

СОДЕРЖАНИЕ

Интеграция образования и воспитания

В. В. Полукаров, П. Д. Бочаров. Организационно-педагогические условия создания воспитательной среды в малом городе.....	3
Н. Б. Назарова. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков «группы риска»	7
И. В. Безрукавова. Формирование гражданской позиции у детей с задержкой психического развития в процессе интегрированного воспитания	12

История образования

О. Е. Осовский. Проблемы справочно-информационного обеспечения истории образования русского зарубежья и возможные пути их решения	18
В. И. Лаптун. Русская православная церковь в образовательном пространстве российской эмиграции: 20—30-е гг. XX в.	21
С. К. Кудряшова. Формирование системы национального образования в русском зарубежье: общие замечания	24
В. П. Киржаева. Обсуждение программ по русскому языку в педагогических дискуссиях русской эмиграции 1920-х гг.	26
Е. В. Кирдяшова. Вопросы полового воспитания в педагогическом наследии В. В. Зеньковского	30
С. П. Гудкова. А. Л. Бем в научно-образовательном пространстве Праги 1920—1930-х гг.	32
А. И. Горбунова. Научно-педагогическая деятельность К. В. Мочульского в годы эмиграции	36

Академическая интеграция

В. Н. Орлов, Н. Е. Пикина. Самостоятельная работа — фактор качества образования	39
Т. А. Савинкова. Модель развития конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей	43
М. Н. Третьякова. Формирование системного мышления студентов в процессе производственной практики	49

Инновации в образовании

Н. И. Таратынова. Особенности формирования математических понятий у школьников в условиях интеграции алгебраического и геометрического методов	53
Н. Н. Архипова. Социальное сотрудничество в реализации региональной программы развития дополнительного экологического образования	58

Психология образования

Л. Н. Тарасова, О. О. Полякова, С. И. Соболев. Ценностно-смысловые особенности понимания: культурный контекст	62
Л. В. Мищенко. Целостный подход к исследованию пологендерных структур интегральной индивидуальности	65

**Образование и культура**

- А. А. Богданова.** Вопрос о поликультурном образовании в отечественной и зарубежной педагогике 71
- М. В. Чуваткина.** Становление и развитие музыкальной семантики: теоретико-методологический аспект 77
- Ю. Г. Ширяева.** Программа формирования гуманистической направленности старших дошкольников на материале искусства анималистического жанра 83

Педагогическое образование

- А. М. Магдеев, В. Р. Мухадинов.** Предупреждение и разрешение педагогического конфликта: традиции и новации 86
- Г. В. Шакина.** Проблема готовности учителя начальных классов к деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников 91

Интеграция региональных систем образования

- С. В. Полутин.** Университет в структуре образовательно-производственного кластера 98
- Ю. В. Мананникова.** Социально-профессиональная мобильность молодежи в интегрированной системе «вуз — предприятия» 101
- Н. М. Семчук, М. А. Гаврилова.** Интеграция университета и сообщества работодателей для подготовки кадров АПК (на примере Астраханской области) 104
- И. С. Кобозева.** Развитие непрерывного музыкального образования в культурном пространстве национального региона 106
- Э. Ф. Матвеева, Г. Н. Протасевич, Т. А. Колесникова.** Интеграция знаний и умений студентов в ходе педагогической практики 109
- И. Г. Липатникова, А. С. Нефедова.** Реализация механизмов интеграции образования при обучении студентов математике 111
- И. Г. Липатникова, Т. Б. Ванеева.** Проблема преемственности в развитии общеучебных умений у будущих курсантов 114
- В. С. Безрукова.** Преемственность социальной ориентации дошкольника в условиях семьи и ДОО 116
- М. Д. Мартынова.** Оптимизация взаимодействия школы и вуза средствами внеучебной работы .. 119

Рецензии, отзывы, информация

- Профессионал с большой буквы 123

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Потеева*
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Аннотации, перевод *С. И. Янина*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 24.03.09. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 1639.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430005, Саранск, ул. Советская, 55а.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В МАЛОМ ГОРОДЕ

В. В. Полукаров, директор Пензенского филиала Московской открытой социальной академии, профессор, *pfmosu@mail.ru*,

П. Д. Бочаров, директор Каменского технологического института (филиала Пензенской государственной технологической академии), *camti_pgta@sura.ru*

В статье сформулированы основные педагогические условия организации воспитательной среды в малом городе. Представлены полученные в ходе опытно-экспериментальной работы диагностические данные, свидетельствующие о несогласованности целей воспитания субъектов воспитательной среды малого города. Показано, что согласованность этих целей является важнейшим в ряду других условий эффективного влияния педагогически организованной среды на социализацию учащихся.

Ключевые слова: социализация; воспитательная среда; интеграция; социальное партнерство; школа открытого типа; согласованность целей воспитания.

В процессе теоретического анализа было выяснено, что технология опосредованного воспитания, т. е. воспитания через среду, представляет собой:

— средовую диагностику — обследование реальности среды и определение ее возможностей;

— проектирование среды и средообразовательного процесса, прогнозирование разрешающих возможностей среды; конструирование надлежащих ее значений; моделирование средообразовательных стратегий; планирование мер, направленных на реализацию данных стратегий; средовое продуцирование воспитательного результата.

В нашем понимании результатом создания оптимальной воспитательной среды является личность учащегося общеобразовательной школы, выступающая в качестве субъекта обладания ценностями той среды, в которую мы его включаем. Для этого среда должна быть обогащающей, помогающей, поощряющей, побуждающей, творческой, объединяющей, оздоравливающей.

В процессе опытно-экспериментальной работы нам удалось зафиксировать ряд организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное социализирующее влияние воспитательной среды на учащихся общеобразова-

тельных учреждений в условиях малого города.

1. Учет особенностей среды малого города как фактора социализации. Малый город представляет собой оригинальную среду социокультурного развития его населения. От других типов поселения он отличается особенностями территориально-пространственного положения, обуславливающими диффузирование разнокачественных элементов образа жизни (городского и сельского); возможностями образовательного и профессионального выбора; спецификой социального творчества, самореализации личности. Социокультурная среда малого города обладает социально-педагогическим потенциалом, способным активно влиять как на позитивные, так и на негативные тенденции в процессе социализации учащихся малого города; выявление и педагогически целесообразное использование этого потенциала может во многом определять состояние всего социального комплекса малого города.

2. Интеграция среды как способ реализации ее воспитательного потенциала. Со стороны органов управления интеграция среды — это обеспечение межведомственного подхода в области реализации интересов детей, создания социокультурной инфраструктуры дет-



ства. Устранение межведомственной разобщенности воспитательных учреждений, усиление координационных и кооперационных связей между ними способствуют созданию условий для разработки и реализации сетевых, инфраструктурных и системных проектов, направленных на позитивную социализацию детей.

3. Организация социального партнерства субъектов воспитательной среды малого города. Под социальным партнерством в широком смысле понимается такая совместно распределенная деятельность социальных элементов (представителей различных социальных групп), результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками данной деятельности. Прежде всего, это действительно партнерство, а не благотворительность, милосердие в отношении нуждающихся; это социальное действие, основанное на чувстве человеческой солидарности и разделяемой ответственности за проблему.

Успех в деле формирования социального партнерства, а значит, повышения качества воспитания, сегодня во многом зависит от инициативы деятелей регионального руководства, отвечающих за эту область. Но в еще большей степени он зависит от самих образовательных учреждений, и в первую очередь от инициативы и энергии их руководителей, понимания ими всей важности этого вопроса и способности вовлечь в него потенциальных партнеров. Один из подвидов социального партнерства — общественное управление воспитанием через попечительские советы. Организуя процесс создания воспитательной среды малого города, мы реализуем направления, связанные как с экстенсификацией, так и с интенсификацией социального партнерства; как с расширением круга сотрудничества, так и с совершенствованием его содержания, форм, средств и методов.

4. Адекватное сущности воспитательной среды малого города управление ее организацией и функционировани-

ем. Когда речь идет о таком нравственно и эмоционально наполненном процессе, как воспитание, нельзя не говорить о специфике управления этим процессом. Такое управление можно охарактеризовать как личностно-функциональное. Это означает, что на всех уровнях управления системой образования человек выступает не как исполнитель заданной ему функции, чья деятельность жестко регламентируется, а как личность, чья функциональная деятельность зависит от способности к самостоятельному проектированию, взаимосвязанному с проектированием других участников системы. Мы разделяем мнение М. Поташника о необходимости развития у руководителя оптимизационного управленческого мышления [3], которое позволяет адекватно анализировать и оценивать ситуацию, принимать оптимальные управленческие решения.

5. Приоритет функционально-структурного развития городской системы воспитания над институциональным. Создание новых воспитательных учреждений (институциональное развитие) — процесс дорогостоящий, а формирование новых функций (функционально-структурное развитие) — экономически более дешевый, так как происходит за счет кооперации информационных, научно-методических, финансовых, материально-технических, кадровых потенциалов социальной и производственной сфер малого города. Именно функционально-структурное развитие воспитательной системы малого города было с самого начала выбрано как ведущее при создании городской воспитательной среды.

6. Функционирование общеобразовательной школы как школы открытого типа. Школа способна быть координатором всех воспитательных влияний, «собирателем» всех социальных партнеров для решения воспитательных проблем в масштабе микрорайона и малого города. Чтобы стать такой, она должна трансформироваться в школу открытого типа, тем более что условия малого го-

рода предоставляют для этого уникальные возможности. Реализация принципа открытости в воспитании, по нашему мнению, позволит разрешить обнаруженное в практике и теории противоречие между объективной потребностью общества в личности, успешно социализирующейся в современных условиях, и инертностью образовательных учреждений, не способных лишь своими силами обеспечить адекватную современным запросам социализацию подростка.

