни*»). Педагоги используют значительно больше слов для высказывания на заданную тему, лишь иногда допускают пунктуационные и орфографические ошибки. В то же время в их высказываниях меньше значимых слов, а больше предлогов, союзов, частиц.

Повторов в текстах менеджеров и в текстах педагогов немного, как и нарушений лексической сочетаемости.

На *речевом уровне* анализировались связность, определяемая количеством средств связи однородных членов, частей сложных фраз и отдельных частей высказывания, и усложненность (комплексированность) высказываний, заключающаяся в употреблении однородных членов, сложных фраз, обособленных оборотов, вводных слов и предложений, фразеологизмов, цитат и т.д. и свидетельствующая о более сложной смысловой обработке отражаемых в сознании говорящего связей и отношений предметов и явлений отражаемой действительности.

Было обнаружено, что тексты *педагогов* являются значительно более усложненными по сравнению с текстами менеджеров. Педагоги чаще используют причастные и деепричастные обороты, сложносочиненные, сложноподчиненные и бессоюзные сложные предложения, а также однородные члены предложения, вводные слова и обращения. Кроме того, в их текстах часто встречаются фразеологические обороты («*понять с полуслова*», «*галопом по Европам*»), цитаты («*сеятели разумного, доброго, вечного*», – говорят об учителях»), одно из высказываний содержит эпиграф («*истинное знание человека венчается познанием своей личности. Л.Н. Толстой*»).

При этом *связность* текстов менеджеров и педагогов почти одинакова.

Содержательно-смысловой уровень выска-

зываний отражался в коэффициенте предикативной структуры текстов, количестве наиболее частотных смысловых категорий действия, состояния, признака, пространства, времени, причины, следствия, условия и цели, а также полноте отражения денотатной схемы ситуации.

Как видно из таблицы 2, частота употребления *смысловых категорий действия, состояния, времени, условия, цели и признака* различна у менеджеров и педагогов: категории *действия, времени, условия и цели* чаще используются *менеджерами*, а категории признака, выражающие качественность («*молодых, активных учителей*»), относительность («*вчерашний хулиган*»), принадлежность («*мои ученики*») и указательность («*эта ситуация*»), а также категории *состояния* – педагогами, которые часто углубляются в детали.

Причем в использовании вышеуказанных смысловых отношений педагогами и менеджерами нами была обнаружена и качественная специфика. Было установлено, что *менеджеры*, как правило, ориентированные на целенаправленные действия и достижение результата, чаще употребляют глаголы совершенного вида («*проанализировала*», «*сдал проект*»), точно указывают временные рамки, локализацию во времени («*через два месяца*», «*точно в срок*», «*раз в полугодие*»), используют категории условия и цели, («*если это дает результат, так и работать*», «я подрабатывала в рекламных агентствах, *дабы* получить опыт в этой области», «*для этого* необходимы исходные данные: маркетинг, затраты», «*поставили цель* – стать лидерами»). А педагоги значительно реже употребляют глаголы несовершенного вида, обозначающие процессуальность («я *думаю*») и стадийность («мы *начали использовать*»), категории времени, выражающие протяженность («*вот уже много лет*», «*раньше*», «*никогда*») и последовательность во времени («*сначала*», «*через некоторое время*»), категории условия и цели для выражения желательности, возможности чего-либо («*если бы* снова пришлось выбирать профессию», «*если бы* все это понимали»).

Менеджеры с помощью *категорий состояния* в большинстве своем описывают стенические эмоции радости, состояния удовлетворенности, надежды на лучшее («*очень довольна*», «*все будет хорошо!*») и лишь иногда – астенические («*было трудно выбрать*»). Педагоги же чаще выражают астенические эмоции страха, обиды,

сожаления («страшно представить», «обидно», «очень жаль») и состояния неудовлетворенности, грусти, затруднения («труднее всего для меня», «становится грустно», «сколько можно еще это терпеть»), чем стенические эмоции радости, гордости («я счастлива», «я могу гордиться»).

В то же время коэффициент предикативной структуры текстов педагогов и менеджеров, количество в них категорий пространства, отношений причины, следствия и глубина отражения денотатной схемы ситуации были почти одинаковы.

Таким образом, на основании вышеизложенных результатов можно сделать вывод о том, что менеджеры, обладая меньшим лексическим запасом, формулируют свои мысли более лаконично, просто, используют больше категорий действия, времени, условия и цели, но при этом часто допускают грамматические и речевые ошибки, что можно объяснить особенностями их профессиональной деятельности: направленностью на дело, достижение конкретного результата в кратчайшие сроки, целеустремленностью, поиском и созданием необходимых условий для достижения поставленных конкретных практических целей и т.д., а не на демонстрацию речевого мастерства.

Педагогами же мысли излагаются в достаточно объемных и усложненных высказываниях, характеризующихся соблюдением правил правописания и меньшим количеством речевых ошибок, частым употреблением категорий признака и состояния, отражающих их эмоциональность, выразительность, хотя и с множеством незначимых слов. Возможно, это связано с более высоким уровнем их речемыслительной деятельности, выражающемся в сложной смысловой обработкой отражаемых в их сознании связей и отношений предметов и явлений объективной действительности и выработкой навыков и умений монологической публичной речи в процессе осуществления профессиональной деятельности, определенным речевым мастерством.

С помощью корреляционного анализа нами были определены особенности общительности, которые влияют на те или иные лингвистические характеристики речевой деятельности менеджеров и педагогов (таблицы 3 и 4).

У менеджеров было выявлено большое количество связей между особенностями речи и об-

щительности как свойства личности. Так, было установлено, что грамматические ошибки положительно связаны с недостаточной общительностью (ее эргичностью), экстернальной регуляцией, а кроме того, с переживаемыми иногда астеническими эмоциями и не часто встекающимися трудностями различного рода при проявлении общительного поведения. Частые ошибки в отборе лексических единиц отрицательно коррелируют с высокой в целом (общественно-, и личностно-значимой) продуктивностью общительности, а достаточное количество категорий действия положительно – с ее предметностью. Обилие отношений времени, условия и цели положительно связаны с выраженной прагматической (эгоцентрической) мотивационной направленностью общительности, с высоким уровнем осведомленности о данном свойстве и высокими показателями обеих переменных продуктивного компонента, а смысловые категории времени, кроме того, положительно коррелируют с развитой интернальной регуляцией и отрицательно – с низкой эргичностью общительности.

У педагогов связей оказалось значительно меньше. В их усложненных высказываниях, содержащих значительное количество категорий состояния, отражаются часто переживаемые в процессе реализации общительного поведения астенические эмоции неловкости, грусти, раздражения и т.д., а также операциональные и эмоционально-личностные трудности, кроме того, в усложненности текстов – еще и высокая эргичность общительности. Большое количество категорий состояния, связанных с переживаниями и волнениями, связаны с достаточно выраженной пассивной, экстернальной регуляцией общительности; значительный объем высказываний – с ее невысокой эргичностью и недостатком стенических эмоций; частое использование категорий признака – с эмоционально-личностными трудностями при проявлении общительного поведения.

Таким образом, мы видим, что на лингвистические характеристики речевой деятельности менеджеров оказывают большое влияние все компоненты общительности (22 связи), а более всего содержательно-смысловые (мотивационные, когнитивные и продуктивные) (15 связей) характеристики этого свойства их личности, обусловленные социальным окружением и условиями профессиональной деятельности, а в языковых, речевых и содержательно-смысловых характерис-

тиках речи педагогов в большей степени проявляются природно обусловленные особенности инструментально-стилевого аспекта (ди-

намического, эмоционального, регуляторного и рефлексивно-оценочного компонентов) их общительности.

Таблица 3

Корреляции между переменными общительности и лингвистическими характеристиками текстов менеджеров

Переменные общительности Лингвистические характеристики текстов	Эргичность	Эгоцентричность	Осведомленность	Предметность	Субъектность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Грамматическая правильность	,366	,015	,052	,153	,106	,325	-,25	,313	,344	,374
Отбор лексических единиц	-,049	-,137	,181	,302	,297	,135	,009	,019	-,105	-,04
Категории действия	-,087	,105	,08	,317	,204	,068	,21	-,186	,092	,03
Категории времени	-,284	,303	,255	,482	,503	,201	,349	-,226	-,142	-,221
Категории условия	,01	,287	,259	,292	,312	,149	,049	-,089	-,055	-,095
Категории цели	-,034	,320	,286	,350	,375	,241	,249	-,243	,027	-,051

Примечание: нули опущены, значимые коэффициенты выделены жирным шрифтом

Таблица 4

Корреляции между переменными общительности и лингвистическими характеристиками текстов педагогов

Переменные общительности Лингвистические характеристики текстов	Эргичность	Аргичность	Стеничность	Астеничность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Объем словаря	,337	-,123	,154	,293	-,09	-,024	-,129
Усложненность	-,239	,353	-,290	,221	,214	,385	,404
Категории состояния	,203	,219	-,028	,423	,368	,425	,431
Категории признака	-,097	,186	-,094	,015	,251	,121	,291

Примечание: нули опущены, значимые коэффициенты выделены жирным шрифтом

Библиографический список

1. Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. – М.: РУДН, 2007.

2. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности: Монография. – Рязань: Узорочье, 2002. – 362 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ОБУЧЕНИЮ И АКМЕОЛОГИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ

В данной статье рассматривается обучение с точки зрения противодействия акмеологическому развитию. Приводятся результаты эмпирического исследования, посредством которого выделены группы обучающихся, различающиеся по характеру противодействия обучению и таким психологическими механизмам как мотивация и рефлексия. В статье подтверждается необходимость акмеологической коррекции противодействия обучению.

Ключевые слова: обучение; развитие; противодействие обучению; мотивация; рефлексия.

Массовое внедрение наукоемких технологий во все сферы жизни общества требует изменений личности профессионала как субъекта собственного развития. Обучение в системе непрерывного образования призвано обеспечить конкурентоспособность в быстро меняющемся, перенасыщенном информацией мире и способствовать акмеологическому развитию в профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе обсуждается множество подходов к обучению, как развивающему психику процессу. Впервые обучение начало рассматриваться как средство развития психики учащегося Л.С. Выготским. Исследования 1940-60-х гг. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Б.И. Хасана доказывают определяющую роль обучения в развитии психики. В разработанных учеными концепциях обсуждаются условия такой организации процесса обучения, где достигается заданный уровень развития психики учащегося. В исследованиях этих авторов обосновывается тот факт, что обучение может не только способствовать развитию, но и задерживать его [3; 8; 9; 10].

Противодействие обучению – это один из видов противодействий, которые оказывают друг другу субъекты социальных взаимодействий всех уровней из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами, вследствие возрастания межгрупповой и межиндивидуальной конкуренции и соперничества. Именно удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных для

того, чтобы сделать конкурента несостоятельным в стремительно меняющемся, перенасыщенном новой информацией мире.

Противодействие обучению иначе, чем содействие изменяет направление психического развития учащегося, тем самым, создавая многообразие зон ближайшего развития с маловероятной прогнозируемостью результатов. А.Н. Подьяковым была разработана классификация влияния содействия и противодействия обучению на развитие психики учащегося [7].

Основной задачей нашего исследования является максимальное снижение противодействия обучению, что на наш взгляд невозможно без актуализации психолого-акмеологических механизмов становления и развития профессионализма личности.

Ученые, изучающие условия достижения профессионального акме считают, что достижение наивысшей продуктивности профессиональной деятельности происходит в процессе развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности на протяжении всей жизни человека.

Необходимыми условиями достижения профессионального акме А.А. Деркач считает такие внутренние условия как мотивация достижения; активность человека, соответствующая наибольшей продуктивности его трудового поведения; профессиональное целеполагание и построение эффективной стратегии профессионального развития; мотивация самореализации, высокая способность к мобилизации собственных психических сил и профессионального опыта для достижения поставленных целей. Также необходима внешняя акмеологически насыщенная профес-

сиональная среда, побуждающая человека к раскрытию профессиональных возможностей [1].

Психолого-акмеологические механизмы представляют собой закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы преобразования, ведущие к прогрессивному развитию личностной системы. В данном исследовании в качестве таких механизмов рассматриваются мотивация и рефлексия, как, детерминирующие противодействие учащимся обучению и развитию [2].

Е.П. Ильин предложил рассматривать мотив с системных позиций, как сложное многомерное образование, а мотивацию как процесс образования мотива. В структуру мотива входят потребности, предпочтения, интересы, склонности, уровень притязаний, оценка своих возможностей, учет условий достижения целей, нравственный контроль, определенные действия, потребностная цель [5]. Как показано в ряде исследований, мотив учащегося в обучении – это вопрос сознательного, ответственного к нему отношения.

Ценностные ориентации определяют положительную или отрицательную значимость для человека предметов и явлений социальной действительности, составляют внутреннюю основу отношений человека к ценностям материального, морального, политического и духовного порядка.

Понятие рефлексии исследовали В.А. Лефевр, А.В. Петровский, А.Б. Холмогорова, Б.И. Хасан, В.С. Шаров. А.К. Карпов предложил рассматривать рефлексия как психологический механизм, основывающийся на двух общепсихологических категориях психических процессов и деятельности. Рефлексия представляет собой отражение психической реальности, оперирование с ней, то есть выход за ее пределы. Без рефлексии невозможно противодействие учащимися обучению и развитию других, так как оно осуществляется путем преднамеренного создания трудностей в обучении, предъявление заведомо ложной информации [6].

По мере развития психики учащегося проявляются новые психологические новообразования, которые усложняют как мотивацию, так и структуру мотива, расширяя состав образующих мотив компонентов. Происходит закономерная смена ценностей, развитие нравственности. В разные возрастные периоды ведущую роль в объяснении основания поступка играют различ-

ные мотиваторы.

Исследуя психолого-акмеологические механизмы прогрессивного развития начинающего профессионала, мы поставили своей целью выявить взаимосвязь различий в мотивации обучения, ценностных ориентациях, морально-нравственных нормах и уровнях рефлексии с характером противодействия обучению. Выборка составила 120 студентов вузов, получающих второе высшее образование.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник «О помехах в обучении и «обучении со злым умыслом», разработанный А.Н. Поддьяковым и предназначенный для изучения представлений людей о наличии различных проявлений противодействия чужому обучению и степени их распространенности в повседневной жизни;

«Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильиной) для определения доминирующих мотивов обучения в вузе;

«Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С. Бубновой), направленная на изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности;

«Анкета исследования прототипа нравственной личности», адаптированная М.И. Воловиковой.

«Психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова для выявления степени рефлексии субъектом своих действий.

Полученные данные свидетельствуют о распространенности противодействия обучению и развитию среди учащихся, что не позволяет игнорировать факт его существования. Из 100% выборки 90% уверены в существовании феномена противодействия чужому обучению. Более 25% респондентов используют преднамеренное противодействие. Более 50% исследуемых непреднамеренно создают помехи в обучении и развитии другим учащимся. Именно этот вид противодействия оказывается самым распространенным и говорит о непонимании учащимися норм взаимодействия в учебном процессе.

С помощью методов математической статистики и факторного анализа было выделено четыре группы респондентов, по-разному противодействующих обучению: преднамеренно, не преднамеренно, а так же не противодействующи-

щих преднамеренно или не преднамеренно.

Были выявлены взаимосвязи между мотивами обучения, рефлексией, ценностными ориентациями и морально-нравственными нормами с различным характером противодействия обучению.

Так, учащиеся, не использующие преднамеренное противодействие, отличаются высокой мотивацией на обучение, высокой степенью развития рефлексии. В ценностных ориентациях доминируют такие как поиск и наслаждение прекрасным, познание нового в мире, признание и уважение людей и влияние на окружающих. В морально-нравственных нормах они продемонстрировали высокую степень соответствия общепринятым. В прототипе идеального образа учащегося они выделяют такие черты: социальная компетентность, стремление к саморазвитию, самодисциплина, честность, уважение других, беспристрастность, целеустремленность. В данной группе учащихся не приветствуется присвоение чужих результатов и достижений. Они осуществляют помощь в усвоении материала более слабым учащимся, но не делают работу за них.

Учащиеся, использующие преднамеренное противодействие обучению и развитию, мотивированны на получение знаний, диплома. Овладение профессией для них связано с признанием и уважением других людей, низким материальным достатком. Высокий уровень развития рефлексии, доминирующие ценностные ориентации достижение высокого материального благосостояния, высокого социального статуса и управления людьми, пластичность в морально-нравственных нормах создают предпосылки для многообразия вариантов противодействия чужому обучению и развитию. Их идеальный образ учащегося, прежде всего, целеустремлен, готов к взаимовыгодному сотрудничеству, оптимистичен, организован. Они считают одной из главных характеристик идеального учащегося – реализацию собственных возможностей любой ценой. Их прототип представляет собой воплощение нравственности и гибкости в отношении морали. Способность «пойти по головам» к своей цели существует вместе с готовностью к взаимовыгодному сотрудничеству, которое будет работать на цель самого прототипа. На успешных учащихся многие ориентируются и просят совета, помощи. Не обремененный моральными принципами, противодействующий субъект использует ситуацию

для дезориентации другого, пускает его по ложному пути. Но противодействие оказывается не всем соученикам, а только тем, кто представляет «опасность»: обучается и развивается высокими темпами и представляет собой потенциального конкурента.

У учащихся, непреднамеренно не противодействующих, доминируют внешние мотивы обучения. Они так же отличаются высоким уровнем рефлексии. Доминирующие ценностные ориентации – поиск и наслаждение прекрасным, познание нового в мире, они считают необходимым проявлять социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе. Для этих учащихся важны любовь и здоровье. Обучение для них – это материальный достаток, помощь другим и высокий социальный статус. Идеальный образ учащегося составлен из таких качеств как отзывчивый, помогает в процессе обучения, добросовестный, культурный, образованный, никогда не предаст.

Учащиеся, непреднамеренно противодействующие, наряду с внешними мотивами обучения считают важным овладеть профессией. Они ориентированы на отдых и приятное времяпрепровождение, помощь другим и милосердие, любовь. Так же, для этих учащихся важно достичь высокого социального статуса и заслужить признание и уважение людей, оказывать влияние на окружающих. В своем большинстве описание нравственного поступка состоит из общеизвестных правил (не ворует, не нарушает закон, не нарушает данное им слово). Их идеальный учащийся – надежная опора в учебе, душа компании, человек, имеющий свое мнение, сильную гражданскую позицию. В данной группе учащихся чаще всего используются чужие продукты учебной деятельности как собственные.

Результаты исследования обращают внимание на то, что необходимо не только обеспечивать учащихся знаниями, как средствами профессиональной деятельности, но и снижать уровень противодействия обучению. Необходимо донести до понимания учащихся, что способствует их развитию, а что затрудняет их профессиональный рост. Данное исследование подтверждает необходимость разработки системы психологических мероприятий, способствующих акмеологическому развитию профессионала в процессе обучения.

Библиографический список

1. Акмеология / под ред. А.А.Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 681 с.
2. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. Т. 20. – № 1. – С. 6–19.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – С. 644–673.
4. Воловикова М.И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 2005. – С. 91–209.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
6. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2004.
7. Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 230 с.
8. Ляудис В.Я. Педагогическая психология // Педагогическая психология. Психолог-практик в сфере образования: Сб. программ учебных дисциплин / под ред. И.И. Ильясова, Н.А. Рождественской. – М.: РПО: Ф-т психологии МГУ, 1998. – С. 7–17.
9. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт // Вопросы психологии.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 245.
11. Этика. Энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М., 2001. – С. 275–282.

УДК 159.9:316.6

Е.В. КРУГЛОВА

**СТИЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ И ОТНОШЕНИЯ
С РОМАНТИЧЕСКИМ ПАРТНЕРОМ У СИБЛИНГОВ**

Рассмотрено значение сиблинговой позиции индивида как фактора установления и развития романтической привязанности на этапах добрачных и супружеских отношений. Теоретическая основа исследования представлена теорией привязанности Дж. Боулби и его последователей, показавших влияние первичной привязанности на значимые отношения у взрослых. В собственном исследовании выявлена тенденция к надёжному стилю романтической привязанности. Обнаружена специфика в разных группах взрослых сиблингов. Выделена тенденция первенцев к избеганию зависимости от партнера, а так же тревожно-амбивалентное поведение единственных детей.

Ключевые слова: сиблинги, порядок рождения, привязанность, стиль романтической привязанности, взрослые романтические отношения.

Каждый человек растёт и получает воспитание, становится самобытной личностью в рамках семейной системы. При этом в родительской семье за ним закрепляется так называемая сиблинговая позиция.

Сиблинговая позиция представляет собой психологический феномен порядка рождения индивида. Сиблингами называют всех братьев-сестер в семье [4, с. 238–239].

Изучением влияния сиблинговой позиции на формирование и развитие личности человека занимались выдающиеся психологи (А. Адлер, У. Толман, Ф. Саллоуэй и др.). Они предложили уникальные теории, объясняющие влияние порядка рождения на личность.

Первым положение о зависимости развития личности ребёнка от порядка рождения в семье сформулировал А. Адлер (1931). Он называл по-

рядок рождения основной детерминантой стиля жизни, рассматривая его как важнейшую составляющую социального контекста жизнедеятельности индивида с детства.

Другую точку зрения на проблему связи сиблинговой позиции с личностными особенностями человека представляет концепция У. Томана (1969), предложившего и развившего положение о комплементарности отношений братьев и сестер. Он утверждал, что для стабильного супружества большое значение имеет то, в какой мере в нём повторяется положение, которое каждый из супругов занимал среди своих сиблингов.

Рассмотрение сиблинговой позиции в широком социальном контексте представлено в работе Ф. Саллоуэя «Рожденный бунтовать» (1996), где автор проанализировал данные за пятисотлетнюю историю открытий в науке, революционных деяний и переворотов в обществе, связанных, как оказалось, в основном с именами людей, которые были средними детьми в своей семье [4, с. 237-243].

Изучение сиблинговой позиции остается эвристической и дискутируемой областью исследования и сегодня, не смотря на наличие не всегда однозначных результатов по данной проблеме.

Однако, несомненно, что психологический отпечаток сиблинговой позиции в той или иной мере несёт на себе любой человек. Мы предполагаем, что порядок рождения, может являться фактором такой характеристики индивида как привязанность к значимым объектам.

Основные принципы теории привязанности были сформулированы в работах Дж. Боулби и М. Эйнсворт еще в 70-80-х гг. XX века.

Привязанность, с точки зрения Дж. Боулби, представляет собой эмоциональную связь между двумя людьми, создающую устойчивый эмоциональный фундамент, на основе которого люди строят своё взаимодействие с окружающим миром [2].

Первичная привязанность человека формируется в условиях его раннего развития в родительской семье под воздействием множества факторов: сензитивность первого объекта привязанности, наличие или отсутствие травмирующих событий в опыте привязанности и т.д. [2]. При этом, на наш взгляд, несомненно, что поведение первого объекта привязанности во многом выстраивается в соответствие с сиблинговой позици-

ей ребенка.

Теоретические постулаты Дж. Боулби получили практическое подтверждение в исследовании М. Эйнсворт (1978). На основании её наблюдений за младенцами были выделены три основных типа привязанности: неуверенный, избегающий; неуверенный, амбивалентный; надёжно привязанный [5].

Позднее представлен дополнительный тип привязанности, выявленный М. Мейн и Дж. Соломоном, – дезорганизованный, который описывается как комбинация амбивалентной и избегающей привязанности [5].

В дальнейшем, С. Hazan и Р. Shaver предположили, что взрослые романтические отношения могут рассматриваться как отношения, основанные на первичной привязанности (1988). Данное направление развития теории привязанности получило весомое подкрепление в целой серии эмпирических исследований, в том числе, и лонгитюдных (Collins, Van Dulmen, Roisman, 2005; Simpson, Collins, Tran, Haydon, 2007) [12].

Мы также опираемся на идеи С. Hazan и Р. Shaver, предполагая параллель между привязанностью индивида к первому объекту и взрослой романтической привязанностью.

Проблематика романтической привязанности и отношений с романтическим партнёром в настоящее время достаточно разработана лишь в зарубежной психологии. При этом сфера исследования романтической привязанности у людей с разной сиблинговой позицией остается практически неизученной даже за рубежом.

В связи с этим целью нашей работы явилось выявление особенностей стиля привязанности и отношений с романтическим партнёром у сиблингов, состоящих и не состоящих в официальном браке.

В нашем исследовании принимали участие 168 человек. Выборка была разделена нами на две основные группы.

Первая группа представлена сиблингами юношеского возраста, не состоящими в браке: 118 человек (28 юношей и 90 девушек). Возраст испытуемых от 18 до 25 лет. Данная группа была поделена на четыре подгруппы в зависимости от сиблинговой позиции испытуемых (старшие (n=31), средние (n=17), младшие (n=39), единственные (n=31) дети).

Вторая группа включала в себя сиблингов, состоящих в официальном браке (n=50; 25 му-

жей и 25 жён). Стаж брака варьировался от 6 месяцев до 3 лет. В выборке представлено 7 семей с детьми, и 18 семей, которые на момент исследования не имели детей. Данная группа также была поделена нами на четыре подгруппы в соответствии с сиблинговой позицией испытуемых (старшие (n=15), средние (n=4), младшие (n=13), единственные (n=18) дети).

Разница в возрасте у испытуемых хотя бы с одним из своих братьев или сестёр, составляла от 2 до 6 лет.

Для достижения поставленной цели мы использовали следующие эмпирические методы.

Для изучения особенностей романтической привязанности у сиблингов, не состоящих в браке, нами была использована методика «Мульти опросник измерения романтической привязанности у взрослых» (авторы К.А. Бреннан, П.Р. - Шейвер, адаптация Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик [3]).

Особенности поведения сиблингов при столкновении с трудностями в романтических отношениях мы изучали с помощью методики «Юношеская копинг-шкала» (специальная форма) авторов Е. Frydenberg & R. Lewis [11], адаптация Т.Л. Крюковой [7, с. 144-146] и авторской анкеты, направленной на определение особенностей поведения индивида в ситуации поиска и выбора романтического партнёра.

Для изучения романтической привязанности сиблингов к супругу, мы модифицировали полуструктурированное «Интервью о привязанностях для взрослых» («Adult Attachment Interview»), автора М. Мэйн [13], адаптация О.Н. Павловой [8].

Характер доверия к партнеру по браку у сиблингов определялся нами с помощью методики «Шкала доверия» («Trust scale») авторов Дж. К.-Ремпел, Дж. Дж. Холмс, М.П. Занна, адаптация Н.О. Белоруковой [1, 95-112; 10].

Особенности реакций в ситуации ревности у сиблингов, состоящих в браке, мы исследовали с помощью опросника «Реакции на ревность» [9, с. 43-44].

Итак, у сиблингов, не состоящих в браке, были выявлены следующие особенности стиля романтической привязанности.

Оказалось, что у всех сиблингов наиболее выражены такие компоненты романтической привязанности как *стремление к сближению с партнёром* и *доверие*, что может свидетельствовать о проявлении у них *надёжного стиля при-*

вязанности независимо от сиблинговой позиции.

Однако, у младших сиблингов мы выявили особую картину романтической привязанности. У них показатели *ревности* выходят в число наиболее выраженных компонентов привязанности. Это может быть связано с тем, что специфика их развития в семье характеризуется изначальным наличием конкурентов – старших сиблингов, что в дальнейшем проявляется в восприятии ими ситуации привязанности как ситуации, в которой постоянно присутствует конкурент.

Статистический анализ позволил получить более детальные различия (критерий U-Манна-Уитни). Так, в структуре привязанности старших сиблингов более, чем у средних и единственных детей, оказались выражены *самоподдержка* ($U=172, p ? 0,04$) и *фрустрация-разочарование* в партнерах ($U=352; p ? 0,07$), что свидетельствует о наличии тенденции к избеганию привязанности к партнёру.

Единственные дети более, чем у средние сиблинги, продемонстрировали *стремление к срастанию с партнёром* ($U=155,5; p ? 0,01$), *фрустрацию* ($U=179; p ? 0,06$) и *амбивалентность чувств* ($U=177,5; p ? 0,06$), что является показателем тревожно-амбивалентных проявлений привязанности.

Для средних детей оказалась характерна наименьшая, по сравнению с другими, выраженность компонентов привязанности, что может отражать невысокую интенсивность их романтической привязанности.

Данные особенности романтической привязанности нашли своё специфическое проявление в отдельных аспектах романтических отношений.

Оказалось, что в ситуации поиска и выбора романтического партнёра, являющейся центральным моментом юности, старшие дети ориентируются на *активное поведение* в уже завязавшихся отношениях, хотя не предпринимают усилий для поиска возможностей знакомства с потенциальным партнёром, вероятно, проявляя избегающие тенденции. Средние дети оказались наименее склонны к *тревожному поведению* (критерий j^* -угловое преобразование Фишера).

Важно отметить, что ситуация поиска и выбора романтического партнера для «неопытных» юношей и девушек является достаточно стрессогенной и может быть также описана в терминах стратегий совладания с трудностями в романтических отношениях.

Так, нами было выявлено большое количество связей между компонентами романтической привязанности и стратегиями совладания при трудностях в отношениях в группах старших и единственных детей (R-критерий Спирмена). Вероятно, именно для них отношения с романтическим партнёром предстают наиболее стрессогенной областью.

При этом у старших сиблингов, свойственные им более, чем другим, *фрустрация* и *стремление к самоподдержке* связаны со стремлением в трудных ситуациях *отгородиться от помощи* окружающих людей ($R=-0,43$, $p ? 0,01$), попытками *контролировать свои эмоции и чувства* ($R=-0,41$, $p ? 0,02$), что нередко может выливаться в *яркие эмоциональные реакции и болезненные симптомы* ($R=0,36$, $p ? 0,04$). Подобные результаты могут быть связаны с присущим старшим детям стремлением к демонстрации своей самостоятельности. При этом уход в себя, возможно, в пиковые моменты переживаний приводит к эмоциональным срывам.

У единственных детей проявилась достаточно противоречивая картина: с одной стороны, чем более они стремятся к близости с романтическим партнёром, тем реже избегают *отвлечения* от возникших проблем в отношениях ($R=-0,61$, $p ? 0,000$), больше *беспокоятся* за их разрешение ($R=0,45$, $p ? 0,01$), хотя, с другой стороны, в таких ситуациях они уходят с головой в *работу, учёбу* ($R=0,44$, $p ? 0,01$), и пассивно *ожидают разрешения* трудностей ($R=0,41$, $p ? 0,02$).

Не менее интересные результаты были получены нами при изучении романтической привязанности сиблингов, состоящих в браке.

Все участвующие в нашем исследовании сиблинги-супруги продемонстрировали *стремление к сближению* с супругом, наличие эмоциональной близости с ним, что отражает тенденцию к *надёжной романтической привязанности*, а также специфику отношений первых лет брака, характеризующиеся положительным эмоциональным фоном.

Однако, чётко можно было проследить и наличие специфики романтической привязанности к супругу в каждой группе сиблингов.

Так, для первенцев оказалась характерна низкая степень *доверия* и *эмоциональная сдержанность*, для младших сиблингов – высокая *уверенность в надёжности* партнёра и *ожидание от него заботы*. Поведение единственных детей ока-

залось, характеризующимся *стремлением к вовлечению супруга в отношения* и *желанием получить центральную позицию* в супружеских отношениях.

С помощью статистического анализа результатов (критерий U-Манна-Уитни) мы выявили следующие различия в привязанности. Младшие дети более, чем старшие сиблинги, *уверены в заботе и поддержке* супруга ($U=58$, $p ? 0,06$) и реже *избегают* его в конфликтной ситуации ($U=55$, $p ? 0,05$), что отражает наличие избегающих тенденций у первенцев. Единственные дети, также по сравнению со старшими, *легче делятся чем-то сокровенным* с супругом ($U=81,5$, $p ? 0,05$).

На данном этапе в качестве трудной ситуации в отношениях с партнёром мы рассматривали ситуацию ревности супруга.

Оказалось, что у супругов, являющихся единственными детьми, наблюдается наиболее яркое проявление, большинства *реакций ревности*, по сравнению с другими (критерий U-Манна-Уитни; Н-Крускала-Уоллиса). Это может быть связано с тем, что для них привычной является высокая сосредоточенность объекта привязанности на них, и в дальнейшем подобное поведение ожидается и от супруга. Это, вероятно, приводит к тому, что в случае даже незначительного невнимания супруга, у единственных детей наблюдаются яркие вспышки ревности.

Интересными оказались результаты, отражающие специфику связи компонентов доверия и реакций ревности сиблингов-супругов.

Так, чем выше первенцы оценивали супруга как надёжного партнёра, тем менее ярко у них были выражены реакции ревности ($R=-0,51$; $p ? 0,05$). У младших и единственных детей была выявлена совершенно противоположная картина, чем более надёжным они оценивали своего супруга и чем более доверяли ему, тем более у них появлялись реакции ревности. Данный результат мы связываем с тем, что «избегающие» старшие дети в ситуациях высокого эмоционального напряжения, связанных со значимым для них партнёром, будут дистанцироваться от него, снижая этим интенсивность переживаний. В то время, как младшие и единственные дети, привыкшие к постоянно находившимся рядом более компетентным взрослым, в дальнейшем, вероятно, стараются удержать рядом с собой партнёров, обладающих подобными характеристиками.

Таким образом, специфика романтической

привязанности, связанная с сиблинговой позицией, имеет место на этапах добрачных отношений и супружества.

Выводы:

1 Результаты нашей работы показали, что сиблинговая позиция индивидов, состоящих и не состоящих в браке, определяет выраженность отдельных компонентов привязанности в переживаниях и поведении человека в трудных для романтических отношений ситуациях. Ярко можно проследить наличие избегающих тенденций в поведении старших сиблингов, как состоящих, так и несостоящих в официальном браке. Тревожно-амбивалентное, высоко эмоционально вовлеченное в отношения поведение единственных детей проявилось у испытуемых обеих групп. Специфика стиля романтической привязанности младших и средних сиблингов не получила в данном исследовании четкой и однозначной картины.

2. Нельзя говорить о том, что особенности стиля романтической привязанности полностью определяются положением индивида в сиблинговой подсистеме семейных отношений. Однако, проявление сиблинговой позиции в специфике отдельных компонентах романтической привязанности, а так же в определенных аспектах отношений с романтическим партнером, нельзя отрицать.

Библиографический список

1. Белорукова Н.О. Шкала доверия. Методические рекомендации. – Кострома: «Авантитул», 2008.
2. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2004. – С. 163–188.
3. Екимчик О.А. Изучение романтической любви и её исходов: Квалификационная работа. – Кострома, 2006.

4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

5. Крейн У. Боулби и Эйнсуорт о человеческой привязанности // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 1.

6. Круглова Е.В. Стиль романтической привязанности и отношения с романтическим партнером у сиблингов: Квалификационная работа. – Кострома, 2008. – 125 с.

7. Крюкова Т.Л. О методике диагностики стилей психологического совладания (копинга) у подростков ACS (Юношеская копинг-шкала) // Психическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: состояние и перспективы: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / сост. Крюкова Т.Л. и др. – Кострома, 2002. – С. 144–146.

8. Павлова О.Н. Применение интервью для взрослых о привязанностях в исследовании больных с депрессиями: Учебно-методическое пособие. – М., 2001.

9. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2001. – С. 43–44.

10. Ремпел Дж. К., Холмс Дж. Дж., Занна М.П. Доверие в близких отношениях / J. Of Personality and Social Psychology, 1985. – № 49. – С. 95–112.

11. Frydenberg, E., Lewis, R. Adolescent Coping Scale: Manual // ACER Press. – Melbourne, 1993.

12. Furman W., Flanagan A. S. The Influence of Earlier Relationships on Marriage: An Attachment Perspective/ Clinical handbook of marriage and couples intervention / W.K. Halford & H.J. Markman (Eds.) – University of Denver. – Denver, 1995.

13. Электронный ресурс: Main M.B. Adult Attachment Interview Protocol. – www.psychology.sunysb.edu. – Дата посещения 12.01.2008.

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ДАННОЙ СФЕРЕ

В статье рассматриваются теоретические основы проведения психологического анализа трудовой деятельности. Приводится теоретический анализ исследований, посвященных изучению профессиональной деятельности врача. Отмечаются перспективы исследований в данной области.

Ключевые слова: профессиографическое исследование, профессиональная деятельность врача, психологические характеристики успешных врачей.

Социальное и экономическое благополучие общества, качество жизни населения во многом зависят от состояния здоровья граждан, их трудовой активности и возможности создания устойчивой финансово-экономической базы государства. Поэтому сохранение и укрепление здоровья населения является одним из главных приоритетов государственной политики. В современных условиях здоровье общества во многом определяется деятельностью учреждений здравоохранения.

Исследователи давно пришли к выводу, что невозможно повышать качество медицинских услуг, не изучая специфику труда, психологические характеристики субъекта труда. Однако стоит отметить не достаточную разработанность представлений об отдельных направлениях врачебного труда. При этом можно зафиксировать тенденцию преобладания нормативных описаний над экспертными и эмпирическими. Имеющиеся модели, очень часто, не подчиняются принципу системности в изучении, отражают либо отдельные стороны познавательных процессов врача, либо некоторые личностные свойства.

Изучению проблемы описания профессиональной деятельности посвящено большое количество работ отечественных ученых К.К. Платонова, Э.Ф. Зеера, В.А. Бодрова, Е.М. Ивановой и др. Наиболее полным методом анализа и описания профессиональной деятельности является метод профессиографического изучения деятельности.

В самом общем виде с точки зрения Е.М. Ивановой, под профессиограммой понимают сводку знания о профессии и организации труда, а также «психологический» портрет профессии (психограмму), отражающий требования к особенностям личности специалиста, его психофизиологическим свойствам, психологическим качествам и способностям, необходимым специалисту для успешной деятельности в данной профессии [3]. Э.Ф. Зеер полагает, что профессиограмма должна отражать условия труда, права и обязанности работника, необходимые знания, умения и навыки, профессионально важные качества, а также противопоказания по состоянию здоровья [2]. С точки зрения Н.С. Пряжникова, профессиограмма – это описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определенной схеме и для решения определенных задач. Составной частью профессиограммы является психограмма, понимаемая как выделение и описание качеств человека, необходимых для успешного выполнения данной трудовой деятельности [11]. А.К. Маркова определяет профессиограмму как обобщенную модель успешного специалиста в данной области; как научно обоснованные нормы и требования профессии к качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно их выполнять [8].

В основе проведения профессиографического анализа деятельности должны лежать определенные принципы. Е.М. Ивановой выделяет сле-

дующие: 1) принцип поэтапности изучения профессиональной деятельности; 2) принцип целенаправленности, согласно которому исследование профессиональной деятельности должно строиться, исходя из его целей, задач, а также специфических условий трудового процесса; 3) принцип селективности – заключается в направленности исследования на те особенности трудового процесса, где наиболее ярко проявляется специфика субъект-объектных взаимосвязей; 4) принцип структурированности, согласно которому изучение объекта необходимо осуществлять на трех его уровнях: параметрическом (выделение нормативных признаков объекта, его свойств, характеристик), морфологическом (изучение поэлементного строения объекта, взаимосвязи между его признаками, свойствами, характеристиками); функциональном (объяснение принципов организации, функционирования, развития объекта); 5) принцип многоуровневости – рассмотрение объекта и субъекта труда необходимо осуществлять с точки зрения их горизонтальных и вертикальных взаимосвязей; 6) принцип иерархичности познания деятельности – позволяет изучать субъект-объектные отношения в динамической форме, рассматривая их в процессе становления человека как субъекта трудовой деятельности [3; 4].

Б.В. Кулагин выделяет три основных этапа анализа профессиональной деятельности в рамках профессиографического исследования: 1) сбор информации о профессиональной деятельности; 2) обработка и обобщение полученной информации, собственно оставление профессиограммы; 3) применение профессиограммы в практических и теоретических целях. Первый этап осуществляется при помощи методов наблюдения, структурного интервью, анализа документальных источников, изучения продуктов деятельности, эмпирического исследования и др. Данный этап позволяет получить эмпирический материал о цели, предмете, условиях, средствах труда, о желаемых психологических характеристиках субъекта. На втором этапе полученная информация анализируется, обобщается и интерпретируется при помощи методов психологического и статистического анализа. На третьем этапе построенная профессиограмма используется сообразно поставленным целям [7].

На настоящий момент можно обнаружить ряд различной степени полноты профессиографичес-

ких исследований, изучающих профессиональную деятельность врача. Можно отметить, что до сих пор не решены в полной мере задачи профориентации и профконсультации, совершенствования профессиональной деятельности, преодоления травматизма в данной сфере. Это связано с тем, что нет достаточно разработанных профессиограмм большинства направлений врачебного труда.

Психологический анализ врачебной деятельности, проведенный В.П. Андроновым, А.С. Поповым, А.А. Чазовой, Б.А. Ясько, Б.Д. Карвасарским и др. позволяют обнаружить некоторые данные об особенностях профессиональной подготовки врачей разных направлений, об основных видах врачебной деятельности, о значимости в структуре психологических детерминант когнитивных, мотивационных, характерологических, темпераментальных составляющих. Так, например, Б.А. Ясько выделила и описала направления деятельности врача в рамках специальностей «Лечебное дело», «Стоматология», «Педиатрия» [13]. Исследователь также определила основные действия в рамках выделенных ведущих направлений. Е.П. Четвергова в своем профессиографическом исследовании описала цель, задачи, условия, средства стоматологического труда. Автором также были раскрыты критерии, по которым можно оценить успешность того или иного специалиста в рамках данной специальности.

Отдельно развивается направление, изучающее психологические характеристики субъекта и разрабатывающего модели успешного врача. Важнейшим когнитивным компонентом, имеющим свою специфику во врачебной деятельности, является мышление. В исследованиях можно обнаружить различные понятия, характеризующие данную сферу. В.П. Андронов определяет профессиональное медицинское мышление как «рефлексивную умственную деятельность врача, обеспечивающую постановку и решение диагностических, лечебных, профилактических задач через анализ генезиса и развития патологических процессов и их этиологических факторов». Опираясь на экспериментальные данные, В.П. - Андронов утверждает, что существует зависимость между уровнем профессионализма и особенностями мышления врача [1]. Исследователи А.С. Попов и В.Г. Кондратьев пришли к выводу, что для эффективной деятельности врачу необходимо обладать способностью к умственному

построению синтетической картины болезни, к переходу от восприятия внешних проявлений заболевания к воссозданию её внутренних связей и отношений. Для обозначения данной составляющей психики авторы используют понятие клиническое мышление [9]. Б.А. Ясько предлагает различать «профессиональное мышление» и «клиническое мышление». Профессиональное мышление, с точки зрения исследователя это более широкое понятие, интегрирующее два компонента: клиническое мышление (осмысление и преобразование объекта) и рефлексии субъекта (осмысление своей деятельности, себя) [13]. Авторы приводят основные характеристики клинического мышления: нестандартность, целенаправленность, гибкость, рефлексивность и др.

Важным профессиональным качеством врача являются мнемические способности. Доказано, что врачи обнаруживают большой объем памяти. При этом особенно востребованной во врачебной деятельности является оперативная память. Так, Б.А. Ясько пишет: «Развитая оперативная память, её высокий объем, быстрота и точность воспроизведения, помехоустойчивость являются основными характеристиками оперативной памяти и значимыми условиями успешности профессиональной деятельности врача» [13].

Профессиональное внимание как одна из важнейших характеристик познавательной сферы врача, характеризуется, прежде всего, большим объемом, избирательностью и концентрацией, что многократно доказано исследованиями. Так, например, в исследовании Б.А. Ясько обнаружено, что врачи хирургического и анестезиолого-реаниматологического профиля обладают преимущественно большим объемом и высокой устойчивостью внимания; анестезиологи-реаниматологи – высокой способностью распределения внимания и наблюдательностью; поликлинические терапевты – большой переключаемостью внимания [13].

Помимо характеристик когнитивной сферы для успешности профессиональной деятельности важен мотивационный компонент. В исследовании В.А. Москалева обосновывается наличие в структуре профессионально развивающейся личности врача мотивации профессионального самосовершенствования. В.А. Москалев обнаружил положительную корреляционную связь между формированием феномена психической дезадаптации личности врача и низким уровнем вы-

раженности мотивации профессионального самосовершенствования [13]. В исследовании Е.П. Четверговой успешные стоматологи характеризуются преобладанием мотивации стремления к успеху над мотивацией избегания неудач [12].

Можно выделить также ряд личностных качеств, которым были посвящены исследования в данной сфере. Е.А. Климов отмечает, что для представителей социомимического типа очень важны наблюдательность именно по отношению к поведению, проявлениям душевной деятельности человека, отзывчивость, доброжелательность, готовность бескорыстно прийти на помощь другому существу, искренняя и деятельная обеспокоенность судьбами людей, терпение и снисходительность к различным нестандартным проявлениям поведения, внешнего образа [6]. По мнению Б.Д. Карвасарского, «успешная врачебная деятельность определяется такими психологическими особенностями, как высокий уровень коммуникативной компетентности, реализуемой в отношении пациентов, их родственников, а также медицинского персонала, его уверенность в собственных силах и устойчивость в ситуации непопулярности и отвержения, в сочетании с гибкостью и пластичностью поведения в изменяющихся, нестандартных ситуациях, высокая устойчивость к стрессу, информационным и эмоциональным перегрузкам, наличие развитых механизмов адаптации и компенсации с высокой значимостью экзистенциально-гуманистических ценностей, формирующих дальнюю жизненную перспективу» [5]. Исследователь Б.А. Ясько выявила следующие психологические характеристики врача: средне-высокий уровень развития коммуникативных и организаторских качеств, преобладание стратегий сотрудничества в среде клиницистов терапевтического профиля и наступательных, авторитарных в среде хирургов и анестезиолого-реаниматологов, преобладание высших нравственно-этических ценностей, высокий уровень выраженности потребности в достижении [13]. Е.П. Четвергова в своем исследовании личностных детерминант профессиональной успешности стоматологов обнаружила, то, что успешные врачи более общительны, склонны к риску, в случае невозможности использования стратегии сотрудничества в конфликтной ситуации прибегают к соперничеству и т.д. [12].

Подводя итог, обзорному анализу психологических исследований профессиональной деятель-

ности врачей, подчеркнем, что нам не удалось обнаружить работ, посвященных подробному анализу профессиональной деятельности врачей различных направлений. Наш исследовательский интерес привлекает системное изучение профессиональной деятельности и психологических характеристик участковых врачей-терапевтов. Участковый врач-терапевт это первый врач, к которому обращается человек за помощью при различных заболеваниях. Именно от действий данного специалиста зависит своевременное и эффективное лечение больного человека, а также предупреждение болезней населения. Полагаем, что профессиографическое исследование деятельности участкового врача-терапевта имеет большое практическое значение и очень актуально в современных условиях развития науки и общественной жизни. Так, выявление психологических конструкторов успешного специалиста способно обеспечить наиболее эффективную профессиональную подготовку, отбор и психологическое сопровождение уже работающих специалистов.

Библиографический список

1. Андронов В.П. Профессиональное мышление врача и возможности его формирования / Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 33–45.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1999.
3. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М., 1987.
4. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография. – М., 2003.
5. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. – СПб., 2007.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. – Москва-Воронеж, 2003.
7. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л., 1984.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
9. Попов А.С., Кондратьев В.Г. Очерки методологии клинического мышления. – Л., 1972.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. – СПб., 2001.
11. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2004.
12. Четвергова Е.П. Личностные детерминанты профессиональной успешности стоматологов: Дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007.
13. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача. – Ростов н/Д., 2005.

УДК 008

И.Н. БОЛТЕНКОВА

СПЕЦИФИКА НЕКОТОРЫХ ВИДОВ ОБЫЧАЕВ ИЗБЕГАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В данной публикации освещены некоторые виды обычаев избегания, которые присущи как горским народам Северного Кавказа, так и народам Австралии, Океании, Африки, Северной Америки и Азии, и выявлена специфика данных обычаев у вышеперечисленных народов путем сравнительно – сопоставительного анализа.

Ключевые слова: мировая цивилизация, специфика обычаев избегания, избегание мужем родни жены, избегание женой родни мужа, взаимное уважение.

Конец XIII – начало XV вв. был переломным переходом в истории этносов и культур Северного Кавказа. XIV – XV вв. – период этногенеза горских народов Северного Кавказа, стал и временем зарождения традиционной горской культуры. XV – XVI вв. – её время становления, а XVII – XVIII вв. – период дальнейшего развития.

Существенной особенностью традиционной горской культуры являлись написанные нормы и обычаи, с помощью которых регламентировались практически все стороны социальной жизни горских обществ.

Широкое распространение вплоть до XX века в нормах поведения горцев Северного Кавказа имел обычай «избегания», который заключался в том, что в определенных ситуациях и событиях повседневной жизни, праздничной и ритуально-сакральной жизни определенные категории членов патриархальной семьи (в зависимости от возраста, пола и степени родства) должны были избегать друг друга: не разговаривать, не садиться вместе за стол, не находиться вместе в одном помещении и т.д. В отношении семантики обычая избегания в системе горской культуры мы разделяем позицию Я. С. Смирновой, которая пришла к выводу, что в ходе общественного развития обычай избегания утрачивает свое генетическое значение нормативного средства утверждения экзогамии и приобретает новое, ранее не свойственное ему значение регулятора общественных отношений в условиях становления социальной структуры горских обществ Северного Кавказа. Новое значение обычая избегания реализуется через ведущую роль такой оппозиции избегания, как избегание «младшими» «старших», что фактически означает подчинение младших старшим. Подчинение младших старшим получает закрепление в адатах – своеобразных сборниках законов, которые были созданы в XVII веке на основе кодификации сложившихся написанных норм обычного права. Мы считаем, что семантику обычая избегания в традиционной горской культуре по концепции, предложенной Я.С. Смирновой, следует дополнить значением этого обычая как средства предотвращения конфликтов между различными категориями субъектов горского общества на основе оппозиции старших и младших, т.е. обычаи избегания помогали, так сказать, «держат дистанцию», прежде всего, в семейном этикете, но также и в общественном быту, а именно в этом и заключается роль всякого этикета в

качестве выработанного на взаимоприемлемых условиях механизма, обеспечивающего людское общение.

Возникнув на ранних этапах развития общества, обычаи избегания прочно вписались в патриархальный этикет и этим можно объяснить их живучесть. Кроме того, эти древние обычаи существовали у многих народов мира. Например, у коренных жителей Австралии, Океании, Северной Америки, Азии мы также встречаем некоторые виды обычаев избегания, которые характерны и для горских народов Северного Кавказа.