7. Единство целевых установок на воспитание всех субъектов воспитательного процесса. Наш практический опыт, а также диагностические данные, полученные в опытно-экспериментальной работе, позволили сделать вывод о несогласованности целей воспитания разных субъектов воспитательной среды.

В настоящее время в обыденной педагогической практике как государства в целом, так и конкретных учителей процесс целеполагания формализован (по некоторым утверждениям, в сегодняшней педагогике присутствует «феномен нигилизма цели» [1]). Иными словами, активнее работает неосознаваемое целеполагание, связанное с так называемыми имплицитными концепциями воспитания [2]. К ним относятся личные, присущие конкретному человеку, взгляды и установки относительно целей и содержания воспитания, часто даже не осознаваемые самим субъектом. Эти, возможно не осознаваемые, установки и стали одним из объектов нашего исследования.

На первом этапе исследования был проведен опрос субъектов образовательного процесса: учителей общеобразовательных школ, педагогов техникума и ПТУ, педагогов дополнительного образования, работников Управления образования г. Каменки, директоров образовательных учреждений, членов попечительских советов школ, родителей учащихся и самих учащихся общеобразовательных школ (9—11 классы), — в котором приняли участие 852 человека. В частности, им было предложено завершить

фразу: «Цель воспитания — ...». Обработка данных осуществлялась на основе ответов-формулировок, которые условно можно разделить на четыре группы, соответствующие четырем «образам воспитания» у педагогов.

1. *Информационный*: происходит отождествление воспитания и обучения («передать все самое хорошее, доброе», «передать свои знания», «научить хорошему» и т. п.).

2. *Формирующий (нормативный)*: ребенок не принимается таким, какой он есть, а подгоняется под соответствующий образец при помощи технологий императивного или манипулятивного характера («сделать настоящим человеком», «сформировать личность»).

3. *Неопределенный, смутно-расплывчатый* («сформировать всесторонне, гармонически развитую личность»).

4. *Гуманистический, развивающий*: воспитатель настроен на «помогающую» стратегию взаимодействия с воспитанником, основанную на безусловном принятии его самоценности («помочь воспитаннику в его саморазвитии», «создать условия для развития личности», «выявить и культивировать уникальность личности каждого»).

По итогам диагностики (таблица) выяснилось, что большинство опрошенных продолжают воспроизводить растиражированное в учебниках педагогики неопределенное, диффузное содержание цели воспитания (3-й тип). Такие ответы частично можно отнести на счет формального отношения взрослых респондентов (кроме родителей) к процедуре опроса. С другой стороны, ситуация, когда почти у половины педагогов нет в принципе четких представлений о том, в каком направлении должен идти воспитательный процесс в современности, не может не настораживать. Сравнительно низкий на общем «педагогическом фоне» показатель директоров школ в данном случае, возможно, связан с их более частым посещением различных семинаров,



конференций и т. п. С данными педагогической выборки по этому параметру контрастируют показатели родительской

и детской общественности. Их формулировки реже характеризуются аморфностью, диффузностью.

**Сравнительные данные о типах «образа воспитания» у субъектов воспитания
малого города, %**

Субъекты воспитания	Тип «образа воспитания»			
	информа- ционный	форми- рующий	неопреде- ленный	гуманисти- ческий
Учителя школ	18,1	26,6	45,7	9,6
Педагоги ПТУ, техникума	21,8	31,3	40,6	6,3
Педагоги дополнительного образования	17,6	17,6	47,2	17,6
Работники Управления образования	24,0	28,0	32,0	16,0
Директора образовательных учреждений	27,7	22,2	33,4	16,7
Члены попечительских советов	20,0	46,7	27,7	5,6
Родители учащихся	24,8	46,1	20,9	8,2
Учащиеся школ	39,1	22,0	22,0	16,9
В среднем по выборке	24,1	30,4	33,4	12,1

На втором по популярности месте оказался формирующий образ воспитания (2-й тип). Данная установка не имеет ничего общего с гуманистическим видением воспитанника, отводя ему роль «материала для лепки, формовки, строительства». Для этого подхода в целом и для любых форм управляемого обучения и формирующего воспитания ребенок нужен только как «материал», а учитель — только как «оператор», контролирующий технологию учебно-воспитательного процесса. Интересно, что пятая часть учащихся и почти половина родителей представили такое видение цели воспитания. Мы склонны объяснять это глубоко укоренившимися в России авторитарными традициями, в том числе в семейном воспитании.

Третье место — у информационного образа воспитания (1-й тип), слова «научить», «дать понятие о...» являются для него ключевыми. Но совершенно ясно, что в таком случае воспитательные установки ориентированы лишь на когнитивную сферу личности и игнорируют мотивационную, эмоциональную и пр. То, что почти пятая часть учителей практически не разделяют в своем сознании процессы обучения и воспитания, отра-

жает, по-видимому, концептуальный кризис современной школы, когда образовательный процесс лишь декларативно включает в себя наряду с обучением и воспитание.

Количество прогностически наиболее благоприятных ответов (4-й тип, гуманистический «образ воспитания») оказалось наименьшим у всех категорий опрошенных, в том числе учащихся. Такое состояние дел вызывает тревогу, поскольку проводящиеся инновационные процедуры практически во всех образовательных учреждениях города не могут быть жизнеспособными в рамках такого целеполагания.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что в условиях разобщенности, дезинтеграции различных агентов социализации детей и подростков отсутствуют механизмы согласования целей. Даже там, где эти цели формулируются сознательно (речь идет об институциональных формах социализации), они формулируются формально-декларативно, чаще всего воспроизводя образцы советской школы. Об этом говорит и проведенный нами анализ планов воспитательной работы детских дошкольных учреждений и общеобразова-

тельных школ. Около половины из них на момент экспертной оценки в качестве базовой, ключевой цели декларировали «всестороннее развитие личности ребенка». Такое определение цели воспитания мы считаем очень общим, аморфным и не диагностируемым.

Главный результат воспитания в контексте воспитательной среды малого города современной России, по нашему убеждению, — гражданственность и патриотизм молодых людей, выражающиеся в их готовности и способности нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Участниками обсуждения основных положений «Концепции воспитания учащихся общеобразовательных учреждений г. Каменки» была сформулирована следующая цель воспитания школьников: психологически здоровая личность с развитым нравственным сознанием, высоким уровнем гражданственности и патриотизма. Были также определены средства, с помощью которых должно произойти достижение цели: ресурсы (человеческие, информационные, материальные и др.), поддержка управленческих, финансовых структур, квалификация педагогов и т. д.

Ключевым, базовым компонентом модели организации воспитательной среды как фактора социализации учащихся общеобразовательных школ в условиях малого города, на наш взгляд, является идея интеграции, сотрудничества между субъектами воспитательного процесса, создания социокультурной инфраструктуры детства малого города. Эффективность же функционирования этой инфраструктуры в первую очередь будет обусловлена согласованностью целей воспитания, преследуемых каждым из субъектов воспитательного процесса. Мы считаем это условие важнейшим в ряду других условий эффективного влияния педагогически организованной среды на социализацию учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубок, Ю. А. Феномен риска в социологии: опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. — М.: Мысль, 2007. — 288 с.
2. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику: учеб. пособие / А. В. Мудрик. — Пенза: ИПК и ПРО, 1994. — Ч. 1.
3. Поташник, М. Оптимизационное управленческое мышление руководителя / М. Поташник // Нар. образование. — 2006. — № 1. — С. 106—110.

Поступила 23.01.09.

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Н. Б. Назарова, доцент кафедры педагогики МГУ им. Н. П. Огарева,
nazarova-nina@mail.ru

В статье внимание акцентируется на том, что в поисках средств защиты от напряжения, дискомфорта, стресса дети и подростки «группы риска» часто прибегают к стратегиям аддиктивного поведения; становясь жертвой жизненных обстоятельств, они нуждаются в высококвалифицированной психолого-педагогической помощи. Рассматриваются возможные формы и содержание профилактической работы с такими детьми.

Ключевые слова: аддиктивное поведение; аддиктивный агент; дети и подростки «группы риска».

В отечественной науке и практике накоплен разноплановый материал, отражающий специфику педагогического взаимодействия с детьми той или иной группы — младшими школьниками и подро-

стками, с одаренными и талантливыми детьми и т. д. Однако на сегодняшний день существует дефицит знания в области педагогического взаимодействия с детьми девиантного поведения и «груп-

© Назарова Н. Б., 2009



пы риска», проходящими совершенно иной путь развития, чем их сверстники. Между тем современная социально-экономическая ситуация в России, в которой находят себе место нищета, беспризорность, правовая незащищенность несовершеннолетних, создает все условия для попадания детей и подростков в «группу риска» [1, с. 19]. Молодежь вынуждена адаптироваться к подобным условиям, и результаты ее вживания в окружающую среду налицо: ранняя алкоголизация, потребление наркотических, токсических, психотропных веществ, нежелание работать и учиться, бродяжничество [2, с. 5]. Проблема отклонений в поведении детей и подростков в настоящее время приобрела угрожающие размеры [3, с. 3], что требует создания эффективной системы профилактики и предупреждения безнадзорности и правонарушений среди подрастающего поколения.

Внутри чрезвычайно сложной и многообразной категории «отклоняющееся поведение» на сегодняшний день выделяется подгруппа так называемого зависимого, или аддиктивного, поведения, психофизиологическая суть которого заключается в неумении управлять своим психоэмоциональным тонусом. Аддиктивные агенты: алкоголь, марихуана или сигареты — повышают тонус без особых усилий, только за счет поглощения внешнего психоактивного средства. Однако помогают они лишь вначале, а впоследствии становятся незаменимыми спутниками. Человек часто не догадывается о том, что его переживание «свободы» лишь временно и процесс развития рабства им самим не контролируется. Начинается путь вниз, путь к формированию особого образа жизни, который именуется специалистами аддиктивным.

Учитывая причинную специфику развития тех или иных зависимостей, можно определить средство спасения от различных форм несвободы детей и подростков, тем самым обезопасив их от пагубного воздействия. Таким средством могут быть умение произвольно, осоз-

нанно и творчески управлять своими настроениями и переживаниями, искусством релаксации и самопрограммирования. Проблема аддиктивного поведения усугубляется склонностью человеческой психики к самозащите, что мешает подросткам осознанно обучиться новым, менее травматичным, стереотипам эффективной адаптации.

Выработанные привычки дефектной адаптации, являющиеся зависимостями, охраняются нервной системой как ее главное достояние, осознанно или нет относится к ним сам человек. Поддерживая оптимальный уровень самоуважения, необходимый для сохранения приемлемой личностной интегрированности и ощущения собственной целостности, зависимые субъекты, сами того не подозревая, развертывают глубоко эшелонированную психозащитную оборону против любых попыток освободить их от развившейся зависимости. Причина инертности сформировавшихся психофизиологических стереотипов, обеспечивающих функционирование поведенческих зависимых привычек, кроется в вездесущности гомеостаза — стремления к поддержанию биохимического и нейродинамического статус-кво, присущего любой живой системе, в том числе человеческому организму. Для обретения действительной свободы от аддиктивного агента нужно не просто принять окончательное и бесповоротное решение о радикальной трансформации всей жизни — необходимо приняться за пересмотр, ревизию привычек, ожиданий и отношений, за перемену всего того, что делает подростка социальной личностью, — ансамбля взаимодействий с другими людьми и способов реагирования на жизненные ситуации [4, с. 7]. Однако достичь такого мастерства самостоятельно невозможно не только подростку, но и взрослому человеку.

Главное решение лежит в духовной области, оно связано с осознанием принципиальной позиции индивидуума относительно того, жить или не жить. Истин-

ная духовность состоит в принятии решения жить и стремлении быть как можно свободнее, счастливее и радостнее и для себя, и для других. Без такого жизнеутверждающего решения эффективно освободиться от зависимости вряд ли возможно, так как каждый человек в глубине души остается хозяином самого себя. Разрубить путы, удерживающие в рабстве зависимости, одним ударом в принципе невозможно. Для этого необходимо проделать непростую внутреннюю работу, в процессе которой освободиться от иллюзий, заблуждений и самообманов, которые поддерживают существование неэффективных псевдоадаптационных стереотипов. Важно системно и последовательно проанализировать все за и против, определяющие личное отношение к зависимостному образу жизни [4, с. 9]. Подросток подвержен иллюзии самоизлечения и самостоятельного освобождения от плена аддикции, однако слишком поздно понимает, что сам по себе путь наименьшего сопротивления рано или поздно приводит человека на край бездны.

К. В. Сельченко предлагает рассматривать аддиктов как душевно больных людей, избравших свой путь добровольно, но постепенно утративших способность самостоятельно оценивать происходящее и возможность освободиться собственными силами. Угнетающее зависимого субъекта ограничение свободы является осознанным и добровольным лишь в самом начале его пути к саморазрушению. Психологическая свобода заключается в способности индивидуума самостоятельно сделать то, чего он хочет на самом деле. Существуют свобода реализации (поступков) и свобода желаний (хотений, расположений, тяготений, предпочтений, приоритетов). Причина развития аддиктивного поведения — в неумении человека целиком опереться на самого себя. «Умению же этому, — считает ученый, — необходимо последовательно и методически грамотно обучаться, ибо генетически оно не наследуется, а должно быть приобрете-

но подобно изучению грамоты или освоению арифметического счета» [4, с. 9].

Ответы на вопросы о том, почему из поколения в поколение переходит культ никчемности человека, почему он не верит в себя и свои силы, кроются в типичных представлениях детей и подростков «группы риска» о себе: «я тупой», «урод», «бестолочь», «у меня руки не из того места растут», «дебил», «олух», «отморозок», «выродок», «меня убить мало», «кровопийца», «сволочь». Известно, что сложившийся в детстве образ «Я» является квинтэссенцией программ поведения человека в жизни; повзрослевшие дети, не имея других образцов воспитания, реализуют программы, проверенные временем. С разрывания пут ограничивающей личностное развитие аддикции начинается совершенно новая жизнь, которая вовсе не обязательно окажется беспроблемной и комфортно-уютной. Возможно, новая стрессовая ситуация подтолкнет подростка к «привычному образу жизни» и возвратит в компанию «единомышленников». Но все же есть надежда, что Божественное начало постепенно возьмет верх над началом животным и механическим.

Интересны результаты исследования И. Ю. Селиной относительно динамики изменения уровня ценностных ориентаций подростков-девиантов. Рост ценностных ориентаций, по ее мнению, способствует формированию у подростков способностей быть субъектом ответственного поведения, жить в гармонии с собой и миром, иными словами, является мощным средством профилактики и нейтрализации девиантного поведения в молодежной среде [5, с. 65]. У ребят появляется масса новых поводов для размышления над своей жизнью, открывается немалое число причин к самоуважению, обнаруживается, что мир полон людей, нуждающихся в помощи, оказывать которую и интересно, и приятно.

При работе с подростками, да и со взрослыми людьми нельзя забывать, что само по себе избавление от алкогольной или наркотической зависимости еще не



означает полного исцеления. В большинстве случаев недооценивается разрушительный характер общих для всех видов аддиктивного поведения механизмов, в основе которых лежит стремление к уходу от реальности. Эти механизмы не исчезают со снятием зависимости; избавившись от одной зависимости, подросток может оказаться во власти другой, потому что неизменными остаются способы взаимодействия со средой. Образуется замкнутый круг, выйти из которого очень непросто.

Детское аддиктивное поведение — явление распространенное, однако подчеркнем, что уделять внимание важно не только крайне тяжелым его формам. Большого и своевременного внимания требуют к себе такие подростки, чей уход от реальности пока еще не нашел яркого выражения, кто только начинает усваивать аддиктивные паттерны поведения в трудных столкновениях с требованиями среды, кто потенциально может оказаться вовлеченным в разные виды аддиктивной реализации [4, с. 498].

Почему же профилактика аддиктивного поведения приобретает особую значимость в подростковом возрасте? Во-первых, это нелегкий кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. Во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики аддикции: стремление к развитию и самосознанию, интерес к своей личности и ее потенциалам, способность к самонаблюдению. К важным особенностям этого периода относятся появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции; делают попытки самоопределения.

В рамках проводимого нами эксперимента при знакомстве с детьми и подростками «группы риска» им предлагается заполнить приведенную ниже схему.

«Урожай всегда таков, каков посев и уход» (пословица)



Схема идентификации личности подростка

Внимательно рассматривая рисунок, ребенок самостоятельно пытается объяснить увиденное в соответствии с уровнем своего развития. Если он отказывается заполнять схему, ссылаясь на непонимание задания, педагог, учитывая

возрастные особенности, предлагает сделать это совместно и с помощью наводящих вопросов подводит ребенка к предполагаемым ответам. Например: «Человек подобен дробе: числитель — что реально из себя представляет, зна-

менатель — что думает о себе. Чем больше знаменатель, тем меньше дробь (Л. Н. Толстой). Как ты думаешь, в какой части рисунка это нагляднее всего представлено?»

По мере своего развития подросток дополняет схему, расширяя тем самым представления о себе. В итоге он должен получить достоверные сведения о чертах своего характера, преобладающем темпераменте, силе воли, увлечениях; т. е. своего рода комплекс необходимых знаний для достижения поставленных целей, причем сформулированных самостоятельно. Процесс заполнения схемы растянут во времени и не всегда имеет предполагаемый педагогом результат. Коррекция сопровождает каждый этап личностного роста ребенка и является неотъемлемой частью работы подростка над собой. Большую роль в процессе идентификации личности детей и подростков «группы риска» имеют, на наш взгляд, следующие формы работы: групповая, тренинг поведения, личностный тренинг, дискуссии, мозговые штурмы, беседы, встречи, лекции, ролевые игры, психогимнастика, просмотр и обсуждение видеофильмов, индивидуальные консультации, тесты, экскурсии, экспедиции, конкурсы, праздники.

Регулярно проводимые тематические беседы помогают детям почувствовать уверенность в себе, задуматься о насущном, например о времени. «Что дороже всего на свете? Время. Что теряем без сожаления и бесполезно? Время! Чем не дорожим и пренебрегаем больше всего? Временем! Потеряем время — потеряем себя! Потеряем все! Когда потеряем мы самую ничтожную вещь, то ищем ее, а потерю времени даже не осознаем». В ходе беседы подросток должен осознать, что сила жизни — в мгновении. Используя песочные часы, мы подводим его к мысли о скоротечности времени: что минуту назад было будущим, на его глазах из настоящего превращается в прошлое. Как же извлекать из мгновения максимум возможного? Лишь осознавая

его. Тогда не останется времени ни на сожаления, ни на беспокойства, и будет только то, с чем мы непосредственно имеем дело.

Рассмотрим примерное содержание этапов профилактической деятельности.