В частности, избегание между тещей и зятем, а также между невесткой и свекром и свекровью. В народной традиции обычай избегания, как известно, нередко воспринимались как проявление взаимного уважения, которое объективно в равной мере доставалось каждой стороне. У выше названных народов эти обычаи также являлись выражением наивысшей вежливости, наивысшего внимания. И эти вежливость и внимание к теще или свекру (свекрови) заключались в том, чтобы отворачиваться от них, не смотреть на них, всячески их избегать. Следует отметить, что этот обычай был широко распространен и у коренных жителей Австралии. Имеются сведения, что у племени *вачанди* зять, лишь завидев, что теща к нему приближается, должен куда-нибудь спрятаться. Если же он не заметил, и теща оказалась рядом, то зять спешит укрыться в кустах или за деревом и выходит только тогда, когда теща удалится. У племени *реберн* считается, что стоит только зятю посмотреть на тещу, как он в тот же миг поседет. У племени *камиларон* зять с тещей разговаривают следующим образом: они поворачиваются друг к другу спиной и громко кричат, как будто стоят не рядом, а разделяет их огромное расстояние. У племени *брабrolунг* также обычаи не позволяют разговаривать зятю с тещей.

У многих племен «не положено» было не только разговаривать с тещей, но и смотреть на неё. Подтверждением этому являются сведения о том, как чуть не умер от страха абориген племени *вангаратта*, когда его ноги коснулись тени тещи!

Известно, что у австралийцев можно было жениться только на девушке из определенного брачного класса, т. е. если девушки этого класса – будущие жены юношей соответствующего класса, то мамы этих девушек их будущие тещи. Так вот у племени *аранда*, например, запрещалось разговаривать не только со своей тещей, но

и со всеми матерями девушек того класса, откуда происходит жена данного человека. Более того, существовал и такой обычай. Если в семье родился мальчик, то собирались старики и выбирали ему будущую тещу, даже если эта женщина не имела еще детей или вообще не была замужем. И с этой будущей тещей обычай запрещал зятю разговаривать. Он должен был избегать её [2].

Однако в Австралии имеются также племена, где зять с тещей имели право разговаривать между собой, но чрезвычайно вежливо и церемонно, как если бы беседа протекала со знатным иностранцем.

Как известно, австралийские аборигены стояли на весьма низкой ступени развития. Естественно возникает вопрос: может быть все «обычаи избегания» исчезают при более высоком уровне экономического и общественного развития? При этом у обитателей островов Океании встречается то же самое, но еще сложнее.

Например, на острове Новая Британия зятю и снохе можно разговаривать с тещей, свекровью, тестем и свекром, но им всем запрещено называть друг друга по имени. Больше того, если в имя тестя, например, входит название какого-либо предмета, то и предмет этот называть нельзя. Кроме того, зять не имел права кушать в присутствии родителей жены, а также смотреть, как они едят. Аналогичные запреты существовали и для снохи в отношении родителей мужа. И, наконец, ни ей, ни ему не разрешали посещать дом свекра и дом тестя.

На островах Банкс ограничения требуют обращаться к теще, тестю, свекрови, свекру, зятю, снохе не в единственном, а в двойственном числе. (В некоторых языках все существительные имеют три числа: единственное, двойственное — для обозначения двух предметов — и множественное). Эти родственники могут сидеть рядом, но — в то же время — проходить поблизости друг от друга им не полагается. При случайной встрече, они немедленно поворачивают в сторону и, повернувшись к дороге спиной, ждут, пока не пройдет этой дорогой родственник (чаще с дороги сворачивает зять, но может это сделать и теща). Кроме того, по обычаю зять может пройти по тому месту, где только что прошла теща лишь тогда, когда прилив смывает её следы. На берегу моря это сделать, конечно, не трудно, а на краю горной пропасти зятю придется тяжело.

На одном из Ново-Гебридских островов су-

ществуют очень строгие запреты в отношении брата жены. Его имя никогда вообще не произносится, а, встречаясь с ним, муж его сестры должен уступить ему дорогу. Зато с тещей зятю не запрещается разговаривать. Правда, говорят они не с близкого расстояния, и теща слушает зятя, отвернувшись от него. Не запрещается произносить имена зятя и снохи, но их нельзя ни в коем случае называть по имени.

На острове Пентекост (Пятидесятницы) — все эти запреты тоже существуют, но временно, пока за невесту полностью не внесен выкуп.

Иные запреты имеются на острове Эфате. Здесь, проходя мимо зятя, теща закрывает себе лицо и при этом пригибается пониже, чтобы ее вообще не было видно. С тестем зять может видаться, но им запрещено касаться друг друга. У островитян существует поверье, что, если это произойдет, то либо зять разорится, либо оба они потеряют все свои воинские и прочие качества. Зять и тесть подвергались специальной очистительной церемонии, для которой закалывали свинью, чтобы не было этих печальных последствий.

Обычаи, о которых мы рассказали, широко распространены и в других частях света. Причем даже у очень далеко друг от друга живущих народов встречаются совершенно схожие обычаи.

В Африке, например, зять также избегает свою тещу, а невестка — свекра и свекровь.

У народа галла в Эфиопии родители жены не имеют права разговаривать с зятем. У сомалийцев считалось еще в XIX веке большим грехом даже видеть тещу. При этом теща не просто избегала своего зятя, она могла войти в хижину, лишь будучи лишь полностью уверенной, что его нет дома, поскольку при встрече зять мог проломить теще череп.

В республике Чад у народности *тубу* родственники жены не называют зятя по имени. Зять не имеет права находиться в одном помещении с тестем. Однако, если приходит в помещение брат жены, то остается зять, а шуринов должен уйти.

В Гане у *ашанти* зять должен был платить штраф, если он увидит тещу или заговорит с ней.

В Уганде у *баганда* зять с тещей общался через третье лицо, либо делал это через стекло, стенку или закрытую дверь.

У *бушменов* зять избегает тещу всю жизнь, при этом он выражает своему тестю большое почтение. Однако, как пишут исследователи, теща на него не в обиде: ничего не поделаешь — таков

обычай...

Следует отметить, например, что в Габонском имени *лумбу* зять живет в доме тещи и всячески ей угождает, выполняет все её поручения. А на тещино ворчание надлежит отвечать почти-тельно и с улыбкой.

Обычаи избегания существовали и у индийцев Северной Америки. При чем их было не меньше, чем в Австралии, Океании, Африке. У многих индийских племен зять не мог никогда говорить с тещей и тестем, а невестка со свекровью и свекром. В случае неизбежности разговора, он велся через третьих лиц. Например, в племени *омаха*, если тесть или теща входят в помещение, где находится зять, последний спешит повернуться к ним спиной и быстро уходит. При визите зятя в дом тестя уже тесть отворачивается от него и закрывает себе лицо. Трубку и еду родственники жены передают зятю через свою дочь.

У племени *араваков* зятю было запрещено смотреть теще в лицо, поэтому при поездке, например, в одной лодке, теща садилась первой, поворачивалась к зятю спиной и уже не оборачивалась. В случае совместного проживания в доме зятя и тещу разделяла перегородка.

У *арауканов* раньше практиковалось похищение невесты (впрочем, с согласия самой похищаемой), однако, вся родня невесты тут же прощала жениха. Кроме тещи. Она долгие годы не разговаривала с зятем, а, увидев его, поворачивалась к нему спиной. Спустя длительное время эти запреты все же ослабевали, и теща «мирилась» с зятем.

У многих индейцев эти запреты и ограничения носили временный характер. Если в племени *манданов* зять преподносил теще скальп и оружие убитого им врага, то она тут же начинала с ним разговаривать. В племени *аранахо* и вообще можно было ограничиться более мирным подарком — например, лошадью. А у индейцев *кри* ограничения снимались сразу после рождения первенца. Вышеописанные виды избегания мы находим и в Азии, в частности, у монголов. Замечено, что избегание женихом родственников невесты длилось до официального визита в дом родителей невесты. Накануне свадьбы, вечером, жених с сопровождающим его лицом должен был зайти в юрту будущего тестя, чтобы обменяться табакеркой с родителями невесты. Этого требовал обычай, который назывался «показаться зятю» или «обменяться табакеркой». После его

свершения избегание жениха прекращалось.

Бывало, что зять, уважая тещу, всю жизнь соблюдал обычай её избегания и не называл по имени. Этот запрет мог проявляться и в такой форме: если зять ехал куда-то по делам мимо айла, где живет теща, по правилам этикета он должен был обязательно к ней зайти. Однако, соблюдая обряд «избегания» он не делал этого, а лишь освобождал ногу из стремени со стороны её юрты. Этот обычай заменял визит к ней [5]. Это один из признаков традиционного избегания зятем родственников жены, в данном случае, тещи.

Обычаи избегания у *монголов* также, как и у других народов мира являются составной частью свадебной обрядности и включают в себя не только избегание женихом родственников невесты, но и невестой родственников жениха. Это избегание является наиболее характерным.

Монгольское название обычая избегания невестки — *бэр бэрлэх*. Этимологически термин *бэрлэх* (избегать) происходит от слова *бэр* (невестка).

В монгольском обществе «избегание невестки» главным образом регламентировалось брачными экзогамными нормами. В условиях кочевой жизни этот обычай был тесно связан с положением женщины после замужества и требовал соблюдения от нее трех основных правил. Во-первых, невестка должна была подчиняться всем, кто старше её в семье мужа, особенно избегать тех лиц, перед кем она совершала обряд «поклона». Во-вторых, невестка должна была носить одежду соответствующего покроя — одежду замужних женщин. В-третьих, для нее существовала специфика разговорной речи [4, с. 111].

Также невестке запрещалось показываться свекру и посторонним с непокрытой головой, босой, а также в их присутствии снимать одежду, предназначенную для замужней женщины. Платно Карпини писал: «... без (этого) убора они никогда не появляются на глаза людям, и по нему их узнают другие женщины» [3, с. 27].

Замужнюю женщину у монголов в старину называли «беспоясной», поскольку пояс носить ей не полагалось. Родители оставляли девичий пояс дочери у себя после выхода её замуж.

По традиции невестка у монголов должна была сидеть за занавеской в течение трех дней и не выходить оттуда. Чтобы избавить ее от постоянного скрывания и позволить общаться с людьми, которых невестка избегала до этого времени,

устраивался обряд «снятия занавески». Свекор, поднимая занавеску стрелой от лука, а в последствии, шомполом кремневого ружья, говорил: «Выходи дочь моя, выросшая в неизвестном нам месте, из своего укрытия». При этом свекровь обещала подарить невестке скот. Но и после этого молодая жена не имела права называть родителей и родных мужа по имени и даже похожими по звучанию словами: она могла заменять их словами близкими по смыслу. Если было сложно подобрать синоним или слово, понятное всем, то в нем меняли начальную букву. Весь этот сложный этикет действовал психологически. Жизнерадостная девушка становилась молчаливой, боялась говорить, чтобы не ошибиться и не произнести то, что ей не полагалось. И вообще, монголы считали, что самая «приличная» из невесток та, что более сдержана.

Запреты также не позволяли называть жене мужа по имени, считалось неприличным мужу и жене ходить вместе, садиться вместе на коня, а также в Новый год муж и жена не должны были друг с другом совершать обряд «золгох» (специальное новогоднее приветствие), т.к. считалось, что они составляют единое целое.

Ограничение и запреты ослабевали лишь с рождением детей. Невестка становилась более самостоятельной в кругу своей семьи. По прошествии третьего года со времени «поклона невестки очагу» свекор как бы освобождал её от соблюдения всяких правил. В результате невестка становилась так называемой «свободной невесткой» [1, с. 184]. После этого невестка могла угощать свекра нюхательным табаком и подавать ему пиалу с чаем.

Обычай избегания является у монголов показателем социальных функций семьи. От степени его соблюдения невесткой зависело уважение к ней со стороны родни мужа и всего остального окружения.

В общем, обычай избегания, как следует из изложенного выше, распространен довольно широко – куда шире, чем нам удалось продемонстрировать. Встречался он и у нескольких десятков народов нашей страны – в Сибири, Средней Азии, на Волге, конечно на Кавказе ... Имеются сведения о существовании этого обычая почти у двухсот народов мира! И не смотря на то, что эти народы живут очень далеко друг от друга, существующие у них обычаи избегания имеют очень много схожего. Это ясно прослеживается в при-

мерах избегания, описанных выше, где мы рассмотрели такие виды, как избегание мужем родни жены и избегание женой родни мужа.

Однако, нашей задачей в контексте данной статьи является сравнительный анализ этих видов избегания на примере горских народов Северного Кавказа и народов Австралии, Океании, Африки, Северной Америки и Азии. При более близком сопоставлении обычаев избегания у выше-названных народов становится очевидной их большая схожесть. Прежде всего, следует указать на то, что эти виды обычаев избегания связаны с историей семьи, с изменениями её форм. Общим является и то, что когда-то люди, входившие в семью (муж или жена), принадлежали к чужому роду. А чужого надо было беречься, остерегаться, ему не все положено было знать, он должен был многое сделать, чтобы завоевать доверие. И, как мы видели у сравниваемых народов ограничения снимались или после рождения первого ребенка, или после того, как зять докажет свою преданность новой семье, покажет свою полезность. Следующая общая черта то, что обычаи избегания у выше-названных народов являлись проявлением высшей вежливости и высшего внимания.

Проанализировав материал по избеганию между мужем и родственниками жены, в частности избегание зять – теща, мы пришли к выводу, что у горцев Северного Кавказа данный вид избегания был выражен слабее (исключение составляют *адыги*), чем у жителей Австралии и Океании, а также большинства племен, проживающих в Африке. Примером могут служить аборигены племени *вангаратта*, которые не смели касаться даже тени тещи, или племя *реберн*, где зять опасался смотреть на тещу, т.к. считал, что в тот же миг поседеет. У обитателей Океании было запрещено даже идти по той дороге, где только что прошла теща, и он был вынужден ждать, пока прилив смоем её следы. У многих африканских племен считалось большим грехом даже видеть тещу. Зятю приходилось платить штраф, если он виделся или говорил с тещей. И, кроме того, зять всю жизнь избегает тещу, но при этом выказывает всяческое свое почтение тестю. Скажем, это те отличительные моменты в избегании зять – теща, которые мы не наблюдаем у северокавказских горцев. У *кабардинцев*, *балкарцев*, *осетин*, *чеченцев* и *ингушей*, например, избегание родственников жены сохранялось до официального визи-

та зятя в дом тестя и тещи, где у страивалось в его честь пиршество. После этого зять получал право бывать в их доме и избегание прекращалось. Также у многих индейских племен Северной Америки, например, у *арауканов*, *манданов*, *арапахо*, *кри* избегание зять – теща как и у горских народов носило временный характер. Ограничения снимались после подношения подарков или после рождения первого ребенка.

Обычай избегания зятем тещи у монголов также схож с аналогичным обычаем у северокавказских горцев. Зять всю жизнь соблюдал обычай избегания, (как и у *адыгов*), не называл тещу по имени. Но правила этикета требовали зайти к ней в дом, если дорога зятя пролегла мимо. При этом зять поступал следующим образом: он освобождал только ногу из стремени со стороны тещиной юрты. Это заменяло визит к теще. Здесь следует отметить, что такой формы избегания у народов Северного Кавказа не существует, т. е. этот момент является отличным от северокавказского избегания.

Если сравнивать другие виды избегания: избегание невесткой свекра, избегание между мужем и женой, которые существовали в монгольском традиционном обществе, то они практически схожи с обычаями избегания горцев Северного Кавказа. Отличие лишь в обрядах и ритуалах, которые прекращают эти избегания или ослабля-

ют их.

Например, обряд «снятие занавески», когда свекор поднимал занавеску стрелой от лука и извещал невестку от постоянного скрывания в течение трех дней после свадьбы. После чего она могла общаться с людьми, которых до этого времени избегала. Аналогичного обряда у горских народов мы не наблюдаем.

Таким образом, обычаи избегания, о которых говорилось выше, имеют очень много общего и схожи между собой. Однако, существуют и некоторые различия, на которые мы также указали выше, сравнивая обычаи избегания, и выявляя их специфику на примере традиционного северокавказского избегания и избегания у народов Австралии, Океании, Северной Америки и Азии.

Библиографический список

1. Бадамхатан С. *Ховсголийн дархад ястан* (Хубеугульские дархаты) Улаанбатаар, 1965. – С. 184.
2. Вокруг света. – 1972. – № 6.
3. Плано К. Путешествие в восточные страны Плано Картини и Рубрука. – М., 1957. – С. 27.
4. Цэрэнханд Г. Некоторые обычаи избегания у монголов // Советская этнография. – 1991. – № 5. – С. 111.
5. Цэрэнханд П. Полевые записи. – 1970; 1975.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 159.922.7

А.Н. ЛОСКОТ

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-КЛИЕНТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Цель статьи – показать эффективность арт-терапевтических методов для развития креативности у младших школьников. Актуальность статьи заключается в потребности применения новых технологий в воспитании и социализации младших школьников – клиентов социальных служб. Методикой является проведение арт-терапевтических сессий, направленных на развитие креативности. Полученные результаты позволяют утверждать об эффективности предлагаемой методики.

Ключевые слова: арт-терапия, креативность, социализация.

Дети, особенно младшие школьники, наиболее остро чувствуют происходящее в окружающем их мире. В этом возрасте формируется характер, ценностные ориентиры. Вот почему так важно в этот период жизни ребёнка увлечь его такими занятиями, которые будут обострять или развивать в нём чувство прекрасного, позволят раскрыться и найти в себе скрытые потенциалы. В то же время, нельзя забывать, что младший школьный возраст – это возраст, когда формируется социальная установка на взаимодействие ребёнка и общества. А если речь идёт о ребёнке – клиенте социальной службы, то, скорее всего, он испытывает негативное влияние окружающей среды, в его жизни присутствуют социально-опасные люди, либо, не всё в порядке в семье.

На наш взгляд, наиболее подходящим методом для развития внутреннего мира и социальной адаптации такого ребёнка, является арт-терапия.

История возникновения и применения арт-терапии уходит глубоко в прошлое. Этот феномен стал применяться человеком примерно тогда же, когда появился и сам человек. В кайнозойскую эру пещерные люди рисовали на стенах своих пещер сцены охоты, проведения шаманских обрядов и другие события своей жизни. Позднее это переросло в народное творчество, индивидуальное для каждой нации, в котором выражалась

вся многовековая история того или иного народа. В сущности, это и была первая арт-терапия, её ненаучный вариант, который в виде этнического искусства существует и до настоящего времени. Следует уже здесь сделать акцент на том, что арт-терапия изначально являлась социальным, а во многом даже социально-реабилитационным явлением.

Однако, сама арт-терапия, как самостоятельный научно-терапевтический метод, появилась сравнительно недавно, в середине XX века.

Термин «арт-терапия» (art therapy) стал впервые использоваться в 1940 гг. в англоязычных странах такими авторами, как М. Наумбург и А. Хилл для обозначения различных форм клинической практики. Общим для всех них выступало психологическое «сопровождение» клиентов с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями в ходе их занятий изобразительным творчеством с целью их лечения и реабилитации.

Арт-терапия – метод психотерапии, использующий для лечения и психокоррекции художественные приёмы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотография, кинофильмы, книги, актёрское мастерство, создание историй и многое другое.

Со времени основания в арт-терапии образовались два главных направления.

Во главе первого направления стояла Эдит

Крамер, рассматривавшая изобразительное искусство как терапию и арт-психотерапию.

Второе направление возглавляла Маргарет Наумбург, специализировавшаяся на инсайт-ориентированной арт-терапии.

Оба эти направления основывались на психоанализе, но имели различия, о которых упоминалось выше.

В системе различных направлений психотерапии, использующих искусство, арт-терапия рассматривается как совокупность психологических методов воздействия, осуществляемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а так же представителей групп риска [2, с. 17]. А именно представителями групп риска являются младшие школьники, находящиеся в клиентуре социальной службы.

Арт-терапия включает в себя: изотерапию, фототерапию, музотерапию, книготерапию, кинотерапию, сказкотерапию, ароматерапию, глинотерапию, танцотерапию, театротерапию.

Не смотря на обилие методов и средств, цель всех видов арт-терапии одна – помочь человеку, нормализовать его душевное состояние, вывести из тяжёлого эмоционального ступора и увеличить в нём амодостаточность и эмпатию.

Каждый из вышеперечисленных видов арт-терапии направлен, как правило, на комплекс или один из органов чувств. За счёт этого достигается максимальная сосредоточенность и активация стимулируемых сенсоров.

В дальнейшем речь пойдет о групповой арт-терапии, которая оказывает, по сравнению с индивидуальными занятиями, наиболее эффективное влияние на младших школьников в плане развития у них социальной адекватности и эмпатии. Коллектив младших школьников, по своему способу влияния на каждого из его членов, является эффективным механизмом для социальной адаптации, а арт-терапевтические методики – средством настройки его правильного функционирования.

Связующим звеном между младшим школьником и социумом, который в случае арт-терапевтических занятий представляет из себя терапевтическую группу, является творчество. Твор-

чество – это компонент, который способен заметить в жизни младшего школьника стремление к пагубным привычкам, тягу к зарабатыванию сомнительного авторитета в социально неблагополучном окружении и желание быть похожим на девиантные стереотипы.

Творчество делает человека самодостаточным, наполняет его жизнь смыслом, заставляет стараться поступать не в ущерб себе и окружающим. Творческий процесс – это созидание в чистом виде, а значит, он не может вызвать отрицательный эффект. И чем раньше человек прикоснется к этому роду деятельности, тем для него будет полезнее.

Ведущим понятием процесса творчества является креативность (от лат. Creatio – творение).

Одним из родоначальников исследования креативности считается американский психолог-исследователь Джой Пол Гилфорд (1897-1987). До Д. Гилфорда считалось, что психологические проблемы, возникающие перед человеком, могут решаться только в результате мышления по строго установленным схемам. Д. Гилфорд пришел к выводу, что ключ к нахождению новых идей заключается в том, чтобы отстранить рассмотрение уже известных путей мышления, касающиеся какого-либо рассматриваемого вопроса. Д. - Гилфорд называет этот способ, при котором намеренно проблема рассматривается с неожиданных точек зрения, «дивергентным мышлением» и требует скачкообразного, открытого на все стороны и охватывающего несколько тем подхода [2, с. 444-454].

По мнению П. Торренса, автора самого известного в мировой психологической практике теста измерения креативного мышления, креативность – процесс, в ходе которого ребенок становится чувствителен к трудностям, дефициту и пробелам знаний, к объединению разноплановой информации, к дисгармонии элементов; определяет связанные с этим проблемы; ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы; модифицирует их; перепроверяет их; окончательно обосновывает результат [3, с. 27-32].

Проводимые нами исследования в социальных центрах России (г. Тула) и Украины (г. Судак) однозначно выявили тенденцию к творческому росту и развитию уровня креативности у большинства младших школьников – клиентов местных социальных учреждений, которые были участни-

ками наших арт-терапевтических занятий.

Задания, включавшие в себя рисование звуков, описание красок, фантазирование на заданную тему, заставляли детей одновременно и напряжённо думать и с интересом их выполнять.

Групповые работы, проводимые на разных этапах эксперимента, показали так же и растущий уровень социальной активности.

Так, одно из заданий, проводимое трижды – в начале, середине и конце курса занятий и заключающееся в рисовании на общем листе бумаги, состоящем из нескольких склеенных ватманов, города со своими улицами, домами, жителями и т.д., явно показало, что в начале курса занятий рисунок каждого ребёнка был особняком, а в конце – практически все соединились дорогами, мостами и тропинками.

Таким образом, развивая у младшего школьника креативность посредством арт-терапевтических занятий, для него появляется больше шансов на самореализацию в позитивном, созидательном ключе и, как следствие, на становление его в социально-адекватном образе жизни.

Чаще всего на негативное поведение детей

младшего школьного возраста возникает от безделья и отсутствия какой-либо позитивной мотивации заниматься творческой деятельностью. Развивая креативность методами арт-терапии в младшем школьнике, мы даём ему шанс выбирать между девиантными склонностями, социально-опасными мотивами и творчеством, фантазированием, развитием собственного внутреннего мира и путевой целью в жизни, берущей своё начало в креативном образе мышления.

Библиографический список

1. Копытин А.И. Арт-терапия в эпоху постмодерна. – М.: Речь, 2002. – 224 с.
2. Копытин А.И. Арт-терапия в общеобразовательной школе: Методическое пособие. – СПб.: Академия постдипломного педагогического образования, 2005. – С. 17.
3. Шумакова Н.Б., Щебалнова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 27–32.

УДК 376

Н.А. УЛЬЯНОВА

ЭФФЕКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

На материале исследования детей с ранним детским аутизмом (РДА) в статье рассматривается идея включенности детей с особенностями развития в учебный процесс обычной массовой школы. Рассматриваются стили взаимодействия и взаимоотношения детей с нормальным онтогенезом развития с детьми с дизонтогенезом развития. Раскрывается роль педагога в учебной и внеурочной деятельности. Показано, что включенность детей с особенностями развития требует реорганизации всей учебной деятельности.

Ключевые слова: ранний детский аутизм (РДА), дизонтогенез, социальное взаимодействие, включение в учебный процесс, организация учебного процесса, роль педагога.

Идея включения детей с особенностями развития в учебный процесс обычной средней школы не новая. Вопросам целесообразности, последствий, плюсов и минусов данного включе-

ния были посвящены многие работы отечественных психологов (Выготского Л.С., Трошина Г.Я., Цыганок А.А. и др.) [1; 6].

На примере детей с ранним детским аутизм-

мом (РДА) рассмотрим идею включенности детей с особенностями развития в обучающий процесс массовой школы.

РДА – это особая форма психического развития, которая включает эмоциональные, когнитивные, личностные и коммуникативные нарушения. Дети с РДА испытывают ряд трудностей при взаимодействии с окружающими, не могут развивать и поддерживать отношения при непосредственном общении как со взрослыми, так и с детьми. В сфере социального взаимодействия они обычно безразличны по отношению к окружающим их людям, в том числе и родителям. Их социальные контакты специфичны: дети не обращают внимания на реакции собеседника, не способны использовать невербальные средства коммуникации. Речевая форма взаимодействия также необычна: произвольная речь затруднена, чаще применяются речевые стереотипы; не всегда происходит понимание обращенной речи [3; 4].

Наличие ранней сенсорной гиперсензитивности, выраженных дефектов зрительного и зрительно-предметного восприятия, нарушения произвольных форм всех психических процессов приводят к процессу дезинтеграции всех высших психических функций (ВПФ) [2].

Диагностика готовности детей с РДА к обучению в школе

При диагностике важно наличие у ребенка хотя бы элементов произвольных форм поведения. Ребенок с РДА быстро растормаживается: произвольное внимание существует только на начальных стадиях и в течение короткого периода. При первом знакомстве и обследовании ребенка необходимо обратить внимание на принципиальную возможность опосредования речью взрослого произвольной деятельности ребенка, выяснить, насколько ребенок может подчинить свое поведение инструкции со стороны педагога [6].

При диагностике готовности к обучению в школе предлагаются варианты нейропсихологической диагностики с включением элементов патопсихологического обследования. Исследуются:

1. Речь. Важной составляющей является наличие хотя бы непроизвольной речи на уровне фразы, что показывает потенциальные возможности развития произвольных форм речи, и достаточный словарный запас, пусть даже возникающий в ситуации непроизвольной отраженной речи.

2. Моторная сфера. В минимальной степени ребенок должен обладать графическими навыками: умение пользоваться карандашом, держать в руке ручку, совершать какие-либо графические движения на листе бумаги. Необходимо исследование возможностей двигательных моторных навыков, пространственных отношений, зрительной памяти.

3. Зрительное восприятие. Оценивается умение ребенка распознавать различного рода предметные изображения. У всех детей с РДА страдает произвольная глазодвигательная активность, ребенок не может выполнить произвольное движение глазами, например, проследить за движением пальца или карандаша по тексту. Для того, чтобы обучение было возможным, с минимальной степени этот компонент должен присутствовать.

4. Наглядно-образное мышление (НОМ). Навыки НОМ диагностируются косвенно. Важно определить, что ребенок видит и понимает из того сюжета, который ему предъявляется (выделение причинно-следственных связей в сюжете почти для всех детей оказывается невозможным).

Почти все дети, относящиеся к рассматриваемой категории, обладают выраженными художественными способностями, имеют высокие потенциальные возможности обучения, поскольку очевидны возможности актуализации зрительного образа, его запоминания и манипулирования им.

Важна оценка наличия гиперактивности или гипоактивности (сниженного энергетического тонуса, проявляющегося прежде всего в двигательной сфере). Наблюдения показывают, что легче работать с детьми с элементами гипоактивности, поскольку энергетический тонус постепенно выстраивается ко 2-3му классам, что является общей закономерностью развития мозговой деятельности для всех детей. Постепенно ребенок начинает действовать более самостоятельно, энергично, более длительное время выполняет задание.

Следует отметить, что необходимо оценить не только возможности самого ребенка, но и возможности родителей, с точки зрения обеспечения ими поддержки процесса обучения и взаимодействия с педагогом.

Перед формированием 1-го класса желательно (в рамках группы подготовки к школе) посещение детьми занятий для выявления динамики

развития ребенка: в установлении контактов (эмоциональных, зрительных, тактильных, вербальных); психических процессов (речевой активности, работоспособности, произвольного и непроизвольного внимания и т.д.).

Наличие качественных и количественных изменений у ребенка является критерием для рекомендаций по его включению в класс коррекционно-развивающего обучения (КРО), общеобразовательный класс, класс отделения надомного обучения (ОНО) или по организации его индивидуального обучения. Высокий уровень динамики и первоначально высокий уровень ВПФ позволяет включать ребенка в общеобразовательный класс. Ребенок со средним первоначальным и средним уровнем динамики – кандидат в класс КРО или ОНО. При стабильной динамике и невысоком уровне развития когнитивных процессов ребенку предлагается прежде всего форма индивидуального обучения.

При включении ребенка с РДА в систему образования необходимо выяснить предпочтения родителей. В этом отношении существует две основные позиции:

- родители настроены на получение ребенком образования, и тогда ребенку показано либо обучение в общеобразовательном классе (если это соответствует его когнитивным возможностям), либо индивидуальное обучение для полноценного освоения школьной программы;
- наиболее важным родители считают обеспечение в школьной среде процесса социализации ребенка и, соответственно, формирование у него коммуникативных навыков. В этом случае ребенку предлагается обучение в классе КРО или ОНО, для обеспечения в первую очередь процесса коммуникации, и во вторую очередь – для освоения собственно общеобразовательной программы.

Модификация учебного процесса. Корректировка учебных программ

Программа обучения для детей с РДА соответствует программе массовой школы. В задачу педагога входит формирование знаний у ученика. Важно, чтобы на небольшом количестве материала ребенок через свой активный опыт усвоил и перевел на произвольный уровень изучаемый им материал. Для детей с РДА всегда требуется значительно больше времени для усвоения ими любой деятельности, поэтому при формировании коррекционных, учебных программ не-

обходимо предусмотреть периодическое возвращение к некоторым из уже пройденных тем, чтобы была возможность видеть, насколько прочно усвоены детьми эти знания.

Для более эффективного усвоения знаний и навыков следует включать в процесс обучения полимодальные формы ознакомления с материалом. Необходимо максимально использовать все пути опосредования материала [4].

Например, если у ребенка преобладает зрительно-моторная память, то написав несколько раз вербальный материал, он надежно запомнит его и безошибочно воспроизводит через некоторое время, следовательно дальнейшая опора для этого ребенка должна строиться не на звуко-буквенном анализе, который обычно присущ программам по русскому языку, а на зрительно-моторных навыках.

Необходимость повышенного переключения с одной учебной деятельности на другую только усложняет процесс перехода, повышая нагрузку на произвольное внимание, вызывая у ребенка внутреннее напряжение, и, соответственно, более быструю истощаемость [6].

Поэтому в математике при решении примеров на сложение и вычитание предлагаем сначала выполнить все примеры на сложение, а потом перейти к примерам на вычитание, не требуя повышенной переключаемости и повышенного произвольного внимания, которое необходимо ребенку при переключении с одного арифметического действия на другое.

Организация учебной деятельности

Педагог должен придерживаться стандартных программ, но время, отведенное на усвоение каждой темы, может быть различным, и варьироваться в зависимости от уровня класса и возможностей детей, которые эту программу усваивают.

Коррекционно-развивающие компоненты процесса обучения

Учитывая имеющиеся у детей с РДА трудности освоения письма, чтения, математики, дефицит графических навыков, зрительного восприятия, НОМ, пространственного гнозиса, произвольного внимания и контроля, необходимо дополнение общеобразовательной учебной программы системой коррекционно-развивающих мероприятий [3; 4; 5].

Как уже было сказано выше, у детей с РДА ограничены когнитивные возможности, и преж-

де всего это трудности переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов. Она может относиться к двигательной, речевой, интеллектуальной сферам. Наиболее трудно преодолевается инертность в мыслительной сфере, поэтому необходимо учитывать этот компонент дефицитарного развития в коррекционной работе.

Дефицит зрительного восприятия, особенно в осложненных формах, тоже является объектом коррекции.

У всех детей с РДА имеются выраженные нарушения НОМ, которые проявляются в невозможности соотнесения прочитанного или услышанного материала со зрительным образом и конкретным наглядным образом. Поэтому развитие НОМ является следующим предметом коррекционной работы.

Часто родители, понимая своих детей порой по жестам или специфическим словам, не уделяют достаточного внимания развитию их речи и пополнению словарного запаса. Развитие активного словарного запаса, развернутой речевой деятельности в виде фразы, рассказа является необходимой составляющей коррекции. Для ее осуществления необходима совместная работа логопеда, психолога и родителей.

В школе, в которой в учебный процесс включены дети с особенностями развития, предполагается значительное количество разнообразных дополнительных предметов на начальных этапах обучения (мастерские керамики, ткачества, столярной, художественной). Занятия в них направлены на развитие моторики, образного мышления, внимания, воображения, формируют способность повторить модель по образцу.

Развитие на музыкальных занятиях ритмических и двигательных навыков, зрительно-моторных координации, позволяет осуществлять возможности переключения с одного элемента на другой как на уровне учебных предметов, так и на уровне поведения, бытовых навыков. Иппотерапия (катание на лошади) предполагает формирование взаимопонимания с животным, осуществление совместной деятельности, развитие координации движений у детей.

Русский язык, математика, чтение, английский язык - обязательные предметы, для освоения которых важно функционирование базовых компонентов когнитивных процессов, формируемых во всех разнообразных видах занятий, описанных

выше.

Роль педагога в учебной и внеурочной деятельности и стили взаимоотношений в классе с детьми с особенностями развития

Как правило, процесс адаптации педагога к каждому конкретному ребенку с РДА является длительным и нестабильным.

Если в течение 1го года обучения основному педагогу не удастся установить личностный контакт с ребенком, то возможен поиск другого педагога, с иными личностными особенностями, иной речью, внешностью, полом, эмоциональными проявлениями, возрастом и т. д.

Наблюдения показывают, что для ребенка с РДА важна продолжительность контактов. Это относится прежде всего к основному педагогу, проводящему максимально длительное время с этими детьми. Дополнительные возможности для формирования более тесных личностных контактов с ребенком дает внеклассная работа: походы, прогулки (целенаправленные и нецеленаправленные, игровые), посещение музеев.

Большие трудности возникают у педагогов-предметников (труд, музыка, физкультура и т.д.), в силу ограниченности их временных контактов, меньшей структурированности и большего разнообразия форм взаимодействия учителя и ребенка на этих занятиях. Поэтому особенно на первых этапах обучения (первые 2-3 года) необходимо сопровождение учащихся основным педагогом на других уроках. На таких уроках основной педагог занимает активную позицию в случаях «выпадения» отдельных детей из общей работы класса, помогая им организовывать произвольное внимание. Поскольку ребенку легче приучить себя воспринимать своего основного учителя, откликаться на его слова и действия, то помощь этого педагога способствует более устойчивому включению ребенка в разнообразные виды деятельности на других предметах и не мешает работе класса.

В отдельных случаях допускается присутствие одного из родителей (или близких родственников) на уроках, если ребенок забывает учебный материал, отвлекается, не может самостоятельно выполнить задание, а родитель по своим личностным качествам может выполнять функции организатора произвольного внимания. Стил взаимоотношений педагога с детьми должен в минимальной степени меняться в учебной и внеучебной деятельности, и определяется он в первую

очередь личностными качествами педагога: не ребенок приспосабливается к учителю, а педагог приспосабливается к ребенку.

Основной установкой педагога, если он берет к себе в класс детей с РДА, должно быть принятие ребенка со всеми его сложностями.

Длительные наблюдения за детьми с РДА разного возраста показывают, что эти дети в отличие от детей с нормальным онтогенезом, очень беззащитны, добры и открыты ко всем людям. Как правило, у них отсутствует собственная целенаправленная агрессия. Проявляющиеся агрессивные реакции чаще всего являются результатом формирования защитных механизмов по отношению к «гуманистическому» сообществу.

Для педагога важно осознание того пути, который прошел каждый из этих детей с раннего возраста, все пережитое ими: страхи, возникающие в каждой новой ситуации, потому что часто мир пугает такого ребенка; невозможность обычным способом играть, общаться с другими детьми; трудности установления контакта с родителями; невозможность объяснить свои желания и предпочтения в еде, игрушках, вещах, что приводило к ригидности в установках детей, непониманию их другими людьми и т.д. Самым главным в отношениях учителя с учеником является взаимопонимание, общение на равных. Здесь категорически не приемлем авторитарный, жесткий стиль.

Для детей с РДА первым важным этапом установления коммуникативных отношений являются невербальные средства коммуникации и эмоционально-выразительные характеристики речи (интонация, активные жесты, мимика, изменение громкости голоса педагога). Важно сочетание речевой информации высказывания педагога с активным эмоциональным сопровождением. Наличие шуток в речи педагога постепенно усваивается детьми, и дети начинают эмоционально реагировать на шутки, что способствует регуляции поведения и установлению произвольных коммуникативных отношений со взрослым [4].

При усилении общего возбуждения детей в классе полезным бывает не повышение громкости голоса учителя, а скорее его снижение, вплоть до шепота или внезапной остановки речи педагога. Резкое изменение акустических параметров в среде, окружающей ребенка, приводит к изменению уровня двигательной и акустической актив-

ности детей. Однако нельзя говорить о каком-то однозначно правильном стиле взаимоотношений с детьми с РДА.

Здесь описаны лишь отдельные формы взаимодействия с детьми, которые были достаточно эффективны. Каждый педагог выбирает свой путь, но однозначно неэффективными являются повышение голоса по отношению к детям.

Общие выводы

В ходе работы с детьми с РДА были проанализированы положительные моменты введения их в классы общеобразовательной средней школы. Представленный материал показывает, что при определенных условиях организации учебного процесса совместное обучение детей является положительным, способствующим личностному развитию всех участников образовательного процесса. Показаны трудности, сопровождающие учебный процесс и пути их преодоления. Вывод один: детей с РДА можно и нужно вводить в массовые школы.

Для развития социальных навыков у детей с РДА необходимы условия:

- 1) Общение с одноклассниками, что возможно при обучении детей в классе, а не индивидуально.
- 2) Включение разных по нозологии детей в один класс.

Педагоги, работающие в системе обучения детей с особенностями развития совместно с детьми с нормальным онтогенезом, ищут свой подход к детям с различными поведенческими особенностями и когнитивными трудностями. Каждый подобный опыт интересен по-своему.

Школьная концепция системы обучения, включающая в себя разнообразные предметы, адекватна возможностям детей с различными выраженными особенностями психической деятельности, в том числе детей с РДА, расширяет этим их интерес и познавательную мотивацию, формирует соответствующую возрасту учебную мотивацию.

Для формирования коммуникативных навыков детей с РДА необходимо обучать в классах общеобразовательных средних школ с детьми нормального онтогенеза развития.

Усвоению детьми с РДА программы массовой школы способствует использование различных форм подачи учебного материала, с учетом неравномерности развития детей в первые 4 года обучения.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: в 6-ти т. Т.5. – М.: Педагогика, 1983.
2. *Каган В.Е.* Аутизм // Детская психология: Хрестоматия. – М.: «Когито-Центр», 2001.
3. *Лебединская К.С.* Ранний детский аутизм // Детский аутизм: Хрестоматия. – СПб.: «Дидактика Плюс», 2001.
4. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: (пути помощи). – М.: Теревинф, 1997.
5. *Питерс Т.* Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: ИСПиП.
6. *Цыганок А.А.* Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2008.

УДК 371

Л.Н. ВИНОКУРОВ

**РЕШЕНИЕ МНОГОФАКТОРНЫХ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОЙ
ДИЗАДАПТАЦИИ ЗАВИСИТ ОТ СТЕПЕНИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ
И МЕЖВЕДОМСТВЕННОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

*«Понять человека можно только в его единстве:
плоти, духа и природы, частью которой он является»*

И.М. Сеченов

*«Если вы хотите воспитать человека во всех отношениях,
то потрудитесь его прежде узнать тоже во всех отношениях».*

К.Д. Ушинский

Современные проблемы воспитания и обучения детей неразрывно связаны как между собой, так и с состоянием их телесного, психического, социально-бытового и психолого-педагогического благополучия. Многофакторный механизм происхождения и масштаб этих проблем вызывает необходимость совершенствования системного подхода к их предупреждению и способам разрешения на всех уровнях управления образованием.

Ключевые слова: *педология; экологическая безопасность образования; права ребенка; школьная дизадаптация; девиантное поведение; системообразующий элемент; междисциплинарная интеграция; межведомственное сотрудничество.*

Организация помощи детям с трудностями воспитания и обучения в Костроме хронологически совпала с периодом становления и развития в России педологического направления в педагогике. Как известно, целью представителей этого направления было создание такой синтетической науки, которая бы интегрировала в себе всю совокупность научных знаний, отражающих «природные» и «социальные» факторы в развитии ребенка как «единого целого».

Принципы такого подхода к изучению и вос-

питанию ребенка были изложены еще К.Д. Ушинским в его «педагогической антропологии» – «Человек как предмет воспитания». Он был убежден, что учитель должен знать психику ребенка как в норме, так и в патологии. Педология, возникнув в период послевоенного времени и после революционного кризиса в России, объединила вокруг себя известных педагогов, психологов, и врачей, среди которых были Блонский П.П., Сикорский И.А., Выготский Л.С., Лурия А.Р., Эльконин Д.В., Мясищев В.Н., Бехтерев В.М., Кашенко

В.П. и многие другие.

Комплексные исследования причин школьной неуспеваемости, поведенческих расстройств и аномалий психического развития детей показали, что у них имеют место различные сочетания, с одной стороны – неблагоприятной наследственности, соматических заболеваний и низкой психической выносливости; с другой – социально-психической депривации, дефектов семейного воспитания и недостатков учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. В свою очередь, полученные результаты исследований использовались для принятия организационно-управленческих решений, в том числе для подготовки соответствующих педагогических кадров, в которых нуждалось отечественное образование. В педагогических вузах, наряду с психологией, стали преподаваться возрастная психопатология, другие смежные с психологией и педагогикой дисциплины. Проф. Чулицкая Л.И. в то время писала: «Мы стоим еще только перед едва приподнятой завесой, открывающей нам заманчивые перспективы».

Целостный подход к изучению и решению проблем детства нашел отражение и в деятельности заведующую кафедрой педологии Костромского пединститута проф. Дурново А.С., который в начале 20-х лет организовал при Костромском губздравотделе педологический кабинет. В состав этого кабинета входили опытные педагоги, дефектологи, социальные работники, детские и санитарные врачи, юрист, психолог и психиатр. Педологический кабинет представлял собой научно-практический центр, который осуществлял методическую и консультативную помощь общеобразовательным и специальным закрытым учебно-воспитательным учреждениям для детей и подростков, а также учителям и родителям.

В задачи этого кабинета входили:

- всестороннее изучение поступающего на консультацию ребенка в контексте его проблем и оказание ему адресной помощи;
- организация взаимодействия между отделами народного образования и здравоохранения;
- подготовка кадров воспитателей, учителей и медицинских работников для учреждений, предназначенных для работы с беспризорниками и социальными сиротами, педагогически запущенными и аномальными детьми;
- пропаганда новейших знаний о методах воспитания и обучения педагогически проблем-

ных детей и многое другое.

Подчеркивая важность индивидуального подхода к ребенку со стороны педагога, психолога или врача, А.С. Дурнов отмечал, что школа, как правило, не обращает внимание на социально-биологическую природу ребенка, тем самым, превращая учителя в обычного ремесленника. Причины этого он видел в несовершенстве профессиональной подготовки учителей, в игнорировании школой и педагогами современных достижений науки о ребенке, а также в бесконечных перестройках народного образования. Главной же помехой на пути развития педологической науки и ее внедрения в школьную практику А.С. Дурнов считал российского чиновника, убежденного в своей исключительной осведомленности в педагогическом деле, упрямо тормозившего все, что выходило за пределы предназначений вышестоящего начальства. Именно потому, писал он, российская школа и потребности общества, педагогическая теория и школьная практика развивались вне взаимной связи, а затрачиваемые энтузиастами громадные усилия на их объединение оказывались малоэффективными.

К сожалению, надеждам педологов не суждено было сбыться. Находясь еще в начале своего пути, педология 20-30-х лет не успела достичь уровня междисциплинарной науки. Постановлением ЦК ВКП(б) от 4.07.36 г. с педологией было покончено как с «буржуазной классовой лженаукой», труды уничтожены, а всякие попытки использования результатов педологических исследований расценивались как «враждебные педологические диверсии». Степень страха достигла такой глубины, что даже в 1984 году 6-титомном собрании сочинений Л.С. Выготского «Педология подростка» была лишена первых восьми глав, где детально разъясняется, что такое педология и в чем состоят ее методы.

В стране надолго возобладал тезис эквивалентности: «нет слабых учеников, есть лишь слабые учителя», на что последние отреагировали принципом самозащиты: ставим «три», подразумеваем «два», который до сих пор выполняет функцию «платья голого короля».

В пятидесятые годы вновь появляются психолого-педагогические публикации, объясняющие, но не разрешающие школьные трудности детей, численность которых закономерно возрастала по мере усложнения учебных программ. Это, в свою очередь, способствовало расширению совмест-

ных исследований, включающих физиологов, медицинских психологов, дефектологов, врачей различных специальностей. Результаты исследований показали, что большинство детей, испытывающих стойкие трудности в усвоении школьной программы, обнаруживают различные виды нервно-психических расстройств и отклонений в развитии, которые нуждаются вовсе не в лечении, сколько в соразмерных их способностям методах воспитания и обучения, которые одновременно являются главными условиями их оздоровления и социализации. Ведущий детский психиатр страны профессор Г.Е. Сухарева, выступая в 1957 году на Всесоюзной научно-практической конференции, отметила, что судьба этих детей с самыми распространенными и одновременно самыми легкими по степени выраженности «пограничными нервно-психическими расстройствами», в силу повышенной уязвимости от влияния негативных внешних факторов зависит, прежде всего, от своевременности квалифицированной психолого-педагогической помощи. Однако именно эти дети остаются без должного внимания со стороны органов образования. Более того, подчеркнула она, самые глубокие и самые всесторонние исследования специалистов останутся бесполезными, в лучшем случае – малоэффективными, если их результаты не будут использованы учителем, психологом, школьным врачом, руководителем образовательного учреждения.

Если к середине 60-х лет в Костроме были лишь единицы дипломированных дефектологов, клинических психологов, логопедов и детских психиатров, оказывающих лечебно-консультативную помощь детям с проблемами воспитания и обучения, то спустя десятилетие численность этих специалистов заметно выросла, появились даже их объединения. В начале 70-х для детей с так называемыми «задержками психического развития» в г. Костроме были созданы первая в России школа-интернат (п. Никольское Костромского района), дошкольный детский дом (д. Апраксино того же района), а также «классы выравнивания» на базе школы №15 г. Костромы (корпус «Г» КГУ), которые в дальнейшем стали называться «классами коррекции». В последующие годы отмечается рост численности классов компенсации и коррекции, а также выпускников психологического факультета Костромского государственного университета и факультета дополнительных про-

фессии по коррекционно-компенсирующему обучению в Костромском областном институте повышения квалификации работников образования; на смену закрытой в г. Макарьеве спецшколы для детей с девиантными формами поведения было создано спецучилище аналогичного типа в п. Бычиха Костромского района; организуются психологические службы при ряде средних школ, районные центры медико-психологической и социально-реабилитационной помощи, отдел психологического обеспечения учреждений образования при Костромском городском методцентре; несколько лет функционирует Костромской городской Центр практической психологии и психотерапии; в деревне Лаврово Нерехтского района создана экспериментальная площадка по теме: «Сельский вариант адаптивной школы»; сотрудниками лаборатории проблем школьной дизадаптации КОИПКРО за 2007-2008 гг. было обследовано 49 сельских школ 10-ти районов Костромской области с целью определения масштаба распространенности и причин возникновения стойких школьных трудностей среди учащихся начальных классов. Этот далеко не полный поиск организации форм помощи детям с трудностями обучения и расстройствами поведения приводится вовсе не для того, чтобы отпарировать, чем располагает в настоящее время г. Кострома и областной регион в целом, а затем, чтобы представить базу наблюдений, анализ которых позволяет сделать определенные практические выводы.

Это особенно актуально сейчас:

- когда численность детей, приходящих в школу падает, а их психофизические и социально-психологические характеристики ухудшаются;
- когда более половины дошкольников обнаруживают признаки недоразвития базовых функций, необходимых для усвоения чтения, письма и счетных операций, в то время как их направляют в первый класс, одновременно ликвидировав подготовительные группы в детских садах;
- когда повсеместно сокращены классы коррекционно-развивающего обучения, а обучающиеся в них дети, и в том числе с наиболее стойкими - церебральными формами ЗПР, переведены в типовые классы;
- когда детей с различными степенями умственной отсталости в общеобразовательной школе по-прежнему пытаются обучать по унифицированной программе, тем самым, нарушая,

с одной стороны – право ребенка на соразмерное его индивидуальным возможностям образование, с другой – увеличивая численность детей группы риска относительно возникновения у них психосоматических расстройств и социально-личностных девиаций;

- когда более трети учащихся начальной школы фактически не справляются с требованиями учебной программы, и лишь половина выпускников основной школы соответствует требованиям общегосударственного стандарта;

- когда не только сельские школы, но даже ряд районов не имеют ни одного специалиста, в которых нуждаются обучающиеся там дети – психологов, дефектологов, логопедов, не говоря уже о детских психоневрологах;

- когда не школа адаптируется к индивидуальным особенностям нестандартных детей, а их самих, несмотря на наличие этих особенностей, пытаются во что бы то ни стало адаптировать к стандартным требованиям содержания и временным нормам усвоения стандартных школьных программ.

Иначе говоря, сегодня по-прежнему не «школа существует для ребенка», а «ребенок для школы», когда «индивидуализация», «дифференциация», «гуманизация» и прочие красивые слова выступают лишь ширмой для того учебно-воспитательного процесса, которого мало интересует конечный результат и механизм его формирования.

Всем известно, что всякое образование, в том числе – школьное, есть, прежде всего, ТРУД. Однако если взрослые люди имеют право трудиться по своему усмотрению, то школьное обучение детей – это обязательный труд для каждого из них: здорового и больного, бедного и обеспеченного, сытого и голодного. Более того, школьный труд ребенка строго регламентирован как по массе и сложности подлежащего усвоению учебного материала, так и по времени его усвоения: в течение месяца, четверти, года. Для одних детей учеба – это увлекательное путешествие в страну знаний, для других – это тяжелый, часто принудительный и потому изнуряющий путь. Эта обязательность школьного образования отразилась в известном всем изречении: «Не можешь – научим, не хочешь – заставим». Но кто из педагогов в совершенстве владеет современными знаниями педагогического «сопромата» и адекватными индивидуальным особенностям ребенка

методами психолого-педагогического воздействия? Насколько успешно школьный психолог или даже вся психологическая служба школы справляется с задачами «службы охраны учебного труда», обязательного и, следовательно, – принудительного, независимо от характера способностей, уровня психофизического развития и состояния здоровья учащихся? Насколько соответствуют цели и средства образования друг другу? Ответы на эти вопросы дают цифры роста численности детей, утративших за время обучения в школе здоровье, а также подростков с девиантными формами поведения.

Законом установленная обязательность школьного обучения детей предполагает, что государство в лице учителя, школы, органов управления образованием принимает на себя ответственность за обеспечение безопасности любого ребенка от таких факторов учебного процесса, которые угрожают его физическому, психическому или социально-духовному здоровью. Так, сегодня уже стало правилом: если школа не отвечает противопожарным или противоэпидемическим требованиям, ее закрывают.

Следовательно, если рассматривать школьное обучение как регламентированный стандартной учебной программой и обязательный для каждого ребенка ТРУД, имеющий потенциальную опасность нанесения ущерба психофизическому здоровью детей, то этот труд нуждается в строгом контроле за соблюдением соответствующих правил его охраны.

На первый взгляд, может показаться, что автор «рвется в открытую дверь», что тема носит надуманный характер, поскольку на школу в законодательном порядке возложена ответственность за нарушение принципа соответствия педагогических требований индивидуальным особенностям обучающихся детей. Так, право учащихся на экологически безопасный учебный процесс предусмотрено Законом об образовании РФ, Типовым положением об общеобразовательном учреждении, Законом об основных гарантиях прав ребенка в РФ, санитарно-гигиеническими требованиями к условиям обучения школьников и рядом других подобных законодательных актов. Ребенок даже не догадывается, насколько он защищен. Однако из-за отсутствия инструмента контроля за соблюдением его прав на защиту учебного труда со стороны ответственных лиц, эти права часто остаются на уровне декларации. В

результате – нарушения упомянутых выше прав отмечаются повсеместно, а ответственности за это никто не несет.

Например, существующие нормативные штаты психолого-медико-педагогической консультации не отвечают уровню распространенности детей с нервно-психическими расстройствами и аномалиями психического развития, нуждающихся в индивидуальном подходе в классе; поэтому многие дети с такими состояниями здоровья оказываются просто не выявленными. Кроме того, родители или опекуны детей, испытывающих по каким-либо причинам стойкие школьные трудности, имеют сегодня право отказаться от любых исследований своих подопечных детей. В результате, нет «справки» для школы, нет и «права» ребенка на «нестандартные» условия обучения, что вступает в противоречие с декларируемыми принципами «адекватности», «гуманизации» и «дифференциации».

Вместе с тем, наличие «справки-заключения» от ПМПК вовсе не гарантирует права ребенка на квалифицированную индивидуально-педагогическую и медико-психологическую помощь в школе. Во-первых, степень информированности выпускника педагогического факультета ВУЗа относительно медико-психолого-педагогической характеристики так называемых «проблемных» учащихся, с которыми ему предстоит встретиться в общеобразовательном учреждении, очень скупа, а знания о том, как с ними работать еще скромнее. Во-вторых, число дипломированных дефектологов, которые могли бы оказывать хотя бы консультативную помощь учителю, настолько мало, что их не хватает даже для укомплектования специализированных учреждений. В-третьих, школьные психологи, занимающиеся «коррекцией нарушенных функций», слабо представляет, насколько многочисленны причины их нарушений, а потому – далеко не всегда добиваются ожидаемого эффекта. В-четвертых, школьные врачи (как и школьные психологи) не владеют знаниями возрастной психопатологии и о механизмах ее происхождения, а потому, по мнению психологов, рассчитывать на их полезность участия в школьном консилиуме не приходится. К сказанному следует добавить, что штатно-нормативные указания относительно детских психиатров таковы, что практически лишают возможности их привлечения в школьных консилиумах, поскольку они едва справляются с более тяжелыми кон-

тинентами детей, находящихся под диспансерным наблюдением. Детских нейропсихологов еще меньше.

Тенденция к интеграции специальных знаний по проблемам ребенка и способам их разрешения, накопленных в смежных научных отраслях, становится все более заметной. Иллюстрацией этого могут служить научно-практические конференции, объединяющие специалистов различного профиля; выпуск таких полидисциплинарных журналов, как «Школа здоровья», «Вопросы психического здоровья детей и подростков», «Справочника по психиатрии и психологии детей и подростков». Все более широкому кругу представителей науки и практики становится ясно, что ни педагоги, ни психологи, ни медики в изоляции друг от друга не справятся с проблемами, имеющими полифакторный характер. Именно поэтому важно подчеркнуть неоценимый вклад российской Ассоциации детских психиатров, психологов и психотерапевтов в поиск решений острых социальных проблем детства посредством объединения усилий представителей смежных научных дисциплин.

Последние годы характеризуются непрерывным ростом «социально-реабилитационных центров», диагностических комплексов, школьных консилиумов и других организационных форм помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в том числе – с проблемами обучения и поведения. Вместе с тем, вся эта совокупность учреждений не представляет собой еще той целостной системы, которая сама себя организует, оценивает и совершенствует, поскольку имеют место лишь отдельные «звенья», часто не связанные друг с другом ни организационно, ни методологически, ни концептуально.

На наш взгляд, системообразующим элементом в создании «нормативной модели» организации полидисциплинарной помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, могут стать сведения об уровне распространенности, а также структуре нервно-психических и социально-психических нарушений среди детско-подростковой популяции. С другой стороны, отсутствие достоверных клинико-эпидемиологических данных об уровне распространенности нервно-психических расстройств и аномалий развития, препятствующих социальной, в том числе – школьной, адаптации, затрудняет определение нужды мости в тех или иных категориях специалистов –

дефектолога, клинических психологов, психотерапевтов и психиатров; планирование и организацию системы логопедической помощи, классов КРО; составление учебных программ подготовки соответствующих специалистов, содержание которых должно отражать вопросы этиологии, патогенеза, клинко-психологической характеристики проблемно-педагогических контингентов учащихся и воспитуемых, а также методы адресно-ориентированной работы с ними. Наконец, кто-то должен взять на себя функцию координации перечисленных разделов работы, чтобы она, опираясь на целостное понимание проблем развивающегося ребенка, носила целенаправленный и интегрированный характер.

Мы живем сегодня в условиях такой специализации знаний о ребенке, которая затрудняет не только взаимодействие, но даже взаимопонимание специалистов различного профиля. Кроме того, если вспомнить о масштабе аналогичных проблем сельской школы и её учителях, находящихся в значительном удалении от специалистов, которыми в той или иной мере располагает городская школа и городской житель, то напрашивается мысль, что каждый педагог, тем более — сельский учитель, — должен владеть той совокупностью знаний, которая помогала бы ему самостоятельно находить психолого-педагогическое решение, при необходимости обращаясь к специалистам, находящимся в районном либо областном центре. Речь идет о такой модели подготовки учителя, которая отчасти сходна с функционалом сельского участкового врача. Численность педагогически-проблемных детей достигла уже такой степени, когда игнорировать их дальше нельзя. Об этом в частности свидетельствуют и сравнительные исследования детей с проблемами обучения в городской и сельской местности. Можно, конечно, создать «адаптивную модель» школы в отдельном или даже нескольких городах, но даже самая совершенная ее организация не снимает вопроса о предупреждении школьной дизадаптации в целом по стране, требующего системного подхода к этой проблеме.

Несомненно, организация «системы медико-психолого-педагогической помощи» всем нуждающимся детям — дело далекого будущего. Однако создание «нормативной модели» для той или иной административной территории и регионе в целом позволит в каждую единицу быстротекущего времени увидеть разницу между объектив-

ной потребностью детского населения в тех или иных видах помощи и реальным положением детей, оказавшихся в «трудной жизненной ситуации». Именно постоянно контролируемая разница между желаемым и достигнутым должна стать управленческим инструментом планирования и совершенствования «системы медико-психолого-педагогической службы помощи детям», маркером ее слабых мест и вектором определения первоочередных задач научного и практического характера.

Если реализация принципа соразмерности масштаба проблемы школьной дизадаптации, тесно связанной с состоянием соматического, психического и психологического здоровья детей, и уровнем организации адекватной ему системы медико-психолого-педагогической помощи — дело далекого будущего, то соблюдение этого принципа в программах подготовки психолого-педагогических и медицинских кадров для работы с «педагогически проблемными детьми» не только необходимо, но и вполне реально.

Часто приходится встречаться с фактами, когда вначале создается учреждение, предусмотренное для работы с тем или иным контингентом детей (спецшкола, спецучилище, детский дом смешанного типа, социальный приют и прочее), а затем, после затяжного периода «проб и ошибок», конфликтных ситуаций и драматических сцен начинается поиск опыта работы с этими детьми, тогда как должно быть все наоборот: специалисты, приходящие в данное учреждение, должны заранее знать, каковы клинко-психолого-педагогические особенности детско-подросткового контингента и как работать с ним, опираясь на эти особенности. Если вспомнить старую привычку финансистов занижать утверждаемую штатную численность сотрудников, нетрудно представить условия, в которых сегодня приходится работать персоналу такого учреждения, и каковы результаты такой работы.

Многие вопросы, касающиеся минимизации проблем школьной дизадаптации детей, не могут быть решены самой школой, а требуют участия различных уровней управления: федерального, регионального и муниципального. Государственный масштаб и полидисциплинарный характер проблемы социальной, в том числе школьной, дизадаптации среди учащихся предполагают взаимодействие специалистов министерств образования, здравоохранения, социальной защиты,

юстиции, ведомственных НИИ и вузов, без совместных усилий которых трудно решить многие её аспекты.

Предметом такого взаимодействия могут быть следующие вопросы:

- создание федерального межведомственного совета по проблеме «Образование и здоровье»;

- разработка научно-обоснованной методики определения региональной потребности в специалистах психолого-педагогического, социально-педагогического и медицинского профиля на основе данных клинико-эпидемиологических исследований об уровне и структуре нервно-психических расстройств и аномалий развития, обуславливающих социальную, в том числе школьную, дизадаптацию;

- разработка специальных проблемно-ориентированных программ подготовки и переподготовки психологических, педагогических и медицинских кадров, отражающих состояние здоровья российских детей и связанные с ним особенности сложившейся педагогической ситуации в образовательных учреждениях, интернатах, детских домах и пр.;

- введение в перечень наименований медицинских специальностей – специальности «школьный врач», предусмотрев в программе ее интернатуры разделы по возрастной и педагогической психологии, психопатологии, детской психоневрологии и психотерапии;

- организация межведомственного контроля за исполнением законодательных актов по охране прав ребенка в области образования и здравоохранения;

- организация и проведение межведомственных научно-практических конференций по актуальным аспектам охраны здоровья учащихся, изучение и распространение успешного опыта межведомственного взаимодействия и др.

Было бы целесообразно, на наш взгляд, создание при Министерстве образования Российской Федерации проблемной группы, объединяющей представителей его различных функциональных подразделений, предметом рассмотрения которой могли стать:

- разработка мер по устранению противоречия между требованиями общегосударственного образовательного стандарта и соблюдением принципа индивидуального подхода к обучению различных контингентов учащихся в условиях

типового и коррекционно-компенсирующего классов общеобразовательного учреждения;

- организация экспертной аттестации психолого-медико-педагогических консультаций, школьных консилиумов, а также коррекционно-диагностических и реабилитационных центров в целях совершенствования их работы и поиска оптимальной модели;

- проектирование региональных и муниципальных центров медико-психолого-педагогических консультаций, выполняющих одновременно функцию учебных центров практической подготовки студентов и переподготовки специалистов соответствующего профиля (по аналогии с «педологическими клиниками» при педагогических факультетах зарубежных вузов);

- разработка для педагогических и психологических факультетов университетов учебных программ и пособий по проблеме социальной, в том числе и школьной, дизадаптации детей и её профилактике;

- организация подготовки вузовских преподавателей и руководителей различных звеньев управления образованием по проблеме «здоровье и образование»;

- разработка рекомендаций для вузов по совершенствованию процедуры отбора будущих студентов, их внутривузовской аттестации, по расширению специализации и стажировки, организации взаимодействия кафедр медико-психолого-педагогического блока по формированию «целостного», интегрированного взгляда на развивающегося ребенка, его проблемы и способы их преодоления;

- выявление, обобщение, анализ и поиски путей решения типичных для регионов проблем, связанных с разноуровневым обучением в классах коррекционно-компенсирующего обучения, в вечерних и сельских школах, интернатах, детских домах и колониях для несовершеннолетних.

Наверное, многие из перечисленных задач могли быть решены «на местах». Однако ни новая педагогическая ситуация, обусловленная резким ухудшением здоровья детей, ни высокий уровень их школьной дизадаптации еще не нашли, на наш взгляд, должного отражения ни в системе вузовской подготовки студентов, ни повышения квалификации психолого-педагогических кадров, ни в структуре регионального управления образованием. Еще раз хочется подчеркнуть, что без соответствующих организационно-управленчес-

ких усилий все достижения современной науки и практики утрачивают свою подлинную значимость, если остаются не востребованными и не реализованными.

Одной из задач школы является устранение и предупреждение школьной дизадаптации учащихся, что предполагает наличие научных знаний у каждого педагога о факторах риска и механизмах возникновения школьной дизадаптации у детей. Эти знания, по нашему убеждению, должны формироваться в вузе, а не в школе, где неподготовленный учитель остро ощущает свое методическое бессилие, сталкиваясь с педагогически проблемными детьми, не имея представления не только о механизме возникновения дислексии, дисграфии и дискалькулии, но даже о том, что обозначают эти термины.

Если руководствоваться положением о вузе как образовательном учреждении, готовящем профессиональные кадры для воспитания и обучения любых категорий детей, то, надо полагать, упомянутые проблемы школы и дошкольных учреждений, требующие квалифицированного решения, должны быть предметом исследований вузовских научно-педагогических работников. С учетом психо-соматического и социально-психического здоровья, характерного для современных российских детей и подростков, первоочередными задачами вуза являются, на наш взгляд, следующие:

- организация взаимодействия между кафедрами медико-биологических дисциплин, психологии и педагогики с целью создания единого блока медико-психолого-педагогических знаний, который способствовал бы формированию у студентов действительно целостного представления о развитии ребенка, как в норме, так и при патологии;

- расширение курса психолого-педагогических дисциплин за счет включения в него педагогической деонтологии, возрастной психопатологии, нейро- и патопсихологии, практических аспектов коррекционной педагогики;

- повышение уровня практической подготовки будущих учителей и психологов в оценке индивидуально-психологических характеристик «проблемных» учащихся применительно к коррекционно-компенсирующей работе с ними;

- рассмотрение вопроса о преддипломной специализации выпускников, намечаемых для работы в классах КРО, а также для работы в ин-

тернатах, детских приютах, детдомах и «закрытых учреждениях» по перевоспитанию «педагогически трудных» детей и подростков;

- совершенствование учебных программ для педагогов дошкольных учреждений, отражающих сегодняшнее состояние здоровья детей-дошкольников.

Разумеется, для этого необходима организация соответствующего проблемного научно-методического совета вуза, объединяющего и координирующего научный поиск с аналитическим общением уже накопленного опыта.

Однако и на региональном уровне необходимо взаимодействие, с одной стороны – между вузом, школами, департаментом и управлениями образования; с другой – с органами управления юстиции, здравоохранением, медицинскими учреждениями, комитетом по социальной защите и другими заинтересованными ведомствами, без участия которых многие организационно-управленческие вопросы совершенствования системы образования и охраны здоровья детей неразрешимы. В этих целях, на наш взгляд, при местной администрации необходима организация регионального проблемного совета, осуществляющего координацию межведомственных усилий, направленных на профилактику социальной, в том числе – школьной, дизадаптации у детей и подростков, а также на минимизацию ее последствий. Только при наличии такого управленческого звена возможна организация подлинно межведомственного взаимодействия, без которого едва ли удастся создать эффективную «систему» региональной медико-психолого-педагогической помощи детям и подросткам, отвечающую масштабу этой проблемы.

Задачами совета могут быть:

- разработка межведомственной программы по созданию и дальнейшему совершенствованию региональной «системы» медико-психолого-педагогической помощи детям с различными формами социальной, в том числе – школьной, дизадаптации и ее профилактике;

- создание областного «центра» медико-психолого-педагогических консультаций и профилактических осмотров, одновременно выполняющего функцию научно-методического и учебного центра для практической подготовки будущих специалистов различного профиля (педагогов, психологов, школьных врачей) к работе с «педагогически проблемными детьми», то есть совре-

менной «педологической клиники»;

- активизация различных ведомств, по роду своей деятельности обязанных заниматься проблемами предупреждения и устранения социальной дизадаптации, на основе оценки результатов их работы;

- организация межведомственного контроля за соблюдением прав ребенка в образовательных учреждениях различного типа, в том числе – в школах, интернатах, детских домах, приютах, закрытых воспитательных учреждениях и др.;

- содействие в организации проблемно-ориентированной подготовки педагогов, психологов, школьных врачей, отражающей уровень социальных девиаций и состояние здоровья контингентов воспитанников любых типов образовательных учреждений;

- оказание помощи в разработке и тиражировании учебных и методических пособий для различных категорий специалистов и студентов, в организации их стажировки на базе других областей страны и за рубежом.

Таким образом, приоритетным направлени-

ем на пути сокращения масштаба школьной дизадаптации и «девиантного поведения» среди учащихся является, на наш взгляд, организация эффективного взаимодействия представителей различных научных дисциплин и ведомств на основе современных знаний о механизмах возникновения проблемы, ее развития, и способах предупреждения. Неуклонное соблюдение прав ребенка на безопасную во всех отношениях учебную деятельность и на оказание своевременной, квалифицированной медико-психолого-педагогической помощи должно обеспечиваться всеми уровнями государственного управления – от федерального до внутришкольного. Основой создания региональной «системы» медико-психолого-педагогического обеспечения детей «группы риска» и адекватной помощи учащимся с признаками школьной дизадаптации могут быть объективные данные об уровне распространенности, а также структуре социально-психологических, нервно-психических расстройств и аномалий развития у детей.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ СКАУТСКОГО ДВИЖЕНИЯ

В статье предлагается новый подход к периодизации скаутского движения в России в XX-XXI вв.

Ключевые слова: *детское движение, скаутское движение, история, периодизация.*

Любая периодизация, в том числе и детского движения, носит вспомогательный характер, при этом важно определить, что ляжет в ее основание. Периодизация детского движения хронологически не совпадает с периодизацией исследований детского движения. Последнее отстает от предмета исследования и на нее меньше влияют социально-экономические изменения в государстве и обществе, в большей степени влияет мировоззрение автора, его компетентность, умение обобщать, анализировать и связно, доказательно излагать свои мысли, интерпретировать факты, делать выводы. Словом, в одном русле идет детское движение, в другом, его понимание.

И если для детского движения основанием для установления периодизации могут служить процессы внутри детского движения, начало, развитие и завершение каких либо этапов, изменения в содержании, форм и методов, то в основание периодизации исследований детского движения может быть положен процесс рефлексии детского движения, количество и качество доказанных и изученных проблем, достоверность и непротиворечивость выводов. Но детское движение не существует изолированно от общества и государства и все существенные изменения в них влияют и на детское движение. Но нельзя периодизацию детского движения сводить к периодизации истории страны, или общества. Они могут и не совпадать хронологически. Так произошло и с датой 1917 года, две русские революции Февраля и Октября дважды в течение года коренным образом изменяли государственный строй. А молодежное, детское движение, в том числе и скаутское, про-

должало существовать, более того, активно развиваться в новых измененных условиях.

В публикациях 90-х годов, авторы которых были или малосведущи о действительных процессах происходивших в детском движении, скаутинге, либо исходили лишь из этимологии слова «скаут», либо пользовались сведениями только эмигрантских источников скаутинга, установилась точка зрения, что путь скаутинга прервался с эмиграцией военных в ходе гражданской войны и их детей, состоявших в скаутских объединениях. Дескать, с эмиграцией семей, в которых дети были скаутами, скаутинг в России прекратил свое существование. На самом деле это не так. И для эмигрировавших из России детей скаутинг не прервался, а дожил до сегодняшних дней, переходя от одной русскоговорящей семьи к другой и для огромного, преобладающего над эмигрировавшими количества оставшихся в России скаутов!

Доказательством может служить количественный и качественный состав скаутов, оставшихся в России и уехавших из нее, а так же деятельность, проводимая скаутами в России и состояние, положение эмигрировавших семей, в которых дети состояли в скаутах, их деятельность. Для руководителей последних важно было сохранить однообразную структуру, так, по крайней мере, видно из документов и воспоминаний.

Общепризнанной в научной литературе является цифра, что до 1917 года в России было около 50000 скаутов в полутора сотнях городов. Сколько из них находилось в зоне военных действий гражданской войны? Сколько человек скаутов

могло сесть на пароходы в Крыму и других портах? Подсчетов нет. Может быть несколько сот, хотя и эта цифра мне кажется преувеличенной. Следовательно, свыше 49000 скаутов остались в стране уже после 1920 года, после окончания гражданской войны. Поэтому и нет основания утверждать тезис о гибели скаутинга в России вместе с поражением белой армии.

Надо отдать должное тем людям в эмигрантском российском скаутинге за рубежом, что там он сохранил национальные российские черты. В этом испытании силу и живучесть показали и люди, дети, подростки, и сама скаутская идея, скаутский метод воспитания. Повлияли на сохранение скаутинга за рубежом и другие факторы, политические. У эмигрантов с отъездом не исчезла идея вернуться, изменить социальный строй, свергнуть власть советов и возродить... что именно? Здесь мнения расходились. Одни (меньшинство) считали возможным возродить монархию, другие - демократическую республику. Словом, властные структуры государства и институты общества, среди которых было и скаутское движение. Находились среди других стран политические и экономические силы, финансовые мощности, организационные ресурсы, которые помогали, организовывали антисоветские действия. Это тема достаточно исследована.

Но не зарубежный скаутинг определял развитие, или торможение, остановку, эволюцию скаутинга на территории России, но, главным образом, дети-скауты, существовавшие в трудных социально-экономических условиях России 20-х годов XX века, да и живучесть, привлекательность самой системы скаутинг, воспроизводящей кадры своих руководителей из своей среды и нацеленной на активную помощь обществу. Влиял так же весь спектр социокультурных факторов, изменения в базисе и надстройке страны, новая советская власть, да и не только она.

Анализ состояния скаутских объединений в период после октября 1917 г., внимания к ним со стороны советского государства, позволяет сделать вывод, расходящийся с мнением некоторых предыдущих исследователей, о том, что подлинный расцвет скаутинга, точнее сказать, объединений, работающих по скаутской методике, пришелся на первое пятилетие советской власти 1917-1922 гг. Это подтверждается и количеством газет, журналов, бюллетеней, издаваемых в тот период (несколько десятков наименований в различных

территориях России), и количественным ростом различных съездов, конференций скаутских лидеров, а так же количественным ростом скаутских отрядов и дружин, и ростом количества детей, впервые вступивших в скаутские объединения именно в 1917-1922 годы. Исследователь Ю.В. Кудряшов приводит список 145 городов Советской России, в которых действовали скаутские объединения в 1922 г. [1]. А в декабре 1916 г. скаутинг был в 143 городах [2]. Этот факт тоже подтверждает высказанное выше положение о расцвете скаутинга в первое пятилетие советской власти.

В 1917 г. зародился скаутинг в Чите, Нерчинске, в Нижнеудинске. В 1918 г. Первый отряд в Екатеринбурге был создан в январе 1918 г. Он разросся до «Дружины белых скаутов», руководил ею штабс-капитан армии Колчака Березовский, они даже издали 12 номеров своего журнала «Собачья конура». Но когда в июне 1919 г. власть сменилась, дружина была распущена, и на ее месте возникла «Дружина красных скаутов». В нее вошли скауты, бывшие в «белой дружине», за исключением тех, кто ушел добровольцем с Колчаком. Эта дружина просуществовала до 1922 г., пока не была переименована в 1922 г. в «Юные пионеры». Этому предшествовали переговоры скаут-мастеров об объединении с комсомолом (1921 г.), но когда это не состоялось, из-за отказа комсомольцев, то начались переговоры (1922 г.) о преобразовании в «юные пионеры» [3]. Обратим внимание на то, что инициатива объединения шла от скаутов, тем самым опровергаются утверждения в некоторых публикациях, особенно в эмигрантской скаутской литературе, что скаутинг был с комсомолом только в состоянии борьбы, и не сотрудничал, за что, дескать, и пострадал.

В Поволжье скаутинг получил максимальное развитие тоже только в первые годы советской истории. И, если в Казани в 1913 - 1914 гг., в объединениях была только игра в индейцев, не связанная со скаутингом, то в 1917-1922 деятельность строилась с применением скаутских методов, хотя индейщина не была изжита, например в 1922 г. было создано звено «инд-боев-волков». Это свидетельство плюрализма и разнообразия подростковых объединений.

В Самаре, по данным, приведенным Ю.Кудряшовым, лишь «с приходом красных...» поддержка Всевобуча позволила укрепить материальную базу и на основе этого наладить практичес-

кую деятельность. В 1922 г. Самарская дружина скаутов находилась при губвсегобуче под руководством старшего скаутмастера С.Ф.Зиброва и скаутмастера В.И.Троицкого» [4]. В дружине были 3 гимнастический зала, библиотека, переплетная мастерская, большое количество спортивного инвентаря (лыжи, мячи, палатки, гантели и др.). За городом была дача. За 1921-1922 гг. ребята совершили более 30 туристских походов, спортивных соревнований, эстафет, что свидетельствует о том, что общество и советская власть в обозначенные годы приветствовали и поддерживали эту скаутскую деятельность по воспитанию подрастающего поколения средствами и методами скаутинга.

В Костромской губернии в 6 городах действовали скаутские отряды в 1918-1923 гг. (до революции лишь в двух). Государственная поддержка и признание их воспитательных возможностей началась с декабря 1918 г, когда II съезд по всеобщему военному обучению, высказался за создание союза юных коммунистов – скаутов [5]. В Костроме и Галиче были организованы отряды юн-скаутов, в августе 1920 г.они встретились с приехавшим в Кострому Н.И.Подвойским, показали ему свои умения и навыки на организованном ими же спортивном празднике. На проведение мероприятий (организацию летних лагерей в районе Козловых гор, соревнований, конкурсов, занятий сокольской гимнастикой и др.) и издание 2-х журналов («Мечты скаута», «Мысли и думы») средства выделяли губвсегобуч, губздравотдел. В марте 1923 г., после принятия решения губкомсомолом об организации отрядов пионеров, скаутские отряды были объявлены распущенными, а желающие дети принимались в отряды пионеров. И в Костромской губернии никакой борьбы между властью и скаутскими объединениями не наблюдалось.

В Ярославской губернии в 1919 – 1922 гг. скаутские объединения существовали и активно действовали при поддержке государственных органов всеобуча, школ.

О положительной оценке влияния советской власти на развитие скаутинга в 1920-е годы указывает и Ю.Кудряшов. В Саратове, первый отряд скаутов появился в 1915 г., «но вплоть до начала 1920-х гг. о нем было известно мало. При Советской власти ребята нашли свою нишу ... под крылышком губвсегобуча в форме «трудового отряда скаутов». В 1921 г. движение расширялось: воз-

ник губштаб, четыре районных дружины... Весной 1922 г. в городе был образован морской отряд» [6].

В 1917 г. появились первые скауты в Вязьме. «Значительного роста не было до 1920 г.» [7]. В Калуге, отряд скаутов возник в октябре 1917 г., но расширил свою деятельность только в 1921-1922 г. В Клину отряд скаутов был создан в 1921 г. и начал сотрудничество с местным объединением комсомола, даже именовался вполне по – новому: «1-й Клинский отряд скаутов «Юный Спартак», позднее, после смерти скаутмастера Н.Фатянова стал носить его имя. В Орле скаутское объединение нескольких ребят в виде патруля появилось в 1917 г, но свое развитие в дружину с количеством скаутов свыше 300 человек получило лишь в 1920-1921 гг. Именно орловский скаутмастер А.Смирнов, впоследствии комсомольский работник и автор публикаций о скаутинге в России, вел обширную переписку с объединениями скаутов России через созданное им «Центральное информационное бюро связи для скаутских организаций средней полосы РСФСР». Именно этот архив, был впервые рассекречен и описан в 1988 г. историком В.А.Кудиновым [8]. В августе 1922 г., поддержав идеи Декларации скаутмастеров Москвы, орловские скауты стали называться «юные пионеры».

В Курске скаутмастер В.Куйберг в 1922 г. работая со скаутским отрядом создал одновременно и отряд пионеров [9].

Как понимали причины распада своих организаций сами скаутмастера? Накануне нового 1923 г. скаутмастер Ирина Рубайло из Керчи писала своему товарищу, редактору скаутского журнала «Соколиное гнездо», Е. Ивницкому в Симферополь: «Будь готов! Жму твою левую руку. ... Если погибнет скаутизм в России, то тому виной только русские скаутмастера, инструкторы и сами скауты. Почему КСМ сильный и организованный - у него есть связь и подчинение одному центру, как идейному своему руководителю. А мы не добились, чтобы один город явился руководителем..., а на месте, в дружинах шли распри и разлады. Каждый мнит себя – «я скаутистей». Каждый город мнит, а еще хуже, руководитель дружины - что он - совершенство – «Мое лучше и обсуждению не подлежит».

...Из Петрограда сообщают в Московское информационное скаутское бюро, что в августе 1922 г. была попытка объединения всех организаций

Питера, но окончилась она неудачно. Причина - нежелание руководителей поступиться хоть чем-нибудь из своей программы на разряды и т.п. для проведения единой системы. Да и кругозор многих скаутмастеров не выходил дальше очерченного круга - барабаны, посохи, знамена, маршировка, а внутреннего стержня у скаутов уже не было. Наступил кризис содержания скаутизма, что явилось объективной причиной его гибели.

Противопоставить что-либо быстро растущему пионерскому движению скауты не могли. Но действовал и субъективный фактор - ЦК комсомола, как говорилось в Отчете V съезду РКСМ, принял все меры к тому, чтобы признание ценностей педагогической системы не повело к возрождению старого буржуазного движения [10]. Исходя из этого, ЦК держал линию на ликвидацию всех скаутских объединений и требовал этого от местных организаций. Даже к тем отрядам «юных пионеров», которые состоят из старого скаутского состава, подвели как к скаутским организациям. Об этом шла речь в инструктивном письме ЦК «О коммунистических организациях молодежи» от 26 октября 1922 г. По решению Секретариата ЦК от 11 января 1923 г. было созвано совещание из представителей ЦК, ГПУ, Главсевобуча, обсудившие тактику в отношении скаутов. Она складывалась из того, что Севобуч перестал пользоваться услугами скаутов, ГПУ преследовало за нелегальную деятельность, ЦК предлагал сотрудничество только на комсомольской платформе.

Все это, вместе взятое, и привело к тому, что многие скаутмастера, подумав, вступили в РКСМ, стали вожатыми отрядов. Следовательно, скаутинг в России, просуществовав 7 лет до Октябрьской революции и 7 лет после нее, при советской власти, эволюционизировал. Комсомол перенял формы и методы работы с детьми у скаутов. О.Тарханов, одесский скаутмастер, а в 1922 году секретарь ЦК РКСМ на 5 съезде комсомола (октябрь 1922 г.) говорил: «В скаутских отрядах мальчонка чувствовал себя рыцарем, и это придавало ему такую силу, с которой мы боролись, и напрасно в течение 5 лет и не смогли их одолеть». Тарханов подвел делегатов съезда к мысли, за которую и проголосовали решением, что в основу детского движения должна быть положена длительная игра детей, опирающаяся на особенности детского возраста. Фактически была подтверждено решение 2 комсомольской конференции

19 мая 1922 года о построении детского движения на основе использования реорганизованного скаутинга.

В 1924 г. среди всех вожатых страны скаутмастеров и бывших скаутов, имевших опыт работы в скаутских отрядах, было 14,4%, хотя в отдельных районах эта цифра было больше, например, на Дальнем Востоке - 41%, в Средней Азии - 25%, в Северо-Двинской губернии - 67% [11].

В процессе возникновения детских, молодежных организаций была выделена диалектическая взаимосвязь стихийного и сознательного. Организации и были созданы взрослыми, и возникли стихийно. При этом можно констатировать, что мотивами объединения детей в скаутские и иные детские организации явилась, прежде всего, социально-значимая деятельность, облеченная в романтическую форму игры.

В условиях Советской России подконтрольные коммунистам детские, молодежные союзы рассматривались как важное средство коммунистического воспитания. При этом несоциалистические объединения подлежали роспуску и ликвидации как противостоящие новой власти, диктатуре пролетариата, реализованной как диктатура партии. Естественный процесс развития широкой сети детских организаций разных идейных направлений был насильственно прерван, а путь к унификации детского, молодежного движения снижал его возможности учета социальных, национальных, региональных, культурно-этнических особенностей молодого поколения.

Политиками были сформулированы идеологически обусловленные классовые цели детского движения - формирование новой личности «борца за дело рабочего класса», за построение социалистического общества. Детское движение приспособлялось для формирования коллективистского сознания, а также таких свойств личности как активность, инициативность, самостоятельность, способность к саморазвитию.

При определении сущности детского движения политиками был изучен и учтен дореволюционный педагогический и практический опыт, в том числе и опыт скаутинга, но концепция детского движения приобрела исключительно коммунистическую направленность и не отражала весь спектр отношений в российском послереволюционном обществе.

Скаутинг в советской России (1917-1923) гг. приобрел «второе дыхание», получил развитие

при государственной и общественной поддержке. Но, через некоторое время, в связи с тем, что его суть не соответствовала философии, идеологии, базису и надстройке советской системе государства и общества он сошел с исторической сцены России.

При капитализме был абсолютизирован принцип индивидуальной свободы, при социализме – идея социального единства. И она легла в основу теорий воспитания, как взрослых граждан, так и подрастающих поколений.

Часть объединений эволюционизировала и приспособилась к новой жизни в виде пионерской организации. Деятельность скаутских объединений ортодоксальной направленности в СССР была прекращена. Но в эмиграции организации продолжали существовать.

Таким образом, первый период в развитии скаутинга в России можно начать с 1909 года, а закончить в середине 1920-х годов, длился он примерно 15 лет. Характерной его чертой было создание, развитие, распространение скаутинга по территории России, затем Советского Союза, завершился он эволюцией скаутинга и приспособлением к новым социально-экономическим условиям Советского Союза.

Второй период конец 1980-х – начало 1990-х годов и до 2000 года, до момента признания скаутинга Всемирной организацией скаутского движения. Примерно 1987 – 2000 годы. Начался он не с действий, не с практики, а с научных публикаций о скаутинге, в которых он уже освещался объективно, позитивно. Первая такая, еще робкая, публикация была сделана В.А.Кудиновым в журнале «Вожатый» в ноябре 1987 года. В 1988 году он же помог описать и впервые начал публикацию ранее неизвестных документов «Информационного скаутского бюро...», был найден и впервые опубликован подлинник Декларации скаутмастеров (1922 г.), иные архивные документы, проливающие правдивый свет на подлинную историю развития скаутинга в России и в СССР. За 2 года (1988-1989 гг.) было опубликовано более 20 материалов в журнале «Вожатый». Эти публикации тиражом в 220000 экземпляров привлекли внимание пионерских работников, которые искали опыт и пути реформирования пионерской организации, которая переживала внутренний кризис, отражающий кризисное состояние самого советского общества. И нашла этот опыт в применении скаутинга для работы с детьми. В

1989 – 1990 годах продолжились публикации в центральных изданиях В.Кудинова и других авторов, вышли 2 его монографии в издательстве «Молодая гвардия», общим тиражом в 100000 экземпляров. «Большие заботы маленьких граждан» и «Роман с барабаном». Все это способствовало созданию общественного мнения в стране о необходимости возрождения скаутинга. В 1987 году на страницах пионерской печати прошла общепионерская дискуссия «Какой быть пионерской организации». Она выявила, что 90% пионеров не чувствуют себя хозяевами в организации, они подчинены чужой воле и любой случайности. Перестройку пионерской организации предлагали в 2 направлениях. Первое - использование опыта 20-30-х годов и второе - использование опыта скаутинга. То есть наметился процесс эволюционизирования пионерской организации в сторону скаутинга.

Начались и иные действия взрослых, пока без участия детей по созданию структуры скаутинга, его возрождению. В декабре 1989 г. В Днепропетровске состоялась встреча нескольких человек, среди которых были В.Черных, С.Беляев, В.Николаев. Дискуссия привела к тому, что некоторые участники решили создать группу, которую впоследствии (в ноябре 1990 г.) назвали Ассоциация Возрождения Российского скаутинга (Аворс). Некоторые туристические группы школьников объявляли себя скаутами, создавались скаутские отряды и по месту жительства, в домах пионеров. Словом, скаутинг проник и в детскую среду.

Летом 1989 г. несколько делегаций от пионерской организации посетили скаутские мероприятия в Европе. В сентябре 1989 г. начались и контакты со Всемирным скаутским движением. Москву посетил Абдулла Цар, директор Сообщества развития ВОСД, он встречался с руководителями пионерской и комсомольской организаций. Руководством ВОСД было предложено Ассоциации скаутов Великобритании послать свою делегацию в Советский Союз в 1989 г. Такая поездка состоялась в ноябре 1989 г. А руководители комсомола и пионерии пригласили руководителей Европейского региона ВОСД приехать в Москву в январе 1990 г. Поездка состоялась 19-26 января 1990 г. [12]. Вот так начали развиваться международные контакты между руководителями. Но общественное позитивное мнение о скаутинге возобладавало после того, как ВОСД реализовала программу «Помощь детям Чернобыля» (июнь – сентябрь 1990

г.) в соответствии с которой в 9 европейских странах отдохнули дети, проживающие в Чернобыльской зоне. В знак признательности Президент СССР М.С. Горбачев 24.07.90 послал приветствие Всемирной конференции скаутов в Париже, в котором говорилось: «...Сердечно благодарю вас за помощь советским детям, пострадавшим от Чернобыльской аварии. Хорошо, что у советской молодежи появилась возможность познакомиться и подружиться со скаутским движением, взаимно отбросив старые предубеждения и недоверие» [13].

15 июля 1990 г. ВОСД приняла «План ВОСД по введению и установлению скаутинга в Советском Союзе». В соответствии с ним в Москве открывался Информационный скаутский Центр, его возглавил к.и.н. Александр Степанович Бондарь. Мы не ставим задачу специально рассматривать деятельность ВОСД по возрождению скаутинга в России, мы только констатируем, что этот процесс шел 10 лет и в 2000 году Всероссийская Национальная скаутская организация (ВНСО), зарегистрированная соответствующим образом в России, была принята в ВОСД. Таким образом, завершился определенный этап по возрождению и признанию российского скаутинга мировым сообществом. Казалось бы, можно радоваться и ставить точку, констатировать окончание целого «периода возрождения» в истории российского скаутинга, но реалии российской действительности вносят свои коррективы. ВНСО оказалась неспособной функционировать должным образом, возглавить объединение иных направлений российского скаутинга, неассоциированных дружин, использующих скаутскую методику и даже наименование «скаут», или «разведчик», неспособной собрать членские взносы и ВОСД приостановил ее членство в своих рядах, признав вместо нее Российскую ассоциацию навигаторов – скаутов (РАНС). Этот сюжет о внутренней жизни, противоречиях и борьбе между скаутами разных наименований требует особого изучения и анализа.

Над возрождением скаутинга в России работали и эмигрантские объединения: Организация российских юных разведчиков, Национальная организация российских скаутов - разведчиков (ОРЮР, НОРС - Р). Численность этих организаций невелика и составляла около 300 человек (ОРЮР по подсчетам В.Черных), человек 300 – 400 (опубликованные данные В.Кудинова). По мнению ис-

ториков из ОРЮР – их около 700- 1000 человек. Но малочисленная группа обладала достаточным финансовым и материальным потенциалом, а главное стремлением и настойчивостью. В декабре 1989 г. ОРЮР создал отдел «Лицом к России», который возглавил Г.Лукиянов, начались контакты с В.Аристовым, директором одного из оборонных НИИ, профессором, член. корр. РАН, находящегося в п. Черноголовка в Подмоскowie, который ездил в командировки в США. Сотрудники его института подготовили в Черноголовке встречу с американскими представителями и 6 июня 1990 г. «около 50 человек, преимущественно пожилого возраста», - по словам В. Черных, вместе с российскими представителями зажгли костер, тем самым ознаменовав появление разведчества на российской земле.

С 1990 г. НОРС-Р тоже повернулся лицом к России, в 1991 г. в Париже провели курсы для руководителей из России, весной - лагерь в Керчи.

В октябре 1990 г. ЦС ВПО провел в Артеке X слет пионеров, на который были приглашены и иные детские объединения СССР, в том числе и скауты. ВПО была преобразована в Союз пионерских организаций - Федерацию детских объединений (СПО-ФДО), в которой нашлось место и скаутским объединениям. Е.Е. Чепурных, избранная Председателем СПО-ФДО на Слете объявила, что пионерская и скаутская организации являются двумя рукавами одной реки детства, что необходимо сотрудничество. Тем самым признала взаимопроникновение обеих организаций, процесс эволюции пионерства и скаутинга в СССР.

Таким образом, видно, что в процессе возрождения российского скаутинга участвовали различные силы: ученые и практики из России, Советского Союза, ВОСД, эмигрантские объединения скаутов. Я разделяю точку зрения Ю.В.-Кудряшова, что «скаутинг у нас возродился не только и не столько по причине проникновения в Россию Всемирного бюро ВОСД, или под влиянием соотечественников- эмигрантов. Третьим, главным, по нашему мнению, фактором, стали молодые (и не очень молодые) ребята в самом Союзе» [14].

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что в период с конца 80-х годов и до 2000 года можно считать вторым периодом, периодом возрождения скаутинга в России. С 2000 года начался третий период деятельности, содержание которого

и, соответственно, название, верхние хронологические рамки определяются деятельностью самих скаутских объединений.

Библиографический список

1. Кудряшов Ю. Российское скаутское движение. – Архангельск, 2000. – С.339-340.
2. Начальный курс русского скаутинга. – Черноголовка: Издательский центр БСО ОРЮР, 1993. – С. 19.
3. Кудряшов Ю. Российское скаутское движение. – С.202: ЦХДМО, ф. 18, оп. 1, д. 4, л. 85-90; Всевобуч и спорт. 1922. № 2. С. 39.
4. Кудряшов Ю. Российское скаутское движение. – С.202.
5. Основные даты и события из истории Костромской организации юных пионеров. – Кострома, 1972. – С.7-8.
6. Кудряшов Ю.В. Российское скаутское движение. – С.203-204.
7. Там же, с. 206.
8. Кудинов В.А. Роман с барабаном. – М., Молодая гвардия, 1990. – С. 124-131.
9. Кудинов В..А. Большие заботы маленьких граждан. – М., 1990.
10. Отчет ЦК РКСМ V съезду. – М., 1922. – С. 106.
11. О состоянии РКСМ к VI съезду. – М., 1924. – С. 53.
12. Возрождение скаутинга в России: Сб. документов Всемирной Организации Скаутского Движения о развитии скаутского движения в России 1989 – 2001 гг. / отв. ред. В.А.Кудинов. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2004. – С. 15-27.
13. Там же, С. 31.
14. Кудряшов Ю. Российское скаутское движение. – С. 259.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 372.881.111.1

С.Е. ЦВЕТКОВА

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ

В условиях экономической интеграции формирование межкультурной коммуникативной компетенции будущего экономиста становится актуальной проблемой высшего профессионального образования. В статье рассматривается структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции специалиста в сфере экономики и управления, которая определяет особенности формирования исследуемой компетенции у студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция; иноязычная коммуникативная компетенция; качества межкультурной профессионально-языковой личности.

В современных условиях экономической интеграции меняется специфика профессионального общения специалиста экономико-управленческого профиля, которое осуществляется как на национальном, так и на международном уровне. Особую актуальность приобретают проблемы языковой коммуникации. Настоящая статья посвящена рассмотрению структуры и содержания межкультурной коммуникативной компетенции специалиста в сфере экономики и управления как стратегической цели, на достижение которой ориентированы ближайшие цели поэтапного формирования исследуемой компетенции у студентов экономических специальностей в условиях инженерно-педагогического вуза.

Прежде всего, следует уточнить, какие аспекты включает в себя основополагающее понятие нашего исследования. В нашем исследовании *межкультурная коммуникативная компетенция студентов экономических специальностей* представляет собой сложное интегративное целое, которое *включает в себя межкультурную компетенцию в её взаимосвязи с профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией*. Рассмотрим вопрос о соотношении этих компетенций.

Мы ориентируемся на позицию, согласно которой, межкультурная и коммуникативная ком-

петенции рассматриваются как различающиеся, но в тоже время частично пересекающиеся понятия (Г.В. Елизарова, И.Л. Плужник, М.Г.Евдокимова и др.). Согласно нашей позиции межкультурная (или социокультурная) компетенция существует как *в виде самостоятельного блока (ключевой компетенции)*, так и *в виде межкультурных аспектов, присутствующих в каждом другом блоке (ключевой компетенции)* иноязычной коммуникативной компетенции.

Вышеизложенное позволяет нам констатировать, что иноязычная коммуникативная компетенция специалиста образует ядро или основу его межкультурной коммуникативной компетенции. Следовательно, для определения структуры и содержания последней следует, прежде всего, рассмотреть компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ различных вариантов структуры иноязычной коммуникативной компетенции, представленных в работах отечественных и зарубежных исследователей (В.Ф.Аитова, З.И.Конновой, Л.П.Кистановой, А.П. Петровой, З.Н.Кажановой, Л.П. Павловой, В.А.Буряк, Н.Н.Прудниковой, А.С. Андриенко, Г.В.Сили, С.Савиньон, Ван Эка и др.), позволяет нам признать вариант, предложенный Ван Эком, как наиболее правомерный и целесообразный. Согласно Ван Эку иноязычная ком-

муникативная компетенция включает в себя *лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную и социальную* компетенции [3, с. 31-41; 4, с. 8].

Наиболее удачный анализ сущности и содержания межкультурных аспектов, принципиально новых значений (лингвистических, поведенческих и психологических), приносимых ими в каждую из названных у Ван Эка ключевых коммуникативных компетенций, представлен в исследовании Г.В. Елизаровой [1, с. 227-233]. Нам представляется правомерным взять её позицию в качестве исходной при определении сущности межкультурных аспектов, совокупность которых составляет межкультурную компетенцию студентов экономических специальностей.

Опора на вышеизложенные подходы позволяет нам оптимально обозначить компоненты межкультурной коммуникативной компетенции, на формирование которых должны быть ориентированы цели и задачи языковой подготовки студентов экономических специальностей.

При этом мы *не выделяем профессионально-предметную компетенцию* в качестве самостоятельного компонента. Очевидно, что речевые умения специалиста обслуживаются знаниями конкретной профессиональной области, однако преподавание какого-либо специального предмета не входит в нашу компетенцию. Профессионально-предметная компетенция *не фигурирует изолированно*. При этом *содержательное наполнение всех ключевых компетенций в структуре коммуникативной детерминировано особенностями сфер и ситуаций профессионального межкультурного общения*.

Мы также *не выделяем самообразовательную компетенцию* в структуре иноязычной коммуникативной, так как считаем её прерогативой учебной компетенции. Однако все другие ключевые компетенции предполагают наличие и развитие таких умений, которые обеспечивают возможность совершенствования межкультурного кругозора посредством самообразования.

Итак, в структуре межкультурной коммуникативной компетенции экономиста нами обозначены следующие ключевые компетенции: *профессионально-языковая; социально-речевая; информационно-аналитическая; социально-психологическая; межкультурные аспекты* каждой из названных компетенций; а также *собственно межкультурная или социокультурная* компетен-

ция как отдельный самостоятельный блок.

Обзор и анализ исследований свидетельствует о том, что в качестве основных элементов иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций выступает, как правило, совокупность знаний и умений. Однако в Стратегии модернизации содержания общего образования подчёркивается, что понятие компетентности (или компетенции) шире, чем простая сумма знаний, умений и навыков. Обоснуем отличие состава ключевых компетенций от простого набора знаний, умений и навыков.

Во-первых, речь идёт не об отвлечённых знаниях и умениях, а о составляющих ключевые компетенции, формирование которых ориентировано на адаптацию специалиста к условиям реального межкультурного общения. Во-вторых, речь идёт о комплексном усвоении знаний и умений профессионально-языкового, социально-речевого, информационно-аналитического, социокультурного и социально-психологического характера. В-третьих, компетентность (у нас компетенция) проявляется как раз в умениях, но в умениях с высокой степенью выраженности (И.В. Гришина, Е.П. Тонконогая, Ю.В. Кричевский, Т.А. Степанов, К.Г. Митрофанов, В.А. Кальней, Л.М. Долгова, Л.М. Митина и др.). В-четвёртых, ключевые компетенции включают в себя мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Так мотивационная составляющая имплицитно присутствует на уровне профессионально-языковой, социально-речевой и информационно-аналитической компетенций и выражается как прагматическая потребность будущего профессионала в овладении ценной информацией на английском языке. На уровне социально-психологической компетенции мотивационная и поведенческая составляющие выражаются в желании взаимодействовать с инокультурным деловым партнёром и в доброжелательном отношении к нему.

Таким образом, комплексное усвоение знаний и развитие коммуникативных умений должно в конечном результате формировать межкультурную коммуникативную компетенцию студентов экономических специальностей.

Считаем также необходимым обосновать использование термина «компетенция» в нашем исследовании. Понятие «компетенция» выступает у нас как синоним понятию «компетентность». Такое понимание заложено в трактовке, предложенной А.И. Зимней, которая подчёркивает, что

«компетенции – внутренние, потенциальные новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, ..., которые затем выявляются в компетентностях [2, с.6-7]. Межкультурная коммуникативная компетенция будущего экономиста выступает как потенциальное новообразование, сформированное в искусственных условиях и ситуациях учебного процесса, но готовое освободиться от контекста учебного профессионально-иноязычного общения и выявиться в компетентностях в естественных условиях професси-

ональной деятельности.

Опора на вышеназванные исследования, а также на исследования по проблеме развития коммуникативных умений специалиста (Г.В. Бороздина, Б.Н. Головин, И.В. Лабутова, Л.М. Митина, И.В. Петриуня, В.С. Садовская, Т.С. Самохина, Г.Б. Скок, В.В. Соколова и др.) позволяет нам наглядно (в сжатой тезисной форме) представить структуру и содержание межкультурной коммуникативной компетенции специалиста в сфере экономики и управления (табл. 1).