1. *Диагностический*: диагностика личностных особенностей, которые могут оказать влияние на формирование аддиктивного поведения (повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, неустойчивая Я-концепция, неспособность к эмпатии, некоммуникабельность, повышенный эгоцентризм, низкое восприятие социальной поддержки, стратегия избегания при преодолении стрессовых ситуаций, направленность на поиск ощущений и др.).

2. *Информационно-просветительный*: расширение компетенции подростка в таких важных областях, как культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, конфликтология и собственно проблемы аддиктивного поведения с рассмотрением основных аддиктивных механизмов, видов аддиктивной реализации, динамики развития аддиктивного процесса и последствий; тренинги личностного роста с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения, включающие в себя формирование и развитие навыков работы над собой (например, формирование таких важных для межличностных отношений качеств, как эмпатия, доброжелательность, готовность к сотрудничеству, уважительное отношение к своей личности и личностям окружающих).

Вышеперечисленные этапы сопровождаются специфическими психолого-педагогическими методами, среди которых — переубеждение, переключение, вовлечение в деятельность, стимулирование, сотрудничество, доверие, открытый диалог, свобода выбора, увлечение, коллективный анализ и оценка, контроль и самоконтроль, самооценка деятельности и поведения, личный пример.



Оказывая психолого-педагогическую помощь детям и подросткам «группы риска», нельзя забывать о регулярности и систематичности проводимой работы. Важно вовлекать детей в различные виды деятельности, которые можно разбить на четыре основных направления: традиции, городские (районные) праздники, конкурсы, фестивали; круглогодичные досуговые мероприятия; организация каникулярного отдыха; конкурсы, тематические смотры [6].

В заключение отметим, что процесс формирования подрастающего поколения, целью которого является воспитание компетентного гражданина России, на современном этапе идет крайне медленно. Экономический кризис, охвативший мир, неизбежно приведет к усугублению кризиса духовного, и без того достаточно плотные ряды детей и подростков «группы риска» пополняют новые ребята, подверженные психологической

зависимости, — одной из самых запутанных и трудноразрешимых из всех стоящих перед человечеством проблем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интересы и потребности современных детей и подростков / под общ. ред. Н. Ю. Синягиной. — СПб. : КАРО, 2007. — 144 с.
2. Подростки XXI века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях / Т. А. Фалькович, Н. С. Толстоухова, Н. В. Высоцкая. — М. : ВАКО, 2007. — 256 с.
3. Психологическая карта учащегося группы риска / авт.-сост. И. В. Чумаков. — Волгоград : Учитель, 2008. — 462 с.
4. Психология зависимости : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Минск : Харвест, 2007. — 592 с.
5. Селина, И. Ю. Динамика изменения уровня ценностных ориентаций подростков-девиантов / И. Ю. Селина // Среднее профессиональное образование. — 2008. — № 11. — С. 63—65.
6. Шведова, И. Жизнь на свежую голову / И. Шведова // Психология. — 2007. — № 12. — С. 148—152.

Поступила 27.12.08.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ

*И. В. Безрукавова, преподаватель кафедры социальной педагогики
и психологии Астраханского государственного университета,
bezrukavova_irin@mail.ru*

Автором приводится характеристика особенностей детей с задержкой психического развития. Анализируются возможности формирования у таких детей гражданской позиции в условиях обучения в интегрированной школе.

Ключевые слова: гражданская позиция; задержка психического развития; интегрированное воспитание; коррекционное воздействие; нравственное воспитание.

Все чаще в нашем обществе мы можем наблюдать детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с задержкой психического развития. Но не у каждого из них в полной мере сформирована гражданская позиция, не все они владеют информацией о предоставляющихся им льготах, о взаимодействии с

различными организациями по оказанию медицинской и психологической помощи. Между тем речь идет о гражданах, обладающих абсолютно всеми правами, зафиксированными в Конституции Российской Федерации (ст. 19, п. 2), и в этом смысле ничем не отличающихся от остальных детей и подростков, которые

© Безрукавова И. В., 2009

впоследствии на общих основаниях вливаются в общество и составляют его неотъемлемую часть.

Формировать гражданскую позицию у детей с задержкой психического развития возможно в процессе интегрированного воспитания. Эффективность этой работы зависит от ее системности, от понимания важности и грамотной реализации педагогом интегрированного процесса.

Методологические ориентиры процесса интегрированного воспитания определяют содержание, последовательность, место и функции тех или иных средств (игры, занятия и др.). Выявление методологических основ воспитательной работы с детьми с задержкой психического развития требует прежде всего выяснения особенностей таких детей.

Задержка психического развития (ЗПР) — это нарушение нормального темпа психического развития. Термин «задержка» подчеркивает временный характер нарушения; другими словами, уровень психофизического развития такого ребенка в целом не соответствует его паспортному возрасту. Причины ЗПР различны: дефекты конституции ребенка (гармонический инфантилизм), соматические заболевания, органические поражения ЦНС (минимальная мозговая дисфункция). Отягчающими факторами могут служить неблагоприятные социокультурные условия, которые предопределяют сниженный физический статус детей, их маловыносливость, что не позволяет им своевременно усвоить актуальный для их возраста объем информации. Все отклонения у таких детей со стороны нервной системы отличаются изменчивостью и диффузностью и носят временный характер.

Ряд отечественных исследователей (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер) выделяют две наиболее многочисленные группы детей с ЗПР:

1) с нарушенным темпом физического и умственного развития. Задержка их

развития связана с медленным созреванием лобной области коры головного мозга и недостаточностью ее связей с другими областями коры и подкорки;

2) с функциональными расстройствами психической деятельности (цереб्रोастенические состояния), которые чаще всего являются следствиями черепно-мозговых травм. Для этих детей свойственны слабость основных нервных процессов и их лабильность.

К особенностям детей с ЗПР относятся неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций; при этом логическое мышление может быть более сохранным по сравнению с памятью, вниманием и т. д. Нарушения психической и недостаточность интегральной деятельности мозга (малое количество образующихся связей между отдельными перцептивными и моторными функциями) определяют ограниченность и фрагментарность представлений детей об окружающем мире.

С помощью взрослого дети с ЗПР могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Выраженная познавательная активность при выполнении заданий и в ходе повседневной жизнедеятельности не наблюдается. Отмечаются слабость регуляции произвольной деятельности, недостаточная ее целенаправленность, несформированность функций контроля. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны резкие колебания настроения, гиперутомляемость. На первый план в развитии таких детей выходят замедленность становления эмоционально-личностных характеристик, различные формы психофизического инфантилизма (от лат. *infantilis* — детский, младенческий) [3].

Многие психологические особенности ЗПР можно наблюдать уже на ранних этапах жизни ребенка. Восприятие



мира у него более хаотично, чем у нормально развивающегося. Сенсомоторное развитие идет с запозданием, поэтому вовремя не формируются адекватные реакции на поступающие воздействия. Часто наблюдается нарушение двигательных способностей.

Дети с ЗПР чрезмерно подвижны и импульсивны. У них нередко возникает чувство страха, тревоги, опасения. Психологические проявления неполноценны, в частности, недостаточно сформирована игровая деятельность. Дети предпочитают наиболее простые игры, характерная же для более старшего возраста ролевая игра, требующая выполнения определенных правил, проводится в ограниченной форме: они «соскальзывают» на стереотипные действия, часто просто манипулируют игрушками. В целом игра носит процессуальный характер. Фактически дети с ЗПР не принимают отведенной им роли и не выполняют функций, возлагаемых на них правилами игры. Они не проявляют интереса к играм по правилам, имеющим важное значение в подготовке к учебной деятельности. Не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, в процессе знакомства обследовать взрослого как неодушевленный предмет. Редко завязывают длительные и глубокие отношения со своими сверстниками.

У таких детей отмечается недостаточная познавательная активность, которая, сочетаясь с быстрой утомляемостью и истощаемостью, может серьезно тормозить их обучение и развитие. Дети не удерживают в памяти условия задания, продиктованное предложение, забывают слова, не могут сосредоточиться на задании, не умеют подчиняться школьным правилам и др.

Таким образом, можно утверждать, что дети рассматриваемой категории требуют особого подхода, в частности, при формировании гражданской позиции. Их успешная интеграция в общество в значительной степени определяется временем ее начала: чем раньше у ребенка

обнаружено какое-либо отклонение, тем продуктивнее будут усилия специалистов и родителей в преодолении барьеров между ребенком и окружающим его микросоциумом. И чем раньше ребенок почувствует себя гражданином, тем успешнее будет его выход в социум.

При определении понятия «гражданская позиция» мы разделяем точку зрения большинства исследователей, которые рассматривают ее как интегральное личностное образование, отражающее способ и характер взаимоотношения индивида с окружающей действительностью, формирующееся и проявляющееся в конкретных делах, где субъектом деятельности выступает человек, а объектом — социальные отношения.

Формирование гражданской позиции у детей с задержкой психического развития можно реализовать в процессе интегрированного воспитания. Развитие интегрированного воспитания и обучения создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. В соответствии с письмом Министерства образования РФ от 16 января 2002 г. «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» за каждым ребенком, имеющим отклонения в развитии, сохраняются необходимые ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

В настоящее время проблема интегрированного воспитания детей с отклонениями в развитии является одной из наиболее актуальных. Это обусловлено, с одной стороны, демократизацией всех сторон жизни общества, а с другой — поиском оптимальных условий социализации детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

В большинстве своем нарушение в развитии — не болезнь, а состояние. Лечение ребенка с нарушенным развитием редко приводит к ожидаемым результатам, однако усложняет его жизнь,

подчиняя ее особому режиму, и лишает ребенка того, что достается сполна нормально развивающимся сверстникам, т. е. игры и общения друг с другом.

Л. С. Выготский в свое время отмечал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями в развитии являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсаций недостатков путем активизации деятельности его сохранных анализаторов.

Интегрированное воспитание обеспечивает детям с проблемами в развитии равные с их здоровыми сверстниками условия для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество. В настоящее время в Российской Федерации практика такого воспитания значительно расширилась. Однако необходимо придать данному процессу организованный характер, обеспечив каждому ребенку, имеющему отклонения в развитии, уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции. Это позволит расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями [1].

Существующая ныне в стране комплексная, коррекционно-развивающая система воспитания детей с задержкой психического развития ориентируется на здоровые силы ребенка, его потенциальные возможности. Ее отличают дифференцированность и интегрированность. Интегрированный характер коррекционного воздействия реализуется объединением усилий специалистов разного профиля, направленных на изучение и обучение детей с задержкой психического развития, комплексностью решения образовательно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач, их взаимосвязью и взаимообусловленностью, усилением внутрипредметных и междисциплинарных связей посредством проведе-

ния интегрированных, комплексных занятий (музыкальных и физкультурных, по развитию изобразительной деятельности и речи, по подготовке к обучению грамоте и конструированию и т. д.).

Интеграция в воспитании детей с задержкой психического развития является средством, обеспечивающим социальную адаптацию таких детей в дальнейшем. Под интеграцией в данном случае понимаются создание благоприятных условий для развития и саморазвития ребенка, выбор в соответствии с возможностями и потребностями ребенка типа учебной программы при переходе от более легкого к более сложному.

Ребенок с его особенностями и потенциальными возможностями — активно действующий субъект, а его воспитание — процесс управления его личностным развитием. Пути и организационные формы интеграции различны: это и реорганизация системы типовых коррекционных образовательных учреждений с возможностью гибкого использования педагогом разных программ и приемов работы, и создание новых моделей альтернативных учреждений (прогимназии, мини-школы, детские сады с набором дополнительных услуг, с реализацией работы по выбранным приоритетам и др.).

В настоящее время выявлены и научно обоснованы важнейшие условия, способствующие успешной интеграции детей с задержкой психического развития в общество. Одно из них заключается в раннем выявлении нарушений в развитии и организации раннего коррекционно-воспитательного воздействия, начиная с первых месяцев жизни (для детей с сенсорной, двигательной или иной патологией). Другое условие составляют обоснованный отбор детей, определение тех, кто нуждается в воспитании в специализированных учреждениях, тех, кто может быть вместе с нормальными детьми. Такой отбор предусматривает учет характера первичного дефекта, особенностей появления вторичных отклонений, уровня интеллектуального и рече-



вого развития, возможностей обучаемости ребенка и т. д.

Важным условием интеграции является включение семьи в коррекционную работу с ребенком.

Необходима разработка вариативных учебных планов, программ, пособий для воспитания и обучения ребенка с задержкой психического развития. Модели интегрированного воспитания возможны различные: комбинированная, частичная и временная интеграция в условиях специальных групп при массовых учреждениях, полная интеграция ребенка с проблемами в коллективе нормально развивающихся сверстников. В условиях интегрированного воспитания каждый ребенок должен получать помощь, адекватную имеющимся у него нарушениям. За продвижением такого ребенка в условиях интегрированного воспитания необходимы постоянный контроль, динамическое наблюдение.

Интегрированное воспитание могут осуществлять только специально подготовленные кадры — это педагоги-дефектологи, работающие с детьми с отклонениями в развитии.

Сформировать гражданскую позицию у таких детей, очевидно, непросто. Внутренний мир детей с задержкой психического развития необычайно сложен и в такой же мере подвижен, изменчив. Здесь требуется активная помощь со стороны опытных педагогов-наставников. Добиться, чтобы такая помощь пришла своевременно, а главное, была с интересом и благодарностью воспринята, бывает довольно трудно.

Чтобы сформировать у ребенка с задержкой психического развития гражданскую позицию, прежде всего самому педагогу нужно четко знать суть понятий «гражданская позиция», «гражданское воспитание», «гражданственность», «воспитание гражданственности», а также цель гражданского воспитания. Подготовка детей к самостоятельной жизни, формирование у них качеств, необходимых для адекватного

общения с окружающей действительностью, воспитание в них нравственных качеств, принятых в обществе, чувства любви к Родине, потребности в труде, в здоровом образе жизни — это и есть основная цель формирования гражданской позиции.

Особую значимость в процессе формирования гражданской позиции у детей имеет личностный подход. Он предполагает знание не только личности ребенка, но и всех отношений, воздействующих на нее. Личностный подход в воспитании — это не пассивное приспособление педагога к особенностям воспитуемого, а активный поиск наиболее эффективных путей воспитательного воздействия на него с учетом личностных качеств. Поэтому, прежде чем привить детям с ранних лет любовь к Родине, уважение к человеку, воспитателям очень важно научиться уважать и принимать их такими, какие они есть, относиться к ним как к личностям. Иными словами, необходимо принимать во внимание мнение воспитанника, бережно относиться к достоинству его личности, проявлять заботливость, предупредительность, доброжелательность в общении с ним, терпеливо разяснять и деликатно исправлять неверные суждения и поведение, разумно предъявлять требования.

Когда ребенок почувствует уважение к себе как личности, он будет лучше осознавать свою причастность к обществу, понимать необходимость участия в какой-либо деятельности, ощущать себя полноценным гражданином. В этом процессе немаловажную роль играет нравственное воспитание, которое является одним из компонентов формирования гражданской позиции. Опираясь на задачи нравственного воспитания, можно формировать такие личностные качества гражданина, как любовь к родному краю, уважение к общественному строю, дисциплинированность, самостоятельность, чувство долга, ответственность, умение принимать человека таким, какой он есть, скромность, самокритичность

и т. п. В современных условиях индивидуум не может быть истинно нравственным, не будучи в то же время хорошим гражданином; вместе с тем сознательный член социума обязательно должен быть нравственным человеком.

Твердить детям прописные истины: будь вежлив и послушен, будь воспитан, уважай своего учителя, не делай друзьям того, чего бы ты не хотел по отношению к себе, будь великодушен и услужлив и др., — не только бесполезно, но даже вредно. «Дети, обученные лишь смотреть и слушать, становятся пассивными существами, — писал Р. Штейнер. — Они беспомощны перед действительностью» [цит. по: 4, с. 148—149]. Самым действенным методом в формировании гражданской позиции у детей с задержкой психического развития в процессе интегрированного воспитания следует признать коллективные творческие дела, которые сплачивают детей и взрослых. Во внеурочное время дети могут посещать различные кружки, участвовать в КВНах, театрализованных представлениях, областных, районных, всероссийских и международных конкурсах и соревнованиях. Плодотворными могут быть сотрудничество с общественными организациями инвалидов, встречи с интересными и известными людьми: ветеранами войн, спортсменами, артистами. Такие мероприятия способствуют развитию коммуникации детей, повышают их самооценку и укрепляют веру в собственные силы, в воз-

можность реализовать свои потребности в кругу сверстников и тем самым завоевать их симпатию и уважение [2].

Таким образом, формирование гражданской позиции в процессе интегрированного воспитания носит организованный характер, обеспечивая каждому ребенку, имеющему отклонения в развитии, уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции. Дети, воспитывающиеся в этих условиях, легче интегрируются с обществом, более терпимы, имеют установку на положительные взаимоотношения, без проблем обзаводятся друзьями во взрослом возрасте, легче вливаются в высшие учебные заведения, принимают культуру другого человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудина, Т. В. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях / Т. В. Гудина. — СПб., 2005.
2. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова ; под ред. Б. П. Пузанова. — 3-е изд., доп. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 160 с.
3. Основы коррекционной педагогики : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева ; Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та. — Саратов, 1999. — 110 с.
4. Френе, С. Избранные педагогические сочинения : пер. с фр. / С. Френе ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. — М. : Прогресс, 1990. — 303 с.

Поступила 23.06.08.



ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ*

**ПРОБЛЕМЫ СПРАВОЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО
ЗАРУБЕЖЬЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

О. Е. Осовский, *заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы МГУ им. Н. П. Огарева, профессор, osovskiy_oleg@mail.ru*

Статья посвящена проблемам справочно-информационного обеспечения процесса изучения истории формирования и развития образовательного пространства русского зарубежья. Автором обосновывается необходимость создания специального справочно-информационного издания — энциклопедии «Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: 1918—1939 гг.» для заполнения части существующих сегодня информационных лакун.

Ключевые слова: русская эмиграция первой волны; образовательное пространство русского зарубежья; справочно-информационное обеспечение истории образования.

Вопросы истории образования, школы и педагогической мысли русской эмиграции на протяжении последних десятилетий находятся в центре внимания психолого-педагогической науки. Значительный вклад в их разработку внесли такие крупные историки и теоретики современной российской психолого-педагогической мысли, как В. Д. Никандров, В. И. Додонов, В. С. Собкин, М. В. Богуславский и др.

Определенную роль в расширении современного знания об образовательном пространстве русского зарубежья сыграли работы отечественных и зарубежных исследователей, так или иначе затрагивавших образовательно-педагогические и научные аспекты бытия русской эмиграции (А. Бонгард-Левин, В. Борисов, М. Мирский, М. Раев, Н. Струве, Т. Ульянкина, Л. Флейшман, Е. Чельшев и др.).