Таблица 1

Структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции специалиста в сфере экономики и управления

<i>Профессионально-языковая компетенция</i>	<ul style="list-style-type: none"> - знание базовой деловой и экономической терминологии; - умение правильно распознавать и употреблять специальные понятия в процессе делового общения; - умение производить и интерпретировать высказывания, значимые для профессиональной сферы деятельности; - умение строить своё значимое в профессиональном общении высказывание в соответствии с принятыми литературными нормами, отражёнными в специализированных словарях и учебных пособиях; - умение точно выражать своё свою точку зрения, используя слова и выражения, адекватные выражаемому понятию; - умение аргументировано выражать своё мнение, убеждая иностранного делового партнёра при возникновении проблемной ситуации в процессе деловых переговоров
<i>Межкультурный аспект профессионально-языковой компетенции</i>	<ul style="list-style-type: none"> - знания о способах представления ценностных ориентаций деловой сферы в английском и русском языках. <u>Например</u>, знание слов и сочетаний, имеющих компоненты значений, обусловленные культурным контекстом среды бизнеса и экономики (competitive prices, best prices, the out of hours concept, the trouble shooting kind of job); а также фразеологизмов и выражений народной мудрости (Good weather is a good way to start business). - умения адекватно отражать англоязычные и собственные культурные ценности в процессе межкультурного профессионального общения.

<p><i>Социально-речевая компетенция</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - осведомлённость о взаимосвязи между речевыми формами и условиями профессионального общения, которыми эти формы детерминируются; - осведомлённость об общепринятой терминологии, соответствующей стилю делового общения, принятому в данной конкретной организации; - умение стилистически грамотно, соответственно и целесообразно ситуации делового межкультурного общения излагать свои мысли; - умение оперативно находить и использовать единицы речевого этикета, отвечающие задачам и целям межкультурного делового общения, содействующие установлению взаимопонимания между деловыми партнёрами; - умение стилистически оправданно употреблять не только литературные выражения, но и элементы, находящиеся за пределами литературного языка (диалектизмы, профессионализмы);
<p><i>Межкультурный аспект социально речевой компетенции</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - знания о том, как социальные факторы деловой среды (в обеих культурах) влияют на выбор единиц речевого этикета. <u>Например:</u> небольшая дистанция власти в англоязычной среде допускает применение: известных структур со значением повелительности по отношению к любому члену компании; симметричные приветствия типа “Hello” между начальником и подчинённым; - умения применять уместные слова и выражения с целью достижения взаимопонимания; - умение применять специальные клише, позволяющие вызвать ожидаемую реакцию межкультурного собеседника при ведении делового разговора по телефону; - умение составить деловое письмо, используя клише-оформители и формулы вежливости, соответствующие международным стандартам
<p><i>Информационно-аналитическая компетенция</i></p>	<p><u>Аналитические умения</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - овладение эффективными приёмами профессионального чтения и письма в целях подготовки к прямому и опосредованному межкультурному деловому общению; - умения, связанные с восприятием и анализом новейшей иноязычной информации, овладение которой необходимо для компетентного ведения деловых переговоров; - умение выделять основную идею и предмет обсуждения в текстах значимых профессиональных жанров; - умения выделять предложения, несущие основную смысловую нагрузку, и ключевые слова; - умение устанавливать причинно-следственные связи и извлекать более детальную информацию;

	<p>- умение делать записи по ходу деловых переговоров (делового разговора), ясно обозначая основные пункты;</p> <p><u>Логико-композиционные умения</u></p> <p>- знание основных принципов построения текстов значимых профессиональных стилей и жанров;</p> <p>- умение структурировать связное высказывание с учётом причинно-следственных связей, целостности, стиля и регистра профессионального делового общения;</p> <p>- умения, связанные с переработкой информации, её сжатием и расширением при проектировании/прогнозировании возможных ситуаций межкультурного профессионального общения, а также при составлении текстов значимых профессиональных стилей и жанров;</p> <p>- умение строить высказывание на основе конкретного речевого образца посредством трансформации и подмены отдельных элементов имеющейся информации;</p> <p>- умение логично строить высказывание, комбинируя информацию из нескольких источников</p>
<p><i>Межкультурный аспект информационно-аналитической компетенции</i></p>	<p>- знания о различиях в структурах речевых актов родной и англоязычных деловых культур;</p> <p>- умение находить и анализировать в текстах межкультурные явления (нормы делового общения, ситуации межкультурных конфликтов и недопонимания);</p> <p>- умение структурировать типичные ситуации межкультурного профессионального общения с учётом специфики в структуре речевых актов;</p> <p>- умение составить деловое письмо, характеризующееся наличием необходимых структурных компонентов, клише-оформителей и заданным объёмом, принятыми международными стандартами;</p> <p>- умения, связанные с эффективным построением деловых переговоров по телефону, диктуемым международными стандартами;</p> <p>- умение, используя образец, грамотно и соответственно международным стандартам заполнить или составить необходимый документ, связанный с заключением соглашений, договоров и контрактов;</p>
<p><i>Социокультурная или межкультурная компетенция</i></p>	<p><u>Знание социокультурного контекста, осведомлённость о:</u></p> <p>- структуре мирового бизнеса, ведущих отраслях в сфере производства товаров и услуг;</p> <p>- национальных объединениях – лидерах в области производства товаров и услуг и истории их развития;</p> <p>- принципах партнёрства в международном бизнесе, договорно-правовых отношениях, связанных с регулированием торговых сделок; финансовых</p>

	<p>отношениях с банками и организациями;</p> <p><u>Знания:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - об <u>универсальных культурных ценностях</u>, формах и способах их воплощения в моделях вербального поведения менеджеров и служащих в англоязычной и родной культурах; - о <u>международных стандартах</u> делового поведения; <p><u>Умения:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - строить своё речевое и невербальное поведение соответственно культурным нормам, принятым носителями языка и деловым этикетом; - наблюдать культурные нормы в процессе общения с иностранными деловыми партнёрами, самостоятельно выделять и усваивать компоненты организационной культуры партнёрской компании;
<i>Социально-психологическая компетенция</i>	<ul style="list-style-type: none"> - желание взаимодействовать с другими и доброжелательное отношение к иностранному деловому партнёру; - умение управлять ситуациями профессионального делового общения, владение приёмами установления контакта; - умение взаимодействовать с деловым партнёром по принципу субъект-субъектных отношений; - умение ориентировать, направлять и стимулировать интерес иностранного делового партнёра; - умение производить благоприятное впечатление на делового партнёра посредством самоподачи и самопрезентации; - умение использовать необходимые языковые и невербальные средства, сопровождающие речь во время переговоров; - владение способами выражения своих эмоций в процессе делового общения через тембр голоса, мелодику и динамику речи; - умение оценить эмоциональное состояние делового партнёра по мелодике и динамике его речи, выражению лица, мимике, жестам; - умение тактично убедить собеседника, отстоять свою точку зрения, не нанося при этом обиды; - умение вызывать у делового партнёра доверие и сопереживание в совместной коммерческой деятельности; - умение свободно, искренне и в социально-приемлемой форме выражать свои актуальные эмоции
<i>Межкультурный аспект социально-психологической компетенции</i>	<ul style="list-style-type: none"> - осведомлённость о явлениях этноцентризма, атрибуций, стереотипов, предрассудков и обобщений; - наличие эмпатических умений: <p>✓ двойного видения одной и той же ситуации (с позиции собственного</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ восприятия и восприятия собеседника); ✓ восприятия (речевых) действий собеседника с точки зрения его шкалы культурных ценностей; ✓ видеть сходства и различия между собой и инокультурным партнёром и вести переговорный процесс с целью достижения взаимопонимания; - умение специалиста рефлексировать, т.е. осознавать то, как он воспринимается деловым партнёром с позиции восприятия последнего; - умение воспринимать и учитывать критику со стороны инокультурного партнёра по бизнесу, перестраивая соответственно своё речевое и неречевое поведение; - умение устанавливать взаимопонимание и взаимодействие между собой и инокультурным партнёром по бизнесу
--	---

Структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции, представленные в таблице, являются показателем значимых черт и качеств межкультурной профессионально-языковой личности экономиста и, следовательно, теоретическим обоснованием к разработке модели и технологии формирования исследуемой компетенции у студентов экономических специальностей.

Библиографический список

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>, 2006.

3. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. I: Scope. – Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. – Strasbourg, 1986. – 65 p.

4. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. II: Levels – Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. – Strasbourg, 1987. – 77 p.

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В РЕАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

25-26 марта в Костроме прошла научно-практическая конференция с международным участием по теме «Классный руководитель в реальности современной общеобразовательной школы». Организаторами конференции выступили департамент образования и науки Костромской области, Костромской областной институт повышения квалификации работников образования, Костромской государственный университет им. Н.А.Некрасова.

В настоящей рубрике читателям представляются некоторые доклады участников конференции.

УДК 371

Н.Л. СЕЛИВАНОВА

РЕАЛИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Центральной фигурой в воспитании ребенка в школе, безусловно, является классный руководитель. Именно он, каждый день «прикасается к его личности». К сожалению, работа классного руководителя никогда не имела адекватной моральной и финансовой оценки. Хороший классный руководитель всегда был и остается подвижником.

В отечественной школьной практике сегодня сложилась ситуация, когда классному руководителю отводится либо роль диспетчера (это часто бывает в школах, ориентированных только на процесс обучения), либо от него требуется разнообразная воспитательная деятельность.

В первом случае работа классного руководителя носит формальный характер. Классный руководитель следит за посещаемостью уроков в школе, проверяет дневники (а часто просто подписывает выставленные самими школьниками оценки), проводит по расписанию классные часы, организует участие класса в общешкольных мероприятиях, если таковые есть. Обычно общение такого классного руководителя с родителями сводится к общению на родительских собраниях, телефонным звонкам и smsкам в случае прогула или плохого поведения ребенка.

Во втором случае классный руководитель стремится быть и хорошим учителем-предмет-

ником, и эффективным воспитателем. Он много времени, сил, здоровья, энергии тратит как на выполнение требований, предъявляемых к нему школьной администрацией (к сожалению, не всегда оправданных и целесообразных), так и на общение со своим классом, на улаживание конфликтов между одноклассниками, с учителями, на решение проблем каждого своего воспитанника, не только в школе, но и в семье. Ему хочется, чтобы жизнь его класса в школе была интересной, разнообразной. Конечно, это относится, скажем, так, к идеальному классному руководителю, но, к счастью таких немало.

В действительности классный руководитель находится под постоянным прессом возникающих дел, забот, нерешенных педагогических проблем.

Реалии жизни современных классных руководителей состоят и в том, что его деятельность протекает в условиях: социального и национального расслоения в классе, игнорирования педагогами субъектных свойств класса, использования классного коллектива в целях подавления личности ребенка, невладения педагогами методикой коллективной, групповой и индивидуальной работы, изоляции некоторых классов в школе, падения престижа классного руководителя и отсутствия четкости в определении его функциональных обязанностей, равнодушия многих родителей к жиз-

ни школы.

В то же время в деятельности классного руководителя есть большие возможности для эффективного воспитания школьников.

Во-первых, сложная, разветвленная система отношений в классе, если она выстраивается классным руководителем, наличие в жизни класса непредсказуемых, неопределенных ситуаций, позволяет ему подготовить ребенка к жизни в сложном мире человеческих отношений.

С помощью классного руководителя школьники могут получить опыт построения различных отношений: избирательных, деловых, однополых и разнополых, межличностных и групповых (коллективных). Опыт отношений воспитанников, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении позволяет развить гуманистические начала в поведении ребенка.

Во-вторых, современные дети нередко испытывают недостаток полноценного общения, содержание которого было бы для них интересным, обогащало бы их. Классный руководитель может создать в классе условия для расширения кругозора детей, для развития их творческих способностей, для их самореализации и самоутверждения в познании, игре и труде.

Сегодня школьники не всегда могут стать членами различных творческих, спортивных объединений вне школы. Ведь нередко это требует от семьи серьезных финансовых вложений. Естественно, что и возможности классного руководителя в этом аспекте тоже достаточно ограничены, но за счет разнообразия организуемой им деятельности в классе, создания в нем, например, театральной студии, краеведческого кружка, посещения музеев, театров, проведения экскурсий (к сожалению, эти традиционные формы мало представлены в современной жизни класса) можно компенсировать этот пробел воспитания.

В-третьих, перед классным руководителем все чаще стоит задача психологической защиты ребенка от негативных влияний учителей, семьи и среды. Создать для каждого ребенка психологически комфортную обстановку в классе, такую, чтобы он мог почувствовать свою защищенность, необходимость другим людям, конечно, бывает очень не просто.

В-четвертых, сегодня в школе есть психологи, социальные педагоги, профориентаторы, валеологи, что ставит перед классным руководителем

задачу, с одной стороны, его взаимодействия с этими специалистами, так или иначе все они выходят на одного ребенка, а с другой, ? определение своего собственного места и роли среди них. Возникает необходимость и задача координации деятельности традиционных и нетрадиционных участников школьного воспитательного процесса: учителей-предметников, членов школьной администрации.

Как мы видим, возможности классного руководителя достаточно велики, но иногда у некоторых классных руководителей возникает соблазн использовать эти возможности для манипуляции ребенком, что недопустимо.

Чтобы реализовать свои многообразные цели, классному руководителю необходимы серьезные личностные ресурсы, которые связаны с его полом, возрастом, интересами, способностями. Оставим за скобкой пол классного руководителя. Мужчина в этой роли – такая редкость. Поговорим о классных руководителях. Среди них немало универсалов одинаково хорошо работающих и с классами подростков, и со старшеклассниками, но нередко классные руководители бывают наиболее эффективны, работая с определенным возрастом.

К сожалению, в школах сложилось такое мнение, что работа в подростковых классах требует более низкой квалификации, чем в старших, она менее престижна (это относится и к процессу обучения). А ведь это далеко не так. Воспитание подростков не менее значимо и сложно, и, именно с его недостатками мы имеем дело позже, в старших классах.

В работе с подростками часто успешными бывают педагоги молодого возраста. Подростки динамичны, деятельны, любят, когда в их играх, походах на равных участвует и классный руководитель.

Существует и другой аспект проблемы, связанной с личностными ресурсами классного руководителя.

Классному руководителю приходится определять свою позицию по отношению к классу. Она должна быть мобильна, т.е. изменяться в зависимости от возраста учащихся. Так, в начальной школе ? это «няня», в младших подростковых классах – «руководитель» (руководитель помогает подросткам наполнить их жизнь конкретными делами, в которых они могут проявить свою энергию, силу, сноровку, стремление к романтичес-

кому, яркому; их надо учить строить жизнь своего коллектива). В старших подростковых классах – «опекун» (старшие подростки многое умеют сами, все больше стремятся к независимости, самостоятельности, поэтому классный руководитель лишь опекает коллектив, побуждает подростков к деятельности, подсказывает им, как лучше, интереснее организовать жизнь класса). И, наконец, в старших классах – «консультант», то есть специалист, дающий квалифицированные советы, так как в девятих-одиннадцатых классах самостоятельность может быть такова, что не требует прямого вмешательства педагога (А.В. Мудрик). Далеко не каждый классный руководитель способен в течение семи лет трижды изменить свою позицию. Поэтому не такой уж незбылемой выглядит педагогическая аксиома – хорошо, когда у класса на протяжении всех лет школьной жизни один и тот же классный руководитель.

Эффективность деятельности классного руководителя с классом в первую очередь зависит от таких его личностных качеств, как эмпатия и креативность. В значительной степени она обусловлена и его позицией в воспитательном процессе, которая в свою очередь связана с его индивидуальностью, характером его отношений с педагогическим коллективом, предшествующим опытом работы в качестве классного руководителя, с длительностью работы в данной школе, отношением к идеям, положенным в основу воспитательной системы школы.

Нами были установлены факторы, положи-

тельно влияющие на результативность деятельности классного руководителя: коллективный характер педагогической деятельности воспитателей; позитивное отношение педагогов школы к необходимости решения школой проблем воспитания; специфическая организация классного руководства, заключающаяся, прежде всего, в доминировании определенных воспитательных технологий в его деятельности; атмосфера психологического комфорта в школе; его осознанное участие в совершенствовании ее воспитательной системы; наличие собственной для каждой школы системы методического обучения классных руководителей.

Современная психология позволяет ориентировать классных руководителей на принципы, которые дают возможность ему использовать класс в личностном развитии ребенка. Это принципы диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации (А.Б. Орлов).

Какой же педагог может быть хорошим воспитателем, классным руководителем? Кроме формальных критериев, существует и критерий неформальный. Это педагог, который помнит свое детство на уровне эмоциональных ощущений. Помнит, что он испытывал, когда ему поставили несправедливую оценку, не взяли в команду КВН или, наоборот, объявили благодарность перед классом, похвалили на родительском собрании. Безусловно, классный руководитель должен многое знать, но и должен многое чувствовать.

УДК 371

И.Д. ДЕМАКОВА

ИДЕОЛОГИЯ, ЛОГИКА И СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Отличается ли деятельность современного классного руководителя от деятельности его коллеги, работавшего 10, 15, 20 лет назад? Мне кажется, что предписанные ему функции изменились мало. Все они, так или иначе, определяются его особым положением в классе: он, как сол-

нце, находится в центре классной вселенной, а дети, как планеты, располагаются вокруг него. Кто-то ближе, кто-то дальше. Но где бы они ни находились, классный руководитель, как правило, к ним ближе, чем другие работающие с ними педагоги. Короткая дистанция, которую может

установить классный руководитель, создает для него уникальную возможность увидеть черты детей, которые не видны другим. При желании он может узнать, чем хорош каждый его воспитанник и чем плох, по своему усмотрению может посвятить полностью или частично в свои открытия коллег, да и ребятам рассказать, на что им стоит обратить внимание. Например, на то, что хорошо бы не демонстрировать плохой характер, вспыльчивость, апломб, да мало ли что еще, что хорошо бы, напротив, всем показать свои достоинства: доброту, скромность, способности и таланты в том или ином деле. Это было важно всегда, и при благополучно складывающихся отношениях помощь классного руководителя в процессе самознания оказывалась для большинства ребят бесценной. Заметим, что выстроить такие отношения классному руководителю всегда было непросто. Это давалось не только большой затратой времени и труда, но долгими, а порой мучительными раздумьями, анализом, рефлексией, которые к тому же далеко не всегда давали положительный результат.

Сегодня у педагогов увеличилось количество конкурентов: компьютеры, Интернет, в том числе электронная почта, телевизор и другие СМИ. Опыт показывает, что в ситуациях выбора, которые возникают ежедневно, дети, увы, далеко не всегда выбирают нас.

Кто поможет классному руководителю в этой ситуации? Я думаю, что ему необходима помощь науки, прежде всего педагогики и психологии, которые дадут ему информацию о том, что такое детство, обогатят его воспитательную деятельность и придадут уверенность в своих силах. Одно из важных направлений деятельности современного классного руководителя видится мне в том, чтобы он научился с позиции полученных научных знаний не только как можно больше узнать о каждом своем воспитаннике, но дать им педагогическую интерпретацию, то есть увидеть за каждым фактом – педагогические смыслы. Только в этом случае его деятельность из сферы «педагогики знания» перейдет в сферу высшего пилотажа – «педагогику понимания».

Научной основой такой деятельности является, на наш взгляд, понимание того, что есть человек.

1. Знание об этом классный руководитель черпает в философии и, прежде всего, в экзистенциальной философии с ее интересом к миру

человеческой личности и смыслом бытия. Экзистенциальная философия помогает определить смыслы и содержание педагогической деятельности, осознать, что в центре внимания педагога должен быть развивающийся человек с его глобальными проблемами свободы, смысла жизни, одиночества, ответственности и т.д. С другой стороны, экзистенциальная философия помогает педагогу отказаться от многих упрощений в понимании детства, учит распознавать и учитывать такие онтологические состояния ребенка, как забота, грусть, страх, тоска, беспокойство и т.д.

Очень важной кажется нам экзистенциальная идея о таинственности мира детства, осознание которой помогает педагогу сформировать в себе осторожное и бережное отношения к ребенку, научиться тактично и негромко входить в этот мир, слышать и понимать ребенка. Без этого в пространстве детства возникают конфликты, драмы, трагедии, порождающие у детей стрессы и депрессии. Для экзистенциалистов нахождение выхода из подобных ситуаций означает необходимость поиска шифра, то есть поиск истины происходящего внутри индивида, формирование представления о том, что внутренний мир личности открывается в акте саморефлексии и что именно здесь начинается поиск индивидом своего подлинного «Я».

2. В поисках смысла воспитательной деятельности классного руководителя педагогика обращается к синергетике. Традиционные теория и практика воспитания, руководствуясь благими намерениями и, прежде всего соображениями детской безопасности, во главу угла ставят жесткую регламентацию жизнедеятельности детей, потому синергетическая идея «порядок из хаоса» не относится к популярным. Тем не менее, известно, что понятие «синергетика» очень близко воспитанию: в переводе с греческого оно означает «совместное действие», «сотрудничество». Синергетика несет собой позитив: она обеспечивает восстановление утраченных в процессе развития науки связей между наукой и культурой, наукой и традицией, наукой и практической мудростью. Синергетическое понимание мира важно для воспитания еще и потому, что синергетическому способу мышления свойственны открытость, диалогичность, коммуникативность. Синергетику сегодня все чаще называют философией контакта или философией коммуникативности. Синергетика ориентирует педагога как

субъекта воспитательного процесса на изучение сложнейших внутренних законов жизни человека. Педагогу важно осознать принцип «динамики путей», их неединственность, альтернативность, понять условия «заглядывания внутрь себя». Синергетический подход соединяет теорию воспитания с этими знаниями как «коммуникативный мост», строительство которого направлено на создание диалогового пространства.

3. Взаимодействие классного руководителя и ребенка можно рассматривать и как взаимодействие знаковых систем. Такой подход позволяет использовать в теории и практике воспитания достижения семиотики – науки, которая позволяет смотреть на воспитание как на сообщающиеся между собой знаковые системы – систему взрослого и систему ребенка, которая утверждает, что взаимодействие возможно, если есть или может быть найден общий язык, понятный обеим сторонам, если достигнут высокий уровень понимания друг друга. В общении с детьми педагог использует различные знаки: слово, мимику, жест. Умение расшифровать вербальные и невербальные знаки ребенка – серьезная педагогическая проблема. Нередко, когда взрослые пытаются помочь детям в преодолении трудностей, которые те испытывают в межличностных отношениях или в обучении, они не в состоянии выяснить подлинные причины возникновения затруднений. Это происходит потому, что ребенок далеко не всегда умеет словами или жестами достаточно точно выразить свои тревоги. Исследования показывают, что воспитатель в современных условиях должен овладеть методами психотерапии и психоанализа, научиться выслушивать ребенка, давать ему возможность выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику, поступки, рисунки. Все это возможно при условии, если педагог оказывается готовым признать за ребенком право на собственное мнение, поверить в то, что он способен на глубокие переживания. Оценивая информативность словесного, расспрашивающего и описывающего постижения другого человека, современная наука резюмирует: «Существует более совершенный язык – язык безмолвный, не укрывающийся за фразами – это язык жестов, взгляда, поведения и даже молчания. Он – основа нашего понимания. Благодаря ему, мы видим друга, различаем врага. Благодаря ему мы способны оценить искренность и распознать фальшь. Он срывает с нас маски и

покровы. Он делает нас незащищенными и в то же время защищает нас. Он интуитивен и зыбок. Он бессознателен, а значит, он – сама природа, ее безупречно точный знак [1]. Способность читать «язык тела» помогает педагогу своевременно увидеть «зажимы» в психике ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, помочь в их преодолении, упредить появление комплексов. Все это развивает у учителя уверенность в своих силах и возможностях осуществлять действительно «помогающее» воспитание.

4. Акмеология – теория вершинных достижений человека и цивилизации (акме – «цветущее состояние») может быть полезна классному руководителю в выстраивании воспитательной деятельности как фактора гуманизации пространства детства. Ученые отмечают, что акмеология не теория высшего блаженства и счастья – в центре ее внимания позитивные, гуманистические достижения цивилизации. Изучая свой объект и опираясь на данные жизни и культуры, акмеология ищет закономерности проявления максимальных возможностей человека и одновременно ставит насущные для культуры (в том числе и для воспитания) вопросы об изменении жизни, которые бы давали дорогу для реализации человеческих талантов. Ученые – акмеологи подчеркивают, что одним из тревожных симптомов современной цивилизации является снижение жизненного тонуса, сопротивляемости, иммунитета организма, его способности к адаптации, что связано с нарушением экологии природной среды, неполноценным питанием, многочисленными стрессами. «Снижение общего уровня жизненных сил является опасным симптомом», – подчеркивает А.А. Бодалев. Современная акмеология, включающая в свой состав не только индивида, но и общности людей, не только условия достижения акме отдельной личностью, но вершинные достижения, накопленные человеческими сообществами, дает педагогике примеры реализации таких вершинных достижений, исторических завоеваний человечества, как лидерство, героизм, творчество, высшая самоотдача, преданность идеалам человечности. Так как человечество состоит не только из гениев, для педагогики важны не только отдельные прорывы, а вся панорама достижений. В теории воспитания акмеологический подход означает также ориентацию на высшие достижения в теории и практике гу-

манистического воспитания, изучение судеб выдающийся педагогов мира (отечественных и зарубежных), но самое главное – внимание к таким практическим педагогически важным проблемам, как прочное и органичное усвоение детьми ценностей; разработку стратегии построения жизни, предполагающей постоянное движение к осуществлению все новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которого нужны не только развивающемуся человеку, но всему человечеству; создание самим человеком среды для своего развития. Для осмысления феномена «воспитательная деятельность классного руководителя» важны такие критерии «акмического поведения», как жизнестойкость человека, его вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии, крепость здоровья, обеспечивающее долгожительство, гражданские, общественно значимые в социокультурном отношении деяния [3].

5. Помощь педагогу в процессе «проникновения» в мир детства оказывает герменевтика – специальная дисциплина, занимающаяся проблемой понимания. В широком смысле герменевтика – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека есть один из краеугольных камней гуманитарной методологии. Существует огромное число герменевтических концепций. Для педагогики, на наш взгляд, полезна «понимающая герменевтика», во многом близкая «понимающей психологии» В. Дильтея и «понимающей социологии» М. Вебера. Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, и прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя.

В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М. Бахтин) и если исследователь обращает внимание не

столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С. Лихачев).

Пилотные исследования в области «педагогической герменевтики» показали, что герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности и что высокие результаты обеспечиваются обращением педагога во взаимодействие с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, но к тому, что за ними стоит, а именно: к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение ребенка [4]. Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания ребенка. Заметим, что метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия педагогом каждого ребенка, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей.

Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты. Эта деятельность не возникнет спонтанно – она есть результат специальных упражнений педагогов в слушании детей, вглядывании в них. Главный результат этих усилий – новый образ ребенка.

Сегодня есть примеры применения в педагогических исследованиях «герменевтического подхода». Речь идет о «прочитывании» ребенка как своеобразного текста, в котором находит совокупное отражение вся доступная педагогу информация: устная и письменная речь детей, их творческие работы, биография, семейные истории, хроники их жизни, смешные эпизоды и т.д. Специфично то, что педагог «прочитывает» текст, который сам же должен «написать». В процессе «написания» «текста» и последующего его «прочтения» педагог реализует три типа «понимающей» деятельности: семантизирующую, когда он стремится досконально понять все, что есть ребенок (его знаки); «когнитивную», когда он изучает каждый факт, и, наконец, «распредмеченную», когда он восстанавливает целостную картину и смыслы, которые сразу не были им угада-

ны или были угаданы не все. Последнее особенно важно, ибо именно целостное видение ребенка приближает педагога к пониманию его уникальности. Важно и то, что на всех этапах понимания информация о ребенке рассматривается не как законченный, а как постоянно развивающийся материал, который каждый раз создается, а не воспроизводится по раз и навсегда заданному эталону [5].

Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла) знаменует собой, на наш взгляд, принципиально новый этап в развитии концепции воспитательной деятельности классного руководителя. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если «знаниевый» подход отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке, в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый» есть способность педагога постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях. Исследования показывают, что герменевтический подход помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. Понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и в частности в выработке креативной позиции. Выработка такой позиции включает фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах – бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом (даже в рамках единой команды) своего направления, стиля общения с детьми, почерка, постоянное побуждение со стороны педагога азартного интереса к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку. Вершина креативного процесса – собирание и издание материалов педагогических наблюдений, отражающие работу (в нашем опыте это рукописные и печатные альманахи, альбомы фототрафий, видеофильмы и т.п.).

Содержание воспитательной деятельности классного руководителя в значительной степени определяется также тем, какую трактовку воспитания он принимает.

Из трех трактовок воспитания, которые дает современная педагогика (воспитание как социокультурное явление, как педагогический процесс и как профессиональная деятельность) нас интересовала воспитательная деятельность классного руководителя, направленная на гуманизацию пространства детства. Мы рассматриваем эту деятельность как новую педагогическую идеологию, главными ценностями которой являются личность ребенка и процесс его развития, а «антропологическими константами» – признание самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном процессе. Такая деятельность значительно отличается от традиционных представлений о деятельности педагога-воспитателя, организуемой в свободное от уроков время, для того чтобы занять детей, включить их в какую-либо деятельность и развить те или иные способности. Воспитательная деятельность классного руководителя в нашем понимании – это целенаправленная профессиональная деятельность, смыслом которой является создание условий для развития ребенка и мягкое недирективное управление этим процессом.

Библиографический список

1. Холлигер В. Личность и гуманизм. – М.: Прогресс, 1981. – 215 с.
2. Бодаев А.А. Возрастные характеристики акме и функции воспитания // Известия РАО. – М.: Магистр, 1999. – С. 69-75.
3. Бахтин М.М. Человек в мире слов / сост., предисл., примеч. Е.Г. Осовского. – М.: РОУ, 1995. – 140 с.
4. Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
5. Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – С. 28; 96–97.
6. В поисках гуманистической реальности: сб. научных трудов / науч. ред. В.П. Бедерханова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. – 382 с.

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ ДРУГОЙ

В последнее время на память все чаще приходит фраза, брошенная в пылу спора классным руководителем со стажем: «Я – руководитель, какая разница, что я для них (детей) значу, они обязаны ко мне относиться так, как надо относиться к учителю». Ознакомление с программами, нормативами, проектами различных уровней заставляет принимать это «кредо» всерьез: все чаще воспитательные задачи определяются формально и декларативно, тогда как организационно-координирующие удивляют своей способностью уточняться и дробиться. Мы продолжаем искать не там, где потеряли, а там, где лучше видно.

Оставим в стороне дилемму «руководитель – воспитатель». В этой связи нам представляется достаточно убедительной позиция двух известных научных коллективов: под руководством О.С. Газмана и научной школы Л.И. Новиковой. Сосредоточимся на другом. Так должен ли воспитатель быть значимым? И что за этим стоит с педагогической точки зрения?

Испокон века в педагогике достаточно много внимания уделялось феномену примера, авторитета педагога. В советской педагогике пример рассматривался в качестве одного из ведущих средств воспитания, а авторитет педагога выступал одним из базовых качеств педагогического мастерства. Гуманистические концепции воспитания, ориентируясь на саморазвитие, самореализацию и т.п. личности как ведущий механизм, к влиянию других субъектов, групп, сообществ относятся не столь однозначно. Мы будем придерживаться точки зрения, согласно которой для личностного роста (как цели воспитания) в современной социокультурной ситуации ребенку необходимо наличие референтной группы и референтного взрослого. В идеале именно таким референтным взрослым должен быть классный руководитель.

Референтность – значимость для субъекта другого человека или группы лиц (Х. Ремшмидт (Remschmidt)). Можно выделить два основных признака любого референтного субъекта (инди-

видуального, группового и т.п.):

- значимость (связана с запечатленностью в ней той или иной потребности индивида);
- избирательность (личность оказывается не просто ориентированной на некие стандарты и нормы, но и занимает определенную позицию по отношению к носителям этих стандартов и норм, выражающуюся в предпочтении данного круга лиц другим).

Значимые Другие – это те, кто играет в жизни личности большую роль. Они влиятельны, и их мнение имеет большой вес. Уровень воздействия значимых Других на индивида зависит от степени их участия в жизни последнего, близости отношений, социальной поддержки, которую они оказывают, а также от власти и авторитета, которыми они пользуются у окружающих. С точки зрения Дж. Мид (Mead), с этими людьми ребенок взаимодействует наиболее часто, с ними он имеет важные эмоциональные связи, их attitudes и роли являются решающими в его положении. Значимый Другой – один из действенных источников передачи социокультурного опыта. Он – эффективный воспитатель.

С точки зрения А.В. Петровского, к ведущим факторам, определяющим «значимого Другого», необходимо отнести:

- авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за «значимым Другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах (в случае позитивного окрашенного признания) и основания для осуществления собственных действий, противоположных решению авторитетного лица (в случае негативно окрашенного признания), эмоциональный статус и власть;
- эмоциональный статус (аттракция) как способность привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию;
- статус власти (властные полномочия субъекта): пока статус индивида достаточно высок, он не может не быть «значимым Другим» для зави-

симых от него лиц.

Очевидно, что единственный безусловный фактор, объективно сопровождающий взаимодействие школьного учителя и ученика, его родителей – это фактор статуса власти. Но он не обеспечивает полноценной значимости, которая становится возможной лишь в сочетании высокого статуса власти, авторитетности и эмоциональной привлекательности.

Но и показатель статуса власти имеет различные основания в зависимости от того:

а) является ли педагог учителем, классным руководителем, педагогом дополнительного образования. Для классных руководителей, педагогов дополнительного образования, руководителей различных творческих объединений и т.п. объективно не задан высокий властный статус во взаимодействии с ребенком, а, следовательно, достижение полноценной значимости в большей мере затруднено;

б) является ли школьник учеником начальных классов (ребенок младшего школьного возраста) и основной школы и старших классов (возрастной период взросления).

Прокомментируем второе основание.

Для младшего школьника в массовой практике классным руководителем выступает учитель. Его значимость во многом предопределена возрастными особенностями учащихся начальных классов. С поступлением в школу у детей в сфере отношений «Я – взрослый» появляется новая значимая личность – учитель, в сфере отношений «Я – сверстники» – одноклассники. Учитель является той личностью, на которую ориентируются младшие школьники, определяя свое отношение к другим, к учебе, к себе. Только учитель, отмечает В.С. Мухина, неукоснительно предъявляющий требования к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для социализации поведения ребенка, приведения его к стандартизации в системе социального пространства – обязанностей и прав [1, с. 255]. Учитель оказывается более референтной фигурой для детей, нежели ранее воспитатель детского сада, в связи с тем, что он, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как к Другому» (А.В. Петровский).

Младший школьник, относясь к взрослым и более старшим детям как к образцу, одновремен-

но притязает на признание с их стороны, что заставляет его вести себя «правильно» с точки зрения этих взрослых и подростков. Именно здесь может скрываться серьезная проблема, предопределяющая в дальнейшем непродуктивную стратегию и тактику взаимоотношения детей с классным руководителем в среднем и старшем звене школьного обучения. Опираясь на сценарные решения, описанные Э. Берном (Berne), можно выделить наиболее типичный случай. Ребенок обладает низкой возможностью справиться с напряжениями, которые возникают в процессе взаимодействия с педагогом как значимым Другим. Учитель пользуется зависимым положением ребенка в целях манипуляции его поведением в желаемом для себя направлении, не признавая и не устанавливая фактическую отдельность ребенка и полагаться всецело на конструирование условий, в которых у ребенка не будет возможности поступить иначе, нежели этого хочет педагог. В данном случае, вслед за Э. Берном (Berne), можно говорить о наследовании манипулятивных моделей поведения, культурной модели манипуляции. Как следствие, закрепляется установка на то, что «Другого» нет, есть только «Я». Стоит вспомнить классы, с которыми не срабатывают классные руководители. Единственное исключение – жестко авторитарный педагог, чья манипулятивная стратегия более совершенна и подкреплена «административным ресурсом».

На этапе взросления индивид постепенно становится субъектом всех сфер социально-духовной активности, в число осознанных объектов которой включена и его собственная жизнь. Взросление объединяет два подэтапа (стадии)¹. Как отмечает Х. Ремшмидт (Remschmidt), первая стадия характеризуется многочисленными соматическими, психическими, психосоциальными изменениями. «Происходит более или менее внезапная утрата детского статуса, еще сохраняются нереалистичные представления о собственных привилегиях и о статусе взрослых. Вступив в период полового созревания, люди попадают в двойственное положение: они уже не дети, но еще не утвердились в субкультуре подростков» [2, с. 12].

1 Как правило, это периоды (стадии, этапы) подросткового и раннего юношеского возраста, либо периоды отрочества и раннего юношеского возраста.

Вторая стадия – фаза реорганизации. «Господствовавшие на первой стадии беспокойство и неуверенность уменьшаются, подростки ориентируются в жизни, находят контакт со сверстниками и в значительной степени отказываются от детского статуса. Тем не менее статус взрослого еще не достигнут, возникают проблемы идентификации, возможно столкновение с традиционными общественными структурами» [2, с. 12].

Этап взросления связан с изменением отношения окружающих и к окружающим. Взрослый друг, взрослый кумир – довольно редкое явление в индивидуальной жизни подростка (уважаемый взрослый чаще всего достояние подростковой группы) за исключением массового кумира (певца, футболиста и т.п.). Тем не менее, молодые люди активно ищут значимых для них Других в разных референтных группах (иногда далеко за пределами школы). Ориентация одновременно на нескольких значимых Других делает психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних идентификаций делает подростков активными в рефлексии, а также активизирует чувство собственной особенности, непохожести на других, что вызывает более характерное для ранней юности чувство одиночества или страх одиночества. Юноши и девушки 14–15 лет начинают воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного «Я». Даже объективная, безличная информация нередко стимулирует молодого человека к интроспекции, размышлению о себе и своих проблемах. Свойственные им идеализации они переносят на конкретных людей, которые превращаются в образцы для подражания.

Как свидетельствуют данные исследования, проведенного кафедрой социальной педагогики Воронежского госпедуниверситета, значимость педагогов для подростков и старшеклассников имеет крайне низкие показатели (рисунок 1). В опросе, проведенном в 2005–2006 учебном году, участвовало около 1 100 учащихся 11-ти образовательных учреждений общего среднего образования г. Воронежа (на основе случайной выборки). Для сравнения приведена выборка ответов учащихся МОУ гимназия 6 г. Воронежа, которая с 2000 года является площадкой, на базе которой под научным руководством автора реализуется программа опытно-экспериментальной работы

(статус ФЭП) по проблеме формирования воспитательного пространства образовательного учреждения.

В числе причин, обуславливающих невысокие абсолютные показатели значимости учителя как Другого, педагоги МОУ гимназии № 6 называют:

- утрату значимости учителя для ребенка, характерной для младшего школьного возраста, что связано с особенностями возрастного развития школьников; низкий статус педагогической профессии в современном обществе; утрату монополии педагога как источника учебной информации (объективные причины);

- профессионально-личностные особенности педагогов, индивидуальные особенности школьников и их семей; климат, сложившийся в образовательном учреждении, наличие или отсутствие традиции взаимопомощи, согласования позиций и т.п. (субъективные причины).

Педагог как значимый для воспитанника Другой, как правило, выстраивает с ним отношения, содержанием и эмоциональной окраской которых школьник удовлетворен¹.

Данные удовлетворенности взаимоотношениями с классным руководителем и педагогами, согласно данным того же опроса, значительно выше (таблица 1). Подчеркнем, что сама по себе удовлетворенность взаимоотношениями не есть значимость как таковая, это лишь один из показателей.

Используя методику многомерного описания образа социального мира «Я и другие» (И.А. Николаева) на массиве в 300 человек (учащиеся средней и старшей ступени школ Москвы, Воронежа и Воронежской области), мы попытались увидеть а) как часто школьники включают в число значимых Других классного руководителя; б) какими характеристиками сопровождают школьники этот выбор; в) в какую группу («позитивный эталон», «негативный эталон», «рядовой») они определяют классного руководителя на шкале субординации.

1 Уточнение «как правило» мы вводим для того, чтобы отделить случаи негативной значимости педагога для школьника.

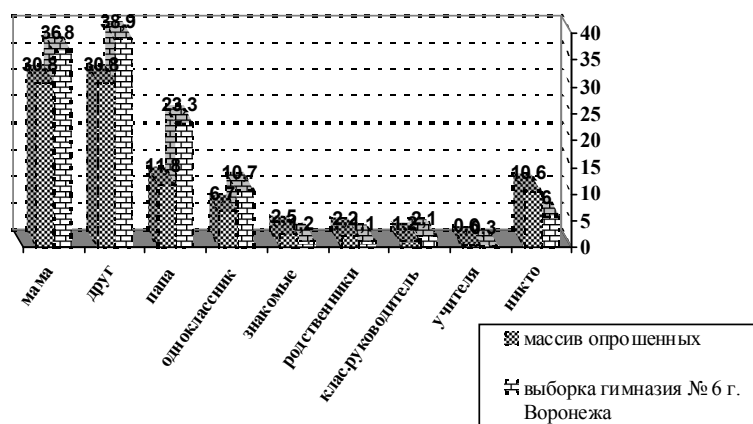


Рис. 1. Авторитетность окружения подростков и старшекласников (в % отношении к числу опрошенных)

Таблица 1

Удовлетворенность подростков и старшекласников отношениями с классными руководителями и педагогами (в % отношении к числу опрошенных)

	Да, удовлетворен		Скорее да, чем нет		Эти отношения не имеют значения		Скорее нет, чем да		Нет, не удовлетворен	
	Мас-сив	Выбор-ка	Мас-сив	Выбор-ка	Мас-сив	Выбор-ка	Мас-сив	Выбор-ка	Мас-сив	Выбор-ка
Классный руководитель	42,3	64,0	29,3	24,7	12,7	8,8	8,5	1,5	7,2	1,0
Учителя	29,4	35,9	43,3	43,3	12,7	12,7	11,2	7,4	3,4	0,7

Из 300 респондентов 40 включили в 20 значимых Других классного руководителя. Обращает на себя внимание тот факт, что в 127 бланках присутствует ссылка на одного или нескольких педагогов-предметников. Очевидно, если бы школьники могли выбирать классного руководителя, то руководствовались бы имеющимися предпочтениями, которые далеко не всегда совпадают с административными решениями.

С другой стороны, очевидна возможность, которая есть у классного руководителя, – в группе педагогов, работающих с классом, есть значимые взрослые, консолидация с которыми могла бы частично компенсировать непопулярность

самого классного руководителя и повлиять на результативность воспитательной деятельности.

В старших классах налицо преобладание «школьной локализации» выборов: юноши и девушки значительную долю выборов отводят одноклассникам. Классным руководителям, работающим в таких классах, следует освоить метод параллельного действия, методы косвенного влияния, которые достаточно подробно описаны в психологической, социально-психологической, педагогической и социально-педагогической литературе. Аналогичные рекомендации можно было бы адресовать и тем педагогам, в чьих классах преобладает «семейная локализация» – вы-

бор в качестве значимых Других членов малой и большой семьи. В данном случае необходима консолидация с родителями, привлечение их к воспитательной работе в классе.

Значительно более сложная задача стоит перед классными руководителями, воспитанники которых выбирают значимых Других в кругу друзей (за пределами школы), либо тяготеют к героям книг, эстрады, теле- и кинофильмов. Возможно, следует больше внимания уделить обмену информацией о хобби, интересах, повседневных увлечениях.

Наши исследования дают возможность утверждать, что есть некоторые типичные тенденции в выборах значимых Других:

- для молодых людей 13–14 лет характерны сочетания: дружеская-семейная, школьная-семейная, дружеская-школьная. В данной группе регистрируется значительное число случаев игнорирования членов семьи как значимых Других;

- для молодых людей 15–17 лет характерны: дружеская-семейная-школьная, школьная-семейная-персональная. Регистрируется усложнение структуры локализации, «возврат» семейной локализации, снижение значения школьной локализации.

Профессионально-личностная состоятельность классного руководителя становится очевидной, если проанализировать данные по классу в целом. В нашей выборке из двенадцати классов в трех ни один школьник не включил в список значимых Других классного руководителя. С другой стороны, в пяти классах выбор классного руководителя как значимого Другого встречается более, чем у 25% респондентов (что можно считать достаточно хорошим показателем, поскольку педагогическая локализация в этой возрастной группе всегда представлена достаточно скромно).

Существенную информацию дают сентенции эмоционально-коммуникативных описаний, применяемых школьниками для характеристик выборов. Приведем примеры: «зануда, толстушка», «честная, добрая», «надоедливый, веселый», «реальный человек», «невнимательная», «строгая, злая», «умная, вежливая» и т.п. Подчеркнем, что значимость не обязательно сопряжена с позитивными оценками. Другой может быть значим как носитель негативных, отторгаемых характеристик (из 40 респондентов 7 отнесли классного руководителя в ту часть шкалы, где представлены негативные эталоны). В 54% случаев школьники вклю-

чили классного руководителя в свое непосредственное окружение, подчеркнув тем самым близость и доступность. 18% респондентов воспринимают классного руководителя в качестве позитивного эталона, обозначив достаточно внушительную дистанцию между своим «Я» и этим человеком. С точки зрения результативности воспитания такое восприятие классного руководителя как значимого Другого стоит рассматривать как определенного рода проблему: признавая авторитет, властный статус и эмоциональную привлекательность педагога, воспитанник тем не менее не уверен, что демонстрируемые им образцы и нормы он сможет когда-либо принять и освоить.

Подведем итог. Классный руководитель, если он концентрируется на реализации организационно-координирующей и контрольной функций, может ограничиться той статусной значимостью, которой наделяет его школа. Стремясь решать воспитательные задачи не по форме, а по существу, он вынужден будет обратить внимание на уровень и характер собственной значимости в глазах воспитанников. Статусную значимость придется подкреплять авторитетом и эмоциональной привлекательностью. Но не стоит воспринимать задачу подкрепления собственной значимости как легко достижимую во всех возможных случаях. Стоит учесть возрастные особенности школьников, их предыдущий опыт взаимодействия с педагогами, прежде всего – учителями начальных классов, сложившиеся предпочтения в выборе значимых Других. Вероятны случаи психологической несовместимости. Невозможность опереться на собственную значимость в глазах воспитанников отчасти может быть компенсирована грамотной организацией воспитательного процесса с привлечением значимых Других и опорой на актуальные сферы самореализации школьников.

Библиографический список

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
2. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / [пер. с нем.]. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

И.Г. НИКОЛАЕВ, Д.А. ШИЛКОВ

ОЦЕНКА СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года воспитание рассматривается как первостепенный приоритет государственной политики, а основной целью модернизации является повышение качества воспитания, что подразумевает положительные личностные приобретения и личностный рост обучающихся, формирование их личностных ориентаций, умений и навыков жизни в настоящем и будущем.

В образовательном учреждении ключевой фигурой, реализующей воспитательные функции, является классный руководитель. Именно он призван быть связующим звеном между ребенком и учителями, учителями и родителями, между самими детьми и обществом. В связи с этим, к специалисту, занимающемуся воспитанием современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, должны предъявляться особые, повышенные требования.

Однако, одно из противоречий развития современного общества связано с несоответствием значимости функций, которые выполняет классный руководитель и тем положением, которое он занимает в профессионально-педагогическом сообществе и обществе в целом.

Таким образом, ключевые проблемы в области повышения уровня воспитательной работы в школе напрямую связаны с формированием роли и места классного руководителя в современной общественной и профессиональной структуре, его ценностным отношением к профессиональной деятельности, повышением его социального и профессионального статуса.

Статус, в самом обобщенном рассмотрении, обозначает положение гражданина (от лат. *status* – положение, состояние). Это положение определяется системой отношений, которые возникают с другими субъектами социального взаимодействия.

Для любого индивида наиболее важен его со-

циальный статус, т.е. положение, которое он или его социальная группа занимает в обществе.

Социальный статус человека определяют функции индивида и вытекающие из них обязательства и права по отношению к другим участникам социального взаимодействия. Каждый человек включен не в одну социальную связь, социальный институт, а является своеобразным пересечением множества связей, взаимодействует с другими людьми и выполняет различные функции. Именно поэтому, общий социальный статус человека складывается из многих параметров – тех социальных ролей, которые выполняет индивид.

Любой статус имеет соотношение, то есть сравнение личностного положения с другими людьми. Если рассматривать ранжирование статусов, то стоит отметить социальный престиж функций, закрепленных за статусом. Престиж представляет собой иерархию статусов, разделяемую обществом и закрепленную в общественном мнении. Сама иерархия, и соответственно, престиж статусов формируется под влиянием двух факторов:

- реальной значимости тех или иных функций для развития общества, воспроизводства его основных структур;

- системы ценностей, шкалы предпочтений, учитываемые в данной культуре при «взвешивании» социальных функций.

Исходя из этого, под *социальным статусом* классного руководителя можно понимать его *положение в системе социального взаимодействия, определяемое отношением представителей социальных групп общества к осуществляемой классным руководителем деятельности.*

Наряду с социальным статусом можно говорить и о наличии у классного руководителя определенного *профессионального статуса*, под которым понимается его *положение в системе профессионально-педагогических отношений, т.е. отношение других категорий педагогических работников к институту классного руко-*

водства.

Понимание сущности данных понятий актуально для оценки современного состояния социального и профессионального статуса классного руководителя, поиска эффективных путей и механизмов его повышения.

Кризис социального и профессионального статуса классного руководителя пришелся на 90-е годы, когда резко ухудшилось материальное положение работников образования и акценты в определении общественных ценностей сместились в сторону рассмотрения воспитанности и образованности людей как второстепенных качеств личности.

За последнее десятилетие государством приняты существенные меры по изменению сложившейся ситуации. Одним из таких механизмов является приоритетный национальный проект «Образование» (далее ПНПО), реализующийся с 2006 года с целью выявления «точек роста» для последующих системных изменений, создания условий для комплексной модернизации системы российского образования и обеспечения доступного и качественного образования, адекватного изменяющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Результаты опросов, проведенных по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации в феврале 2006 года и в марте 2007 года, уже свидетельствуют о первых положительных результатах реализации ПНПО, подтверждающих выявлением определенных положительных тенденций в оценках россиянами положения дел в сфере образования.

По данным опроса:

– сократилось число респондентов, негативно оценивающих состояние российского образования в субъектах Российской Федерации – с 30,5% в 2006 г. до 26,7% в 2007 г.;

– большинство россиян (50,1%) считает, что сфера образования в Российской Федерации находится в удовлетворительном состоянии.

Реализация ПНПО по направлению «Повышение уровня воспитательной работы в школах» позволила в настоящее время дополнительно материально стимулировать деятельность классного руководителя. В рамках этого направления с января 2006 года было введено дополнительное денежное вознаграждение за классное руководство в размере одной тысячи рублей в месяц за класс наполняемостью 25 и более человек для

городской местности и 14 и более человек для сельской местности.