Особую страницу в истории образования и педагогической мысли русского зарубежья составляет многолетняя исследовательская деятельность историко-педагогической школы члена-корреспондента РАО Е. Г. Осовского (1930—2004), исследовательские и издательские проекты которого на протяжении 1990-х гг. и в начале нового столетия неоднократно поддерживались Российским гуманитарным научным фондом.

В то же время создание справочника энциклопедического характера, аналогичного по своим целевым установкам весьма популярному и пользующемуся активным читательским спросом типу тематического справочника, как ни странно, оставалось на периферии исследовательских интересов. Представляется, что причина неоявления подобного издания коренилась прежде всего в отсутствии организационных и финансовых возможностей, хотя определенные усилия в этой сфере научных изысканий все-таки предпринимались: речь идет о статьях биографического характера в уже опубликованных к концу 1990-х — началу 2000-х гг. энциклопедических изданиях [2; 3; 5]. Однако они либо были ограничены по списку представленных в них имен, либо носили слишком общий характер. Последнее замечание, добавим сразу, вовсе не упрек авторам, но констатация реально складывавшейся ситуации: парадокс заключался в том, что потребность в такого рода издании со всей очевидностью существовала, однако удовлетворить ее в полной мере историко-педагогическому сообществу не удавалось. Допустимо предположить, что неким паллиативом выступала публикация кратких биографических сведений об авторах в антологиях текстов педагогов русского зарубежья [4; 6], но заполнить

* Все статьи данного раздела публикуются при финансовой поддержке РГНФ (грант № 08-06-0688а «Создание энциклопедии „Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: 1918—1939 гг.“»).

© Осовский О. Е., 2009

имеющуюся лакуну это, конечно же, не могло.

Единственное серьезное и заслуживающее специального разговора исключение составляет опыт справочного издания «Деятели общественно-педагогического движения и педагоги российского зарубежья», изданного Е. Г. Осовским в 1997 г. [1]. Ученым было подготовлено и включено в него около 150 биографий, снабженных, как правило, справочно-библиографическим аппаратом. Список имен был достаточно обширным: в него входили и признанные светила отечественной педагогики и психологии (С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, Г. Я. Трошин и др.), и организаторы российского образования (П. Н. Игнатьев, М. М. Новиков и др.), и деятели общественного движения (П. Д. Долгоруков, Е. П. Ковалевский, П. Б. Струве), и профессорско-преподавательский корпус (П. Г. Виноградов, А. П. Дехтерев, М. И. Ростовцев, В. А. Францев и др.). К сожалению, в силу малого тиража и ограниченных возможностей распространения этот справочник известен довольно узкому кругу специалистов и не получил должной оценки педагогического сообщества.

Соответственно основной целью поддержанного в 2008 г. Российским гуманитарным научным фондом проекта «Создание энциклопедии „Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: 1918—1939 гг.“» является создание не имеющего аналогов справочного издания, содержание которого определяется насущной необходимостью обобщения и репрезентативного представления всей совокупности новых данных, полученных отечественными и иностранными исследователями в ходе изучения истории школы и образования русского зарубежья, а также смежной проблематики в конце прошлого — начале нынешнего столетия. При этом основное внимание уделяется описанию характера и тенденций развития педагогического процесса, особенностей образовательного пространства русской эми-

грации первой волны, системе начального, среднего, высшего и дополнительного образования российского зарубежья в целом, а также конкретных учебных заведений, общественно-педагогического движения и его деятелей, педагогической периодики, ведущих представителей психолого-педагогической мысли эмиграции первой волны и созданных ими научных трудов.

Согласно установке на проведение комплексного исследования энциклопедического характера предполагается создание как традиционных для подобного рода изданий развернутых статей по персоналиям (деятели образования и педагогической мысли русской эмиграции, организаторы просвещения, учителя школ и профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, ведущие отечественные и зарубежные исследователи проблем эмигрантской школы и др.), так и статей обзорного характера (состояние русской школы в основных странах — центрах эмиграции, состояние преподавания отдельных дисциплин, воспитательного процесса и т. п., типы образовательных учреждений, формы общественно-педагогического движения), а также статей, посвященных конкретным учебным заведениям, периодическим педагогическим изданиям, наиболее значительным произведениям педагогической мысли, отдельным формам и методам обучения, оценкам советской педагогики и образовательной системы и др.

Цели и задачи проекта предопределили реализуемые в процессе исследования методы и подходы: с одной стороны, комплексное изучение и обобщение итогов сделанного отечественной и зарубежной историко-педагогической наукой в сфере истории образования, школы и педагогической мысли русской эмиграции первого периода требует углубленного анализа всего массива имеющихся публикаций (от статей, монографий и сборников трудов до интернет-изданий) и диссертаций, составления аналитических и библиографических обзор-



ров, а с другой — характер планируемого издания предполагает интеграцию вновь введенного в оборот материала (в том числе полученного в ходе архивных разысканий) в общий контекст уже имеющегося знания с целью максимального насыщения информацией энциклопедических статей, посвященных конкретным вопросам и проблемам.

В соответствии с замыслом планируется создание статей четырех основных типов:

— персоналии — очерки жизни и деятельности ведущих представителей образования и педагогической мысли русской эмиграции, организаторов просвещения, учителей школ и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, ведущих отечественных и зарубежных исследователей проблем эмигрантской школы и др. (объем — от 1 800 до 36 000 знаков — в зависимости от масштабов личности, деятельности и вклада в дело русского просвещения за рубежом);

— статьи обзорного характера, посвященные состоянию русской школы в основных странах «русского рассеяния», преподаванию отдельных дисциплин, характеру воспитательного процесса и т. п., типам образовательных учреждений, формам и методам общественно-образовательной деятельности и общественно-педагогического движения (объем — от 1 800 до 20 000 знаков);

— статьи об учебных заведениях, периодических педагогических изданиях, наиболее значительных произведениях педагогической мысли, конкретных формах и методах обучения, о характере рецепции советской педагогики и образовательной системы эмигрантской общественно-педагогической мыслью (объем — от 1 800 до 10 400 знаков);

— обзорная статья о современном состоянии изучения истории образования, школы и педагогической мысли русской эмиграции «первой волны» и сводная библиография по проблеме с начала 1990-х гг. по настоящее время.

Работа по созданию энциклопедии, на наш взгляд, не должна замыкаться исключительно на сборе, анализе и обобщении уже сделанного и его отражении в соответствующих словарных статьях; она требует, без сомнения, последовательного и планомерного изучения тех проблем, которые в силу обстоятельств оставались вне исследовательского внимания или рассматривались недостаточно глубоко, хотя и имели важное значение для изучения истории школы, образования и педагогической мысли русского зарубежья.

Таким образом не только обобщается и в компрессированной форме представляется вся совокупность сделанного отечественной и зарубежной наукой в сфере истории образования, школы и педагогической мысли русской эмиграции первой волны, но и создается необходимая справочно-информационная база для будущих исследований в этой сфере.

Соответственно можно надеяться, что создание энциклопедии «Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: 1918—1939 гг.» станет не только закономерным подведением итогов первого периода современного изучения истории школы, образования и педагогической мысли русской эмиграции первой волны, но и началом нового этапа его исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Осовский, Е. Г.* Деятели общественно-педагогического движения и педагоги российского зарубежья: 150 биографий / Е. Г. Осовский. — Саранск : МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 1997. — 99 с.
2. Педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая российская энциклопедия, 1999. — Т. 2. — 672 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь. — М. : Большая российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
4. Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы : кн. для учителя / сост. П. В. Алексеев. — М. : Просвещение, 1993. — 288 с.
5. Русское зарубежье: золотая книга эмиграции. Первая треть XX века. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. — 742 с.
6. Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 528 с.

Поступила 10.11.08.

РУССКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ЦЕРКОВЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ЭМИГРАЦИИ: 20—30-е гг. XX в.

*В. И. Лаптун, доцент кафедры педагогики МГПИ им. М. Е. Евсевьева,
vil60@mail.ru*

В статье исследуется духовно-просветительная и образовательная деятельность Русской православной церкви за границей в первые десятилетия эмиграции. Показаны ее усилия по сохранению национальных духовно-религиозных традиций. Проанализированы предпринятые ею меры по созданию высших богословских учебных заведений.

Ключевые слова: русская эмиграция; Русская православная церковь за рубежом; религиозное воспитание; духовно-просветительная деятельность; Свято-Сергиевский православный богословский институт; духовное образование.

По некоторым оценкам специалистов, в общей сложности русская эмиграция насчитывала немногим больше миллиона человек, разбросанных волею судеб по всем уголкам земного шара. Постепенно сформировалось несколько центров русской диаспоры: в Европе, где осела основная ее масса, — Константинополь, София, Белград, Берлин, Стокгольм, Париж и Прага, в Азии — Шанхай и Харбин. «Но этот миллион быстро таял, — отмечает Н. А. Струве, — так как выехали в основном люди, пережившие семь лет войны (четыре года Первой мировой и три года Гражданской), пережившие крушение своей страны, своих идеалов. Смертность в эмиграции была большая, рождаемость малая, семей не много. Во Франции, где сосредоточилась русская эмиграция в количестве 200 тысяч человек, к началу Второй мировой войны оставалось уже не больше 70 тысяч русских эмигрантов» [3, с. 298].

В вынужденной эмиграции оказалась и значительная часть представителей Русской православной церкви (РПЦ) — от иерархов до рядовых церковнослужителей. Дело в том, что 20 января 1918 г. в Декрете об отделении церкви от государства и школы от церкви советская власть достаточно четко выразила свое отношение к религии в целом и к РПЦ в частности. Радикальная антирелигиозная политика большевистского правительства в начале 1920-х гг., многочисленные аресты священников, необосно-

ванные закрытия и разрушения сотен храмов по всей России только ускорили процесс эмиграции.