Дополнительные выплаты за классное руководство сегодня получают более 800 тыс. учителей России, и в целом в 2007 году на эти цели планируется перечислить регионам 11,680 млрд. руб.

Для оценки результатов целенаправленной работы органов государственной и исполнительной власти по повышению социального и профессионального статуса классного руководителя требуется определение системы критериев, в качестве которых, исходя из определений понятий, видятся:

– востребованность деятельности классного руководителя в обществе и профессионально-педагогическом сообществе;

– привлекательность функциональных обязанностей классного руководителя;

– набор личностных и профессиональных качеств, необходимых для осуществления деятельности классного руководителя;

– блага и услуги, получаемые педагогом за выполнение обязанностей классного руководителя.

Данные критерии позволяют определить основные показатели повышения социального и профессионального статуса классного руководителя (табл. 1).

Критерии и показатели оценки повышения социального и профессионального статуса классного руководителя легли в основу разработки инструментария изучения влияния на него дополнительно материального стимулирования работы классного руководителя в рамках ПНПО.

Работы по изучению влияния дополнительно материального стимулирования работы классного руководителя в рамках ПНПО на повышение его социального и профессионального статуса заключались в организации нами проведения социологического опроса, респондентами которого явились собственно классные руководители общеобразовательных учреждений, а также другие категории субъектов образовательного процесса, взаимодействующие с ними: руководители образовательных учреждений и специалисты органов управления образованием, обучающиеся, их родители и представители общественности – социальные партнеры классного руководителя.

Таблица 1

Критерии и показатели повышения социального и профессионального статуса классного руководителя

Показатели повышения социального статуса классного руководителя	Показатели повышения профессионального статуса классного руководителя
<i>Критерий 1: Востребованность деятельности классного руководителя в обществе и профессионально-педагогическом сообществе</i>	
Внимание государства и общества к деятельности классного руководителя (правительственные решения, публикации в СМИ, привлечение общественности к организации воспитательной деятельности и т.д.)	Конкурсная основа назначения классного руководителя
<i>Критерий 2: Привлекательность функциональных обязанностей классного руководителя</i>	
Положительный отзыв общественности о деятельности классных руководителей, высокая популярность классного руководства в обществе	Организационные и личностные усилия классного руководителя для назначения на должность
<i>Критерий 3: Набор личностных и профессиональных качеств, необходимых для осуществления деятельности классного руководителя</i>	
Портрет классного руководителя, сложившийся у представителей различных социальных групп	Степень развития профессионально значимых качеств классного руководителя
<i>Критерий 4: Блага и услуги, получаемые педагогом за выполнение обязанностей классного руководителя</i>	
Расширение материальных возможностей классных руководителей, удовлетворенность фактом дополнительной выплаты за классное руководство	Способствование деятельности классного руководителя продвижению по службе, появлению преимуществ в профессиональной деятельности педагога

Опрос был проведен в 34 регионах – субъектах Российской Федерации. Общее количество респондентов составило 5429 человек. Из них:

- классных руководителей – 1136 человек,
- руководителей образовательных учреждений и специалистов органов управления образованием – 917 человек,
- обучающихся 7-9 классов общеобразовательных учреждений – 1302 человека,
- родителей обучающихся – 1078 человек,
- представителей общественности из числа социальных партнеров классного руководителя – 996 человек.

В соответствии с требованиями к проведению

социологических опросов данная количественная выборка респондентов считается репрезентативной, что позволяет рассматривать результаты опроса в контексте преобладающих в обществе и профессионально-педагогическом сообществе мнений по поводу исследуемого предмета.

Предлагаемый респондентам опросник содержал от 5 до 10 вопросов закрытого характера, ответы на которые позволяют получить данные об оценке состояния социального и профессионального статуса классного руководителя в 2005 году – на этапе до реализации ПНПО, и в 2007 году. Данные результаты явились предметом сравнительного анализа и позволили выявить динамику

происходящих изменений.

Анализ ответов *классных руководителей* (табл. 2) показал, что в ходе реализации ПНПО возрос интерес к обсуждению проблем их про-

фессиональной деятельности в средствах массовой информации и в педагогической общественности на разных уровнях.

Таблица 2

Результаты опроса классных руководителей

Варианты ответов	2005 год			2007 год		
	а	б	в	а	б	в
Как часто в средствах массовой информации, специальной периодической печати обсуждаются проблемы классного руководства? а) раз в месяц; б) раз в полгода; в) раз в год.	20 %	20 %	60 %	80 %	20 %	0 %
Используется ли в Вашем образовательном учреждении конкурсное назначение классного руководителя? а) да; б) в отдельных случаях; в) нет.	0 %	0 %	100 %	10 %	10 %	80 %
Как Вы можете оценить профессиональную значимость классного руководства для современного общества? а) значима; б) мало значима; в) незначима.	90 %	0 %	10 %	100 %	0 %	0 %
Для того, чтобы стать классным руководителем вы готовы: а) приложить максимум организационных и личностных усилий; б) для Вас это неважно; в) дожидаться решения администрации о назначении.	60 %	0 %	40 %	90 %	0 %	10 %
Рассматриваете ли Вы дополнительное материальное стимулирование деятельности классного руководителя как проявление заинтересованности государства в организации воспитательной работы? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.	80 %	20 %	0 %	90 %	10 %	0 %
Как часто родители обращаются к Вам за помощью в вопросах воспитания детей? а) систематически; б) иногда; в) никогда.	60 %	40 %	0 %	50 %	50 %	0 %
Как часто учащиеся обращаются к Вам с просьбой о помощи в решении личных проблем? а) никогда; б) систематически; в) иногда.	0 %	80 %	20 %	0 %	100 %	0 %
Как часто в Вы представляете свой опыт работы с классным коллективом? а) никогда; б) раз в год и чаще; в) раз в пять лет.	0 %	100 %	0 %	0 %	100 %	0 %
Достаточен ли размер дополнительной оплаты	20 %	80 %	0 %	10 %	90 %	0 %

По мнению классных руководителей, на современном этапе институт классного руководства имеет высокую социальную значимость, при этом возросло количество педагогических работников готовых прикладывать значительные усилия для того, чтобы стать классным руководителем.

Вместе с тем, по мнению классных руководителей:

- в последние годы уменьшилось количество обращений со стороны родителей с вопросами по проблемам воспитания детей;
- размер дополнительной оплаты за классное руководство остается недостаточным.

Последнее мнение подтверждается увеличением числа классных руководителей неудовлетворенных размером доплаты, особенно в ситуации повышения требовательности и усиления контроля за выполнением ими функциональных обязанностей.

Половина респондентов из них рассматривают дополнительную оплату как стимул повышения своего профессионализма.

Результаты опроса *руководителей образовательных учреждений и специалистов органов управления образованием* (табл. 3) показывают, что большинство респондентов отмечают значительное повышение внимания к проблемам классного руководителя в средствах массовой информации и специальной периодической печати, в образовательных учреждениях, а также на муниципальном и региональном уровнях управления образованием.

Респондентами отмечено, что в последние годы в некоторых образовательных учреждениях вводится назначение классных руководителей на конкурсной основе. Признается высокая значимость классного руководителя в современном обществе как воспитателя подрастающего поколения. Руководители рассматривают дополнительное материальное стимулирование классного руководителя как проявление заинтересованности государства в организации воспитательной работы.

Значительное большинство участвующих в опросе руководителей считают недостаточным размер существующей дополнительной оплаты за классное руководство, при этом рассматривают дополнительную оплату как стимул повышения профессионализма классного руководителя.

Результаты опроса *родителей обучающихся* (табл. 4) показали, что данная категория респондентов также как и другие отмечает повышение внимания к проблемам классного руководителя в средствах массовой информации. Ответы родителей подчеркивают неизменно высокую значимость деятельности классного руководителя в образовательном учреждении.

Все респонденты опроса данной категории считают, что введение дополнительного материального стимулирования является проявлением заинтересованности государства в организации воспитательной работы с обучающимися.

По мнению родителей, увеличилось количество их обращений к классному руководителю по различным проблемам воспитания ребенка, что не согласуется с мнением по данному вопросу классных руководителей, участвующих в опросе. Родители также считают, что дети стали чаще обращаться за помощью к классному руководителю.

Треть опрошенных родителей подчеркивает, что произошли положительные изменения в работе классного руководителя с введением дополнительной оплаты, отразившиеся на качестве воспитательной работы и разнообразии жизнедеятельности классных коллективов обучающихся.

Вместе с тем, большинство родителей полагают, что размер дополнительной оплаты за классное руководство недостаточен.

Большинство *обучающихся 7-9 классов* общеобразовательных учреждений, участвующих в опросе (табл. 5), считают, что их родители часто обращаются к классному руководителю за советом. Данный факт совпадает с мнением родителей, но не совпадает с мнением классных руководителей.

Значительное большинство обучающихся считает, что в последние два учебных года жизнь их класса стала интересней, что так или иначе, позволяет судить о повышении качества воспитательной деятельности классных руководителей за период 2005-2007 годов.

Однако, ни один из опрошенных обучающихся в будущем не хотел бы стать классным руководителем.

Представители общественности из числа социальных партнеров классного руководителя, участвующие в опросе, подчеркивают профессиональную значимость классного руководства для современного общества (табл. 6).

Таблица 3

Результаты опроса руководителей

Варианты ответов	2005 год			2007 год		
	а	б	в	а	б	в
Как часто в средствах массовой информации, специальной периодической печати обсуждаются проблемы классного руководства? а) раз в месяц; б) раз в полгода; в) раз в год.	10%	30%	60%	80%	20%	0%
Практикуется ли в Ваших образовательных учреждениях конкурсное назначение классного руководителя? а) да; б) в отдельных случаях; в) нет.	0%	10%	90%	10%	40%	50%
Как вы можете оценить профессиональную значимость классного руководства для современного общества? а) значима; б) малозначима; в) незначима.	90%	10%	0%	100%	0%	0%
Рассматриваете ли Вы дополнительное материальное стимулирование деятельности классного руководителя как проявление заинтересованности государства в организации воспитательной работы? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.	70%	30%	0%	100%	0%	0%
Достаточен ли размер дополнительной оплаты за классное руководство? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.	0%	100%	0%	10%	90%	0%
Как вы считаете, является ли дополнительная оплата работы классного руководителя стимулом повышения его профессионализма? а) да; б) незначительно; в) нет.	70%	30%	0%	10%	90%	0%
Как часто проблемы классного руководства становятся предметом обсуждения на методических семинарах, конференциях и т.п. в образовательном учреждении, в городе (районе)? а) никогда; б) раз в год и чаще; в) раз в пять лет.	0%	100%	0%	0%	100%	0%

Таблица 4

Результаты опроса родителей

Варианты ответов	2005 год			2007 год		
	а	б	в	а	б	в
Как часто в средствах массовой информации, специальной периодической печати обсуждаются проблемы классного руководства? а) раз в месяц; б) раз в полгода; в) раз в год.	10%	20%	70%	30%	40%	30%
Использовалась ли в Вашем классе конкурсное назначение классного руководителя? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить	0%	80%	20%	0%	70%	30%
Как вы можете оценить профессиональную значимость классного руководства для современного общества? а) значима; б) мало значима; в) незначима.	90%	10%	0%	90%	10%	0%
Рассматриваете ли Вы дополнительное материальное стимулирование деятельности классного руководителя как проявление заинтересованности государства в организации воспитательной работы? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.	80%	10%	10%	100%	0%	0%
Как часто Вы обращаетесь за помощью по воспитанию своего ребенка к классному руководителю? а) систематически; б) иногда; в) никогда.	20%	70%	10%	40%	50%	10%
Как часто обращается Ваш ребенок к классному руководителю с просьбой о помощи в решении личных проблем? а) никогда; б) систематически; в) иногда.	70%	30%	0%	10%	90%	0%
Произошли ли положительные изменения в работе классного руководителя после введения дополнительной оплаты? а) да; б) существенных изменений нет; в) затрудняюсь ответить.				30%	50%	20%
Достаточен ли размер дополнительной оплаты за классное руководство? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить	0%	100%	0%	0%	100%	0%

Таблица 5

Результаты опроса учащихся

Вопросы	Варианты ответов		
	а	б	в
1	2	3	4
Как ты считаешь, на телевидении, в газетах и журналах часто говорят о работе классных руководителей? а) да; б) нет; в) иногда.	10 %	20 %	70 %
Вы выбирали своего классного руководителя или он назначен администрацией школы? а) выбирали; б) назначили; в) не знаю.	0 %	100 %	0 %
Хотел бы ты стать в будущем классным руководителем? а) да; б) нет; в) не знаю.	0 %	100 %	0 %
Как часто твои родители обращаются к классному руководителю за советом? а) часто; б) иногда; в) никогда.	10 %	80 %	10 %
Как часто ты обращаешься к классному руководителю за советом в решении личных проблем? а) никогда; б) часто; в) иногда	0 %	10 %	90 %
Стала ли интересней за последние два учебных года жизнь твоего класса? а) да; б) существенных изменений нет; в) затрудняюсь ответить.	70 %	30 %	0 %

По мнению данной категории респондентов, в отличие от периода до начала реализации ПНПО (2005 год) в настоящее время в средствах массовой информации чаще обсуждаются проблемы, освещается передовой опыт классных руководителей.

Дополнительное материальное стимулирование деятельности классных руководителей, по их мнению, является проявлением заинтересованности государства в повышении эффективности организации воспитательной работы в школе, однако его размер недостаточен.

Анализ результатов опроса у данной категории респондентов свидетельствует об отсутствии у них отчетливых представлений о системе назначения классных руководителей на конкурсной основе.

Обобщая результаты анализа ответов участников опроса, были сделаны следующие выводы:

1. Включение в ПНПО направления «Повышение уровня воспитательной работы в школах» демонстрирует заинтересованность государства в повышении эффективности организации воспитательной работы в школе, признает исключительную роль классного руководителя в данном процессе.

2. Введение в рамках ПНПО дополнительного материального стимулирования деятельности классного руководителя можно считать инструментом стимулирования педагога на повышение его активности, инициативности, творчества и профессиональной компетентности, однако размер дополнительной оплаты недостаточен, пото-

му не является действенной мерой повышения социального и профессионального статуса классного руководителя.

Таблица 6

Результаты опроса представителей общественности

Варианты ответов	2005 год			2007 год		
	а	б	в	а	б	в
1	2	3	4	5	6	7
Как часто в средствах массовой информации обсуждаются проблемы классного руководства? а) раз в месяц; б) раз в полгода; в) раз в год.	12,5 %	12,5 %	75 %	12,5 %	37,5 %	50 %
Используется ли в образовательных учреждениях конкурсное назначение классного руководителя? а) да; б) нет; в) не знаю.	0 %	62,5 %	37,5 %	0 %	50 %	50 %
Как вы можете оценить профессиональную значимость классного руководства для современного общества? а) значима; б) мало значима; в) незначима.	100 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %
Рассматриваете ли Вы дополнительное материальное стимулирование деятельности классного руководителя как проявление заинтересованности государства в организации воспитательной работы? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.	87,5 %	0 %	12,5 %	100 %	0 %	0 %
Достаточен ли размер дополнительной оплаты за классное руководство? а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.	0 %	87,5 %	12,5 %	0 %	100 %	0 %
Является ли дополнительная оплата работы классного руководителя стимулом повышения его	62,5 %	25 %	12,5 %	25 %	62,5 %	12,5 %

Особую озабоченность участников опроса вызывает факт ограниченности действенных мер повышения социального и профессионального статуса классного руководителя.

3. Несовпадение мнений классных руководителей, родителей и обучающихся об интенсивности взаимодействия, а также неопределенность ответов представителей общественности по ряду вопросов позволяют предположить наличие недостаточно полного представления у основных субъектов образовательного процесса и социальных партнеров образовательных учреждений о содержании и особенностях деятельности классного руководителя. Данное заключение свидетельствует о недостаточности информации или неэффективности средств ее подачи для родителей и обучающихся.

Таким образом, учитывая результаты проведенного социологического опроса, можно говорить об актуальности проблемы повышения социального и профессионального статуса классного руководителя и недостаточности предпринимаемых сегодня мер по ее решению.

Данный вывод подтверждается и результатами Всероссийской интернет-дискуссии, проведенной по инициативе Федерального агентства по образованию 4-13 сентября 2007 г. с целью изучения мнения профессионально-педагогического сообщества, обсуждения различных точек зрения, раскрывающих роль классного руководителя в социализации школьника и значение ПНПО в росте социального статуса классного руководителя.

Общее количество участников дискуссии составило 1420 человек, которые проживали в 31 регионе Российской Федерации. 1167 участников дискуссии проживали в городах, 253 – в сельской местности.

Среди участников дискуссии были отмечены:

- практические педагоги – 1222 человека, из них 827 классных руководителей,
- специалисты методических служб – 63 человека,
- представители администраций образовательных учреждений – 91 человек,
- представители общественности – 26 человек.

В ходе проведения дискуссии ее участниками было оставлено 1672 сообщения. По проблеме «Повышение социального и профессионального статуса классного руководителя в современных условиях» участниками дискуссии было сформировано 67 тем и оставлено 498 сообщений.

Интернет-дискуссия продемонстрировала признание профессионально-педагогическим сообществом исключительной роли классного руководителя в социализации школьника, наличие многообразия точек зрения, но, в целом, одобрение классными руководителями, педагогами и представителями общественности действий государства по повышению социального статуса классного руководителя и необходимости дальнейшего поиска более эффективных механизмов обеспечения качественных изменений в его состоянии.

УДК 371

Б.В. КУПРИЯНОВ

МЕЖДУ ТОТАЛЬНЫМ ЭНТУЗИАЗМОМ И ТОТАЛЬНЫМ ФОРМАЛИЗМОМ

*Мы любим сильных людей, мы любим жёстких вождей,
Мы ловим кайф, когда нас бьют по башке.
Такая наша стезя, иначе с нами нельзя –
У нас в крови тоска по твёрдой руке.
Т. Шаов*

В пятом номере «Народного образования» за 2008 г. был опубликован наш материал «Сферы

ответственности классного руководителя» прошел год, завершился успешно еще один этап в

опытно-экспериментальной работе по внедрению в практику общеобразовательных учреждений Костромской области программы мониторинга деятельности классного руководителя, удачно прошла в Костроме межрегиональная конференция «Классный руководитель в реальности современной школы», настало время подводить итоги и определять наиболее важные направления усовершенствования работы классных руководителей. И что интересно, чем дальше мы продвигаемся, тем острее проблематизируются причины низкой эффективности воспитательной работы классных руководителей. Ответственность за такие шаги ощущается еще и потому костромской вариант мониторинга активно используется в ряде регионов России: Ленинградская, Мурманская, Новосибирская, Псковская, Самарская области, Чувашская Республика. Приступим.

Один из традиционных путей исследования – обращение к истокам изучаемого явления. Поэтому обратим внимание на то, что до сих пор существующая массовая практика классного руководства складывалась в 30 годы XX века, в годы тоталитаризма, в период всеобщего энтузиазма. Отсюда предположим, что в стране сложилась массовая «практика тотального воспитания», с вектором ожидания тотального энтузиазма. Здесь

«тотальный» – обязательный для всех (навязанный сверху, вне зависимости от произвола человека), осуществляемый большинством.

Однако, как подсказывает здравый смысл, ожидание тотального энтузиазма не означает самого тотального энтузиазма: ожидание есть, и может быть продолжительным, а энтузиазма нет, даже в краткий период. Педагог, который не может быть энтузиастом, свои обязанности осуществляет ритуально, формально. Вообще формула «выполнение обязанностей с энтузиазмом» имеет внутреннее противоречие – субъективных образов: «исполнение обязанностей» и «энтузиазм». Ведь субъективный образ «исполнение обязанностей» в тенденции стремиться к формализму. Таким образом, *современный классный руководитель находится в ситуации ожидания от него тотального энтузиазма, причем классный руководитель знает, что от него ожидают, и поэтому субъективно отражает собственное должностное поведение, которое не может быть в полной мере реализовано.* Отсюда, тревожность, фрустрация, сильный внутренний конфликт, агрессивность, усиливающиеся низким социальным и имущественным статусом школьного воспитания.

МЕЖДУ ДВУМЯ ТОТАЛЬНОСТЯМИ

*Дураком быть выгодно, да очень не хочется,
Умным очень хочется, да кончится битьем.
У природы на устах коварные пророчества,
Но может быть, когда-нибудь, к среднему придем.
Булат Окуджава*

Первый край – «формализм» (предпочтение, отдаваемое форме перед содержанием в различных сферах человеческой деятельности, приверженность к соблюдению внешних формальностей в ущерб существу дела, проявляется в безукоснительном следовании правилам этикета, ритуала даже в тех случаях, когда жизненная ситуация делает это бессмысленным, в преклонении перед буквой закона при пренебрежении к его духу). В формализме есть здоровое начало – че-

ловек не разрушает себя, не приносит себя на алтарь, чего бы то ни было. Он полноценно живет и работает, просто для него индивидуально незначимо выполнение дополнительных функций классного руководителя (основные обязанности – учитель-предметник). Детям, которых воспитывает формалист, грустно, не интересно и вероятно, что благодаря классному руководителю что-то хорошее с этими детьми произойдет, равно.

Замечательный исследователь из Ульяновска В.Р. Ясницкая так описывает формалиста: «классному руководителю отводится роль канцеляриста и контролера за посещаемостью, успеваемостью и дисциплиной учащихся» [1]. Член-корреспондент РАО Н.Л. Селиванова прямо пишет, что зачастую «работа классного руководителя часто носит формальный характер», при этом: «Классный руководитель следит за посещаемостью уроков в школе, проверяет дневники (а часто просто подписывает выставленные самими школьниками оценки), проводит по расписанию классные часы, организует участие класса в общешкольных мероприятиях, если таковые есть. Обычно общение такого классного руководителя с родителями сводится к общению на родительских собраниях и телефонным звонкам, в случае прогула или плохого поведения ребенка». Понятно, что выполнение контрольных функций не осуждается, критикуется ограничение деятельности классного руководителя только этим.

*Второе крайнее проявление – тотальный энтузиазм (греч. *enthusiasmos*)* высокая степень воодушевления, подъема, восторга, исступления, порожденных обычно преданностью какой-либо идее, стремлением к достижению важной цели. Первоначально, словом «энтузиазм» обозначали состояние человека, одержимого божеством или находящегося под его влиянием (например, энтузиазм Пифии или вакханок). Позже, со времён поздней античности и практически до новейшего времени – эстетическая категория, характеризующая реакцию субъекта на возвышенное, прекрасное.

По сути своей тотальный энтузиазм классного руководителя не здоровое явление, и в крайних проявлениях обусловлен стремлением порешать свои психологические проблемы за счет окружающих людей. Однако тотальный энтузиазм близок к интернальной позиции (позиции при которой «Все зависит от меня») и в этом смысле позволяет преодолевать негативные условия воспитания учащихся школьного класса.

Например, классный руководитель – энтузиаст успешно преодолевает расплывчатость и противоречивость должностных обязанностей классного руководителя (прописанные без его ведома и участия), формулируя сферы ответственности произвольно. Довольно часто цели слабо согласуются с планом воспитательной работы.

Причем бумажному валу сопротивляются и энтузиасты и формалисты, первые пытаются манкировать бумагами и делать свое дело, вторые, заполнением бумаг замещают решение актуальных задач воспитания. Создавшаяся ситуация разрушает повседневность классного руководства деморализуя и тех, кто тратит силы на бумаги, чтобы не быть в «плохих» у школьной администрации, но при этом понимает, что проблемы с детьми, родителями и учителями, работающими в классе не решаются и тех, кто забрасывает бумаги, попадает во всякие черные списки. Другими словами современный массовый классный руководитель дезориентирован он стыдится формализма, и не может быть энтузиастом, он находится в ситуации длительного и драматического самоопределения.

О ПУТЯХ И ОРИЕНТИРАХ?

*Не умствуйте. Возьмите. Это вам.
Вот светится вино почти без света.
Ужель еще вам хочется в беседе
Вставлять иноязычные слова?
О. Чикина*

Усовершенствование социальных и культурных практик связано с осмыслением и перепрограммированием этих практик вначале интеллектуальном, а потом деятельностном плане. В данном случае новый вариант понимания представлен положениями складывающейся концепции

деятельности классного руководителя в Костромской области.

В наших построениях мы во многом отталкивались от концепции деятельности классного руководителя школ Ярославской области, разработанная под руководством д.п.н., профессора М.И.

Рожкова. Назовем две ключевые идеи:

- деятельность классного руководителя является управленческой;
- в структуре деятельности классного руководителя важное место должно занимать педагогическое регулирование социального взаимодействия между учащимися и родителями, учащимися и педагогами, а также интеграция и координация воспитательных воздействий различных социальных институтов.

Вторая опора для представленных рассуждений — это идеи С.Д. Полякова о потенциалах школьного воспитания и нарисованные им три парадигмы управления в воспитании:

- управление по результатам;
- управление по процессу;
- ресурсный подход.

Думается, что, что все три парадигмы не противоречат друг другу, а являются взаимодополняющими. Предположим, что первые две схемы могут сосуществовать, при этом обе могут опираться на ресурсный подход.

Основателем ресурсного подхода считают профессора Высшей школы бизнеса Мичиганского университета Б. Вернефилда (Wernerfeld, 1984), сегодня соответствующие конструкции разрабатываются в психологии, экономике, социологии. Психолог Татьяна Петровна Зинченко пишет, что ресурсный подход предусматривает «объединение в рамках единого языка описания представлений об ограниченности возможностей человека как субъекта деятельности и путей преодоления этой ограниченности посредством обменных отношений, позволяет найти решение ряда актуальных научно-практических задач» [2].

Сегодня ресурсный подход в педагогике становится весьма популярным, весьма любопытные идеи сформулировали В.М. Лизинский и С.Д. Поляков.

Ключевая идея ресурсного подхода В.М. Лизинского, выглядит так «в основе ресурсного подхода лежит принцип соответствия задач наличествующим и необходимым ресурсам, без которых решения задач становится профанацией» [3].

Остановимся на некоторых положениях *ресурсного подхода к деятельности классного руководителя*, которые были сформулированы в Костромской области в процессе опытно-экспериментальной работы 2006- 2009 гг.

Прежде всего: сущность деятельности классного руководителя состоит в *управлении ресур-*

сами общеобразовательного учреждения и окружающей среды для реализации задач воспитания учащихся вверенного ему класса.

Необходимо разделять несколько *конструктов*:

– ориентиры (сферы ответственности, задачи, функции и т.д.) то, для чего используются ресурсы,

ресурсо-обладатели и ресурсо-распорядители (сам классный руководитель, коллектив ученического класса, учитель – предметник, педагогический коллектив, природная среда, окружающая школу, и т.п.) – это те, кого классный руководитель включает в свою деятельность и на определенных условиях пользуется их ресурсами, обеспечивая интерес ресурсообладателей,

– ресурсо-генерирующие свойства ресурсообладателей (их статус, позиция, ожидания, интересы),

– ресурсы как таковые (кадровые, информационные, организационно-нормативные, организационно-программные, финансовые, материальные)¹,

– этапы управленческого цикла, шаги по использованию ресурсов (диагностика, целеполагание, планирование, организация, анализ).

Так как об ориентирах мы подробно писали [4], остановимся подробнее на *ресурсах* воспитательной работы классного руководителя.

Кадровый ресурс – возможности привлечения к воспитанию учащихся тех или иных субъектов, причем субъекты могут привлекаться сознательно то есть для воспитания, а могут для организации или помощи во внеучебной деятельности. Например, в случае подготовки к туристическую походу могут быть задействованы и родители и актив класса, школьный врач.

Информационные ресурсы представляют собой сведения необходимые классного руководителя для принятия решения, подготовки и проведения мероприятия, то есть информационные ресурсы представляю собой информацию о воспитанниках, о содержании воспитания, его организации и методике.

Финансовые ресурсы – денежные средства, используемые на приобретение товаров и услуг, необходимых для воспитания.

Материальные ресурсы – возможности по-

¹ Их перечень нуждается в уточнении.

мещений, оборудования для осуществления воспитания

Программно-организационные ресурсы представляют собой установленный порядок использования имеющихся ресурсов (кадровых, финансовых, материальных)

Ресурсо-генерирующими характеристиками классного руководителя являются его собственные возможности: личностно-профессиональная позиция, способности, опыт профессиональной деятельности.

Ключевая ресурсо-генерирующая характеристика классного руководителя его *личностно-профессиональная позиция*, которая представляет собой отношение к себе как субъекту воспитательной работы с учащимися вверенного класса, собственным возможностям и перспективам.

В рамках теории социального научения личностно-профессиональная позиция может быть определена при помощи локуса контроля. Интернальный локус контроля представляет собой наиболее продуктивное отношение к себе, собственным перспективам и выражается в рассмотрении себя как источника успехов и неудач своей жизни. В экстернальном варианте ответственность за победы и поражения возлагается на жизненные обстоятельства, поэтому индивид отказывается от активного противостояния трудностям, что и может привести к углублению личностной проблемы. Когда классный руководитель проявляет экстернальную позицию то фактором независимых обстоятельств оправдывается формальное отношение к выполнению своих обязанностей. Такой классный руководитель пасует перед социальной реальностью – ценностями потребительского общества (СМИ), склонен оправдывать свой формализм тем, что родители, дети, администрация школы не создают необходимых условий для его работы. Образ родителя в сознании тотального формалиста составляют характеристики: «недостаточно активны», «не хотят участвовать в решении имеющихся проблем», «не хотят идти в школу», низка активность «родительской общественности в работе школьного самоуправления», «родители перестают заниматься образованием, интеллектуальными культурным развитием ребенка, его нравственным воспитанием, перекладывая это полностью на плечи школы, надеясь на собственные деньги», «не обеспечивают контроля за обучением ребенка» [5].

Практически ставят под вопрос возможность

эффективной работы классного руководителя такие проявления позиции как «личностно-профессиональный инфантилизм» и «личностно-профессиональное иждивенчество». Личностно-профессиональный инфантилизм – специфическое отношение к окружающим, характеризующееся проявлением эмоциональной неустойчивости, незрелости суждений, капризностью и подчиненностью. Иждивенческая позиция в данном контексте рассматривается как специфическое отношение одного индивида к другому субъекту (социальному институту), как к содержанию, позволяющему жить за его счет (безвозмездному источнику ресурсов для реализации собственных нужд и потребностей). С точки зрения трансактного анализа, и в том и в другом случае индивид отражает собственное «Я» в качестве «Ребенка» (слабого, незащитного, неспособного противостоять трудностям), а образ другого может быть назван «Родителем» (сильным, мудрым, способным обеспечить комфорт, защиту и проч.). Выходом из данной ситуации является перевод индивида в позицию «Я – Взрослый», проявляющуюся в ответственности, самостоятельности, рефлексивности.

Способности к профессионально-педагогической деятельности и уровень их развития. Способности, традиционно понимаются как свойства, определяющие успешность какой-либо деятельности. Каждый человек при рождении получает задатки, от которых зависит возможность развития способностей. Динамика развития способностей в начальный период работы в качестве классного руководителя обусловлена обстоятельствами профессионализации педагога, а в определенный момент начинает зависеть от личностно-профессиональной позиции.

Опыт работы классного руководителя. Наличие опыта работы классного руководителя означает, что в его сознании запечатлелись способы решения профессионально-педагогических задач, которые показали свою приемлемость, как в плане непосредственной утилитарной эффективности, так и в плане оптимального влияния на систему отношений учащихся друг с другом и с другими участниками жизнедеятельности школы. Наличие у классного руководителя опыта позволяет ориентироваться в различных ситуациях, факторами, обеспечивающими необходимый объем опыта являются длительность выполнения соответствующих обязанностей и профессио-

нально-педагогическая рефлексия. Качество выводов, сделанных педагогом в различных ситуациях обусловлено здравым смыслом (способностью взвешено, толково, рассудительно мыслить и принимать решения адекватные ситуации).

Благодаря С.Д. Полякову можно обозначить четыре группы ресурсо-генерирующих характеристик остальных участников школьной и внешкольной реальностей: социальные статусы, жизненные позиции, интересы и ожидания участников воспитательного процесса от взаимодействия с классным руководителем и друг с другом [6]. С.Д. Поляков пишет: «важно и то, как педагоги школы относятся к воспитанию. Учителя, считающие, что их дело – уроки дать, а с воспитанием пусть классный руководитель разбирается, тем самым сокращают воспитательный ресурс школы [7].

Важное ресурсо-генерирующее свойство – *интересы участников* воспитательного процесса (учащихся, родителей, учителей-предметников, педагогов дополнительного образования и др.).

Социальный и профессиональный статус занимают особое место среди ресурсов воспитательной работы – на самом деле это отношение, степень доверия со стороны родителей, администрации школы, местного сообщества, благодаря которым классному руководителю могут передаваться финансовые, материальные и кадровые ресурсы.

К сожалению, в документах классного руководителя мы видим в одном ряду такие разделы как:

- воспитание трудолюбия,
- планирование,
- работа с родителями.

На наш взгляд, такой вариант неудачен, ведь в воспитании трудолюбия есть и планы, привлечение родителей и т.п. То есть так мы запутаемся.

В теоретическом плане следует несколько положений сформулировать о самих ресурсах.

1. Ресурс существует в двух состояниях: состояние покоя – ресурс как резерв и актуального состояния, когда ресурс выступает как средство, другими словами ресурс предполагает возможность, для реализации которой необходимо до-

полнительные действия. Ресурс имеет пространственное положение, ресурсы деятельности классного руководителя пространственно находятся или внутри, или вне школы, особое место занимают ресурсы самого школьника.

2. Ресурс собственную логику существования (время существования). Скажем воспитательные ресурсы учащихся могут развиваться от класса к классу, у школьников появляется опыт самоорганизации. Органы ученического самоуправления объективно являются ресурсом для классного руководителя, другое дело, если они реальные, а не на бумаге.

3. Для решения той или иной задачи может ощущаться недостаток ресурсов (ограниченность ресурсов). Ресурсы могут реализовываться, привлекаться, развиваться – наращиваться, недостаток ресурсов может компенсироваться.

Вот семейное предание. Классный руководитель одной из Чебоксарских школ в далеком 60-м году стала замечать, что мальчишки из ее класса бегают посмотреть на духовой оркестр. Тогда на комсомольском собрании она предложила заработать на музыкальные инструменты. Действительно, всем классом вместе с классным руководителем по вечерам в течение нескольких месяцев ребята заработали на музыкальные инструменты и создали свой оркестр. Этим замечательным классным была Марианна Альбертовна Русина.

Деятельность классного руководителя в рамках ресурсного подхода выглядит так:

- диагностика имеющихся проблем и ресурсов, реалистичное (ресурсо обеспеченное) целеполагание,
- инвентаризация под целевые ориентиры имеющихся ресурсов и ресурсов, привлечение которых возможно,
- планирование работы с ресурсо-обладателями и ресурсо-распорядителями по актуализации их ресурсо-генерирующих характеристик, создание ресурсного потенциала для осуществления целевых ориентиров,
- оперативная инвентаризация ресурсов, поддержка ресурсо-генерирующих характеристик и содействие реализации ресурсов.

ТИПЫ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

На основе ресурсного подхода можно выделить несколько типов классных руководителей:

- чиновник,
- художник,
- воспитатель,
- предприниматель,
- прилипала.

Первый тип – «*чиновник*» ориентирован на внутренние ресурсы класса и школы, на работу внутри учреждения, при минимальном привлечении возможностей родителей, общественности. Как правило, хорошо видит возможности учащихся, в тоже время, как правило, следит за процессом и соизмеряет происходящее с оценкой со стороны администрации школы.

Второй тип, прямо противоположный первому, назовем «*художник*». Такого классного руководителя в большей степени интересует самовыражение – реализация собственных ресурсогенерирующих характеристик, это люди творческие, рассеянные, не обязательные, не редко индивидуалисты. Они во многом самодостаточны, так как занимаются творчеством, но весьма сложны и порой неудобны в повседневном общении. Объектом их самовыражения может быть и воспитание школьников, и любой вид творчества (художественный, научный, философский, социальный), которым они занимаются вместе с воспитанниками.

Третий тип, также достаточно многочисленный, хотя и менее заметный – «*воспитатель*». Классные руководители, относимые к типу – вос-

питатель энтузиасты, ориентированные на развитие ресурсов учащихся вверенного класса, их личностно-профессиональная позиция предполагает доминанту воспитания учащихся.

В школах не мало «чиновников», но есть и «художники». То есть внешне кажется, что человек учит, преподает, а на самом деле, это для него – способ художественного самовыражения. Кстати результаты у художников-педагогов могут быть очень даже хорошие, но это для них не главное.

Четвертый тип – «*предприниматель*». Такие классные руководители социально активные, прекрасные организаторы, яркие созидатели, творцы социальных сетей, организаций, проектов. Это люди, которых не так давно стали называть словом «менеджеры»; они действительно хорошие управленцы, они создают, привлекают и используют ресурсы. Они глобально погружены в отношения процессы, порой забывая, для чего все это затеяно. Вернее двигаясь на автомате, они просто об этом не думают.

Пятый тип, не очень симпатичный, хотя также распространен, это – «*прилипала*». Представители этого типа, очень хорошо осознают возможности социальных ресурсов – связей с сильными мира сего. Прилипалы чрезвычайно тонко чувствуют конъюнктуру, способны мгновенно перестраиваться и на коротких дистанциях демонстрировать чудеса работоспособности, однако вся их активность абсолютно внешняя, показная, они жаждут ресурсов для себя лично.

ЧТО ДЕЛАТЬ?

*Пусть будет вождь суров,
Пусть Петров, Иванов, хоть кто!
Тут главное, братва, чтоб не Сусанин!*
Т. Шаов

Остановимся на видимых выходах из сложившейся ситуации. Прежде всего, отказ от сознательного искажения того, что сейчас происходит. Имеющееся в массовой практике положение вещей в сфере деятельности классных руководителей общеобразовательных школ может быть определено как замалчивание реальных проблем, самообман органов управления образования.

Отвечая на вопрос «Что делать?», легче сформулировать, чего лучше не делать: *хватит паразитировать на энтузиазме классных руководителей!* Нужны открытые площадки общественного обсуждения ситуации классного руководства. Думается, что не надо доказывать, что классный руководитель – основная фигура школьного воспитания.

Второе предложение – нужно отнять у классного руководителя (борьба с тотальностью) исключительное право (монополию) на формулировку целей и задач воспитания школьников. Совершенно необходимо организовать процесса соединения муниципального и родительского заказа на воспитание.

Иначе получается порочный круг – классный руководитель в одиночку придумывает цели воспитания, в одиночку осуществляет (трудно найти соратников для реализации не очень прозрачных, зачастую понятных только автору целей), в одиночку анализирует. Все объективно заинтересованные субъекты, будучи не привлечены на разных этапах критикуют классного руководителя, классный руководитель в свою очередь негодует на них, оставаясь одиноким героем.

Вернемся вновь к истокам социального воспитания, только не к советскому, а к античному. И обратим внимание на таких персонажей афинского общества как *софронистов* – попечителей эфебов (юношей старше 18 лет, которые служили два года в воинских формированиях), так вот софронисты назначались народным собранием и заботились о добродетели. Налицо общественное значение воспитателей.

Думаю, что надо серьезно обдумать, как обеспечить деятельное участие в определении целей воспитательной работы:

- учредителя школы
- педагогического коллектива
- родителя
- ребенка.

Такой подход принципиально позволит изменить ответственность названных выше потенциальных заказчиков воспитательной работы. Приведу цитату из статьи Е.А. Александровой: «необходимо привлечь родителей, тем самым, организовав их ВСТРЕЧУ с детьми на уровне понимания смыслов культурных практик и социокодов социально одобряемого поведения».

В этом смысле предстоит разрабатывать методику подготовки классного руководителя к целеполаганию, привлечения к этой работе администрацию школы, родителей, учащихся. С каждой категорией, судя по всему, следует выстраивать специфическую схему взаимоотношений. Скажем, работа по целеполаганию с учащимися должна строиться в соответствии с возрастом, нужна методическая формула адекватная по возрасту и возможностям. В любом случае класс-

ный руководитель, думается, производит подготовительную работу:

- заготовки целевых ориентиров,
- осуществляет согласование (конвенционирование интересов),
- окончательно оформляет заказ – целевой ориентир.

Третье – отказ от тотальности видится в *дифференциации и индивидуализации классного руководства*. Думается, что вариативность классного руководства должна стать нормой, целесообразно появление различных базовых моделей, при четком определении инвариантной ответственности. Для педагогической науки следует сформулировать заказ на изучение дифференциации классного руководства по разным основаниям, разработку типовых моделей классного руководства (на основе индивидуально-типологических особенностей и сложившихся культурных практик). Эту работу начали коллеги в Ульяновске (диссертационное исследование Е.Л. Петренко). Представителям изданий о работе классного руководителя, хотелось бы пожелать поддержать эту работу.

Следующее предложение парадоксального характера: дифференциация и индивидуализация могут состоять в том, что классный руководитель будет идентифицировать себя как среднее статистический классный руководитель, не имеющей собственной программы воспитательной работы с классом. И тогда его ориентиры в работе будут процессуальными (сферы ответственности за жизнь и здоровье, межличностные отношения, реализацию образовательной программы). Иная модель – определение целей, при этом перспективной конструкцией М.В. Шакуровой о социокультурной идентичности как цели воспитания, главная задача кого воспитываем.

С другой стороны – объем выполняемой классным руководителем работы будет фиксироваться и стимулироваться не только сверху (администрацией школы), а и снизу (сам классный руководитель) будет определять в ходе договора с администрацией что и в каком объеме он будет делать. Здесь возможно введение общей системы мониторинга, ориентированной на процессуальные аспекты, дополненной соглашениями между классным руководителем и администрацией, где будут оговорены сферы ответственности, которые могут различаться.

Надо научить классного руководителя быть

экономным по отношению к своим силам и активно привлекать ресурсы школы и окружающей среды в целях реализации задач воспитания учащихся вверенного класса.

Четвертый аспект связан с восстановлением положительного социального имиджа классного руководителя и учителя вообще. Может не очень этично говорить о том, что в день милиции в нашей стране проходит прекрасный торжественный концерт, который смотрит вся страна. Думаю, что это не справедливо, слава богу, с милицией встречается человек реже, чем с учителем. В этом смысле считаю крайне необходимым праздновать день учителя как всенародный праздник, установить день классного руководителя, когда все выпускники могли бы посетить своих классных руководителей и здравствующих и тех, кто ушел из жизни.

Пятое предложение. Позитивная, может даже конструктивно-продуктивная формализация в работе классного руководителя может выражаться в преодолении деформаций практики применение форм работы классного руководителя. Например, в советской практике имелся широкий диапазон форм: политинформация, учебное собрание класса, пионерский сбор – комсомольское собрание, ленинский зачет, классный час. Сегодня наступило царствие классного часа, который заменяет все формы, а сам превращается в нравственную беседу – проповедь. Нам представляется весьма успешным региональный опыт мониторинга, при котором в планах воспитательной работы классному руководителю предлагается представить разнообразие форм, здесь нужна регламентированная схема, которая позволит уйти от засилья статичных (сидячих) форм и преобладания вербального воспитания.

Для этого необходимо преодолеть положение дел, когда, за рамками работы методобъединений и педсоветов остаются серьезные (не поверхностные!) дискуссии по проблемам современного воспитания, во многих школах отсутствуют интересные и полезные для классных руководителей периодические и академические издания (издательств «Просвещение», «Первое сентября», «Педагогический поиск», «Сентябрь» и др.), не обсуждаются новинки педагогической литературы, недостатка в которых в настоящее время нет.

Библиографический список

1. Ясницкая В.Р. Прорыв или тупик? Критический анализ функционала классного руководителя // Классное руководство и воспитание школьников. – 2009. – № 2.
2. Зинченко Т.П. Методология ресурсного подхода: границы и возможности применения в психологии // Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000.
3. Лизинский В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – С. 9.
4. Куприянов Б.В. Сферы ответственности классного руководителя // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 206–213.
5. Каковы самые серьезные проблемы школьного воспитания? // Первое сентября. – 2008. – № 23. – С. 11.
6. Поляков С.Д. Школа. Воспитательный потенциал // Воспитательная работа школе: деловой журнал зам. директора по воспитательной работе. – 2008. – № 4. – С. 27–44.
7. Поляков С., Куценко Е. Как оценить воспитательную работу в школе? // Первое сентября. – 2006. – № 23. – С. 8.

МОТИВИРОВАТЬ ИЛИ ИЗБЕГАТЬ ДЕМОТИВАЦИИ? (К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ УСПЕШНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ)*

Начнем, пожалуй, с понятий. *Мотивация* – чаще всего под этим словом подразумевают внутреннее побуждение человека к совершению той или иной деятельности. К сожалению, очень часто с мотивацией путают другое слово – мотивирование, что не совсем верно. *Мотивирование* – это тоже побуждение, но побуждение внешнее, со стороны, это попытка побудить другого человека к какой-либо деятельности. А осуществляет это мотивирование как раз через обращение к его мотивационной сфере. Другими словами, мотивация – это то, что с вами происходит, а мотивирование – это то, что с вами делают. Есть еще одно слово, которое будет нас интересовать – мотив. *Мотив* – это то, что побуждает к деятельности, то есть собственно побудитель, за которым, как известно, стоит та или иная человеческая потребность.

Далеко не всегда мы можем осознать, какие именно мотивы побуждают нас к совершению деятельности. Но все же они дают о себе знать – через наши эмоции и настроение, связанные как с самим процессом деятельности, так и с ее условиями и препятствиями. Что нас более всего радует? От чего мы получаем большее удовольствие? Что больше других поднимает нам настроение – детская любовь, зарплата, хорошие результаты, карьерный рост, возможность реализовать себя, а может быть, окончание рабочей недели? Что расстраивает нас более всего? По поводу чего бывает тяжело на душе? Что не дает спать по ночам – сомнение в собственной профессиональной компетентности, конфликт с детьми, размолвка с коллегами, немилость начальства? Все это индикаторы истинных мотивов нашей профессиональной деятельности и указатели на те наши потребности, которые мы в ней реализуем.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 08-06-00410а)

Кстати, признанный специалист по проблеме человеческих потребностей, А. Маслоу, предложил интересную их классификацию, известную довольно широкому кругу педагогов. Однако, те уточнения и добавления, которые были сделаны автором в его более поздних работах, известны не так широко. Тем не менее, именно они являются наиболее интересными. Почти все фундаментальные потребности человека были отнесены А. Маслоу к «дефицитарным», то есть связанным с недостатком чего-либо (материальных благ, здоровья, признания, любви и т.п.), причем восполнение этого недостатка зависит преимущественно от внешней среды, от других людей. Этим дефицитарным потребностям А. Маслоу противопоставил «бытийные» потребности («метапотребности»), связанные с самоактуализацией человека. Деятельность, направляемая мотивами, за которыми стоят бытийные потребности, – это та деятельность, которой люди как бы посвящают себя, с которой они себя идентифицируют, в которой они могут реализовать свои ценности и идеалы. Эта деятельность всегда носит творческий характер¹, ей претит всякая шаблонность. Это та деятельность, от совершения которой человек получает удовольствие. Это та деятельность, в которой стирается разница между трудом и радостью, работой и игрой, между «хочу» и «должен». А потому деятельность человека, движимого бытийными мотивами, *не может быть мотивируема кем-то извне*. Слово «мотивировать» здесь неприменимо.

Совершив небольшой экскурс в проблематику

¹ В одной из своих последних работ А. Маслоу высказывает даже предположение, что понятие креативности и понятие самоактуализирующейся личности окажутся одним и тем же (см.: А. Маслоу. Новые рубежи человеческой природы // www.bookap.org/genpsy/maslou/gl4.shtml)

ку мотивации, вернемся к более частному вопросу – о мотивации воспитательной деятельности классных руководителей. Проведенное исследование² данной проблемы привело нас к выводу о том, что *воспитание необходимо отнести к тем видам деятельности, смыслообразующие мотивы которых связаны с бытийными потребностями человека*. К таковым, помимо воспитания, можно отнести благотворительную деятельность, волонтерство, миссионерскую деятельность, деятельность сотрудников таких организаций как «Гринпис», «Врачи без границ», «Международная амнистия» и т.п. Конечно, в такой деятельности могут удовлетворяться и другие, дефицитарные, потребности людей. Классный руководитель, например, в своей воспитательной деятельности может удовлетворять потребности в безопасности и стабильности (ведь она позволяет ему иметь стабильную работу, а кое-где и неплохую зарплату), потребности в признании и любви (если она позволяет ему чувствовать уважение со стороны родителей, любовь и благодарность детей). Эти потребности образуют и свои специфические мотивы воспитательной деятельности. Но все же они остаются второстепенными, подчиненными мотивами. Ведущим же, смыслообразующим мотивом всегда остается мотив, связанный с бытийными потребностями личности, с ее самоактуализацией. Это, кстати, определяет некоторые особенности воспитательной деятельности классного руководителя:

Во-первых, в воспитательной деятельности классный руководитель всегда реализует только свои личные ценности. Ведь воспитатель – это не роль, не функция, не должность. Это позиция, которая представляет собой способ реализации педагогом своих базовых ценностей³.

Во-вторых, классный руководитель идентифицирует себя с этой деятельностью. От нее он по-

лучает удовольствие, она вызывает у него много положительных эмоций, она прибавляет ему самоуважения, это его любимая работа, в ней он самореализуется. Если же дело обстоит иначе, и педагог стыдится своей профессии, относится к своей работе как к необходимой для выживания рутине, мечтает о том, когда же он, наконец, выйдет на пенсию, – то в таком случае и о воспитании говорить не приходится.

В-третьих, воспитательная деятельность является в полном смысле творческой деятельностью, и эта деятельность постепенно исчезает тогда, когда в ней начинают превалировать шаблон, стандарт, инструкция и технология.

Наконец, в-четвертых, классного руководителя, осуществляющего воспитательную деятельность, не имеет смысла специально мотивировать. К этой деятельности его нельзя никак принудить. Ни кнут, ни пряник здесь действовать не будут. Всевозможные внешние стимулы не смогут создать высокой мотивации к воспитанию у человека, который такой мотивацией не обладает. Напротив, они могут побудить его лишь к имитации воспитания.

Итак, *подлинная воспитательная деятельность возможна лишь тогда, когда она направляется бытийными потребностями педагога и ее осуществляют самоактуализирующиеся люди*.

Но вот вопрос: а много ли таких педагогов среди классных руководителей? Может быть, ответ кого-то и удивит, но таких педагогов вовсе не мало. Проведенный нами опрос классных руководителей показал, что сегодняшние педагоги наиболее значимой для себя считают работу, которая приносит им радость, в которой они могут реализовать свой творческий, интеллектуальный или организаторский потенциал, в которой они видят некий смысл. И это ценится ими больше, чем, к примеру, возможность заработать или получить признание коллег. При этом простота выполнения работы, обладание высоким статусом, возможность сделать карьеру стоят в выбранном педагогами списке приоритетов значительно ниже. А вот самостоятельное принятие ответственных решений в своей работе ценится выше. Возможность же выполнять работу без больших усилий и вовсе поставлена классными руководителями на последнее место. Эти данные в целом соотносятся с результатами изучения профессиональной мотивации человека вообще, которые

² В нем было задействовано более 500 педагогов из Москвы, Ленинградской, Нижегородской, Ульяновской, Тверской, Калужской, Челябинской областей, республики Калмыкия и еще 22 регионов России.

³ Подробнее об этом см.: Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, 1999.

проводились научно-исследовательскими институтами Европы и Америки и были обобщены Райнхардом Шпренгером⁴:

- «профессия, которая мне нравится», ценится у современных работников выше, чем все остальное;
- «работа, которая приносит радость» важна для них точно так же, как и высокий доход;
- увеличивается число работников, которые хотели бы брать на себя больше ответственности;
- степень удовлетворенности людей возрастает в той мере, в какой увеличивается свобода действий во время работы;
- значение «работы, которая имеет смысл», возрастает значительно больше, нежели значение статуса и карьеры.

Все это очень здорово и внушает оптимизм по поводу будущего школьного воспитания. Но тут возникает другой вопрос: почему же тогда в школе мы часто становимся свидетелями не воспитательной деятельности, а как раз ее имитации, откуда в наших образовательных учреждениях столько классных руководителей, имеющих очень низкую мотивацию к воспитанию? Для обозначения таких работников специалисты по менеджменту придумали даже особые понятия: «служащие по предписанию», «внутренне уволившиеся» и даже «заочно вышедшие на пенсию». Почему же их так много? Почему внутреннее увольнение захватывает все большее количество тех, кто мог бы заниматься воспитанием? Почему по характеру распространения этот феномен специалисты сравнивают с эпидемией? Здесь мы как будто даже наблюдаем некое противоречие: с одной стороны, — у педагогов есть потребности, которые потенциально могут стать мотивами, побуждающими их к воспитательной деятельности, а с другой стороны, — на практике мы имеем дело с фактами частого отсутствия таких мотивов. Итак, почему же?

Мне кажется, эта ситуация очень похожа на ситуацию с голодной мышкой, которая не спешит брать сыр из находящейся прямо перед ней мышеловки. Почему? Очевидно потому, что ее не устраивает способ удовлетворения своей потребности. Точнее, ее не устраивает мышеловка

— препятствие, отталкивающий фактор! Что ей делать в таком случае? Ну, конечно же, искать способ удовлетворить свою потребность каким-то другим способом. Примерно то же самое происходит и с воспитанием. Высокий мотивационный потенциал классных руководителей не реализуется здесь из-за каких-то препятствующих этому ситуаций. Другими словами, *существуют факторы, снижающие готовность педагогов к воспитанию, — демотивирующие факторы*. Уменьшить их влияние на педагога — означало бы снять барьеры на пути его мотивации и профессионального энтузиазма.

Вот тут-то мы и подходим к более точному пониманию сути такой функции управления как мотивация: *нужно не мотивировать классных руководителей к воспитанию, а устранять демотивирующие факторы*.

Но что может демотивировать педагогов? Большинство факторов, которые негативно сказываются на «воспитательной мотивации» классных руководителей, лежат именно в сфере человеческих отношений⁵. И наиболее опасные из этих факторов такие: *недоверие* (и в первую очередь это недоверие к педагогу как профессионалу, которое влечет за собой чрезмерную регламентацию его работы всевозможными инструкциями и излишний мелочный контроль); *невнимание* (невнимание к личности педагога, за которым стоит равнодушие к его интересам, потребностям, идеалам, ценностям, а иногда и откровенное пренебрежение его честью и достоинством); *непонимание* (это непонимание, которое творчески работающий педагог встречает со стороны своих коллег и администрации, это отсутствие поддержки его профессиональных начинаний, это, в конце концов, его одиночество и самоощущение белой вороны). Эти факторы имеют одну общую особенность — все они приводят к

⁴ См.: Шпренгер, Райнхард. Мифы мотивации. Выходы из тупика. — Калуга, 2004, С. 35.

⁵ Очень здорово об этом сказал президент одной из западных компаний Митчелл Талл: «Сегодня люди ищут большего, чем зарплата. Они хотят, чтобы с ними обращались по-человечески. Это звучит тривиально. Однако большинство работников до сих пор не могут этим похвастаться» (Цит. по: Нельсон, Боб, Бланшар, Кен, Моррис, Бартон. 1001 способ мотивировать работника: Пер с англ. — М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2007. — С.14).

потере классным руководителем самоуважения. А человек рано или поздно перестает пытаться реализовать себя в той деятельности, которая вынуждает его терять уважение к самому себе, и главный мотив осуществления им этой деятельности постепенно исчезает.

Рамки статьи, конечно, не позволят нам подробно рассмотреть демотивирующее влияние на воспитательную деятельность классных руководителей всех названных выше факторов. Поэтому остановим свое внимание, пожалуй, на самом опасном из них – тотальном недоверии к педагогу.

Увы, организационную культуру очень многих современных школ можно охарактеризовать как культуру недоверия и подозрения к педагогу. Немалую роль в формировании такой культуры сыграло (да и продолжает играть до сих пор) стоящее над школой чиновничество, которое насаждает ей нормы иногда поистине иезуитского контроля и отчетности. Подавляющее большинство жалоб со стороны заместителей директоров, курирующих воспитательную работу, касаются именно этой проблемы⁶. Бюрократическое давление на них столь сильно, что многие и сами начинают таким же образом относиться к своим подчиненным – классным руководителям. В беседах с такими «замами» автору не раз приходилось слышать такую их реакцию на предложение снизить административно-надзорное давление на классных руководителей и уменьшить объем требуемых с них бумаг: «Но ведь тогда классные руководители вообще ничего не будут делать...» Вот уж действительно – насилие порождает насилие, а недоверие влечет за собой недоверие.

Какая же управленческая философия стоит за подобным отношением к педагогам? Думается, мы не сильно ошибемся, если назовем ее «презумпцией ленивого педагога». Ему как бы говорят: тебя нельзя воспринимать всерьез, ты не достоин доверия, ты не можешь сам определять цели, задачи, стратегию и тактику воспитания детей, а поэтому ты должен следовать нашим ука-

заниям: столько-то раз в месяц проводить классные часы (часть которых должна быть посвящена таким-то и таким-то темам); столько-то раз в четверть проводить родительские собрания (на которых надо прочесть родителям такие-то и такие-то лекции); в таких-то и таких-то городских конкурсах и смотрах надо принять обязательное участие; к такому-то числу надо отчитаться о выборах в органы самоуправления класса; к такому-то времени предоставить план, где бы все это было отражено, а к такому-то – отчет о том, как все это было выполнено; а еще к такой-то проверке иметь в наличии планы-конспекты проведенных мероприятий, протоколы родительских собраний, заполненную тетрадь классного руководителя и журналы бесед с детьми на все случаи жизни... Совершенно очевидно, что такое отношение к классному руководителю является мощнейшим источником его демотивации.

Но культура недоверия проявляется не только в этом. Она проявляется и в низких ожиданиях, которые администрация школы предъявляет своим сотрудникам. Бывает, что директора и их заместители просто боятся поставить перед педагогическим коллективом те или иные амбициозные задачи, полагая, что классные руководители не смогут, не захотят, не осилят, что они слишком косны и пассивны, что у них еще не та подготовка и уже не тот возраст. В конце концов, это приводит к тому, что педагоги сами устанавливают себе более низкие личные стандарты труда, чем это соответствует их потенциалу.

Культура недоверия видна даже в мелочах поведения администрации школы. На какую-то инициативу классного руководителя «забывают» дать ответ... Его предложение на педсовете как бы «не расслышано»... Он получает неполную или запоздалую информацию о событии, которое затрагивает его профессиональные интересы... Кем-то другим принимаются решения, лежащие в сфере его компетенции... Руководитель пренебрежительно пожимает плечами или снисходительно улыбается в то время, когда педагог пытается ему что-то доказать... Все это, конечно, бьет по самоуважению человека, ведь с ним обращаются как с ребенком, и все это также демотивирует его.

Администрации школы надо приложить максимум усилий, чтобы изменить положение вещей и создавать в образовательном учреждении культуру, основанную на доверии к педагогу. И

⁶ Так, 71% (!) принимавших участие в нашем исследовании замдиректоров в качестве фактора, мешающего повышению качества их профессиональной деятельности, называют чрезмерную регламентацию их работы инструкциями и отчетами.

именно действия руководителя могут стать реальным условием роста энтузиазма педагога, его воодушевления процессом воспитания, его успешной профессиональной самореализации.

Перефразируя известный афоризм, можно утверждать: у каждого руководителя такие сотрудники, каких он заслуживает.

УДК 371

С.Д. ПОЛЯКОВ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕНОСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ¹.

Источник нашего совместного со школьными педагогами экспериментирования – мысль о том, что если в сфере обучения существуют педагогические системы, последовательно опирающиеся на психологические теории, то в сфере воспитания это большая редкость.

Мы попробовали частично заполнить эту брешь. При этом в качестве аналога соответствующей работы мы выбрали известную психологам и педагогам теорию развивающего обучения Даниила Борисовича Эльконина и Василия Васильевича Давыдова.

По Эльконину и Давыдову, как известно, развивающееся обучение – это обучение, формирующее и развивающее учебную деятельность школьников (в отличие от традиционного обучения, где цель – предметные знания и умения).

Деятельность, согласно А.Н. Леонтьеву, состоит из действий. Но отдельные действия соединяются в деятельность, по Давыдову, только тогда, когда школьнику интересны способы учения.

Наше предположение было таково: а нельзя ли нечто подобное системе формирования и развития учебной деятельности развернуть в другой педагогической сфере, в воспитательной, в деятельности классного руководителя?

Для того чтобы ответить на такой вопрос нуж-

но назвать ту деятельность, которая и должна формироваться у школьников в этом экспериментальном воспитании.

Н.М. Михайловна предложила в качестве таковой рассматривать деятельность, в которой выражается умение строить взаимодействие, общение между людьми.

Действительно, если обучение, с деятельностной точки зрения, обращено, прежде всего, к познанию мира, то воспитание, какое бы его направление мы не реализовывали (нравственное, трудовое, гражданское, духовное...), обращено к общению, взаимодействию, отношениям людей.

Мы, вслед за Михайловой, называем этот феномен социальной деятельностью (имея в виду социальность в узком смысле слова: не как обращённость к обществу, социуму, а как направленность на взаимодействие с конкретными людьми).

Чтобы отделиться от «большой» социальной деятельности мы слово «социальная» будем использовать в кавычках.

Воспитание с деятельностной точки зрения – создание условий, для формирования, развития вот такой, «социальной» деятельности.

В «социальной» деятельности человек становится автором взаимодействия, способным осознать и улучшить свою общенческую ситуацию, становится субъектом взаимодействия.

Как же устроена «социальная» деятельность?

По аналогии со структурой учебной деятельности по Эльконину – Давыдову её структура

¹ Финансирование исследования поддержано грантом РГНФ «06-06 – 00264а. Исследовательская группа: П.Г.Аверьянов, Е.Л.Петренко. С.Д.Поляков, И.Ю.Шустова

следующая:

1. Основа деятельности по А.Н. Леонтьеву – специфические мотивы, соответствующие данной деятельности. Для «социальной деятельности» в нашей интерпретации это:

- интерес к взаимодействию, общению с другими людьми,
- интерес к способам построения конструктивного взаимодействия, (Вот он особенный мотив «социальной» деятельности, аналог учебно-познавательного мотива в учении. Назовём его «социально-операциональным»).
- интерес к развитию себя как человека способного строить и изменять своё общение, взаимодействие.

2. Мотивы «социальной» деятельности запускают все её действия:

- действия целеполагания (постановки задач построения взаимодействия, общения);
- ориентировочные действия (действия выявления или «сочинения», признаков успешности взаимодействия);
- действия моделирования (выявления наиболее важных признаков позитивного взаимодействия обозначение этих признаков и их связей друг с другом в графических образах, «картинках», схемах);
- действия применения этой модели к конкретным жизненным ситуациям;
- рефлексивные и самооценочные действия (насколько успешно оказалось взаимодействие, что в нём оказалось для человека значимым, важным).

(Соответствующие действия выделены нами по аналогии со структурой деятельности по Эльконину-Давыдову).

Но как же формируется такая деятельность?

Индивидуальная деятельность как интрапсихическое образование (согласно Л.С. Выготскому) возникает первоначально в интерпсихическом виде, в совместной деятельности. И только потом она оформляется в собственно индивидуальную деятельность. Совместная деятельность строится по аналогии со строением индивидуальной деятельности: в совместном анализе проблемной ситуации, в совместном создании моделей предмета деятельности, в совместной выработке правил применения этой модели и анализе свершившихся действий.

Следовательно, организация воспитания, с деятельностной точки зрения, сводится к постро-

ению воспитателем совместной «социальной» деятельности, в которой школьникам интересно понимать законы конструктивного общения – взаимодействия, в котором они открывают, осмысливают эти законы и учатся их использовать.

А если подробнее – задача организации воспитания сводится к построению совместного целеполагания педагога и школьников, совместного ориентировочного действия, совместного моделирования, действий конкретизации-реализации созданной модели взаимодействия, рефлексии-оценки.

Для того, чтобы этот процесс разворачивался воспитатель побуждает школьников к постановке и решению «социально-деятельностных задач», то есть он создаёт во взаимодействии школьников проблемную ситуацию, в диалоге с ними выясняет причины возникновения проблемы, «рисует» с участием школьников образ успешного взаимодействия, переводит это образ, «картинку», опять-таки с участием учеников, в правила успешного общения, создаёт ситуации, требующие использования этих правил, и, наконец ставит вопросы на осознание, осмысление школьниками «пройденного пути», побуждая этим самым школьников к рефлексии и самооценке.

Результат такого воспитания – становление школьника как человека способного к осмысленному, полезному для себя и других общению, к субъектной позиции в общении.

Однако эта деятельностная субъектность может «состояться» в разной степени.

Мы (совместно с И.Ю. Шустовой) выделили четыре уровня проявленности в школьнике «социальной» деятельности.

– Школьник относился к нулевому уровню проявления «социальной» деятельности, если он не видит, не замечает в проведённом совместном деле ситуаций обучения общению.

– Школьник относился к первому уровню проявления «социальной» деятельности, если он отмечает существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе коллективного дела, но свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как низкую.

– Школьник относился ко второму уровню проявления «социальной» деятельности, если он отмечает факты обучения общению, взаимодействию одноклассников в процессе коллективного

дела, и свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивает как высокую.

– Школьник относился к третьему уровню проявления «социальной» деятельности, если он отмечает как существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе совместного дела, свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивает как высокую и выделяет, как значимые для себя, именно эти составляющие дела (обсуждение законов общения и применение законов в процессе дела).

Выделенные уровни отражают нарастание субъектных характеристик школьника во взаимодействии с одноклассниками.

Как же эти положения воплотились в экспериментальной практике наших классных руководителей? Реализовано было две серии экспериментирования.

По полной программе в первой серии экспериментирования отработали 11 педагогов.

Классные руководители, принявшие участие в нашем эксперименте, (ставшие участниками экспериментальной группы) провели в своих классах по два коллективных дела самой различной (на выбор учителей) тематики. Первое – по традиционной методике организации воспитательных дел, с использованием различных форм активизации школьников, но без применения «социально-деятельностных» идей.

При проведении же второго (экспериментального) дела задавалась жёсткая последовательность действий классного руководителя в соответствии со структурой «социальной» деятельности.

Она включала следующие шаги:

- создание в первоначальном взаимодействии школьников трудности, ситуации неуспешности в деловом общении;
- совместный со школьниками анализ этого неуспеха во взаимодействии;
- совместное учителем и школьниками создание графических образов и правил «хорошего», успешного взаимодействия;
- создание ситуаций, требующих применение этих правил;
- побуждение школьников к осмыслению, рефлексии школьниками своего опыта взаимодействия в свершившемся деле.

Результат первой серии экспериментов: в 10 экспериментальных классах из 11 выросло число

школьников, выделявших как значимые для себя не только факт своей активности в совместном деле, но так же интерес к обсуждению законов общения – взаимодействия и применения этих законов в процессе дела.

Таким образом экспериментирование показало: построение воспитания на деятельностной основе по аналогии с развивающимся обучением по Эдькониу-Давыдову возможно.

Но осталось ряд вопросов:

– насколько устойчив обнаруженный феномен развития субъектной позиции школьников при реализации экспериментальной схемы совместного дела?

– как в контексте экспериментальной организации воспитательного дела разворачиваются специфические для воспитания эффекты в ценностной сфере школьников и как откликается инновационный способ организации коллективных дел в классе как детско-взрослой общности?

У экспериментаторов и в первой серии экспериментирования была гипотеза о механизме изменения ценностей школьников в процессе коллективной деятельности.

Её идея состояла в следующем: передаются не декларируемые, провозглашаемые педагогом ценностные приоритеты, а его истинные, личные ценности, соотносимые с педагогической ситуацией, причём ни педагог, ни тем более школьник не замечают этого процесса. Степень же этого перенесения зависит от уважения, авторитетности данного педагога у данных школьников.

Однако ни первое, ни второе утверждение в первой серии экспериментирования не подтвердилось. Но и для доказательства противоположных утверждений оснований у экспериментаторов было недостаточно.

Попытке решения «ценностной проблемы», проверке устойчивости результатов по изменению субъектной позиции школьников и обнаружение эффектов в классе как общности при экспериментальной организации совместных дел и была посвящена вторая серия экспериментирования.

В ней участвовали 6 классов и соответственно 6 классных руководителей из участников первой серии.

Результаты экспериментирования:

– Во всех классах проявление уровня субъектности в «социальной» деятельности в экспериментальном деле второй серии была выше, чем в

неэкспериментальном деле первой серии, что подтверждает устойчивость полученных ранее результатов.

– При анализе изменений ценностных ориентаций школьников – участников коллективных дел во второй серии экспериментирования обнаружено: из четырёх групп ценностей (Одноклассники как ценность, Ценности учителя, Ценности, отражающие тематику коллективных дел и Способы общения, как ценность) наибольшую динамику (рост значимости) претерпели ценности, связанные со способами общения. (Исследование динамики ценностей осуществлено П.Г. Аверьяновым).

Каковы же итоги наших экспериментальных программ?

1. Логика формирования «социальной» деятельности в подростковых и старших классах (аналогичная логике формирования учебной деятельности Эльконина-Давыдова) в целом «сработала». Предложенный алгоритм организации коллективных дел, реализованный учителями-экспериментаторами, в 11 случаях (классах) из 12 в первой серии экспериментирования и в 6 из 6 во второй создал позитивные сдвиги в позиции школьников как субъектов «социальной» деятельности.

2. При проведении экспериментального коллективного дела обнаружено, по крайней мере,

два эффекта: актуализация (а может быть появление) в сознании школьников способа общения как существенной ценности и позитивная динамика в классе как детско-взрослой общности рефлексивного начала.

3. Экспериментирование в различных типах школ (сельских, городских), в различных классах (общеобразовательных, гимназических, лицейских) позволяет предположительно выделить некоторые социально-педагогические особенности формирования «социальной» деятельности и ценностных процессов, в различных социообразовательных ситуациях.

– В сельских школах большая актуальность задачи формирования культуры общения и большая «лёгкость» вхождения школьников в работу с отношениями.

– В городских гимназических классах потребность в повышенной интеллектуализации работы по проблеме общения и относительно чаще встречающееся повышенное напряжение в отношении своего статуса в классном коллективе.

– Эти особенности создают проблему конгруэнтности – неконгруэнтности стиля и особенностей учителя соответствующим особенностям школьников, что является дополнительным фактором влияющим на развёртывание деятельностных, ценностных и групповых процессов.

УДК 371

Е.Л. ПЕТРЕНКО

О ВАРИАТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Практически каждый педагог современной школы являлся или является классным руководителем, обеспечивая воспитательный процесс в образовательном учреждении.

На наш взгляд, воспитательная деятельность классного руководителя становится педагогически успешной, если реализуется одно из условий, а именно, если она, эта деятельность, вариатив-

на. Это показывает результат нашего анализа воспитательной деятельности успешных классных руководителей и анализ трех областных конкурсов Ульяновской области «Самый классный классный» 2004, 2006-2008 годов.

В чём видится сущность вариативности воспитательной деятельности классных руководителей?

На наш взгляд, вариативность воспитательной деятельности классных руководителей – это объективно существующий феномен, проявляющийся в выборе и выработке классным руководителем вариантов воспитательной деятельности, представляющих комплекс педагогических целей, содержания, способов и форм этой деятельности в соотношении с особенностями класса.

Вариативная работа означает, что классный руководитель сам выбирает приоритетные линии своих усилий, так сказать «линию главного удара» в соответствии со своими склонностями, возможностями и особенностями школьников.

Вариативность в данном случае выступает в качестве именно *воспитательной деятельности*, подразумевающей ту сферу профессиональной деятельности классного руководителя, которая напрямую связана с личностно-развивающим взаимодействием педагогов и школьников.

В соответствии с позициями А.М. Сидоркина, И.А. Колесниковой, С.Д. Полякова, Е.В. Титовой *воспитательная деятельность* проявляется в различных процессах: а) сотрудничестве педагога и воспитанника в деятельности; б) ориентации на получение предметного результата; в) создании благоприятных условий для развития личности.

Выбор и выработка вариантов профессиональной деятельности рассматривается через призму личностной позиции, в которой проявляются установки, ценности, мотивы и смыслы личности, а на их основе осуществляется сознательный, осмысленный и ответственный *выбор*. Профессиональная деятельность педагога представляет собой цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов. Каждый выбор, сделанный сознательно или неосознанно, соответствующим образом окрашивает профессиональную деятельность, придает ей *определенные* черты, влияя, в конечном счете, на ее результативность и эффективность. Любой выбор предполагает наличие вариантов.

Согласно *системному подходу*, воспитательная деятельность классного руководителя носит последовательный, непрерывный, целостный характер и строится на *единстве и соответствии друг другу целей, задач, содержания, форм, методов, средств и результатов деятельности*.

Эффективная реализация целей воспитательной деятельности классных руководителей и удов-

летворенность участников результатами этой деятельности делает классного руководителя более успешным.

Взяв за основу идеи идеальных ценностно-смысловых моделей коллектива Е.Н. Барышникова, мы выделяем следующие направления деятельности классных руководителей: классный руководитель – «организатор», классный руководитель – «психолог», «поддерживающий» классный руководитель, классный руководитель – «социальный организатор».

– *Классные руководители-«организаторы»*. Основной интерес «организатора» – формирование классного коллектива, развитие класса как деятельной, организованной, сплоченной группы, где каждый ощущает свою полезность и сопричастность общему делу. Основа содержания деятельности классного руководителя «организатора» – создание системы развивающей совместной деятельности и делового общения в классе; работа с органами самоуправления; создание ситуаций деятельного успеха; создание традиционных коллективных дел и поддержка связанных с ними традиций. Развитию организованности и самостоятельности школьников способствует использование методики коллективной творческой деятельности (КТД) и других форм коллективной деятельности, стимулирующих активность детей. Основным критерием оценки работы классного руководителя «организатора» является уровень сформированности классного коллектива. Результат работы – его сплоченность: поддержка школьниками друг друга, заинтересованность в делах класса, желание вместе развлекаться, общаться в свободное время; его организованность; развитость общественного мнения, характер связей в коллективе; активность и инициатива при участии в делах класса и в делах школы.

– *Классные руководители – «психологи»*. Основной задачей такого классного руководителя является создание гуманистического микроклимата в классе: системы товарищеских, доброжелательных отношений одноклассников друг к другу как в деятельности, так и в общении. Содержание педагогической деятельности педагога представляет собой создание благоприятной среды для каждого в классе, регулирование межличностных отношений между школьниками. Классный руководитель способствует развитию у них коммуникативных качеств и оказывает помощь в преодолении ими затруднений в обще-

нии. Основные формы организации классным руководителем – «психологом» общения и совместной деятельности ориентированы на возможность познать себя и выстроить свои отношения с одноклассниками в процессе значимой деятельности. Развитие гуманистического микроклимата класса обеспечивается в том случае, если в совместной деятельности школьников классный руководитель делает главный акцент не на организации деятельности и её результатах, а на их отношениях во время взаимодействия, их бесконфликтном общении и создании атмосферы общей заботы о конкретных одноклассниках и других людях. Оценивать качество микроклимата класса можно по тому, насколько защищённым чувствует себя в классе каждый школьник, насколько активно и какими способами каждый из них проявляет себя и свое отношение к классу.

– *Классные руководители «поддерживающего» типа.* Основными задачами поддерживающего классного руководителя являются: создание возможностей для индивидуального развития и саморазвития школьника; поддержка в решении жизненных проблем, защита его личного достоинства и прав. В своей деятельности такой классный руководитель ориентируется на актуализацию и реализацию потребности ребенка стать и быть самим собой, на формирование у него ЗУНов, помогающих самопознанию и саморазвитию, стимулирует стремления школьников к планированию и осуществлению самостоятельной работы по самосовершенствованию, решению важных для себя проблем. Педагог «поддерживающего» типа учит школьника через осмысление себя видеть собственные жизненные ситуации (и себя в этих ситуациях), анализировать их с точки зрения желаний, стремлений, возможностей и принятия ответственности за свои действия. При этом «поддерживающий» классный руководитель воспринимает детский коллектив как развиваемое пространство возможностей для самопознания, самоузнавания, самоопределения, самореализации конкретных школьников. В качестве основных показателей результативности своей работы он видит умение анализировать школьниками свои проблемы, проявление способности школьника разрешать их, брать ответственность за такую «работу».

– *Классные руководители «социальные организаторы».* Целью деятельности такого классного руководителя является развитие социальной

активности и компетентности школьников. Педагог такого типа стремится развивать класс как социально-направленную группу, способную внести свой вклад в улучшение окружающей жизни. Содержание деятельности классного руководителя – «социального организатора» заключается в создании условий для участия школьников в интересной для них общественно-полезной деятельности, поощрении инициатив школьников в проведении лично значимых и социально одобряемых дел, привлечении школьников к проектированию и руководству социальными программами и акциями. Одним из эффективных способов формирования опыта активной социальной деятельности и гражданской компетенции является социальное проектирование – созидательная социальная деятельность на благо местного сообщества. Основным критерием результативности деятельности классного руководителя – «социального организатора» является сформированность класса как социально-направленной группы. Качества класса как социально-ориентированной группы проявляются в степени включенности школьников в подготовку и участие в общественно-полезной деятельности; в степени овладения ими способами организации данной деятельности; в социально-направленной мотивации деятельности школьников; в вовлеченности учащихся в решение социально-значимых вопросов.

Конечно, описанные классные руководители в чистом виде не встречаются. Но наш опыт узнавания, совместной работы с успешными педагогами – воспитателями показывает: большинство из них акцентируют осознано, продумано или стихийно, интуитивно ту или иную линию, из описанных выше, своей деятельности.

Библиографический список

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Иванова Е.О. Актуальные проблемы инновационного содержания общественного среднего образования // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 19–22.
3. Куприянов Б.В. Мониторинг деятельности классного руководителя // Справочник классного руководителя. – 2007. – № 12. – С. 50–59.
4. Мудрик А.В. Общение в процессе воспи-

тания: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

5. Рожков М.И. Организация воспитательно-го процесса в школе: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. - Байбородова. – М.: Владос, 2001. – 256 с.

6. Степанов Е.Н. Классный руководитель:

современная модель воспитательной деятельности: Учеб.-метод. пособие. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 160 с.

7. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе: теория и методика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 352 с.

УДК 371

Е.Н. СТЕПАНОВ

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ: СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ

Первым национальным проектом в области образования, как известно, стал проект, который условно можно назвать «Классный руководитель». Его реализация предполагает, во-первых, определение и выполнение классными руководителями функций, способствующих повышению эффективности воспитательной работы с детьми; и, во-вторых, предоставление классным руководителям денежного вознаграждения за осуществление этих функций. В связи с этим необходимо разработать и обосновать современную модель воспитательной деятельности классного наставника.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы и практики осуществления воспитательных функций успешно работающими педагогами позволяет выявить *характерные черты*, из которых может складываться образ (модель) эффективной деятельности классного руководителя. К таким чертам целесообразно отнести следующие:

- 1) стратегическую устремленность и долгосрочную перспективу планирования процесса воспитания;
- 2) направленность содержания воспитательной деятельности на развитие детей;
- 3) системность осуществления воспитательного взаимодействия;
- 4) ориентацию воспитательного процесса на

развитие индивидуальности детей;

5) технологичность работы педагога-воспитателя;

6) диагностическую оснащенность деятельности классного руководителя.

Рассмотрим каждую из перечисленных черт более детально.

Первая черта – стратегическая устремленность и долгосрочная перспектива планирования процесса воспитания.

В постсоветский период развития российской системы образования в подавляющем большинстве школ отказались от программирования и других методов стратегического планирования воспитательного процесса. Чаще всего в деятельности классного руководителя, да и в общешкольном масштабе, используется календарное (текущее) планирование на четверть, семестр, полугодие, учебный год. В последнее время в центральных периодических изданиях появились призывы в максимальной степени упростить форму плана работы классного руководителя, чтобы он занимал одну-две страницы.

Мы, конечно, не против поиска выхода из охватившего образовательные учреждения бумагооборота (бумагооборота) и всегда выступали за краткость (лаконичность), но не теряем ли вместе с этим что-то очень важное, весьма значимое? Нам кажется, текущее планирование очень

часто связано лишь с текучкой. Перспективность, целенаправленность, а порой и научная обоснованность остаются за кадром. Очень трудно представить учителя-предметника без образовательной программы на срок обучения от 4 до 7 лет. А вот классного руководителя представить можно, как будто процесс воспитания легче осуществлять, чем обучение. Чаше утверждают: наоборот.

И нас радует, когда педагоги составляют свои авторские (адаптированные, компилятивные) программы воспитания детей или разрабатывают концепции воспитательных систем классов, используя такие методы стратегического планирования, как прогнозирование, программирование, моделирование, проектирование. У них возникает гораздо меньше проблем с целеполаганием (когда учитель в муках определяет цель и задачи воспитательной деятельности), выбором содержания и способов организации воспитательного процесса, разработкой критериев и показателей его результативности. Да и процесс воспитательной деятельности становится более продуктивным, целенаправленным и эффективным.

Вторая черта – направленность содержания воспитательной деятельности на развитие детей.

Если сейчас постараемся сформулировать существующие в отечественной педагогической науке определения понятия «воспитание», то увидим, что чаще всего оно определяется через взаимосвязь с процессом развития детей. Однако не всегда педагогам-воспитателям удается обеспечить эту взаимосвязь в практической деятельности. Что же отличает в данном аспекте деятельность успешно работающих классных руководителей?

Во-первых, у них сформированы научные представления о личности, ее структуре и компонентах, условиях и факторах ее развития.

Во-вторых, когда они формулируют в плане работы цель воспитания, то в этой формулировке всегда содержится информация о структурных элементах (качествах) личности, на развитие которых в первую очередь будет направлен воспитательный процесс.

В-третьих, нередко планы воспитательной работы таких педагогов содержат разделы, связанные с развитием основных потенциалов личности (интеллектуальный, ценностный, коммуникативный, физический, эстетический) или направлениями личностного развития (умственное, нравственное, физическое).

В-четвертых, ни одно организуемое ими дело

не проводится только просто ради мероприятия или просто ради того, чтобы отметить «красный день» календаря. Любое дело должно внести вклад в развитие детей.

В-пятых, особое внимание в ходе анализа состояния и эффективности воспитательного процесса, при составлении психолого-педагогической характеристики класса уделяется результатам развития детей, изменениям параметров личностного развития каждого отдельного ребенка и классного сообщества в целом.

Третья черта – системность осуществления воспитательного взаимодействия.

Уже стали педагогической классикой вопрос и ответ В.А. Караковского на одной из научно-практических конференций. Он задал вопрос участникам конференции: «Что означает профессионально управлять процессом воспитания?» Затем выслушал прозвучавшие варианты ответов и ответил сам: «Это означает действовать системно».

Успешно работающие классные руководители убедительно доказали, что системный подход целесообразно применять не только в масштабе всего учреждения образования, но и в рамках классного сообщества. Благодаря их усилиям создаются уникальные и эффективные воспитательные системы классов. Посредством чего это достигается?

Во-первых, в соответствии с педагогическим замыслом классного наставника, формулируется название воспитательной системы класса, которое и выполняет роль системообразующего фактора. Например:

- Самоумейка;
- Вселенная Жизнь;
- Экоград;
- Чистое озеро;
- Подсолнух;
- ЖЗЛ (жизнь замечательных людей);
- Наши 25 «Я»;
- Звонница;
- Искусство быть собой;
- Зажги свою звезду;
- Мы в ответе за ...;
- Дорога к себе;
- Выбор;
- Космос театра.

Во-вторых, определяется приоритетный (доминирующий) вид (направление) деятельности как стержень воспитательного процесса, т.е. его

системоинтегрирующий фактор. Например:

- в воспитательной системе «Звонница» – краеведческая деятельность;
- в воспитательной системе «Космос театра» – деятельность театрального объединения учащихся;
- в воспитательной системе «Чистое озеро» – экологическая деятельность;
- в воспитательной системе «Наши 25 «Я» – коллективная проектно-творческая деятельность (азбука проектов);
- в воспитательной системе «Зажги свою звезду!» – деятельность, направленная на обеспечение процесса становления и проявления индивидуальности детей.

В-третьих, предпринимается попытка возродить комплексные формы организации воспитательного процесса. В очередной раз подтверждается справедливость утверждения о том, что новое – это часто не совсем забытое старое. Опытные педагоги, конечно, помнят, что в 70-80-е годы прошлого столетия активно использовались такие комплексные формы, как Всесоюзная игра-путешествие «Октябрята по стране Октября», Всесоюзный марш юных ленинцев, Ленинский зачет. С отказом от этих форм, прежде всего из-за излишней политизированности, мы потеряли системность, целостность процесса воспитания, ведь эти комплексные формы интегрировали отдельные воспитательные дела и мероприятия в единое целое. В начале учебного года проводилась работа по подготовке и принятию отрядного пионерского слова или личного комплексного плана участника ленинского зачета, затем следовали дела, направленные на выполнение взятых обязательств, а завершался учебный год пионерской поверкой или общественно-политической аттестацией, где анализировались результаты и подводились итоги сделанного. Получался своеобразный каркас, который объединял в единое целое десятки проводимых в течение учебного года дел и мероприятий.

Очевидно, что и в настоящее время целесообразно использовать комплексные формы как системоинтегрирующие факторы процесса воспитания. Под *комплексной формой* понимается совокупность объединенных в единое целое отдельных форм, приемов и методов, которые связаны концептуальным замыслом, планом, алгоритмом длительного осуществления деятельности и обладают благодаря их интеграции

возможностями эффективного и разностороннего влияния на развитие детей.

Сейчас творческие группы псковских ученых, методистов, заместителей директоров школ и классных руководителей разрабатывают три комплексные формы для детей разного возраста, связанные с поддержкой процессов становления и проявления индивидуальности учащихся:

- познавательная игра «Азбука важных вопросов-открытий своего «Я» (для учащихся 2-4-х классов);
- проектная мастерская «Город наших «Я» (для учащихся 5-9-х классов);
- «Чайка-клуб» (для учащихся 10-11-х классов на основе использования книги Ричарда Баха «Чайка Джонатан Ливингстон»).

Каждую разрабатываемую комплексную форму можно представить в виде цепочки последовательно проводимых совместных и индивидуальных дел. Разумеется, эти дела разные для детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста. Но существует схожая логика последовательности звеньев в разных комплексных формах.

Например, первым звеном этой цепочки чаще всего является дело, которое символизирует старт комплексной формы. В ходе него решаются три задачи:

- 1) доходчиво разъяснить детям замысел комплексной формы;
- 2) вызвать интерес учащихся к участию в ней;
- 3) принять индивидуальные или комплексные задания самому себе или самим себе.

Следующим шагом в развертывании комплексной формы может стать проведение дел, направленных на определение и утверждение правил совместной жизнедеятельности (похода, клуба и т. п.), поиск объектов для приложения своих сил, распределение индивидуальных или групповых поручений.

Третье звено – этап конкретных дел.

Затем следует «привал» (финиш как завершающий этап) – это место и время для анализа и оценки проведенных дел и их результатов.

Апробация комплексных форм позволила определить условия их использования в процессе воспитания детей. Они следующие:

- наличие привлекательного для детей сюжетного замысла и способов его воплощения (включение элементов сюжетно-ролевых игр, моментов таинственности, загадочности, роман-

тики);

- социально ценная и личностно значимая направленность совместной и индивидуальной деятельности, ориентация ее содержания, приемов и методов организации на формирование у воспитанников знаний и умений самопознания, самоопределения, самостроительства, самореализации и саморефлексии;
- учет возрастных особенностей школьников в определении сроков, содержания и способов осуществления комплексной формы;
- выделение этапов в организации совместной деятельности;
- предоставление учащимся свободы выбора в проявлении своей активности, возможности найти и занять собственную нишу в жизнедеятельности классного (школьного) сообщества;
- существование правил, памяток, инструкций как подсказок-ориентиров для детей, «погруженных» в длительный цикл деятельности;
- обеспечение наглядности отражения процесса и результатов участия детей в комплексной форме (карты, схемы, стенные газеты, уголки, дневники и т.п.).

Четвертая черта – ориентация воспитательно-го процесса на развитие индивидуальности детей.

В советские годы мы научились воспитывать школу в целом, класс в целом, а вот с воспитанием конкретного ребенка были и остаются сложные и порой неразрешимые проблемы. Мечта многих поколений российских педагогов – дойти до каждого ребенка – остается до сих пор несбывшейся. Чтобы она стала реальностью, надо постараться сделать процесс воспитания индивидуально-ориентированным, т.е. направленным на развитие и проявление индивидуальности каждого учащегося.

К сожалению, индивидуальности мало уделяется внимания как в исследовательской, так и в практической деятельности. Преобладает усеченный взгляд на этот человеческий феномен: индивидуальность рассматривается лишь как уникальность, неповторимость, особенное в человеке и его свойствах. Очень часто за пределами рассмотрения остаются три существенных ее характеристики:

- 1) индивидуальность как важнейшее, системообразующее качество человека;
- 2) индивидуальность как этап, уровень развития индивидуума;

3) индивидуальность как особая форма бытия человека, его самобытность, способность стать и быть самим собой.

Именно целостный, а не усеченный взгляд на индивидуальность способствует тому, что успешно работающие классные руководители избирают ее в качестве ведущего целевого ориентира в воспитательной деятельности. Не случайно в их планах воспитательной работы с детьми заметное место занимает раздел «Индивидуальная работа с учащимися», в котором предусматриваются формы и методы индивидуального взаимодействия с каждым учеником, исходя из мира интересов и увлечений ребенка, его личностных достижений, проблем в развитии. В практике классного руководства они часто используют индивидуально-ориентированные формы воспитательного процесса: персональные выставки и концерты, самопрезентации, смотры личностных достижений, мастерские самопроектирования, бенефисы, мастер-классы учащихся и т.п. Разработка и включение форм содействия развитию индивидуальности учеников в практическую деятельность, по мнению заслуженного учителя России Л.И. Понизовской, не только обогащает и повышает качество воспитательного процесса, но и делает его привлекательным и желанным для самих детей, так как в перечисленных формах они участвуют с удовольствием и высокой активностью.

Пятая черта деятельности успешного классного руководителя – это технологичность работы педагога-воспитателя.

В данном случае понятие «технология» используется в широком и узком смысле своего значения. Напомним, что в широком смысле под *технологией* понимается *любая совокупность действий по достижению цели и получению какого-либо результата (продукта), т.е. все, что отвечает на вопрос: как?* Чаще всего в этом ракурсе технологии рассматривает и описывает в своих книгах Г.К. Селевко. В узком смысле под *технологией* понимают *взаимосвязанную систему действий, направленную на достижение диагностируемых целевых ориентиров, выполняемую по определенному алгоритму, обладающую высокой экономичностью и возможностью повторения любым педагогом*. Именно такие технологии разрабатывают Н.Е. Щуркова, С.Д. Поляков и его коллеги.

Однако для воспитательной практики важно

не столько умение узнавать, в каком смысле используется понятие «технология», сколько овладение педагогом широким спектром современных педагогических технологий.

Очень часто учитель более технологичен в учебном процессе, чем при построении воспитательного взаимодействия. В этом убеждаешься на квалификационных аттестационных испытаниях, когда учитель может перечислить большое количество подходов, методов и технологий, используемых на уроке, и в то же время затрудняется назвать более трех-четырёх технологий и методик, применяемых во внеклассной воспитательной работе.

Поэтому надо стремиться к тому, чтобы педагоги использовали в практике воспитания такие технологии, как:

- технология КТД;
- технология моделирования воспитательной системы класса;
- технология совместного (коллективного) планирования жизнедеятельности в классе;
- технология подготовки и проведения личностно-ориентированного классного часа;
- игровые и коммуникативные технологии;
- технология анкетирования, тестирования и применения других методов психолого-педагогической диагностики.

Наконец, *шестая черта – диагностическая оснащённость деятельности классного руководителя.*

Постепенно растёт количество педагогов, которые осознают, что деятельность по развитию детей не может строиться «на глазок» – без применения диагностических средств.

Как правило, в процессе воспитания детей выделяют два объекта диагностики:

- 1) состояние (ход) воспитательного процесса;
- 2) его результативность (эффективность).

При изучении первого объекта – состояния (хода) воспитательного процесса – предметом диагностики часто становятся:

- а) формирование отношений в коллективе класса (межличностные и деловые, внутренние и внешние связи и отношения);
- б) развитие совместной деятельности (изучение потребностей, мотивов, умений планировать, организовывать, анализировать деятельность);
- в) культура общения учащихся.

Для определения эффективности воспитательного процесса надо разработать диагностическую систему, состоящую из критериев, показателей и методик изучения. Если до конца быть последовательными, то следует признать, что для исследования эффективности воспитательного процесса должна разрабатываться в каждом классе своя система диагностики, так как в разных классах могут существенно отличаться друг от друга состав классного сообщества, целевой, содержательный, организационно-деятельностный компоненты воспитательного процесса, условия его осуществления.

Наряду с этим надо не забывать о том, что существуют, по утверждению психологов, два универсальных критерия оценки эффективности человеческой деятельности:

- 1) продуктивность;
- 2) удовлетворённость процессом и результатами деятельности.

Продуктивность воспитательной деятельности, по всей вероятности, включает в себя две основные составляющие:

- 1) развитость детей;
- 2) сформированность коллектива класса (отношений, атмосферы, среды развития, его репутации и индивидуальности).

Отсюда мерилом эффективности воспитательного процесса в классе могут выступать:

- развитость основных потенциалов человека;
- сформированность коллектива класса, его репутации и индивидуальности;
- удовлетворённость учащихся и их родителей жизнедеятельностью в классе.

В соответствии с каждым из названных критериев подбираются показатели и методики изучения.

Завершая описание модели эффективной деятельности классного руководителя в современных условиях, необходимо заметить, что данные модельные представления могут быть использованы в целях совершения оптимального выбора путей и способов научно-методического обеспечения успешной работы педагогов-воспитателей, определения содержания самообразовательной работы классных наставников, разработки дифференцированной системы оплаты их труда. А это в свою очередь должно способствовать повышению качества процесса воспитания детей.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Смысл работы классного руководителя – воспитание как целенаправленная социализация школьников. В системе профильной лингвистической школы этот смысл конкретизируется в цели воспитания языковой личности. По задачам эта цель реализуется в готовности школьника к дальнейшему развитию. Готовность к дальнейшему развитию – важнейшей показатель вторичной социализации школьника, воплощенной в системе базовых надпредметных компетенций выпускника лингвистической школы – коммуникативных, социально-прикладных, культурно-этических, эстетических, лингвострановедческих. Любой иностранный язык является уникальным средством воспитания. По К.-Р. Роджерсу, он дает школьнику возможность осмыслить себя субъектом последовательной и непрерывной социализации, а классному руководителю – прекрасную возможность красиво и органично-естественно воплотить практику тьюторства в жизнь школьного коллектива.

Идея профильности или ранней специализации обучения имеет традиционную поддержку среди отечественных дидактов. С 1960-х годов в СССР успешно внедрялась система так называемых языковых спецшкол или школ с преподаванием ряда предметов на одном из ведущих иностранных языков ООН – ЮНЕСКО. Известность получили средние специализированные физико-математические школы Академгородков Зеленограда, Дубны, Новосибирска. В 80-е годы известную популярность приобрели так называемые ассоциированные школы ЮНЕСКО и пилотные школы, поддерживавшие идею профилизации учебных предметов гуманитарного или естественнонаучного циклов, исходя из логики кооперации школ на международном уровне профессионального сотрудничества педагогов, сотрудничества школ-аналогов как воспитательных систем. Именно на основе опыта работы таких систем в 1990-е годы многие специализирован-

ные школы стали окончательно оформляться как профильные учебные заведения по типу гимназий и лицеев. Воспитательные системы таких общеобразовательных, но специализированных школ интересны успешным освоением идеи адаптивности, поскольку в процессе развития школы (а также на отдельных этапах этого процесса) педагогические коллективы большинства подобных учебных заведений максимально использовали знание о природе управляемого объекта, о его специфике. Именно это знание и составляет теоретико-методическую основу инновационных практик современного классного руководителя.

В 1980 году в учебном пособии «Методы системного педагогического исследования» Н.В. Кузьмина сформулировала системообразующие факторы в работе классного руководителя. К ним были отнесены: 1) цели и задачи управления как особой педагогической деятельности; коммуникативный фактор двух уровней управления – стиль взаимоотношений педагогов и учащихся как первый уровень, директора и преподавателей как второй уровень; 2) содержательно-организационный фактор на основе определенных принципов воспитания и методов обучения; 3) аналитико-результативный фактор, связанный со всеми компонентами внутришкольного контроля как системы воспитывающего обучения. К перечню базовых признаков, по которым классные руководители могут вести реальный мониторинг состояния школы как воспитательной системы, можно отнести следующие:

1) реальный образ жизни коллектива школы, его реальное или фрагментарное единство (фрагментарное – т.е. сегментированное на уровне как бы самодостаточных методических объединений);

2) наличие воспитательного смысла профилизации образовательного учреждения, причем наличие этого смысла должно быть инструментально проведено через всю систему классного

руководства;

3) степень единства подсистем воспитания (собственно управление как внутришкольный контроль за учебно-воспитательным процессом на всех уровнях, организационно-методическая подсистема (кураторство, педагогический мониторинг проблем общешкольного коллектива), подсистема планирования перспективных социально-педагогических связей развития образовательного учреждения в микрорайоне и даже регионе);

4) уже существующие и педагогически-перспективные формы коллективной познавательной деятельности;

5) степень реализации коллективных и индивидуальных потребностей учащихся – когнитивных, социально-коммуникативных, социально-культурных, профессионально-ориентированных (ранняя профессиональная мотивация, готовность к дальнейшему развитию как следствие вторичной – предметной – социализации через специализацию профильного обучения).

В педагогике адаптивное управление апеллирует к личностным смыслам каждого ребенка, но через детский коллектив, так как любое управление воспитанием реализуется только по коллективу – ядру воспитательной системы. В профильной школе это происходит посредством усиления системообразующих смыслов профилирующей учебной дисциплины, той, которая стала своего рода лейтмотивом развития школы как воспитательной системы. Как воспитатель, классный руководитель постоянно *оперирует* (по приемам и средствам воспитывающей практики обучения), *действует* (по целям, ценностям и результатам общеразвивающей воспитательной деятельности) одновременно: и с ключевыми потребностями развития коллектива как ядра воспитательной системы, и – с личностным миром мотивов, потребностей и личностных смыслов своих воспитанников в рамках гуманистической образовательной парадигмы. И.А. Зимняя отмечает, что мотивация является одним из решающих компонентов «субъектной характеристики самой деятельности... всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности, в том числе – деятельности воспитательной», деятельности управления системой со многими и различными мотивациями. «Любая поведенческая программа строится на трех основных детерминантах: доминирующей мотивации, прошлом

жизненном опыте (долговременная память) и оценке текущей ситуации... Доминирующая мотивация превращает реальную среду в актуальную, значимую». * Мотивация структурирует деятельность по *целям и задачам*. Цели воспитательной системы здесь непосредственно связаны с ценностями воспитывающего обучения. Для становления воспитательной системы профильной школы это особенно важно. Судить о мотивации можно по критериям, методам и результатам.

Например, московский ГОУ Центр образования № 1804 «Кожухово» взял за основу воспитывающего обучения слайдинг-методологию проф. В.А. Вотина, в системе которой выявлены и воплощены в практику алгоритмы входа в язык, а доминирующая мотивация задается овладением функциями языка, языковыми грамматическими нормами и переводом-чтением, развернутым на понимание *сверхтекста*, т.е. сверхфразовых единств, с выделением характерных особенностей, легко запоминаемых благодаря интенсивному погружению в язык через модуль «активного чтения» на уровне языковой адекватности. Элементы реальной социокультурной среды оказываются актуальными, зримыми, личностно значимыми, доставляющими радость понимания и умения в логике понимания нормальной коммуникации. Психофизиологические особенности восприятия, памяти, запоминания, речи требуют чего-либо одного (принцип дискретности), но интенсивного и осмысленного в практике. Таким образом, педагог становится реальным воспитателем, а слайдинг-методология помогает классному руководителю разъяснить своим воспитанникам – зачем людям язык, как он живет в культуре, где правила и нормы речи обнаруживаются самими учащимися.

Это преобразило школу, но только тогда, когда классные руководители создали свое единое методическое объединение, соединив языковые общеразвивающие задачи с мониторингом воспитательной работы по всей школе по принципу «Иностранный язык – через все учебное расписание». И тогда стало понятным, зачем школе – полный день.

Среди прочих важных показателей для средних школ с предметной профилизацией наиболее значимыми для функционала классного руководителя выступают следующие:

1) цель воспитательной системы; 2) ценности, которые разделяют педагоги; 3) ценности, кото-

рые разделяют учащиеся; 4) позиция педагога как воспитателя и педагогического коллектива по отношению к среде, окружающей воспитательную систему школы 5) использование воспитательных возможностей среды для достижения цели развития воспитательной системы школы (Н.Л. Селиванова, 2006).

Как культуросообразная воспитательная система, школа должна быть ориентирована на «диалог культур» (по В.С. Библеру), на методологический принцип «выращивания» воспитательного пространства из элементов социальной и культурной среды. На этой основе ведущее методическое объединение включает воспитательный механизм кураторства – подобие разновозрастного объединения учащихся по интересам. Интерес к живому моделированию необычных форм организации воспитательного пространства по типу «семейной школы» становится своеобразным двигателем эволюции школы как складывающейся воспитательной системы. Адаптация образовательной программы к «стихиям» и «нишам» (Ю.С. Мануйлов) образовательной среды микрорайона означает переход воспитательного пространства школы на *этап стабилизации*, отработки содержания деятельности и блочно-модульной структуры воспитательной системы.