Не секрет, что преобладающее большинство русских эмигрантов (по некоторым оценкам, до 95 %), принадлежало к РПЦ. Оказавшись на чужбине, в иноязычной культуре и иноконфессиональной среде, православная церковь взяла на себя большую работу по адаптации русской эмиграции к новым условиям жизни, а также по сохранению русской культуры и национального самосознания. «Спасение русских, в том числе молодых душ, оказавшихся в окружении сильной и активной европейской культуры, — отмечает Э. А. Шулепова, — было одной из центральных задач Русской православной церкви за рубежом» [4, с. 25].

С указанной целью в 1921 г. в Чехословакии было организовано Русское студенческое христианское движение (РСХД), во главе которого стал известный историк русской философии В. В. Зеньковский (впоследствии отец Василий). С самого начала большое содействие движению оказывал митрополит РПЦ в Западной Европе Евлогий (Георгиевский). Уже через несколько лет РСХД охватило большинство стран Европы. Его руководители, Русская православная церковь за рубежом четко осознали, что религиозное воспитание российской молодежи — это воспитание в духе русской культуры и национального самосознания.



Такую цель преследовало, в частности, и созданное в 1925 г. в Париже общество «Икона» во главе с В. П. Рябушинским. Его члены не только пропагандировали русскую икону, они сделали многое для создания памятников русского зодчества и иконописи (А. А. Бенуа, Д. С. Стеллецкий и др.).

Выполнение поставленной задачи сохранения в эмигрантской среде национально-русского наследия, на наш взгляд, осложнялось тем, что, во-первых, значительная часть рядовых священников осталась в России, а во-вторых, большинство эмигрантов долгое время смотрели на свое изгнание как на временное явление и надеялись на скорое возвращение на Родину. Последним объясняется тот факт, что, несмотря на острую нужду в священниках и поставленную задачу, РПЦ за рубежом медлила с созданием собственных духовно-учебных заведений.

На первых порах церковь в эмиграции активно привлекались так называемые разъездные священники, многие из которых, кстати, были рукоположены в сан без специальной богословской подготовки. Кроме того, широко использовались различные печатные издания религиозно-педагогического, исторического, литературного и общерелигиозного содержания, а также сеть епархиальных и приходских газет, календарей со статьями духовного плана. Однако надежды на скорейшее возвращение на родину не оправдались — эмиграция затянулась. В связи с этим решение проблемы подготовки новых кадров священнослужителей для РПЦ за рубежом стало первоочередным и неотложным делом.

Наиболее прозорливым оказался архиепископ Дамиан Царицынский, основавший в 1923 г. школу для пастырей из Болгарии. Отдельные кандидаты на пастырство обучались в духовных семинариях и на богословских факультетах в Варшаве, Софии, Белграде.

Самую яркую страницу в историю духовного образования и церковной науки за рубежом, безусловно, вписал Свя-

то-Сергиевский православный богословский институт, созданный в 1925 г. в Париже попечением митрополита Евлогия. Одновременно с ним была открыта духовная семинария. Богословский институт оказал огромное влияние на духовное становление русского зарубежья. В нем в разное время преподавали протоиереи Сергей Булгаков, Василий Зеньковский, Николай Афанасьев, архимандрит Киприан (Керн), епископы Киссиан (Безобразов), Вениамин (Федченков), историки А. В. Карташев, Г. П. Федотов, Г. В. Флоровский и др. «Интеллектуальное воздействие Свято-Сергиевского института не ограничивалось обучением будущих священников, — пишет М. Раев. — Семинария и институт обеспечивали интеллигенцию и ученых скромными пособиями. Которые позволяли продолжать научную и педагогическую деятельность, что шло на пользу всей русской эмиграции и способствовало популяризации русской культуры за рубежом» [2, с. 164].

Труды лучших профессоров Свято-Сергиевского института — протоиереев Сергея Булгакова, Георгия Флоровского, Василия Зеньковского составляют органическую часть отечественного богословского наследия. Трудно переоценить значение института и в деле ознакомления западного иноконфессионального мира с сокровищами православной духовности, а также в развитии и упрочении межцерковных контактов.

Еще в более сложной ситуации оказались русские эмигранты на Дальнем Востоке. Очутившись в Маньчжурии, в новой, неизвестной, чуждой среде, русские беженцы не встретили здесь ни сострадания, ни понимания. «Для лишенных Родины людей, — отмечают О. И. Кочубей и В. Ф. Печерица, — православная церковь осталась, по сути, единственной зримой и осязаемой частицей русской культуры, оплотом русского духа за рубежом, она разделила с изгнанниками их участь... Она оставалась главным свободным носителем традиционного русского самосознания, хранительницей оте-

чественной духовной культуры и русских национальных традиций. Эту миссию трудно переоценить» [1, с. 25—26].

Монахами известного на всем Дальнем Востоке Шмаковского монастыря, бежавшими от большевиков после Гражданской войны, в Харбине был основан мужской православный монастырь. В 1928 г. в нем стала работать собственная монастырская типография, где печаталась разнообразная религиозная литература. Ежемесячно выходил религиозно-нравственный журнал «Хлеб небесный», пользовавшийся особым спросом у православных эмигрантов.

В том же 1928 г. на Дальнем Востоке были открыты пастырские и священнические курсы, ставшие своего рода предтечей созданного в 1934 г. богословского факультета при институте Святого Владимира в Харбине. В начале 1938 г. это учебное заведение было переименовано в Свято-Владимирский богословский институт, который более 10 лет готовил будущих пастырей для служения в Харбинской епархии. Согласно правилам приема на богословский факультет принимались лишь лица с законченным средним образованием, остальные же получали возможность присутствовать на лекциях как вольнослушатели. Обучение на богословском факультете со дня его основания было платным, что и позволяло окупать расходы по выплатам жалованья преподавателям, а также содержать институт. Существовала и заочная форма обучения. В основном на факультет поступали юноши, окончившие реальные и коммерческие училища, а также Харбинскую Свято-Алексеевскую духовную семинарию, основанную в 1938 г.

В то же время недалеко от Нью-Йорка была открыта Свято-Владимирская духовная семинария. С самого начала она ставила своей целью выпускать высокообразованных клириков. Постепенно семинария превратилась в центр православно-христианского богословского,

образовательного и музыкального обучения, духовного воспитания. Ее активная издательская деятельность (всего было издано более 200 наименований книг) способствовала приобщению множества людей по всему миру к православной церкви. Учебное заведение всегда отличалось выдающимся преподавательским составом. Работы таких знаменитых преподавателей, как протоиерей Георгий Флоровский, Георгий Федотов, Николай Арсений, Николай Лосский, протоиерей Александр Шмеман и протоиерей Иоанн Мейендорф, были изданы на многих языках.

Рост числа учреждений, готовивших будущих священников, создание пусть немногочисленных монастырей, разнообразная практическая работа РПЦ за рубежом несли эмиграции определенное единение, обеспечивали сохранение русской истории и культуры, памяти о Родине, возможность выжить в иноязычном обществе и адаптироваться к новым условиям жизни.

Не будет преувеличением сказать, что Русская православная церковь за рубежом для эмигрантов являлась своего рода связующей духовной нитью с Родиной и, что немаловажно, центром воспитания подрастающего поколения в духе русской культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кочубей, О. И. Из истории русской церковной эмиграции в Китае / О. И. Кочубей, В. Ф. Печерица // Дальний Восток и вопросы истории, культуры и экономики. — Владивосток : ДВГУ, 1997. — Вып. 2. — С. 25—26.
2. Раев, М. Россия за рубежом : История культуры русской эмиграции. 1919—1939 / М. Раев. — М. : Прогресс-Академия, 1994. — 164 с.
3. Струве, Н. А. Духовный опыт русской эмиграции / Н. А. Струве // Православие и культура. — М. : Русский путь, 2000. — 298 с.
4. Шулепова, Э. А. Роль и место Православной Церкви в процессе адаптации русской эмиграции / Э. А. Шулепова // Культурная миссия Российского Зарубежья: история и современность : сб. ст. — М. : б. и., 1999. — С. 22—29.

Поступила 10.11.08.



ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

*С. К. Кудряшова, доцент кафедры педагогики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева, retbat9747@mail.ru*

В центре статьи — проблема становления и развития усилиями ведущих представителей психолого-педагогической мысли русской эмиграции системы национального образования, в задачу которой прежде всего входило сохранение национальной самобытности русской культуры, духовных ценностей и богатейшего художественного наследия.

Ключевые слова: система русского национального образования; эмигрантская школа; психолого-педагогическая мысль русской эмиграции.

В 20-е гг. XX в. в русском зарубежье возникла необходимость создания общественных институтов, способствующих передаче детям эмиграции сознательно-социального опыта поколений, сохранению русской культуры и воспитанию подрастающего поколения в духе национальных традиций.

В результате энергичных действий общественно-педагогического движения была создана система русского национального образования. Она включала в себя комплекс учебных заведений и внешкольных учреждений, осуществлявших образование и воспитание подрастающего поколения путем создания русского микросоциума.

Становление и развитие системы, и в частности русской зарубежной школы как ее составной части, зависели от социально-экономических и политических условий жизни в той или иной стране. Наиболее благоприятной образовательная политика была в славянских странах. В Чехословакии, Болгарии, Югославии русская система образования (дошкольные, школьные, высшие, внешкольные учреждения) пользовалась как правовой, так и материальной поддержкой правительств.