В процессе формирования открытого воспитательного пространства школы классные руководители определяют главное направление функционирования школы как воспитательной системы. Приоритетные задачи воспитания находят свое выражение в целенаправленном формировании *воспитательных модулей*, например: «Экологическое воспитание», «Музыка и язык», «Наш микрорайон в культуре и истории города». Адаптивна в системе воспитания и дидактическая цель «Иностранный язык как средство понимания и развития» – через все расписание. Цель адаптивного управления в воспитательной системе профильной лингвистической школы – развитие языковой личности, формирование такой коммуникативно-языковой компетенции учащегося, которая прямо способствовала бы процессу его воспитания и самовоспитания как языковой личности. При этом может быть запущен процесс формирования своеобразной детско-взрослой языковой общности по различным сферам и направлениям предметной социализации, которая содержит в себе иностранный язык. Этой

же цели способствует принцип «Иностранный язык через все расписание». Все это выступает основой процесса формирования школьниками самостоятельного системного осознания мира, коммуникативной компетенции высокого уровня и общей готовности к дальнейшему развитию. Данный этап развития воспитательной системы призван утвердить нормы жизни педагогического и ученического коллективов.

Использование классным руководителем воспитательных возможностей языковой образовательной среды на этапе становления воспитательной системы школы:

1. Педагогический консилиум по разработке интегрированных курсов на основе прямых межпредметных связей иностранного языка как наиболее универсальной формы коммуникации с другими учебными предметами, объектом которых является текст, обеспечение формирования других видов коммуникации (музыка, изобразительное искусство, информатика, литература, география, в дальнейшем – математика и язык математического аппарата как основа естественнонаучной профилизации лингвистического типа, например, «физика и астрономия на иностранном языке», образовательная область «технология»). Задачей этого этапа создания школы как воспитательной системы становится выделение элементов содержания воспитания, имеющих страноведческий характер и тематическое оформление (максимальное использование воспитательного потенциала метода проектов в индивидуальной и коллективно распределенной учебной деятельности). На данном этапе работы задачей адаптивного управления воспитательной системой выступает создание методического пакета лингвострановедческих материалов.

2. Коммуникативная компетенция учащихся предметно реализуется в *надпредметных компонентах содержания образования* (т.е. в умениях *понимать язык, читать его тексты, говорить на нем и решать на нем конкретные жизненные и профессиональные задачи*). Это дает возможность связать деятельность в учебной ситуации, задаваемой в ходе обучения, с деятельностью целостной, ориентирующей человека на реальную предметную, жизненную, в перспективе – и на профессиональную ситуацию. Классный руководитель объединяет задачи учебно-познавательного процесса с задачами освоения учащимися реального социокультурного опыта, по-

скольку учебная мотивация отныне задается в более широком контексте целостной деятельности и включает сам процесс воспитания в смысловые сферы будущей профессиональной деятельности типа человек – человек, человек – природа, человек – знаковые системы, человек – техника (Е.А. Климов). Эти богатства личностных смыслов потенциально заложены в воспитательной системе профильной школы.

4. Ориентация учебно-воспитательного процесса на *образ мира* ставит в центр педагогического взаимодействия проблему формирования личностных смыслов поведения человека в обществе. По В.В. Давыдову и А.А. Леонтьеву, система коммуникативных ситуаций связана с мотивами развивающейся смысловой сферы личности учащегося. Происходит своеобразное «выращивание» цели деятельности из потребностей ведущей деятельности возраста (например, в пятих – восьмых классах это общение). При этом реально востребованными становятся ведущие принципы гуманистического воспитания: активности, социального творчества, коллективности, развивающего воспитания, проблемности, индивидуализации, принципа дискретности обучения, принципа целостности воспитательного процесса, единства образовательной среды с опорой на ведущую деятельность возраста, «диалога культур» в школе и в семье.

Воспитательная система ряда профильных лингвистических школ Москвы уже приобрела характерную черту «социального наследования» педагогически оформившихся воспитательных традиций (состав преподавателей меняется – традиции передаются, осваиваются и развиваются новичками). Укажем основные признаки уже вполне сложившегося стиля инновационной практики классных руководителей профильных линг-

вистических школ.

1. Детский коллектив – субъект познания, активный носитель субъективного опыта и позитивной самооценки, не допускающей антиобщественных поступков и вредных для здоровья привычек.

2. Управление процессом воспитания строится по принципу вариативности, разнообразия содержания и форм учебного процесса, обеспечивающего раскрытие каждым ребенком его способностей, склонностей, интересов, ценностных ориентаций и субъективного опыта и развития его природных задатков и потребностей;

3. Лингвистическая школа обеспечивает создание условий для становления личности, готовой к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию, готовой к самостоятельному определению своего места в жизни и обществе на основе активной (осмысленной) жизненной позиции.

Практика экспериментальных площадок Москвы, где с 1995 по 2005 год проводился мониторинг средних школ с профилизацией обучения (Государственная столичная гимназия, гимназия № 1531, Энергофизический лицей № 1502, ГОУ, работавших в системе проекта «Школа-2100...» под рук. проф. Н.Г. Алексеева, А.А. Леонтьева, В.А. Вотинова и др.), показала, что ближняя, средняя и дальняя перспективы (А.С. Макаренко) в сознании и поведении воспитанников реально создаются благодаря воспитательной практике классных руководителей, сориентированной на готовность школьника к осознанному выбору сферы своей будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. И.А. Зимняя. Педагогическая психология. – М., 1997. – С. 258.

МОНИТОРИНГ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ (ОТ ЭКСПЕРИМЕНТА К КОНФЕРЕНЦИИ)

В последних числах марта в Костроме прошла конференция «Классный руководитель в реальности современной общеобразовательной школы», на которой оценивались результаты эксперимента по мониторингу деятельности классного руководителя. Педагоги – ученые и практики из многих районов области обсуждали итоги работы, длившейся без малого три года, чтобы предложить плоды своих разработок коллегам.

Чтобы защитить классного руководителя

Идея мониторинга возникла в тот период, когда за классное руководство стали доплачивать пресловутую тысячу рублей. Если и до этого обязанности классного руководителя были безразмерными, то уж за такие «несметные» деньги с него стали спрашивать вообще за все и еще сверх того. Разумеется, это «все» нужно было отразить в отчетности.

Для того чтобы очертить реальный круг обязанностей классного руководителя и разработать предельно лаконичную форму планов и отчетов о воспитательной работе, был создан временный научно-исследовательский коллектив, включивший в себя преподавателей Костромского университета, методистов института повышения квалификации, заместителей директоров по воспитательной работе нескольких школ. За основу взяли схему деятельности педагога в загородном детском лагере.

За время, проведенное в поиске, эта схема апробировалась в школах, в зависимости от результатов в нее вносили изменения, эволюционировал и сам механизм мониторинга. С завучами по воспитательной работе разработчики проводили семинары – для методической поддержки и по итогам очередного этапа работы.

Приступив к масштабному эксперименту, костромской Департамент образования и науки привлек школы девятнадцати муниципальных районов. Но уже через год разработчики настояли на том, чтобы провести «Юрьев день»: работу по мониторингу должны были продолжить толь-

ко желающие – те, кто убедился в преимуществах подобной оценки своей работы. Из девятнадцати районов остались двенадцать.

Параллельно с официальными экспериментальными площадками в области появились «партизаны» – школы, использующие экспериментальные разработки самостоятельно, не участвуя в регулярных встречах с учеными и коллегами, то есть без контроля, но и без методической поддержки. Можно сказать, за экспериментальную схему мониторинга педагоги области проголосовали ногами.

Что и как оценивать

Если говорить очень коротко, концепция авторов состоит в том, что воспитательная работа содержит инвариантную и вариативную части. Первая обязательна для любого классного руководителя. Он должен обеспечивать сохранение жизни и здоровья детей, позитивных межличностных отношений в классе, поддерживать образовательную деятельность, воспитывать у ребят патриотическую и гражданскую позицию. Так выглядит минимум.

Все, что классный руководитель делает в области воспитания сверх этого, разработчики считают вариативной частью. Это авторская программа, составляемая педагогом по своему усмотрению и в соответствии с особенностями класса и собственными интересами и возможностями. Театр, походы, рукоделие, краеведение – наполнение вариативной части может быть любым. Или его может не быть вовсе – если классный руководитель не пылает энтузиазмом и не готов проводить со своим классом больше времени, чем положено. Тогда ему хотя бы не придется врать, составляя план воспитательной работы. Он имеет право заявить, что выбирает лишь инвариантную часть.

Еще одна составляющая вариативной части – профилактика. Ее содержание тоже нельзя запланировать заранее и для всех. То есть можно, конечно, зачастую так и делается. Но в результате

получается кампанейщина: в первой четверти всей школой боремся с курением, во второй с опозданиями, хотя эти проблемы характерны далеко не для всех классов. В костромском эксперименте ни одно мероприятие профилактического характера не планируется без предварительного анализа реальных проблем. И при мониторинге работы классного руководителя завуч смотрит в первую очередь не на то, сколько мероприятий проведено, а оценивает, насколько четко и диагностично поставлены профилактические задачи, насколько они соответствуют выявленным проблемам и особенностям детей.

Еще одна важная и принципиальная характеристика экспериментальной схемы заключается в том, что оценивается работа педагога не по эффекту, а по процессу. Совершенно очевидно, что внешние показатели лицейского класса будут заведомо выше, чем в классе, где собраны дети из социально неблагополучной среды, каким бы ни был его классный руководитель. Работая с трудным классом, такой воспитатель затрачивает массу усилий, но адекватной оценки своего труда не получит никогда, если только не брать за основу качество самого процесса воспитательной работы. Если классный руководитель отчетливо формулирует проблемы и особенности ребят своего класса по всем направлениям, намечает адекватные задачи и конкретные формы работы по выявленным проблемам, привлекает все доступные ресурсы (родителей, коллег, социальных партнеров), то он получает самую высокую оценку своей деятельности.

Алгоритм планирования

Направления работы и критерии сведены в таблицу, которая задает форму, позволяет удерживать четкую структуру.

Например, приступая к планированию воспитательной работы в сфере межличностных отношений, классный руководитель должен начать с социально-психологической характеристики класса. На первом этапе он учитывает возрастные особенности своих ребят, особенности социальной среды в микрорайоне, специфику отношений именно в этом классе, не забывая об истории развития отношений за все время существования этого сообщества, о стилях работы прежних классных руководителей. Он анализирует существующую структуру отношений: кто ходит в лидерах и аутсайдерах, на какие микро-группы разделяется класс и по каким основаниям ребята

объединяются. Для выстраивания всей дальнейшей работы очень важно диагностировать межличностные проблемы: столкновения между группами, противостояние между лидерами, давление на аутсайдера, уровень дисциплины. Этот этап требует вдумчивой, кропотливой аналитической работы. Но, согласитесь, лишь на ее основе классный руководитель может планировать конкретную, осмысленную, адресную воспитательную работу.

Теперь, понимая насущные проблемы и реальную картину межличностных взаимоотношений в классе, педагог формулирует «конкретные и измеримые задачи воспитательной работы, исходящие из ситуации в классе» – как ему предлагают в следующей строке таблицы. И только определив задачи и правила работы, соответствующие специфике именно этих детей, классный руководитель планирует классные часы и мероприятия, «формы и содержание которых адекватны поставленным задачам» – вновь напоминает последняя строка таблицы.

Такая же последовательность шагов поможет спланировать работу и по остальным направлениям.

Мониторинг предусматривает регулярное отслеживание деятельности классного руководителя по этому же алгоритму и по этим же критериям, настойчиво возвращая педагогов школы к мысли о том, что ценить воспитательную деятельность нужно не по количественным характеристикам, а по уровню содержательности и осмысленности.

За и против

У этой методики, как и у всякой другой, есть свои преимущества и недостатки. Самая большая опасность, по мнению некоторых экспертов, приехавших на конференцию, таится в самой форме таблицы-матрицы. Конечно, такое живое дело как воспитание невозможно втиснуть в графы и клетки на нескольких страницах. Конечно, в гуманитарной сфере мониторинг предпочтительнее проводить в форме экспертизы с привлечением компетентных независимых специалистов. Но реально ли это для десятков и сотен небольших школ? А отчета с них требуют регулярно. Так пусть это будут хотя бы осмысленные отчеты.

В перспективе может наметиться еще одна проблема. Как известно, любая таблица вызывает у чиновника рефлексорное желание пересчитать все в цифры и проценты. По слухам, так про-

изошло в Ленинградской области, где решили использовать костромскую схему самостоятельно. Узнав об этом, разработчики только развели руками (в том смысле, что за убийство старухи-процентщицы изобретатель топора ответственности не несет). При этом признали, что и в экспериментальных школах педагоги в той или иной степени адаптируют матрицу. Авторам идеи это не всегда нравится, но они не вмешиваются, если в результате не искажается суть мониторинга.

О преимуществах новой формы планирования и отчетности на конференции говорили педагоги, приехавшие из районов Костромской области.

Октябрина Смирнова, директор Вохтомской школы Парфеньевского района: «Когда формулируешь свои мысли и записываешь их, легче осознать свою деятельность. Когда школа вошла в эксперимент, мы стали активнее искать социальных партнеров и нашли! И еще: четко структурированный отчет о воспитательной работе бывает очень полезен при подготовке к конкурсам».

Галина Мосина, заместитель директора по воспитательной работе школы №9 городского округа Буй: «Несколько лет назад школа писала заявку на грант, все документы собрали, а что такое мониторинг, нигде найти не могли, открыли одну книжку, другую – ничего не понятно, лоскутное одеяло какое-то. Зато теперь все понятно. Для работы очень удобна четкая структура и возможность маневра. Всего в матрице около сорока форм, но каждый классный руководитель может выбирать приемлемые для себя. В то же время в таблице сразу видно объективную картину. Например, если количество бесед превышает все остальные формы вместе взятые, педагог самостоятельно спохватывается: «Вот теперь я сама увидела!» и старается переходить от статичных форм работы к динамичным».

Елена Чеснокова, заместитель директора по воспитательной работе Ильинской школы Кологривского района: «Пришлось учиться ставить цели. А значит, и делать педагогический прогноз. Мониторинг вынуждает задуматься о своих результатах, о структуре работы».

Впрочем, педагоги-практики не ограничились лишь оценкой мониторинга. Конференция продемонстрировала, как осмысленная целенаправленная работа пробуждает интерес и активность педагогов. Чтобы рассказать о своих инновациях,

идеях, экспериментах, съехались классные руководители и управленцы более чем сорока школ Костромы и области. Не говоря уже о гостях. Узнав о конференции, на нее приехали представители ассоциации классных руководителей Ивановской области, педагоги из Ярославля и даже из Белоруссии.

Во время выступлений возникало ощущение, что люди, долгое время решавшие свои проблемы в тесном пространстве школы или района, нашли площадку для обсуждения, для того чтобы послушать о чужом опыте и рассказать, рассказать наконец-то о том, что делают сами. Об использовании интернет-ресурсов в работе с малышами и об индивидуальных образовательных маршрутах. Об авторских программах и опыте тьюторства. О разновозрастных группах и соуправлении. Об электронном классном журнале и предотвращении конфликтов.

Встреча стала для педагогов-практиков хорошей возможностью узнать мнения ученых, приглашенных организаторами не только из костромских вузов, но и из Ульяновска, Воронежа, Саратова, Ярославля, Москвы.

Учителя очень благодарно реагировали, слыша, что люди науки понимают проблемы школьного воспитания и сочувствуют им, своим коллегам-практикам. Такой тон – не руководства, а заинтересованного сотрудничества – был задан с самого начала конференции, когда зав. кафедрой теории и истории педагогики, руководитель группы разработчиков программы мониторинга Борис Куприянов заговорил о том, что деятельность любого классного руководителя можно поместить на длинной шкале между тотальным формализмом и тотальным энтузиазмом. Формалист живет себе спокойно, но детям с ним скучно. Однако, по умолчанию от классного руководителя ожидают энтузиазма: ты должен положить свою жизнь на алтарь педагогики, не считая затраченных сил и времени. Поэтому он стыдится быть формалистом, но понимает, что и в режиме энтузиазма долго не протянет. Нужно отказаться от замалчивания и искажения проблем. И перестать паразитировать на энтузиазме школьных воспитателей.

Собственно говоря, для того чтобы сделать их деятельность осмысленной, эффективной и рациональной и был задуман эксперимент по мониторингу, ставший поводом для конференции.

ИНСТИТУТ КЛАССНОГО РУКОВОДСТВА: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Классный руководитель – учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе, осуществляющий организацию и воспитание классного ученического коллектива. Институт классного руководства сложился очень давно, практически вместе с возникновением учебных заведений.

В Российском школьном воспитании должность классного руководителя рождена осознанной необходимостью заботы об индивидуальном развитии каждого ребенка, потребностью в развитии индивидуальности как социально-культурной ценности и содействии максимальному развитию личностных особенностей и способностей каждого ребенка. Этот особый подход организации образовательного процесса не потерял своего большого значения при всех социально-политических, экономических, социально-психологических изменениях в стране и в системе общего образования.

В XVIII – начале XIX века уставы учебных заведений (гимназий, уездных и приходских училищ) определяли преимущественно организационные вопросы и содержание обучения некоторым наукам. В разработанном И.И. Бецким в 1764 г. «Генеральном учреждении о воспитании обоюбого пола юношества», где не говоря о конкретных должностных обязанностях, особенно отмечается, «какая потребна осторожность и благоразумие в выборе учителей и учительниц, а особливо главных над воспитательными училищами директоров и правителей ... им надобно быть всем известной и доказанной честности и праводушия, а поведение их и нравы должны быть наперед ведомы и непорочны; особливо же надлежит им быть терпеливым, рассудительным, твердым и рассудительным, и, одним словом, таковым, чтобы воспитывающееся юношество любило их и почитало и во всем доброй от них пример получало».

Мероприятия государства в области экономики, политики и культуры, осуществленные в XVIII

веке, способствовали возвышению дворянства, увеличению образовательных учреждений. Так в открывшемся в 1811 году Царскосельском лицее все обучение возлагалось на профессоров и их помощников – адъюнктов и учителей. Дух воспитания в лицее складывался под руководством наставников (директоров), педагогов обучающих предметам и воспитателей. Начиная с первого наставника лицея В.Ф. Малиновского, утверждались идеи искоренения деспотизма, установление уважения к воспитанникам. Основными функциями педагогов были не наказание, не запугивания, не мучение зубрежкой, а увлечение воспитанников чтением, пробуждение самостоятельного мышления, развитие независимого мнения, разносторонних интересов. Педагоги лицея, сама обстановка способствовала развитию талантов, наклонностей, общение с талантливыми, творческими людьми, педагогами, с передовой мыслящей молодежью способствовало воспитанию, быстрому созреванию умов.

Дворянство превращается в правящее сословие, оно пользуется большими привилегиями. Для дворян, начиная с 1731 года, создаются особые военные школы – кадетские корпуса, в которых дворянские дети готовились к военной службе в офицерских чинах. Первая закрытая сословно-дворянская школа – Сухопутный шляхетский корпус – была открыта в 1731 году в Петербурге. По его образцу строились все кадетские корпуса. В этих школах наряду со специальной военной подготовкой дети дворян получали широкое общее образование и «светское» воспитание. В кадетском корпусе было четыре класса. В каждом из них обучение продолжалось от двух до четырех лет. Общий срок обучения составлял в среднем 10-12 лет. Счет классам велся в обратном порядке, т. е. первый класс считался четвертым, а выпускной – первым. В первых двух классах (четвертом и третьем) изучались общеобразовательные предметы: словесность, математика, история и география, а в старших классах – специальные.

Кроме того, в корпусе уделялось большое внимание верховой езде, фехтованию, танцам и музыке, выработке у дворянских детей хороших манер, умения вести себя в «высшем обществе», в «свете». Определение будущей профессии производилось не в принудительном порядке, как это имело место в государственных школах, открытых при Петре I, а в зависимости от склонностей и желаний самих воспитанников, которые могли специализироваться в области гражданской или военной службы. Создавая для своих детей закрытые учебные заведения, дворяне использовали достижения современной педагогики. Обращалось большое внимание на физическое и эстетическое воспитание учащихся, применялись гуманные методы обучения.

Среди преподавателей встречались разные люди, и при исполнении одних и тех же функций одни отдавали все свое время и внимание кадетам, старались внушить им, что все они одинаково способны, хотя и не равно усердны, другие позволяли себе телесные наказания, оскорбительную для самлюбия воспитанников фамильярность. Воспитатели осуществляли наказание сечением часто без выяснения вины или случайно выбранного, наказывали карцером, лишением обеда, отпуска, запись в штрафной журнал, на черную доску, лишение погон и др. За неуспехи в науках секли одних и тех же. Это наказание считалось позорным и малоэффективным. Исполняющие названные функции воспитатели не получали ни успехов в воспитании, ни уважения к себе со стороны воспитанников.

При кадетском корпусе имелись хорошо составленная библиотека, свой театр, среди учащихся было широко развито стихотворное творчество, ими издавался журнал, проводились вечера, различные увеселения, прогулки и т.п. Ведущей фигурой организации обучения были именно учителя. Основатель и попечитель воспитательных домов и училищ, Смольного института, президент Академии художеств и шеф Шляхетского сухопутного корпуса И.И. Бецкой писал в своих трудах, что особую роль должны играть *воспитатели*: «Воспитатель, прежде всего, должен подготовить душу ребенка к восприятию тех зерен, которые хотели посеять». Здесь, несомненно, видится прообраз будущей фигуры классного руководителя.

В соответствии с Уставом гимназий 1864 г. в каждой гимназии учреждалось по две должности

воспитателей с высшим образованием: одна для низших, другая для высших классов. Уставы гимназий 1871 г. и реальных училищ 1872 г. учреждали должности *классного наставника* (по одному на каждый класс). Обязанности классного наставника должны были выполнять штатные преподаватели, получавшие за это надбавку к основному жалованью. Документы свидетельствуют, что в гимназиях отношения между учащимися и учителями устанавливались простые и сердечные, отношения доверия, искренности, ученикам внушались любовь и уважение к себе и к школе и сами бережно относились к чувству их человеческого достоинства. Большое внимание уделялось педагогами изучению индивидуальности ребенка, развитию его задатков и наклонностей. Были также учреждены должности помощников классных наставников – *классных надзирателей*. Обычно преподаватели стремились на них переложить воспитательные функции. Это усиливало тенденцию к отделению воспитания от обучения. В обязанности классного надзирателя входило наблюдение за поведением учащихся в классе и вне класса (на улицах, в театрах, на частных квартирах, где проживали иногородние учащиеся), а так же за выполнением учащимися церковных обрядов. Деятельность классного надзирателя часто сводилась к полицейскому контролю и шпионажу за учащимися, особенно усилившемуся в годы реакции.

Права и обязанности классных наставников определялись Уставом учебного заведения – основополагающим документом в деятельности любой школы. Именно он очерчивал круг полномочий всех педагогов детского учреждения. Педагоги – наставники подбирались очень тщательно. Наиболее высокие требования предъявлялись тем, кто выполнял обязанности, аналогичные обязанностям современного классного руководителя. *Классный наставник, воспитатель* обязан был вникать во все жизненные события вверенного ему коллектива, следить за взаимоотношениями в нем, формировать доброжелательные отношения между детьми.

Воспитание Бецкой определял как четыре стороны: физическую, физико-моральную, моральную и дидактическую (обучающую). Во главе института стояла начальница, обладавшая огромными правами. От нее требовались особые качества: она должна быть любима и почитаема, должна вести себя кротко, весело, ей вменялось в

обязанность «изгонять все то, что имеет вид скуки, задумчивости, печали». Помощницей начальницы была *правительница* (или *инспектриса*), она «наблюдает за учительницами и имеет крайнее радение о чистоте». Для ближайшего надзора за воспитанницами в институте состояли четыре надзирательницы, по одной на каждый возраст. Они неусыпно смотрят за девочками, а также заменяют отсутствующих учительниц.

Учительниц на институт полагалось 12, по три на каждый возраст. Они не только учат девиц, но и «воспитывают их в благоразумии и искусными словами внедряют благонравие в нежные сердца их». Учительницы должны были учить всем предметам, и только в крайнем случае разрешалось пригласить учителя или, как тогда говорили, мастера. В России до 1917 года в средних учебных заведениях - преподаватели гимназии или реального училища, несшие ответственность за воспитание учащихся и осуществлявший надзор за их поведением назывались *классными наставниками, классными дамами*.

Классные дамы обязаны были поступать с воспитанницами с благоразумием и кротостью. Основная их функция – надзор за ученицами. Наказаний предписывалось избегать, допускались только «увещания» провинившихся. Если первые «смолянки» воспитывались в гуманной и творческой атмосфере, которую поддерживал просветительский энтузиазм основателей Воспитательного общества, то впоследствии возобладала формализм и рутина обычного казенного учреждения. Все воспитание стало сводиться к поддержанию порядка, дисциплины и внешнего благообразия институток. Основным средством воспитания были наказания, что отдаляло институток от воспитательниц, большинство которых составляли старые девы, завидовавшие молодежи и с особенным рвением исполнявшие свои полицейские обязанности. Естественно, что между воспитательницами и воспитанницами зачастую шла самая настоящая война. Она продолжалась и в институтах второй половины XIX века: либерализацию и гуманизацию режима сдерживал недостаток хороших и просто квалифицированных воспитательниц. Воспитание по-прежнему основывалось «больше на манерах, умении держать себя *comme il faut*, отвечать вежливо, приседать после выслушивания нотации от классной дамы или при вызове учителя, держать корпус всегда прямо, говорить только на иностранных

языках».

Основным критерием отбора классных дам, обязанных следить за достойным воспитанием девочек, обычно был незамужний статус. Во времена, когда удачный брак было главным (и, соответственно, наиболее желанным) событием в жизни женщины, неустроенность личной жизни весьма негативно откладывалась на характере. Окруженная молодыми девушками, осознавая, что жизнь не оправдала ожиданий, стареющая особа начинала (осознанно или нет) отыгрывать на своих подопечных, запрещая, все, что можно, и наказывая за малейший проступок. Телесные наказания для воспитанниц не были приняты, однако с теми, кто совершил какой-либо проступок, особенно не церемонились: окрик, брань, наказание - таков был привычный арсенал средств и методов институтской педагогики. Обычными считались наказания, когда нарушительницу позорили перед всем институтом: снимали передник, прикалывали неубранную бумажку или рванный чулок к платью, оставляли стоять посреди столовой во время обеда. Совсем тяжело приходилось детям, страдающим, например, энурезом - такая воспитанница должна была идти на завтрак с мокрой простыней поверх платья, что считалось страшным позором не только для нее лично, но и для всего дортуара. После этого девочки, чтобы подобного несчастья больше не случилось, обычно будили одноклассницу ночью. Народу в комнате было много, каждая ученица пару раз распахивала несчастную, можно представить, как «положительно» этот метод сказывался на нервах и без того униженного ребенка. Заработать выговор можно было за любое отступление от правил: слишком громкий разговор на перемене, небрежно заправленную постель, не по уставу завязанный бант на переднике или выбившийся локон из строгой прически.

Очень высоко здесь ценилось полное подчинение правилам и обычаям институтской жизни, на что указывает само определение воспитанниц, отличавшихся послушанием и отменным поведением – «парфетки» (искаженное французское «*parfaite*» – совершенная). Всякое же нарушение порядка было отступлением от институтского «благонравия» и считалось «дурным поведением». Поэтому шалуний и строптивцев называли «мовешками» («*mauvaise*» – дурная). Даже внешность учениц была строго регламентирована: одинаковые прически, разные для разных возра-

стов (младших девочек часто коротко стригли, а старших заставляли строго закалывать волосы), аккуратная форма. За всем этим должна была следить *классная наставница*. Каждый учитель гимназии состоял и классным наставником, а для классных наставников существовала подробнейшая инструкция, но составители этой инструкции не позаботились о том, что для ее исполнения требуется время, поэтому инструкция осталась мертвой. Учитель не виноват, что он не исполняет предписания инструкции, предусмотренной для классных наставников. Уменьшение числа недельных уроков у каждого преподавателя было первым шагом по реорганизации гимназий, но на следующем этапе требовалось устранить переполнение классов учащимися и значительно понизить максимальную норму учащихся в классе. Эта норма для младших и средних классов колебалась на отметке 25-30 человек, а в старших – не более 20 человек. Что бы изменилось в русских гимназиях, если число недельных уроков учителя будет уменьшено до 18, а вместе с тем и понижена максимальная норма числа учеников в классе?

Прежде всего, предполагалось, что это приведет к тому, что учителя будут получать два свободных часа в день, но эти два часа они будут находиться в гимназии и отдавать это время всецело на пользу учащихся. Если бы так все и произошло, то нашлось бы время для исполнения учителями и *классными руководителями* таких лежащих на воспитателях юношества обязанностей, которые не выполняются. Можно будет достигнуть того, что совершенно правильно будут поставлены: внеклассные беседы учителей с учениками и организация внеклассного чтения; литературные ученические беседы и упражнения учеников в декламации; частые встречи преподавателей и классных наставников с родителями учащихся; посещение классными наставниками уроков других преподавателей; частое посещение учеников на дому. При таком порядке от каждого учителя можно было бы потребовать, чтобы он хорошо знал каждого ученика, знал его личные свойства, домашнюю обстановку и др.

В советской России впервые должность классного руководителя (групповода) была введена в 1930-е гг. До этого воспитательную работу в группах выполняли учителя. Первая инструкция о групповодах была утверждена Наркомпросом РСФСР в 1931 г. После переименования групп в

классы групповоды стали называться классными руководителями. Должность классного руководителя в школе была введена 16 мая 1934 года постановлением СНК СССР и ЦИК ВКПБ «О структуре начальной и средней школы в СССР». Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Это был один из лучших учителей школы, утверждался на эту должность директором.

В 1960 г. было принято Положение о классном руководителе восьмилетней и средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением. Перед классным руководителем поставлены задачи воспитания у учащихся глубоких коммунистических убеждений, трудолюбия, коллективизма, всестороннего развития учащихся и вовлечения их в активную общественно полезную работу. В содержание работы классного руководителя входит: Всестороннее изучение учащихся; выявление их запросов, склонностей, интересов; организация деятельности и воспитание классного коллектива; борьбы за высокую успеваемость и укрепление дисциплины в классе; содействие подготовке учащихся к жизни и производственному труду, их профессиональной ориентации; организация в классе внеурочной воспитательной работы, внеклассного чтения учащихся; оказание конкретной помощи в пионерской (комсомольской) организации класса в ее деятельности; постоянная связь с родителями учащихся, общественными организациями и др.

В последней четверти XX века руководящим документом по классному руководству является методическое письмо Министерства просвещения СССР «О работе классного руководителя» (1975).

Организационно-воспитательные функции классного руководителя многогранны и ответственны. Его деятельность направлена на обеспечение внеклассной воспитательной работы в прикрепленном классе. Так как школьный класс и пионерский отряд существовали в одном пространстве, времени и составе, то классный руководитель был призван выполнять функцию наставника пионерского отряда или комсомольской группы, часто не просто присутствуя, но и организовывая пионерские сборы и комсомольские собрания. Работа с пионерским отрядом или комсомольской группой становилась, по сути, основ-

ным направлением работы классного руководителя. Руководствуясь решениями съездов КПСС и другими директивными документами, классный руководитель обязан доводить до сознания учащихся политику Коммунистической партии и Советского государства, формировать у школьников активную жизненную позицию, воспитывать у них готовность быть активным борцом за коммунизм. Одной из обязанностей классного руководителя была работа по развитию детского коллектива и создания условий для развития личности ребенка в нем. С этой целью организовывалась разнообразная внеклассная воспитательная работа: конкурсы, соревнования, вечера, диспуты, экскурсии, походы, шефская работа с младшими, участие в общешкольных делах и т.д. Существовала стройная система поощрений и наказаний, как мер стимулирования, которые были в распоряжении классного руководителя.

В 1990-е годы выведение из школы пионerieи и комсомола на несколько лет заметно сократило функции классного руководителя, сократило объем его воспитательной работы, функции контроля преобладали над другими воспитательными функциями и организацией внеклассной работы. Однако необходимость полноценного классного руководства очень скоро заявила о себе. Как компенсация за упущенное в воспитательном отношении время наряду с существующей должностью классного руководителя в некоторых школах утверждаются должности освобожденных воспитателей и кураторов, освобожденных от преподавания предметов, но имеющих в своих обязанностях вести более насыщенную по времени и направлениям работу.

В настоящее время возродились типы таких образовательных учреждений, как гимназии, лицей и др. Изменилась деятельность классической средней общеобразовательной школы. Соответственно изменился институт классного руководства. Позиция руководителя педагогического процесса стала вариативна: - классный руководитель (в дополнение к основной учительской нагрузке за дополнительную плату выполнение функций определенных соответствующим положением); - классный воспитатель (работает на полную учительскую ставку, совмещая классное руководство с преподаванием учебного предмета в этом же классе, что целесообразно при необходимости индивидуальной педагогической поддержки для большинства детей класса), – куратор (чаще в стар-

ших классах, где учащиеся могут сами выполнять ряд организаторских функций педагога). Деятельность классного руководителя – целенаправленный, системный, планируемый процесс, строящийся на основе устава общеобразовательного учреждения, иных локальных актов, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, личностно-ориентированного подхода к обучающимся с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения, и ситуации в коллективе класса, межэтнических и межконфессиональных отношений.

В последнее десятилетие в Министерстве образования и науки разработано положение о создании института тьюторства. Тьюторство предполагает: 1) общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучающихся; 2) форма воспитательной работы, основанная на сопровождении развития личности воспитанника. Тьюторство практикуется в образовательных учреждениях, где большое значение придается учебной деятельности по индивидуальным учебным планам и самостоятельной работе с источниками информации. С одной точки зрения, это не только новое для нашей школы слово, но и совершенно новое понятие, новая должность. Особенность предлагаемого министерством института тьюторства будет заключаться в сопровождении отдельным педагогом личностного, творческого и психологического развития каждого ребенка. Эти специалисты должны помочь выбрать индивидуальные образовательные программы, определиться с профилем в старших классах и, может быть, с выбором профессии. Плюс к этому тьюторы возьмут на себя часть внеклассной работы - будут выявлять интересы ребят и направлять их в кружки и секции по интересам. У каждого тьютора может быть около десяти подопечных – разных по возрасту и из разных классов. Учителя-предметники тоже могут быть тьюторами. Существует мнение, что классное руководство – это властная вертикаль, а тьюторство строится по сетевому принципу. Подростковый возраст – важнейший этап социализации личности. Сегодня наше общество самоустраняется от контроля над подростковой социализацией. Промежуток между семьей и школой заполняется двором, где царствуют инстинкты, законы стаи, где наставником становится сильный. Тьюторство – решительная

попытка повлиять на эту ситуацию.

Однако, тьютор – от английского tutor – преподаватель-консультант, индивидуальный учитель, советник. Если новый термин вводится для конкретизации воспитательных функций педагога, акцента значимости педагогического мастерства, ответственности, то с нашей точки зрения, тьюторство всегда существовало в нашем образовании, только мы его называли по-другому, чисто по-русски – наставничество, индивидуальная работа, постоянное общение с воспитанниками.

Проследив историю возникновения и развития функций и содержания работы классных ру-

ководителей, следует заметить, что в истории развития Российской школы важнейшее место всегда отводилось институту классного руководства. Ведущую роль в формировании и становлении личности ребенка, раскрытии его самобытности, способностей и потенциальных возможностей, защите интересов, как показывает практика различных типов учреждений образования, дает именно классный руководитель, воспитатель. Он становится связующим звеном между ребенком и учителями-предметниками, между школой и родителями, между ребенком и окружающей действительностью. Эта важная фигура достойна и внимания, и заботы, и поддержки государства.

УДК 371

С.Л. ФОКИНА

РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ

Вопрос о взаимодействии семьи и общеобразовательного учреждения был поставлен уже в первые годы советской власти. Общее руководство делом народного образования принадлежало Государственной комиссии по просвещению, председателем которой состоял народный комиссар по просвещению А.В. Луначарский. Оценивая воспитательные возможности школы, Луначарский подчеркивал, что она «как государственно-воспитательное учреждение должно раньше, чем вся социальная жизнь, пропитаться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы. Школа должна выправить те искривления, которые даст ребенку жизнь» [1]. Вместе с тем он полагал, что желаемых результатов в воспитании можно добиться лишь в объединении усилий школы и общественности. «Сотрудничество педагогов и сил общественных - вот что будет преследоваться Комиссией и при составлении ее, и в Государственном Комитете, и во всей ее деятельности» [2].

Для введения в стране всеобщего обязательного начального обучения были мобилизованы все средства и силы советской общественности, в т.ч. и родители: «...широко развернуть дополнительные занятия с отстающими школьниками, а так же предварительную, до поступления в начальную школу, подготовку детей рабочих, батраков и деревенской бедноты; к этому необходимо привлечь в порядке общественной работы ... актив родителей...» [3].

Необходимость сочетания общественного воспитания с воспитанием семейным подчеркивала Н.К. Крупская. Она считала, что только в единстве целей и деятельности семьи и общества в воспитании детей заключены огромные возможности по созданию условий для всестороннего развития личности. Школа как государственное учреждение должна быть ведущим началом и в воспитании подрастающего поколения, и в общественной идеологической работе с взрослым населением – родителями. Безусловный перевес в начале XX века стал отдаваться общественным

формам воспитания. Все семейные традиции в воспитании утратили свой приоритет, обесценились. На семью возлагалась роль дополнительного социального института, в то время как школа стремилась вносить главный вклад в воспитание детей.

«Школа соприкасается с индивидуальной семьей... Если мы серьезно ставим перед школой ее общественно-воспитательные задачи и для этого создаем специальную среду, то не надо забывать, что семья имеет свой воспитательный план, который весьма часто идет не в том направлении, в котором работает школа, - писал С.Т.Шацкий. - Первая мысль школы - устранить семью от руководства воспитанием детей, но она невыполнима. Вторая мысль — подействовать на семью, чтобы она не мешала школе делать свое дело и ее поддерживала» [4].

О руководящей роли школы писал и А.С.Макаренко: «Отдельные педагоги считают, что семья - это более мощный воспитательный фактор... Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает как следует, нельзя... Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьями» [5].

Педагогика этого периода признавала роль семьи в воспитании детей, но это вело не к признанию необходимости сотрудничества общеобразовательных учреждений с семьей, а скорее к взгляду на нее как на такой социальный институт, который противостоит обществу в целом и школьному учреждению в частности. Семья рассматривалась не как потенциальный или реальный союзник, а скорее как некий мешающий правильному воспитанию детей фактор, с влиянием которого надо бороться.

Новые задачи в области воспитания, поставленные в период упрочения социалистического общества требовали вооружения родителей педагогическими знаниями. В связи с этим наркомпросам предложено было разработать «ряд мероприятий по систематической педагогической пропаганде, приступив немедленно к составлению и изданию популярной педагогической литературы для родителей» [3]. Так в конце 1930-х годов были опубликованы лекции и доклады А.С.Макаренко, прочитанные для родителей.

Постановления партии и правительства о шко-

ле, принятые в 1930-е годы, озаменовали новый этап в ее развитии - борьбу за качество воспитания и обучения учащихся, за прочное овладение основами наук. Поэтому отдельные учителя стали назначаться руководителями класса. Их стали называть групповодами. Первая инструкция о групповодах была учреждена Наркомпросветом РСФСР в 1931 году.

Должность классных руководителей в школе была введена 16 мая 1934 года постановлением СНК СССР и ЦИК ВКП б «О структуре начальной и средней школы в СССР». Классные руководители, в основном, осуществляли контроль за посещаемостью и успеваемостью учащихся, надзор за дисциплиной и поведением. На них возлагалась ответственность за воспитательную работу в данном классе, связь с родителями.

После Великой Отечественной войны развернулось широкое общественное движение за осуществление всеобщего обучения. Однако, «в деле воспитания детей все еще не установлено должного сотрудничества между школой и семьей» [6]. Основная тенденция - стремление подчинить семью влиянию школы - сохранялась. Семья все еще рассматривалась не как субъект сотрудничества, а скорее как объект воздействия со стороны общеобразовательного учреждения.

Формы их взаимодействия обозначились в 1950-е годы. В Положении о восьмилетней школе (29 декабря 1959 г.) совместная работа с родителями была определена как одна из основных функций классного руководителя: «Классные руководители назначаются директором школы из учителей, работающих в данном классе. Классный руководитель ведет повседневную воспитательную работу с учащимися своего класса... поддерживает постоянную связь с родителями и привлекает их к проведению мероприятий по воспитанию детей» [7]. «В целях обеспечения постоянной и тесной связи школы с родителями учащихся в школе создается родительский комитет, избираемый на общем собрании родителей» [8].

Родительское собрание - это общественный орган, он определял основное направление и содержание работы всего родительского коллектива.

Родительские комитеты в школах [9] и родительские активы в классах создавались в целях содействия школе в осуществлении воспитания и обучения детей, установления единства воспитательного влияния на учеников, привлечения ро-

дительской общественности к активному участию в жизни школы (класса), привлечения родителей к непосредственному участию в воспитательной работе с учащимися во внеурочное время.

Родительский актив - главный помощник, опора классного руководителя, при умелом взаимодействии он становится проводником его идей. Родители - члены классного родительского комитета и классный руководитель

вырабатывали способы реализации тех решений, которые принимались на родительских собраниях. Для охвата разных сторон жизни класса создавались комиссии (группы) по отдельным разделам работы (учебно-воспитательная, культурно- массовая, спортивно - оздоровительная и др.).

Важным событием в области просвещения явился Всесоюзный съезд учителей (июль 1968 г.). В материалах съезда обращалось внимание на необходимость единства усилий семьи, школы, общественности. «Успех воспитания во многом зависит от того, насколько тесно объединены усилия школы и семьи» [10]. Съезд призывал «всех родителей стать самыми активными помощниками школы, организаторами разносторонней и полезной деятельности учащихся во внеурочное время» [11]. «Важно, чтобы школа и семья были едины в воспитании детей. В этих целях следует расширить пропаганду педагогических знаний среди родителей» [12].

Успешная воспитательная работа немыслима без повышения педагогической культуры родителей. Ярким образцом организации системы педагогического просвещения родителей была Павлышская школа В.А.Сухомлинского. «По моему глубокому убеждению, - писал В.А.Сухомлинский, - педагогика должна стать наукой для всех - и для учителей, и для родителей. И мы стараемся дать каждому родителю минимум педагогических знаний. Для этого у нас существует родительская школа» [13].

В 70-е годы повсеместно началась организация педагогического просвещения родителей. В школах открывались педагогические лектории, университеты педагогических знаний, проводились научно - практические конференции по обмену опытом воспитания детей, вечера вопросов и ответов, Дни открытых дверей и т.д. Академией наук СССР была подготовлена Примерная программа педагогического просвещения родителей (сост. И.В. Гребенников, Т.А. Маркова (1979

г.). Наиболее результативной формой являлся поклассный педагогический всеобуч. Проведение классными руководителями педагогических бесед по классам (с 1 по 11) открывало перспективу роста педагогических знаний родителей. Родительское собрание классный руководитель использовал как наиболее активную форму педагогического просвещения родителей. Специально для классных руководителей издавалась масса методических рекомендаций по повышению педагогической культуры родителей, сборники бесед для родителей, списки рекомендуемой для чтения литературы.

XXV съезд КПСС и постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (декабрь 1977 г.) определили перспективы, выполнение которых возможно было только при условии комплексного подхода к воспитанию. Комплексный подход предполагал координацию и согласованность воспитательных усилий школы, семьи и общественности.

Как организатор комплексного подхода, классный руководитель призван был решать новые задачи в работе с родителями:

- глубокое знание условий воспитания детей в семье;
- оказание постоянной и всесторонней помощи семье в воспитании детей;
- своевременное корректирование процесса семейного воспитания.

Тесные контакты семьи и школы предполагают основательное знание как детей, их родителей, так и всех условий и сторон семейного воспитания.

В общеобразовательных школах началась организация диагностической работы, в которой активное участие принимали классные руководители. Изучение семьи, условий воспитания детей в семье становится одним из важных направлений в работе классного руководителя с родителями.

Посещение семьи было одной из основных форм знакомства с семьей. Оно давало возможность ближе узнать родителей и других членов семьи ученика, увидеть общий уклад ее жизни, бытовые условия, характер взаимоотношений в семье, уровень нравственных ценностей, семейные традиции и т.д. Особое внимание классный руководитель обращал на семьи, где дети жили в

неблагоприятных условиях. Такие семьи становились знаком внимания в работе родительских комитетов.

Работа классных руководителей с родителями не замыкалась рамками класса, школы. Они устанавливали связи с общественностью по месту жительства учащихся и по месту работы родителей и использовали эти связи для непосредственного налаживания воспитательной работы с классом: проведения экскурсий и походов, бесед с учащимися на различные темы, руководства кружками и секциями.

К концу 70-х годов деятельность классного руководителя становится более сложной и разносторонней, требующей творчества, энтузиазма, глубокой психолого-педагогической компетентности. Об этом свидетельствовали функции классного руководителя в работе с родителями, четко очерченные в методическом письме «О работе классного руководителя»: [14]

- установление и поддержание постоянной связи с родителями;
- выработка единства требований семьи и школы к ребенку;
- организация коллектива родителей, развитие его воспитательного потенциала;
- педагогическое просвещение родителей, повышение уровня их педагогической культуры;
- укрепление и развитие контактов с шефами класса, советами содействия семье и школе;
- ведение документации по работе с родителями учащихся с целью изучения и развития воспитательной активности семьи.

Во всей своей работе классный руководитель опирался на постоянно действующий и организованный на общественных началах коллектив родителей, и прежде всего на его высший орган - родительское собрание.

В теории и практике утвердились три формы работы с родителями:

- массовые (педагогическая лекция, научно-практическая конференция, день открытых дверей, родительское собрание, вечер вопросов и ответов),
- групповые (работа с классным родительским комитетом, групповое собрание - беседа),
- индивидуальные (индивидуальное педагогическое поручение, индивидуальная педагогическая беседа, работа с неблагополучной семьей, педагогическая консультация).

Постепенно начала проявляться тенденция

перехода в определении функций классного руководителя от непосредственно организаторских к функциям координационным. Это позволило шире включать в воспитательный процесс родителей, привлекать к воспитательной деятельности представителей общественных организаций.

В 80-е годы XX века в стране начинается процесс реформирования и перестройки системы воспитания и образования на идеях и принципах, сформулированных в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984 г.), возникает и развивается движение, получившее название «педагогика сотрудничества».

В Программе КПСС (1986 г.), в Политическом докладе ЦК КПСС XXVII съезду партии, в документах школьной реформы выделены особые разделы, определяющие социальное значение семьи и ее ответственную роль за воспитание подрастающего поколения.

Февральский 1988 года Пленум ЦК КПСС, критически рассмотрев ход перестройки средней и высшей школы, обратился к партийным комитетам с предложением об изменении своего взгляда и подхода к современной семье.

В стране начинает утверждаться новая педагогическая концепция. Суть ее состояла в том, что ребенок не должен быть только средством достижения поставленной государственной цели, он - самоценная личность. В соответствии с этой концепцией формируется новая модель социального воспитания, которая требовала определенных условий и способов активизации семьи как ведущего фактора в этом процессе.

Приоритет семьи начинает утверждаться в деятельности педагогических коллективов и классных руководителей.

С принятием Закона РФ «Об образовании» (1990-е годы) возникли предпосылки для равноправного, творческого, заинтересованного взаимодействия семьи и образовательных учреждений. В Законе, в отличие от документов предыдущих лет, уважение к семье признается одним из принципов образования, а семейная политика - одним из приоритетных направлений социальной политики.

Одной из важнейших задач классного руководителя становится способствование единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных, благоприятных условий для развития ребенка.

Успешное ее решение возможно, если в основе воспитательной работы заложена идея сотрудничества педагогов, родителей и детей.

Установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, создание атмосферы взаимоподдержки и общности интересов становится основой творческого сотрудничества взаимодействия классного руководителя с родителями. «Программа развития воспитателя в системе образования России на 1999 - 2001 гг.» ориентирует педагогов на создание условий для участия семей в воспитательном процессе и обеспечения прав родителей на участие в управлении образовательным учреждением [15].

На основании нормативно-правовых документов педагогический коллектив каждого образовательного учреждения стремится к своему становлению как открытой социально-педагогической системы, готовой к укреплению и расширению сотрудничества с семьей в интересах развития ребенка.

Появляются новые аспекты в организации работы с семьей:

- выявление и использование в практической деятельности позитивного опыта семейного воспитания;
- использование различных форм сотрудничества с родителями-отцами;
- внедрение в семейное воспитание традиций народной педагогики. Одним из главных направлений в работе классного руководителя становится создание системы массовых мероприятий с родителями, работа по организации совместной общественно-значимой деятельности и досуга родителей и учащихся [16].

К настоящему времени сложились разнообразные формы совместной деятельности педагогов, учащихся и родителей:

формы познавательной деятельности (праздники знаний и творчества, турниры знатоков, выпуск стенных предметных газет, конкурсы «Семейное увлечение», «Круг семейного чтения» др.);

формы трудовой деятельности (оформление кабинетов, благоустройство школьного двора, ярмарки семейных поделок);

формы физкультурно-оздоровительной работы (спортивные олимпиады, лыжные прогулки, туристические походы);

формы досуга (совместные праздники, подготовка концертов, КВНы, экскурсионные поезд-

ки, совместная деятельность в творческих объединениях).

Для формирования сотрудничества между взрослыми и детьми в общеобразовательном учреждении важно представлять классный коллектив как единое целое, как большую семью, которая интересно живет лишь в том случае, если организована совместная деятельность педагогов, родителей и детей. В связи с этим появляется мнение о нецелесообразности делить воспитательную работу с учащимися и родителями на два самостоятельных направления [17]. Полезнее поставленные задачи и возникшие проблемы решать сообща, чтобы прийти к соглашению, не ущемляя интересы друг друга, и объединить усилия для достижения более высоких результатов.

Эффективность воспитательной системы образовательного учреждения характеризуется рядом с другими факторами взаимодействия с семьей, утверждением родителей как субъектов целостного образовательного процесса наряду с классными руководителями и детьми.

Библиографический список

1. Луначарский А. В. Социологические предпосылки в советской педагогике // А. В. Луначарский. О воспитании и образовании. – М., Педагогика, 1976. – С. 190.
2. О народном просвещении: Обращение Народного комиссара по просвещению от 29 октября 1917 года // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А. Н. Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 66.
3. О всеобщем обязательном начальном обучении. Из постановления ЦИК и СНК СССР от 14 августа 1930 года // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А. Н. Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 117.
4. Шацкий С. Т. Изучение жизни и участие в ней // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А. Н. Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 221.
5. Макаренко А. С. Школа и семья // Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – С. 9.
6. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП б от 25 августа 1932 г. // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А. Н. Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 138.

7. О дальнейшем улучшении учебно-воспитательной работы школы: Из резолюции Всесоюзного совещания по народному образованию (7-11 августа 1945 г.) // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А.Н.Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 299.
8. Положение о восьмилетней школе // Народное образование в СССР: Сб. документов 1917-1973 гг. / сост. А. Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – с.200.
9. Положение о восьмилетней школе // Народное образование в СССР: Сб. документов 1917-1973 гг. / сост. А. Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – с.202.
10. Типовое положение о родительском комитете общеобразовательной школы было одобрено Министерством просвещения СССР от 16 декабря 1970 г.
11. *Брежнев Л.И.* Речь на Всесоюзном съезде учителей 4 июля 1968 г. // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А.Н.Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 348.
12. Обращение делегатов Всесоюзного съезда учителей ко всем учителям, работникам народного образования, родителям и общественности СССР // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А.Н.Алексеева. – М.: Просвещение, 1972. – С. 358.
13. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1969. – С. 35.
14. Воспитательная работа в школе: Сб. документов / сост. В.М.Коротов. – М., 1976.
15. Вестник воспитания. – 1999. – № 12. – С. 16.
16. Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей // Классный руководитель. – 2001. № 6. – С. 3.
17. Классный руководитель: Учеб.-метод. пособие / под ред. М.И.Рожкова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 136.

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ СРЕДЫ В РОССИИ (КОНЕЦ XIX – ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX ВВ.)

В статье отражены основные тенденции истории становления и развития идеи воспитания средой в России (конец XIX – начало XX вв.). Раскрыты основные направления и подходы к изучению и организации средовых воздействий в соответствии с периодизацией этапов развития отечественной педагогики среды.

Изучение опыта педагогики среды в России (конец XIX – первая треть XX вв.) и воссоздание целостного процесса ее исторического развития в важнейших чертах и направлениях позволит на современном этапе учитывать и использовать возможности среды не только как условия, но и как средства воспитания.

В последние десятилетия неуклонно растет число работ по средовой проблематике. Исследователи рассматривают среду не только как условие, фактор, но и как средство воспитания (Л.К. ПикULEVA, Е.В. Малейченко, Е.В. Рыбак, Ю.М. Насонова, Е.М. Карпова, Е.Н. Зайцева, И.В. Крупина и др.). Но, к сожалению, качество работ не всегда удовлетворяет требованиям научности. Педагогическая цель во взаимосвязи со средой соотносится с созданием «комплекса условий», «пространственных объединений», «организацией деятельности групп» и т.п., а не с развитием и формированием личности ребенка. В вопросах, касающихся организации среды, акцент делается на взаимодействии образовательного учреждения с социальными институтами, интеграции деятельности субъектов воспитания и т.д. При таком подходе среде отводится не главное, а второстепенное место. Терминологическая произвольность, отсутствие системы управленческих, средообразовательных действий не позволяют педагогу использовать возможности среды для прогнозирования, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Анализ текстов по проблеме управления через среду процессами развития и формирования

личности ребенка свидетельствует о том, что зачастую авторами не учитывается весь широкий контекст средовой проблематики, проверенный ходом исторического развития, что сдерживает интеграцию научного знания и развитие взглядов на воспитательный процесс в целом. Обращение к педагогике среды в России (конец XIX – начало XX вв.) обусловлено и тем обстоятельством, что данное направление педагогической мысли и школьной практики тесно связано со средовым подходом в воспитании (Ю.С. Мануйлов), находящемся на начальном этапе становления, но перспективного и нуждающегося не только в обосновании, но и развитии.

Несмотря на то, что воспроизведение и изучение опыта воспитания средой представлено во многих исследованиях (Р.Б. Вендровская, Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский, В.М. Полонский, Л.И. Новикова, Ф.А. Фрадкин, В.Д. Семенов, Ю.С. Мануйлов, Т.Г. Зеленова, Б.З. Вульф, Л.П. Лисицкая, Г.Н. Козлова и др.), проблема воссоздания в целостном виде процесса исторического развития теории и практики педагогики среды в России (конец XIX – начало XX вв.) в его важнейших чертах и направлениях и обнаружение на этой основе тенденций ее развития в будущем, остается не до конца осмысленной. Раскрытие исторических аспектов развития отечественной педагогики среды обозначенного периода как «теории и практики установления черт, свойств, качеств индивидуумов под воздействием организованной социальной среды» позволит рассматривать ее не только как элемент предшествующей эпо-

хи, но и как факт сегодняшнего дня, помогая нашему педагогическому самоопределению, обогащая новыми смыслами. Становление и развитие педагогики среды в России, этапы, факторы и условия, традиции освоения среды, использование ее возможностей представляет научный и практический интерес.

Исследование обозначенной нами проблемы предусматривает решение следующего важного методологического вопроса – как отразилось влияние общественно-политических условий жизни государства на развитии теории и практики педагогики среды в России указанного периода. В ходе анализа теоретических концепций средовой обусловленности развития личности мы сочли необходимым в периоде (конец XIX – первая треть XX вв.) выделить три качественно различных этапа. Основанием для периодизации и последующего анализа материала служит концептуальная модель «работы» со средой (Ребенок – Среда – Педагог) в рамках педагогического процесса изучаемого периода, отражающая суть, значение среды и способы ее использования в воспитательных целях.

Первый этап – (предпосылки возникновения) - конец XIX в. – начало 20-х гг. XX в. В этот период педагогическая цель во взаимосвязи со средой соотносилась исключительно с выявлением и развитием индивидуальности ребенка (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Иорданский, А.П. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, П.П. Блонский, Д.А. Лазуркина, Е.А. Флерица и др.).

Всплеск интереса к проблеме человека был в центре внимания на рубеже веков. Ребенок рассматривался не только как объект воздействия социальной среды, условий жизни, но и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира и перерабатывать их исходя из внутренней мотивации и индивидуальных особенностей. Понимая детскую среду как самостоятельный фактор воспитания, ученые отмечали сложность, изменчивость, разнообразие влияний факторов среды (природы, внешней обстановки, семьи, улицы, школы, государства, отдельной личности, коллектива, физической, психической среды и др.) на формирование качеств, сторон личности ребенка. При этом акцент делался на избирательном характере реакций ребенка на воздействия среды. Сторонники концепции свободного воспитания (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Т. -

Шацкий, А.У. Зеленко и др.) подчеркивали неоднозначность ее воздействия на юную личность: с одной стороны, социальная среда несет в себе мощные факторы становления личности, оказывает влияние на ее расцвет, с другой – может накладывать жесткие рамки на этот процесс, не только направляя, но и ограничивая его.

Осознание учеными необходимости учета как положительных, так и отрицательных влияний окружающей среды на ребенка определило к началу XX века насущную необходимость ее изучения с целью улучшения, совершенствования воспитательного процесса. Первоначально исследования разрабатывались на *эмпирическом* уровне (*социально-педагогическое обследование*) и имели малодифференцированный характер. Педагоги старались возможно шире и полнее эту среду охватить, учесть все многообразное содержание социального бытия (изыскания, проводимые в обществе «Сетлемент», «Детский труд и отдых» и др.). Использовались такие методы как *непосредственное планомерное и непланомерное наблюдение* педагогов и врачей, простое *описание наблюдений, анкетирование, беседа*. Обследования проводились эпизодически, касались в основном злободневных проблем и не предполагали углубленного анализа. Особое место занимали исследования (Н.Н. Иорданский, С.Т. - Шацкий и др.) по изучению детей как представителей определенной социокультурной среды. *Анализ детских рисунков, поделок, сочинений* рассматривался как предварительный этап «вхождения» в проблему изучения среды.

Основной организации воспитательного процесса становилось создание условий для естественного развития природных сил и дарований ребенка, включение его в свободную творческую деятельность (познавательную, художественную, игровую, труд, общение). Предлагались различные пути использования в воспитании положительных и нейтрализации отрицательных средовых воздействий. Через организацию косвенного, а не прямого влияния, через организацию социальной среды, максимально учитывающей детские потребности. Наиболее ценным мыслилось гармоничное сочетание благоприятных условий внешней обстановки детей. Виды «вмешательства» руководителя в организацию детской среды были различны: создание обстановки, установление режима, организация труда. «Чем сильнее среда, – писал Н.Н. Иорданский, – тем мощ-

нее и полное должна бы проявиться роль руководителя в ней. Чем утонченнее влияние ее, тем незаметнее, но глубже воздействие на нее или противодействие руководителя».

Таким образом, исследования отечественных ученых на данном этапе показали не только признание необходимости учета влияния окружающей среды на ребенка, но и первые попытки выявить механизм влияния среды на развитие индивидуальности ребенка и обозначить само понятие «среда» с педагогических позиций.

Второй этап – (*теоретического осмысления*) – начало 20-х гг. XX в. – 1929 г. В этот период педагогическая цель во взаимосвязи со средой соотносилась, подчеркнем, как с развитием индивидуальности, так и с формированием определенного типа личности (В.М. Бехтерев, Е.А. Аркин, И.А. Арямов, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, Н.К. Крупская, А.С. Залужный, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, В.Н. Шульгин, С.А. Каменев и др.).

На границе двух эпох, что пролегла в 1917 году, смена парадигм воспитания меняет социальные установки во всех сферах формирования общественной мысли. За основу социально-педагогической концепции нового государства были взяты взгляды основоположников *марксистского учения*. Идея классового подхода к организации как собственно воспитания, так и исследований в области педагогики становится ведущей в течение всего рассматриваемого нами периода. Заданность параметров нового человека (активный строитель коммунизма, общественные интересы выше личных и т.д.) интересами социалистического общества ставит перед педагогической наукой задачу скорейшей разработки механизмов формирования новой личности.

Анализ теории воспитания личности в среде позволяет обозначить основные подходы (*рефлексологический, биосоциальный*) в ее развитии, проходивших под воздействием марксистско-ленинской методологии. *Рефлексологи* (В.М. Бехтерев, Е.А. Аркин, А.Р. Лурия, Е.К. Сепп, В.Н. Осипова и др.) утверждали, что влияние среды сводится к воздействию на человека, как на биологический организм, а социальная среда влияет на него опосредованно (как экологический фактор и как совокупность физико-химических воздействий). Среда в этом понимании вырабатывает у человека необходимые для жизни функции приспособления. Сторонники *биосоциального под-*

хода (П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, С.Т. Шацкий, А.Г. Калашников, А.С. Макаренко и др.) обратились в первую очередь к вопросу об активности личности, способной преобразовывать окружающую среду. Характерной особенностью концепций является попытка рассмотреть биологическую и социальную линию развития человека в их взаимосвязи с учетом определяющей роли общественной активности личности. Этот подход показал, что неперенным залогом успешного воспитания личности является ее воспитание в коллективе и через коллектив. Проблема взаимодействия личности и среды мыслилась и решалась как проблема *взаимообусловленности педагогической цели и воспитательного средства*. Подчеркивалась определяющая роль *целевой установки* по отношению ко всем другим компонентам учебного процесса. Функции среды (П.И. Люблинский, С.С. Моложавый) сводились к *«формирующему»* и *«охраняющему»* влиянию.

Поиск возможностей, выходов на быстрое, радикальное *преобразование среды* инициировало развертывание широкого круга исследований в области ее изучения (*педолого-педагогическое обследование*) с детальной разработкой целевого и содержательного аспектов. Были созданы лаборатории, секции и научные учреждения (секция педагогики среды института методов школьной работы, лаборатория при 2 МГУ, Первая опытная станция Наркомпроса и др.). *Теоретическое осмысление* проблемы изучения среды мыслилось в тесной взаимосвязи с *практической* работой. На данном этапе сложились два подхода к изучению среды (в качестве основного *критерия* для выделения данных подходов мы определяем *цели изучения среды*). Во-первых, среда рассматривалась как условия развития ребенка (А. Залужный, Е.А. Аркин, Н.Н. Иорданский, А.А. Невский, П.И. Люблинский, А.С. Дурново и др.). Технически средовую диагностику мыслили как искусство варьирования среды (А.Б. Залкинд, П.П. Блонский и др.), которая начиналась с изучения среды и заканчивалась оценкой личности. Во-вторых, среда изучалась как важное и мощное педагогическое средство (С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.). Данный подход основан на необходимости изменения, «педагогизации», «переделки» среды.

Предлагались различные *пути* изучения среды. При *непосредственном изучении среды ближайшего окружения ребенка* важное место за-

нимало изучение семьи и семейной педагогики (П.Ф. Лесгафт, Н.Н. Иорданский и др.), направленное на выяснение влияний экономических, бытовых, семейных условий на воспитание детей. *Непосредственное наблюдение, беседы* с родителями и детьми на дому, заполнение специальных *учетных карточек* позволяли представить достаточно полную картину бытового окружения детей. Результаты исследований использовались в педагогическом проектировании дальнейшей деятельности. Широко использовался *педагогический эксперимент* как исследовательский метод (Н.Н. Иорданский, сотрудники Первой опытной станции), при котором возможности *качественного* анализа среды позволяли установить причинно-следственные связи процессов и явлений. Одним из путей обследования среды являлось *опосредованное изучение среды через изучение ребенка* как носителя влияний среды. С целью установления направленности поведения ребенка в той или иной окружающей его действительности изучались прежде всего реакции ребенка на внешние (средовые) раздражители. В этой связи педологи (С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий и др.) обращали внимание на изучение *результатов деятельности* ребенка (*детских рисунков, сочинений* и др.), а также анализ игровой деятельности, трудовых процессов, речевого поведения и других проявлений детской активности.

Считалось, среда будет оказывать необходимое позитивное влияние на детей, если она будет педагогически целесообразно организованной. Характер воздействий на среду был многовариантным и внутренне противоречивым. Под организацией *косвенного влияния* понималась работа над социальным окружением ребенка. Однако, в качестве воспитывающей среда понималась не одинаково. Л.С. Выготский, Н.Н. Иорданский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шугльгин таковой считали все социальные условия, окружавшие человека не только в период детства, но и на протяжении всей его жизни. Указание имеющихся возможностей и препятствий на пути к улучшению социального положения человека ученые относили к *прогнозу*, составляющему основу *плана социальной помощи* над поднятием жизненного уровня и личных качеств лиц, окружающих ребенка. Установлено, что А.В. Луначарский, С.С. Моложавый, П.В. Архангельский, Н.И. Попова в качестве воспитывающей признавали лишь организованную, связанную со школой как главным институтом

воспитания, среду. Причем, создаваемая среда должна была, с одной стороны, воспитывать, выявляя в ребенке индивидуальные, присущие только ему особенности, с другой – формировать коллективиста, способного активно влиять на окружающую его действительность. Развитие и выражение создаваемой самими *детьми* среды (А.П. Пинкевич, М. Пистрак, С.А. Каменев и др.) имели 2 стороны: *формальную структуру* (*самоуправление* как аппарат, организующий и направляющий работу всего коллектива учащихся) и *содержание* (основные линии работы школьного коллектива: *хозяйственно-экономическая, общественно-политическая, культурно-просветительная и учебная*). Роль педагога в организации детской среды видели в использовании положительных и противодействии отрицательным влияниям среды, а также помощи в самоорганизации, самообразовании и саморазвитии ребенка.

Таким образом, среда рассматривалась, с одной стороны, как объект изучения педагогической науки и *условие* изучения индивида, проектирования и прогнозирования воспитательного результата, а с другой – как основное *средство* развития и формирования личности.

Третий этап – (*программно-методический*) – 1929 г.-1936 г. В этот период педагогическая цель во взаимосвязи со средой соотносилась только с формированием типа личности в интересах общества (М.В. Крупенина, А.Г. Калашников, М.С. Бернштейн, С.М. Ривес, А.С. Макаренко, А.А. Невский, А.М. Гельмонт, Е. Лившиц, Л.М. Вассерман, Г.А. Фортунатов и др.).

Использование воспитательных возможностей среды подчинено жесткой детерминации задач образования с целью ускорения темпов культурной переделки масс, перековки общественной психологии, целевого изменения человека. Идеологами социального воспитания (А.В. Луначарский, М.В. Крупенина и др.), ставящими цель воспитания социалистического типа личности, соответствующим образом определялась и *функция среды*. Она должна была оказывать *формирующее* действие на детей. Изучение среды (*социолого-статистическое*) проводилось по следующим направлениям: 1) разработка методологических вопросов (критический анализ методов учета и изучения среды; установление проверенной системы показателей и измерительных единиц для педагогического учета и изучения социально-бытовой среды и среды широкого окру-

жения); 2) практическое изучение педагогики пролетарской и крестьянской среды (составление детальных «средовых карт» и характеристик). *Социологический анализ* предусматривал всесторонний целостный охват среды во всем богатстве входящих в нее *компонентов* (базисных: *производственных, экономических и надстроечных: политических, психологических и идеологических*). Предпочтение отдавалось *количественным (статистическим)* методам (*анкетирование, тестирование*). Для изучения идеологии среды был разработан метод *коллизий* – жизненных задач, предлагаемых испытуемому для разрешения. Использовались и различные *приемы: дифференциация, схематичный контур* среды, *систематический повтор обследования* по определенным временным периодам (для отражения динамики среды), *длительное изучение* среды семьи (для выявления «социальной типологии» семьи).

Педагогическую организацию среды мыслили как средство регулирования детского поведения. Ученые пришли к выводу, что значение воздействий в приспособительном процессе со стороны *неорганизованной* (семьи, улицы, условий производственной жизни, внешкольных воздействий и т.д.) и *организованной* (школа, общественные группы, классы др.) в воспитательных значениях среды различно. Основными в социальном воспитании считались целевые воздействия среды, организуемой, в первую очередь, в школе. Особое место в исследованиях ученых (А.С. Макаренко, А.С. Залужный, К.П. Веселовская, Г.А. – Фортунатов и др.) данного периода занимает проблема изучения и организации детского коллектива как «питательной среды» формирования социалистического типа личности. Теоретиками

педагогики среды (А.П. Пистрак, А.С. Залужный и др.) была определена новая роль педагога в воспитательном процессе. Ему предписывалось быть организатором среды для детей и среды самих детей.

На основании Постановления ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 года установлено, что вместе с критикой «теории отмирания школы» и соответствующей ей модели взаимодействия школы и среды были отменены любые попытки социального исследования экономических и культурно-бытовых условий жизнедеятельности школьников. После известного Постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» исследования в этой области прекратились.

Таким образом, педагогика среды в России (конец XIX – начало XX вв.) имела свою эволюцию развития. Педагогическая цель во взаимосвязи со средой на разных этапах соотносилась с развитием индивидуальности и формированием личности ребенка, что было обусловлено различными целевыми установками образовательной политики государства. Новаторские идеи, многообразие методов и приемов использования возможностей среды в теории и практике отечественной педагогики среды могут быть успешно реализованы в современных условиях с учетом реалий сегодняшнего дня. Учет основных подходов к изучению и организации среды позволят обогатить инструментарий средовой диагностики, а также комплекс продуцирующих действий со средой, ориентированный на преобразование личности ребенка через изменение способов и условий его бытия.

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА В РЕГИОНЕ

В статье рассматриваются начала школьного строительства в крае, которые благодаря государственной российской политики в области просвещения «инородцев» привели к появлению первого поколения северокавказских мыслителей Г. Такаова, П. Генцаурова, И. Ялгузидзе, С. Хан-Гирея, Г. Алкадарского, Казем-Бека, У. Лаудаева и др., что в конечном итоге определило пути и направления дальнейшего развития науки, культуры и просветительской мысли горских народов.

Ключевые слова: школьное образование, северокавказское просветительство, горские народы.

Конец XVIII и первые десятилетия XIX вв. для народов Северного Кавказа ознаменовались самым близким приобщением к русской культуре. Именно этот период является временем появления на Северном Кавказе очагов просвещения и школ светского характера. В 1820-1830-х годах при южных форпостах России стали появляться школы и пансионы для юных заложников-аманатов, которых русские брали у горских дворянских сословий с целью поддержания верноподданнических отношений с Россией [2, с. 345].

Для подготовки верноподданных лиц из горцев в 30-60-х годах правительство создало при военных гарнизонах школы военных воспитанников, выпускники которых несли службу в русской армии. Дети же дворянских сословий поступали в столичные военные учебные заведения через «Отдельный Кавказский корпус», впоследствии возвращались в свою этническую среду, становились в ней сеятелями «разумного, доброго, вечного».

Однако, в оценке школьной политики правительства на Северном Кавказе рассматриваемого периода, русификаторской в своей основе, нужно исходить не только из ее негативных сторон, ограничивающих развитие национальной школы (недооценки в обучении роли родного языка горцев и местных особенностей), но и из того неоспоримого факта, что она создавала здесь условия, объективно способствующие становлению и утверждению школы светского характера на основе русского языка и русской гражданственности. Только в первые четыре десятилетия

правительство открыло уездные училища в Георгиевске, Моздоке, Кизляре, Екатеринодаре, а также гимназии – Екатеринодарскую и Ставропольскую. Сельскими обществами и православным духовенством учреждались общественно-приходские училища. Большой популярностью у населения пользовались частные «вольные школы» с домашними учителями светского направления [5, с. 73].

Более организованное начало школ в Северо-Кавказском регионе связано с учреждением Кавказского учебного округа по высочайшему повелению от 18 декабря 1848 года. «Положением» 1848 г. Кавказский учебный округ подчинялся непосредственно наместнику Кавказа и Министерству Народного Просвещения, объединив обе части Кавказа – Закавказскую с Северокавказской.

В 60-х годах XIX в. развернуло свою деятельность «Общество восстановления православного христианства на Кавказе» с мая 1863 года, т.е. после того, как наместником Кавказа были утверждены «Правила» для приходских школ. Согласно этим «Правилам» школы открывались во всех городских христианских приходах на средства «Общества». Часть же расходов брало на себя население, что было характерно в особенности для плоскостной Осетии. В то же время в горских приходах горцы не имели таких возможностей в силу своей бедности, и в течение определенного времени оставались без школ, а когда стали их открывать, для них не имелось подходящих зданий. Чаще всего школы размещались в частных домах или в обычных горских саклях. Открывая

школы и церкви, «Общество» преследовало целью прежде всего религиозное воспитание горцев. Воспитание же детей в приходских школах также проводилось в «духе православной христианской веры» [3, с. 121]. Отмечая эту особенность деятельности приходских школ, педагог Х. - Уруймагов называл их даже не школами, а «церквями в миниатюре, где слову Божию обучали детей» [7, с. 37-47]. В этих целях в них использовали и родной язык коренных национальностей. Обучение в приходских школах русской грамоте, – подчеркивалось в «Правилах» этих школ, производится после изучения природной грамоты. Однако такого рода примечание «Правил» не вносило ясности в вопрос о положении родного языка ни в смысле объема, ни в смысле сроков изучения. И поскольку родной язык горцев не был языком преподавания, он не был и предметом изучения. Если вести речь конкретно об Осетии, где было наибольшее количество школ «Общества», то здесь ни в школах «Осетинской духовной комиссии» до 60-х годов, ни в школах «Общества» после 60-х годов осетинский язык не был языком обучения. Языком преподавания в них всегда был русский язык, осетинский же использовался учителями в целях перевода текстов церковных книг.

Тем не менее, усилия, предпринятые «Обществом» по развитию школ на Северном Кавказе, значительны. Д. Лавров в своих «Заметках об Осетии» писал, что только в Осетии за первые 4-5 лет своей деятельности «Общество» открыло до 35 школ. По другим данным, на Северном Кавказе функционировало 36 школ этого «Общества», в которых обучалось 3828 человек, в том числе определенное число девочек [6, с. 34]. Разумеется, школы, которые открывало здесь «Общество», были малокомплектными и миссионерскими, а само правительство преследовало определенные политические цели. Но вопреки такому просветительскому курсу, они объективно способствовали повышению грамотности среди горцев.

Такие школы были одноклассными, двухклассными, трехклассными, мужскими, женскими, а также воскресными и вечерними для взрослых. «Общество» открывало школы грамоты. С переходом «Общества» с 1885 года в ведение св. - Синода все начальные школы, за исключением Владикавказской и Ольгинской женской, переименовывались из приходских в церковноприходские, которые по характеру своей деятельности друг от

друга не отличались. Важной стороной деятельности «Общества» было создание при школах приютов и организация трудового воспитания детей на базе ремесленных мастерских и сельскохозяйственного труда на пришкольных земельных участках. Но деятельность «Общества» не ограничивалась только открытием церквей и школ, а была направлена и на создание специальных учебных заведений, в которых осуществлялась подготовка пастырей и школьных учителей. С этой целью им были учреждены: в 1866 году – Александровская учительская школа в Тифлисе, преобразованная в 1872 году в учительский институт; Владикавказское духовное училище – в 1887 году, преобразованное в 1895 году в миссионерскую духовную семинарию, а в 1909 году – в обычную духовную семинарию. Будучи на службе у правительства, «Общество» способствовало развитию школ на Кавказе в выгодном ему направлении. А чтобы сделать христианско-миссионерское просвещение населения более эффективным, оно использовало горские языки для перевода церковных и учебных книг на эти языки. В этом отношении плодотворной была деятельность группы образованных осетин и представителей духовенства, возглавляемая управляющим осетинскими приходами Иосифом Чипиговским. Сюда же входили священники: А. Колиев, А. Гатуев, М. Сухиев, дьякон А. Аладжиков, учителя: Г. Кантемиров, Г. Мжедлов, Н. Жускаев и другие, хорошо владевшие русским и осетинским языками.

По инициативе И. Чипиговского в 1860 году здесь был учрежден Комитет для перевода и печатания на осетинском языке церковно-учебной литературы [5, с. 73].

Таким образом, прогресс в развитии просвещения и школ на Северном Кавказе в дореформенный период произошел только после присоединения этого региона к России, положившего начало социально-экономическому и духовному развитию горских народов, хотя школ и образованных людей здесь было еще крайне мало. В некоторых национальных регионах (например, в Карачаево-Черкессии, Кабардино-Балкарии и Чечено-Ингушетии) не было учебных заведений светского характера. Определенные же сдвиги в школьном строительстве, обозначившиеся в первой половине XIX в., обуславливались активностью самого населения. Но, несмотря на это горцы получили (пусть даже весьма ограниченный)

доступ к российскому просвещению, отдельные представители кавказцев стали учиться в гимназиях и высших учебных заведениях России. Создавалась система национального образования, которая привела к зарождению горской интеллигенции, явившейся проводником культурного строительства в крае. Видными представителями ее были: осетины – Г. Токаов, П. Генцауров, И. Ялгузидзе; кабардинцы – И. Атажукин, Н. Ногмов, С. Хан-Гирей; чеченец У. Берсей; шапсуг М. Шапсугов; лезгин Г. Алкадарский, дагестанец Казем-Бек, ингуш У. Лаудаев и др. Вступление на общественно-историческую арену демократически настроенной интеллигенции определило пути и направления дальнейшего развития науки, культуры и просветительской мысли горских народов.

Библиографический список

1. Берже А. Выселение горцев с Кавказа // Русская старина. – 1882. № 1. – С. 162–175.

2. История народов северного Кавказа (конец XVIII в. – 1917 г.). – М.: Наука, 1988. – 713 с.

3. Материалы по истории осетинского народа. – Орджоникидзе, 1942. Т. 5. – 623 с.

4. Обзор деятельности Общества восстановления православного христианства на Кавказе за 1860–1910 гг. – Тифлис, 1910. – 321 с.

5. Олейникова Р. Развитие и становление образования на Северном Кавказе // Народное образование, 2003. – № 5. – С. 73.

6. Памятная книжка кавказского учебного округа на 1879 год. Тифлис, 1878. – 78 с.

7. Уруймагов Х.А. Начальная школа в Осетии // Утро гор, 1910. – № 1. – С. 37–47.

8. Хоретлев А.О. Влияние России на просвещение в Адыгее (XIX – н. XX в.). – Майкоп, 1957. – 321 с.

9. ЦГИА РФ. Ф. 733 (Департамент народного просвещения (1829–1861 гг.). Оп. 82. Д. 329. Л. 1–13.

ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА» И «ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ» В РОССИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ СИСТЕМАХ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье осуществлен анализ ключевых понятий российской и немецкой систем поствузовского образования «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации» в справочно-энциклопедической и научно-педагогической литературе. Актуальность проблемы обусловлена несоответствием названных идентичных категорий в отечественной и зарубежной педагогике. На основе существующих дефиниций изучаемых понятий авторы сформулировали собственную научную позицию по данному вопросу. Для достижения поставленной цели применялись сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, систематизация, обобщение.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, повышение квалификации, научно-педагогические кадры, послевузовское образование, дидактика высшей школы.

Россия является активной участницей Болонского процесса, целью которого было приблизить образование к рынкам труда и подготовить молодое поколение к жизни в новых условиях. Болонская декларация в перспективе предполагает синхронизацию европейского высшего профессионального образования, создание благоприятной среды для мобильности преподавателей и студентов с целью интернационализации высшей школы и улучшения качества преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Принимая во внимание, что некоторые идентичные педагогические категории и понятия российской и немецкой систем высшего и послевузовского образования не совпадают, считаем целесообразным раскрыть их содержание.

Анализ многочисленных источников по проблемам организации профессиональной подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования Германии (А.И. Галлаган, Л.И. Писарева, О.Л. Ворожейкина, М.С. - Сунцова, В.Г. Иванов, Ю.Ф. Тимофеева, В.Г. Петерсен, И. Вильдт, К. Тумсер-Даут, Д. Шпиндлер, М. Вальтер и др.), обращение к опыту работы

центров дидактики высшей школы, показал, что в отечественной и зарубежной педагогике накоплен обширный материал, который помогает раскрыть сущность понятий «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации».

В словаре по образованию и педагогике В.М. - Полонского педагогическая подготовка и профессиональная переподготовка для получения дополнительной квалификации преподавателей определяется как «получение дополнительной квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений в области новейших педагогических технологий, совершенствования педагогического мастерства, обновлении и углублении научно-профессиональных и психологических знаний, формирование культуры личности» [3, с. 133].

А повышение квалификации трактуется как «обучение в целях получения новых знаний и практических навыков, необходимых для новой профессиональной деятельности» [3, с. 133].

В.М. Полонский уточняет в словаре по образованию и педагогике, что «повышение квалификации научно-педагогических работников государственного высшего учебного заведения и го-

сударственных научных учреждений и организаций системы высшего и послевузовского профессионального образования – проводится не реже одного раза в 5 лет в образовательных учреждениях системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, в высших учебных заведениях. В ведущих российских и иностранных научных и производственных организациях путем обучения, прохождения стажировок, подготовки и защиты диссертаций, участия в работе семинаров, а также с использованием других видов и форм повышения квалификации» [3, с. 105].

А «подготовка научно-педагогических и научных кадров – осуществляется в аспирантуре, ординатуре и докторантуре высших учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию научных учреждений или организаций, имеющих лицензию на право ведения образовательной деятельности в сфере послевузовского профессионального образования, а также путем стажировки, прикрепления соискателей ученых степеней к указанным учреждениям или организациям, перевода педагогических работников на должностные научных работников для подготовки докторских диссертаций и предоставление творческих отпусков для завершения работы над диссертациями» [3, с. 105].

Совершенно противоположную позицию в отношении этого вопроса занимает известный российский исследователь в области педагогики высшей школы Г.У. Матушанский. Он предлагает рассматривать «получение гражданами по образовательным программам дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности» как профессиональную переподготовку [2, с. 77]. А под повышением квалификации автор подразумевает «обновление теоретических знаний граждан в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью современных методов решения профессиональных задач» [2, с. 77].

Таким образом, сопоставляя различные взгляды исследователей на сущность рассматриваемых понятий, согласимся с исследователем Г.У. Матушанским.

В Германии аналогом педагогического понятия «повышение квалификации» можно считать Weiterbildung или Fortbildung. В немецко-русском словаре оба понятия переводятся как абсолют-

ные синонимы: «повышение квалификации, повышение уровня знаний; переподготовка» [1, с. 328, 953]. Однако детальное изучение немецкой справочно-энциклопедической и научно-педагогической литературы позволило прийти к выводу, что в зарубежной педагогике рассматриваемые понятия в каком-то смысле синонимичны, но, тем не менее, это не одно и то же. Их общее и различное вызывает в научном мире много дискуссий. Анализируя отличие Weiterbildung от Fortbildung, К. Бохард (C. Bocharд) считает, что оно заключается в продолжительности и степени систематизации образовательных мероприятий в области дидактики высшей школы: Fortbildung исследователь трактует как краткосрочные, отдельные, не связанные между собой образовательные мероприятия, а под Weiterbildung она понимает долгосрочные курсы по утвержденной программе [5, с. 29].

Следует отметить, что большинство исследователей приравнивают Weiterbildung и Fortbildung. Истоки этого кроются, на наш взгляд, в том, что данные понятия не являются принципиально разными по направленности, смыслу и содержанию. Согласимся с данной позицией. Действительно, их отличие заключается лишь в способе и сроках организации, в то время как по своей сути они тождественны.

Анализ многочисленных немецких источников показал, что понятие «повышение квалификации» трактуется неоднозначно. Попробуем разобраться в этом вопросе и определить собственную научную позицию. Повышение квалификации – это:

- принцип образования, базирующийся на необходимости обучения через всю жизнь в связи с перманентно изменяющимися условиями (Ф. Димер (V. Diemer), О. Петерс (O. Peters)) [7, с. 23];
- продолжение или возобновление организованного учения после окончания высшего учебного заведения (Немецкий ученый совет (Deutscher Bildungsrat)) [6, с. 197];
- все дополнительные образовательные процессы, происходящие после окончания вуза, которые способствуют расширению индивидуальных знаний, способностей, установок, умений и навыков (К. Бохард (C. Bocharд)) [5, с. 28];
- расширение дидактического репертуара, которым преподаватели уже владеют. Концепция образовательных мероприятий в рамках повыше-

ния квалификации исходит из того, что обучающие уже владеют в том или ином объеме дидактическими знаниями и умениями (Й. Вильдт (J. Wildt)) [9, с. 144].

Изучение представленных выше дефиниций, их сравнение, утвердило нас в том, что позиции в отношении понимания термина «повышение квалификации» в немецкой педагогике варьируют от общих (Ф. Димер, О. Петерс) до конкретных (Й. Вильдт). Обратим внимание на последнее положение, т.к. в данной статье мы придерживаемся определения Й. Вильдта, считающего, что при повышении квалификации преподавателей высшей школы речь идет не об изменении стиля обучения в соответствии с общепринятыми нормами и дидактическими принципами, а о развитии индивидуального стиля преподавания на основе имеющегося опыта при максимальном использовании личностного потенциала преподавателя и грамотной коррекции его слабых сторон.

При этом нельзя не согласиться с автором К. - Бохард, которая, идя вслед за исследованиями Й. - Вильдта, В.-Д. Веблера, считает, что в рамках курсов повышения квалификации преподавателями высшей школы предлагаются контексты, идеи для организации индивидуального учебного процесса с его последующей рефлексией.

Далее считаем целесообразным, остановиться на рассмотрении и сравнении понятий «Weiterbildung» (повышение квалификации) и «Ausbildung» (подготовка), т.к. многих исследованиях прослеживается их приравнение и подмена. Содержательный анализ существующих определений показывает, что в настоящее время существует два явно выраженных подхода к определению рассматриваемых понятий. Так, В.-Д. Веблер, Й. Вильдт отождествляют их. А немецкие исследователи Е. Баумгарт (E. Baumgart) и Г. - Бюхелер (H. Bucheler) очень четко разводят. В словаре научных категорий и понятий в обучении взрослых авторы указывают, что «подготовка осуществляется по утвержденным учебным программам с целью получения сертификата, признанном на государственном уровне, в случае сдачи выпускного экзамена» [4, с. 28]. В педагогическом словаре подготовка трактуется как «любая форма систематической подготовки для получения профессии» [8, с. 41].

Для более полного представления о подготовке и повышении квалификации немецких преподавателей

в области дидактики высшей школы необходимо выявление квалификационных ступеней, на которых они осуществляются. Так, ряд исследователей, в частности Й. Вильдт и О. Гаус (O. Gaus), в своих научных работах выделяют следующие квалификационные ступени:

- «Introduction into Higher Education» – введение в дидактику высшей школы (Einführung in die Hochschuldidaktik);
- «Minimals in Higher Education» – элементарные знания в области дидактики высшей школы (minimale hochschuldidaktische Kenntnisse);
- «Basics in Higher Education» – базовые знания в области дидактики высшей школы (grundlegende hochschuldidaktische Kenntnisse);
- «Master of Higher Education» – специалист в области дидактики высшей школы (Master in Hochschuldidaktik);
- «Master of Staff Development» – специалист в области повышения квалификации научно-педагогических кадров (Master in Personalentwicklung) [10].

Первые три ступени соответствуют согласно определению повышению профессиональной квалификации (die berufliche Weiterbildung). А статус академической подготовки с последующим получением сертификата в области дидактики высшей школы имеют четвертая и пятая квалификационные ступени. Иными словами, подготовка в области дидактики высшей школы предполагает подготовку мультипликаторов, которые, в свою очередь, осуществляют повышение квалификации вузовских преподавателей. Таким образом, понятие Ausbildung – подготовка трактуется в научной педагогической литературе с двух позиций. Так, если рассматривать подготовку преподавателей вузов к осуществлению ими педагогической деятельности, то понятия подготовка и повышение квалификации тождественны. Но если мы говорим о подготовке специалистов, которые обучают преподавателей высшей школы в центрах дидактики высшей школы, так называемых мультипликаторов, то приравнение понятий подготовка и повышение квалификации является, на наш взгляд, неправомерным.

То есть, в первом случае наблюдается своеобразная включенность одного понятия (подготовка) в другое (повышение квалификации). Во втором случае речь идет о необходимости развести анализируемые понятия.

Вслед за В.-Д. Веблером, Й. Вильдтом, К. Бо-

хард в рамках нашего исследования мы рассматриваем подготовку преподавателей высшей школы как составную часть повышения квалификации, принимая во внимание тот факт, что в Германии имеют место быть первые три ступени.

Из приведенных выше определений ближе содержанию нашего исследования определение повышения квалификации, предложенное Й. Вильдтом. Основываясь на нем, мы считаем правомерным сформулировать собственное определение рассматриваемого термина. Под *повышением квалификации* понимается обновление и расширение профессиональных компетенций преподавателя высшей школы на основе уже полученных теоретических знаний и имеющегося практического опыта в связи с необходимостью современных методов решения профессиональных задач для улучшения качества обучения в вузе.

В заключение считаем необходимым отметить, что проведенное в настоящей статье исследование не претендует на его завершенность, т.к. были проанализированы лишь некоторые ключевые понятия в российской и немецкой системах поствузовского образования. Для создания общей образовательной структуры необходимо раскрыть сущность и разграничить значение таких понятий, как квалификационные характеристики, профессиональные компетенции в области дидактики высшей школы, аттестация научно-педагогических кадров и т.п.

Библиографический список

1. Большой немецко-русский словарь. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 1040 с.
2. Матушанский Г.У., Фролов А.Г. Поддержка и повышение квалификации научно-педагогических кадров высшей школы – терминологичес-

кий анализ // Проблемы методологической, психолого-педагогической и информационно-технологической подготовки преподавателей высшей школы: Всерос. семинар рук. и ППС ЦППКП и ФПКП: Материалы выступлений (Казань, 13-14 окт. 2003). – Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2003. – С. 77–80.

3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

4. Baumgart E., Bucheler H. *Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung*. – Berlin: Luchterhand, 1998.

5. Borchard C. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre. – Munster: Lit, 2002.

6. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Beildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. – Bonn: Bundesdruckerei, 1970.

7. Diemer, V., Peters O. Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer. – Weinheim, 1998.

8. Schaub H., Zenke K.G. *Wörterbuch zur Padagogik*. – München, 1995.

9. Webler W.-D. Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung // Hochschulwesen. – 1993. – № 3 (41). – S. 119-126, S. 139-144.

10. Wildt J. Ein Hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik // In B. Berentdt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke A. 1.1). – Berlin: Raabe, 2002.

НАШИ АВТОРЫ

АБАСОВА Ренна Габировна, старший преподаватель кафедры французского языка, факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета, lunetta-2005@mail.ru; lunetta@rambler.ru

АГАПОВА Анна Юрьевна, соискатель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина, anna-925@mail.ru

АГАФОНОВА Светлана Георгиевна, старший преподаватель кафедры теории, истории и практики журналистики института гуманитарного образования и информационных технологий (Москва), Lana-igumo@mail.ru

АНДРЕЕВА Ольга Леонидовна, руководитель научно-методического центра непрерывного педагогического образования Вологодского педагогического колледжа, volkolledzh@yandex.ru

БЕЛЯЕВ Г.Ю., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра теории воспитания УРАО ИТИП, г. Москва

БЛЕЙХ Надежда Оскаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова, irina.strapko@ramble.ru

БОЛТЕНКОВА Ирина Николаевна, доцент кафедры иностранных языков Северокавказского военного института ВВ МВД РФ, аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета, irina.strapko@rambler.ru

БОТВИНКИН Георгий Васильевич, соискатель по кафедре педагогики Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, poisk-jha@inbox.ru

ВАРЗИН Д.Ф., Шуйский государственный педагогический университет, sgpu@tri.ru

ВЕРИНА Марина Александровна, студентка специальности «социальная педагогика» Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, kgu_ipp@yandex.ru

ВИНОКУРОВ Лев Николаевич, сотрудник лаборатории школьной дизадаптации Костромского областного института повышения квалификации работников образования, кандидат медицинских наук, доцент, koipkro@yandex.ru

ВОЛКОВА Любовь Альбертовна, доцент кафедры педагогических инноваций Костромского областного института развития образования, koipkro@yandex.ru

ВОЛКОВА Лилия Викторовна, сотрудник лаборатории среды и средовых исследований в образовании Нижегородского института развития образования, vliliay@rambler.ru

ВОРОНОВ В.К., Иркутский государственный технический университет, voronov@istu.edu.ru

ГЕРАЩЕНКО Л.А., Братский государственный университет, voronov@istu.edu.ru

ГУЗЕНКО Иван Гаврилович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Липецкого государственного педагогического университета, romancherkas@yandex.ru

ДАУТОВА Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики РГПУ имени А.И.Герцена, г Санкт – Петербург, anninskaja@mail.ru

ДЕМАКОВА Ирина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии АПК и ППРО, вице-президент Российского общества Я.Корчака

ЕРИНА Светлана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, novikov@bio.uniyar.ac.ru

ЖУБАРКИН Сергей Вячеславович, межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» при Шуйском государственном педагогическом университете, adm@akmecentr.ru

ЗАНГИЕВА Марина Жураповна, аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского Государственного университета, г. Беслан, webmaster@nosu.ru

ЗАХАРОВА Жанна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, kgu_ipp@yandex.ru

ИГНАТОВА Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета, ignatova@bsu.edu.ru

КАНАЕВ Алексей Алексеевич, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний Мурманского государственного педагогического университета, kafbzd@mspu.edu.ru

КАРАЧАРОВА Юлия Андреевна, ассистент кафедры социальной психологии Тверского государственного университета, yuli-karacharova@yandex.ru

КАРТАШОВА Елена Александровна, преподаватель кафедры английского языка радиотехнического факультета Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, soblin@yandex.ru

КИМ ДЕ ЧАН, Братский государственный университет, voronov@istu.edu.ru

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития Тверского государственного университета, nvkopylova@mail.ru

КОРОЛЕВА Анна Александровна, ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Тверского государственного университета, anna_koroleva@list.ru

КРУГЛОВА Елена Владимировна, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, nabi2010@mail.ru

КУДИНОВ Владимир Андреевич, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

КУПРИЯНОВ Борис Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

КУРБАТОВА Анастасия Владимировна, аспирант Шуйского государственного педагогического университета, sgpu@tri.ru

ЛАЗАРЕВ Александр Александрович, заместитель начальника отдела организации государственного пожарного надзора управления государственного пожарного надзора Главного управления МЧС России по Ивановской области, аспирант кафедры лингвистического образования Шуйского государственного педагогического университета, 028@adminet.ivanovo.ru

ЛИСОВЕНКО Богдана Сергеевна, аспирант кафедры социальной и политической психологии факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, lbogdana@inbox.ru

ЛОСКОТ Артем Николаевич,

ЛУКАШИН Ю.В., педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, golubtsov@spi.renet.ru

ЛУШНИКОВА Ольга Юрьевна, аспирант Магнитогорского государственного университета, lushhiko-va@mail.ru

МАРЧЕНКО Любовь Андреевна, аспирант МосГУ, info@mosgu.ru

НЕЗНАЕВА Марина Михайловна, студентка специальности «социальная педагогика» Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, kgu_ipp@yandex.ru

НИКОЛАЕВ Игорь Геннадьевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, chidpopr@chel.surnet.ru

ОЗЁРСКАЯ Светлана Николаевна, соискатель кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского института культуры и искусства, ignatova@bsu.edu.ru

ПАРИНОВА Г.К., педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, gubtsov@spi.renet.ru

ПЕЛЕВИНА Ирина Михайловна, ассистент кафедры социальной психологии Тверского государственного университета, pelirina_05@mail.ru

ПЕТРЕНКО Елена Леонтьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры воспитательных проблем образования Ульяновского института повышения квалификации и перепод-

готовки работников образования, ipk@mail.uln.ru

ПИТЕРСКОВА Татьяна Анатольевна, ассистент кафедры немецкого языка Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г.Белинского, соискатель кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, tanja_p84@mail.ru

ПОГОДИНА Ирина Александровна, заместитель директора муниципального образовательного учреждения «Лицей № 137» г. Омска, mou137@omsk.edu.ru

ПОЛЯКОВ Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета, ulgru@mv.ru

ПШЕНИЧНОВ Александр Николаевич, аспирант кафедры социальной педагогики и акмеологии Шуйского государственного педагогического университета, pshenichkin@list.ru

СЕЛИВАНОВА Наталья Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, руководитель Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва, vadimilrao@yandex.ru

СЕМЕНОВА Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Военной Академии радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома, varxbz@imbox.ru

СТАРОДУБЦЕВА Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования, segr@nigo.nnov.ru

СТЕПАНОВ Евгений Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики воспитания Псковского ИПКРО, pipkro@bk.ru

СТЕПАНОВ Павел Валентинович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва, iiprao@yandex.ru

ТЕПЛАЯ Наиля Алигасановна, преподаватель Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан), аспирант Шуйского государственного педагогического университета, sgpu@tri.ru

ТИХОМОЛОВ Михаил Вячеславович, межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» при Шуйском государственном педагогическом университете, adm@akmecentr.ru

ТОРЕЕВА Елена Андреевна, аспирант кафедры теории и истории педагогики, зам. директора по воспитательной работе МОУ лицей № 32 г. Костромы, ksu@ksu.edu.ru

УВАРОВА Любовь Рудольфовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

УЛЬЯНОВА Наталья Александровна, соискатель первого года учебы кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, natal-ul@yandex.ru

ФОКИНА Светлана Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ФОМИНА Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина, pslfom@mail.ryazan.ru

ЦАРЕВА Яна Владимировна, учитель-логопед МДОУ д/с №321 Советского района г. Самары, TsarevaYana@yandex.ru

ЦВЕТКОВА Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, maria.dar@mail.ru

ЧЕРКАСОВ Роман Вячеславович, старший преподаватель кафедры основ производственных технологий, аспирант Липецкого государственного педагогического университета, romancherkas@yandex.ru

ШАКУРОВА Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, pk@vspu.ac.ru

ШИЛКОВ Дмитрий Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, chidpopr@chel.surnet.ru

Наши авторы

ЮРМАШЕВА Ольга Анатольевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, аспирант кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г.Белинского, yurmashevj@inbox.ru

ЯРЦЕВ Артем Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, ospu@ospu.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема публикаций

1. Журнал «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам. Редакция принимает к публикации материалы по теме основных рубрик журнала. Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

2. Редакционный совет журнала принимает статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые - исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты.

3. К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями. Материалы, не отвечающие предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются.

4. Основанием для включения статьи в состав содержания «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» является получение положительной рецензии на статью от признанных ученых в данной области научного знания.

5. Окончательное решение о приеме научной статьи к публикации принимается редакционной коллегией «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова».

6. Комплект заявки на публикацию включает в себя:
текст статьи (см. также требования к оформлению статей);
рецензию-рекомендацию, подготовленную специалистом в соответствующей области научного знания.

Требования к оформлению статей

1. Статьи направляются в редакцию в электронном и бумажном виде в 1 экземпляре. Электронный вариант статьи может быть представлен на CD-диске или вложением в электронное письмо.

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующие требования: формат - А4; поля - по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) - Times New Roman; кегль - 14; межстрочный интервал - 1,5; абзацный отступ - 1,25 см. Максимальный объем статьи с аннотацией, ключевыми словами, рисунками и библиографическим списком: не более 10 страниц.

4. Построение статьи:
- индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
 - автор(ы) (фамилия и инициалы).
 - название статьи (аббревиатуры и сокращения недопустимы).
 - аннотация, раскрывающая основное содержание работы (цель, актуальность, методика, полученные результаты) - 8-10 строк.
 - ключевые слова: 5-6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку.
 - текст статьи.
 - библиографический список (нумерованный в алфавитном порядке).
 - сведения об авторе (авторах).
5. Оформление библиографического списка:

- статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов (до 3). Название статьи // Название журнала.
 - Год. - №. - С. От-до.
 - статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов.
 - Место издания: Издательство, год. - С. От-до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. - № вып.).
 - монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. - Место издания: Издательство, год. - С. От-до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. - Место издания: Издательство, год.
 - С. От-до (или число страниц в книге __ с.).
 - авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.
 - автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. - Город, год. - __ с.
6. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, с. 25-26].
7. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
8. Рисунки, схемы, диаграммы. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в виде отдельных файлов в формате tif (tiff) (несжатый, оттенки серого (Grayscale), разрешение - не менее 300 dpi).
9. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word (формат*.doc) и располагаются в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
10. Математические и физические формулы выполняются в редакторе MS Equation.
11. Сведения об авторе указываются в конце статьи на отдельной странице:
- фамилия, имя, отчество (полностью);
 - ученая степень, ученое звание, должность;
 - информация о месте работы или учебы (кафедра, вуз полностью);
 - отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;
 - наличие почетных профессиональных званий (например, «Заслуженный работник высшей школы РФ», «Заслуженный деятель науки РФ»);
 - адрес электронной почты;
 - почтовый адрес с индексом
 - контактные телефоны.
12. На отдельной странице приводятся в переводе на английский язык:
- имя и фамилия автора(ов) (например, Irina Smirnova)
 - название статьи
 - аннотация
 - ключевые слова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2009 – Т. 15 - № 3

Верстка – Е.С. Беловский

**Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.**

Подписано в печать 25.06.2009
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 32
Тираж 1000 экз.
Изд. № 412

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон / факс: **(4942) 31-65-61**
E-mail: zenko@ksu.edu.ru

При перепечатке ссылка обязательна