Отношение большинства европейских стран было разрешительным: в правовом отношении школы не ущемлялись, но экономически не поддерживались. Функция государственных органов лимитрофных государств (Польши, Латвии, Литвы, Эстонии, Финляндии, Румынии)

сводилась к жесткой надзорно-контролирующей и запретительной роли. Процессы «румынизации» и «полонизации» привели к ликвидации эмигрантских школ и русской системы образования в целом.

В русском зарубежье благодаря усилиям педагогической общественности эмиграции было открыто свыше 100 учебных заведений, в которых обучалось более 10 тыс. русских детей и подростков. Их задача, с одной стороны, заключалась в том, чтобы дать учащимся общее образование, подготовив их к реальной жизни на чужбине, а с другой — помочь изолированным от России детям остаться русскими, развить в них национальное самосознание и любовь к Родине. Существенную роль стал играть новый тип российской школы, возникший за рубежом, — гимназия, соединившая реальное и классическое образование. Он отвечал потребностям эмиграции, учитывая как российский, так и мировой опыт. В новый, разработанный эмигрантами после многочисленных дискуссий, учебный план входили мировой, государственный (страны проживания) и национальный («Россика») компоненты содержания образования. С помощью предметов «Россики» (русский язык, история, география, литература России, Закон Божий и пение) у учащихся воспитывались любовь и уважение к ценностям национальной культуры.

Боясь всякого рода модернизации, которая могла бы привести к утрате «русскости», преподаватели на первых

порах использовали старые дореволюционные программы, однако условия инкультурной и инонациональной среды требовали серьезных изменений и создания новых программ. Вопрос определения задач и конкретного содержания курсов вызывал широкую полемику в слоях русской эмиграции. Разные аспекты данной проблемы затрагивались на многочисленных съездах, а для разработки единых требований при Педагогическом бюро по делам средней и низшей школы за границей были созданы специальные программные комиссии, в которые вошли такие видные ученые и деятели образования, как А. Л. Бем, С. И. Гессен, П. Д. Долгоруков, В. В. Зеньковский и др.

Вместе с тем в русской эмигрантской школе все учебные предметы были пронизаны духом России. Формирование национального сознания и чувств осуществлялось согласно специальным методическим рекомендациям на всех трех ступенях школы с учетом особенностей каждой ступени и возраста учащихся.

Образовательный процесс в русской зарубежной школе был неизбежно ориентирован на воспитание личности. Как отмечал В. В. Зеньковский, русская педагогика XX в. в отличие от традиционной классической педагогики сместила акценты с проблем образования на проблемы воспитания личности. В русских школах, в особенности интернатного типа, сложилась целостная система вос-

питательной работы с детьми. Широкое распространение получили массовые формы внеклассной работы: утренники, походы, ученические спектакли, концерты, лекции и праздники, посвященные русским писателям, художникам, деятелям науки, способствовавшие созданию атмосферы содружества, солидарности, семьи. Регулярно издавались общегимназические журналы («На чужбине», «Юная Русь» и др.), на развитие творческих способностей детей была нацелена деятельность литературных, драматических, музыкальных и прочих кружков.

Школа, по словам А. П. Дехтерева, стала выступать в роли «охранительницы национального лица русских детей». Благодаря созданной здесь образовательно-воспитательной среде дети эмигрантов, покинувшие родину в малом возрасте, получили образование на родном языке. Широкое развитие системы русского национального образования в эмиграции в течение определенного периода препятствовало процессам ассимиляции, денационализации и адаптации в «чужом» пространстве. Однако по ряду объективных и субъективных причин к середине 1930-х гг. произошли свертывание компактного русского социокультурного пространства, сокращение численности русских образовательных учреждений и центров и разрушение созданной с таким трудом системы.

Поступила 10.11.08.



ОБСУЖДЕНИЕ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСКУССИЯХ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ 1920-х гг.

В. П. Киржаева, профессор кафедры русского языка
МГУ им. Н. П. Огарева, kirzhaeva_vera@mail.ru

В статье исследуется характер обсуждения программ по русскому языку для эмигрантской школы первой волны. Выявляются специфика их содержания, степень участия в их подготовке и реализации ведущих представителей педагогической и филологической мысли русской эмиграции.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка в эмигрантской школе; учебные планы; учебные материалы; педагогические съезды и совещания русской эмиграции.

Традиционно в истории русской школы за рубежом выделяются два этапа, определяемых сущностным изменением ее основной цели. На первом этапе, когда эмиграция представлялась состоянием временным, за которым должны последовать возвращение в Россию и обретение прежней Родины, создание русской национальной системы образования виделось одним из основных условий сохранения национальной идентичности и борьбы с денационализацией. С конца 1920-х гг., после осознания невозможности возвращения, произошла смена вектора целеполагания школьной системы — «нужно примириться с ассимиляцией младшего поколения ее в той стране, где оно сейчас подрастает» [9, с. 9].

Ведущую роль в становлении и развитии школьной системы играла общественная инициатива, поскольку именно русские общественные организации, созданные в начале 1920-х гг.: Всероссийский союз городов, Всероссийский земский союз, Земско-городской комитет помощи российским гражданам за границей, Совещание послов, — выполняли задачу сбора средств (источниками по преимуществу были русские и зарубежные благотворительные организации, частные лица, академические союзы, а также правительства Чехословакии, Болгарии и Королевства сербов, хорватов и словенцев) и непосредственного финансирования школ.

Требовала решения и задача координации программно-методического обеспечения учебно-воспитательного процес-

са, четко осознававшаяся, но трудновыполнимая в силу дисперсности эмигрантской школы в различных европейских государствах. Став основной на I съезде деятелей средней и низшей школы за границей, работавшем в Праге в апреле 1923 г., она сохраняла свою актуальность на протяжении 1923—1926 гг. Именно об этом свидетельствует анализ материалов проводившихся в указанный период педагогических съездов и совещаний русской эмиграции, таких как:

— Совещание по вопросам русской средней школы за границей в Белграде (25—28 марта 1923 г.);

— Съезд-совещание представителей русских учебных заведений в Королевстве сербов, хорватов и словенцев (30 апреля — 1 мая 1923 г.);

— делегатский съезд Объединения русских учительских организаций за границей (1924 г.), итогом которого явилось создание Педагогического бюро по делам средней и низшей школы за границей, имевшего представителей во всех странах;

— Совещание по борьбе с денационализацией (4—5 октября 1924 г.);

— II съезд деятелей средней и низшей школы за границей (Прага, 5—11 июля 1925 г.), главной задачей которого была выработка примерных школьных программ и учебных планов для однотипных школ в разных странах на основании и с учетом представленных съезду вариантов программ различных учебных заведений специально созданными предметными комиссиями;

— Педагогическое совещание в Софии (5—7 мая 1926 г.), имевшее целью пересмотр программ по предметам «Россики» в комиссиях по русскому языку и литературе, истории, Закону Божьему, географии.

Наступление нового этапа в истории эмигрантской школы проявляется в изменении характера проблем, обсуждавшихся на съездах. Если первые были нацелены на достижение единства в решении проблем программно-методического характера, т. е. фактически на создание единой русской школы за рубежом, то начиная с 1927 г. главными становятся проблемы внешкольного воспитания и образования. Это подтверждают:

— Религиозно-педагогическое совещание в Париже (6—9 сентября 1927 г.), на котором развернулась дискуссия о характере и путях религиозного воспитания; в частности, В. В. Зеньковский говорил о необходимости развивать традиции, заложенные церковной школой С. А. Рачинского, а князь П. Д. Долгоруков, напоминая, что «школа может быть арелигиозна, но не может быть безрелигиозна», подчеркивал «необходимость бережного отношения к чужим культам» [5, с. 59];

— Съезд по дошкольному воспитанию (1927 г.),

— Съезд по вопросам воспитания молодежи за рубежом (6—9 июля 1929 г.).

Несмотря на различия концепций национального воспитания и образования, отражающих различия философских, политических, научных позиций их авторов, все эти концепции объединяет определение русского языка как константы. Так, П. М. Бицилли, считая самобытность культуры залогом национальной самобытности, в качестве самой важной ее сферы, удовлетворяющей двум признакам: «наибольшей всеобщности и наибольшей самобытности», выделяет язык: «Есть культуры — и нации — „безындустриальные“, „безмузыкальные“, безгосударственные, но культур безъязычных нет» [1, с. 56].

О распространенности в педагогических кругах эмиграции представления о непосредственной связи национальной самобытности с сохранением языка свидетельствует публикация в журнале «Русская школа за рубежом» 1927—1928 гг. В ней говорится: «Забывая язык, нации забывают свое прошлое, перестают понимать связь и преемственность с ним своего настоящего, меняют свое мировоззрение, т. е. денационализируются» [10, с. 289].

По мнению И. А. Ильина, система национального воспитания поликомпонентна, но именно «язык вмещает в себе таинственным и сосредоточенным образом всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа. Все это ребенок должен получить вместе с молоком матери (буквально)» [6, с. 527].

В. В. Зеньковский, формулируя три основных комплекса задач школьного воспитания в эмиграции («задача сохранения и развития „русскости“ — русской стихии в детях», «воспитание „человека“ в детях, расширение их кругозора, проверка и углубление их жизненного опыта, развитие вкуса в отношении к развлечениям, освобождение от ядовитых чар современных развлечений», религиозное воспитание детей) и подчеркивая, что «языковая денационализация вовсе не есть самое страшное», тем не менее безусловно соглашается с тем, что «с языком связаны важнейшие процессы раскрытия и цветения тех сил в душе, которые соединяют ее с национальной традицией, с душой России» [4, с. 369—370].

Ориентированная на сохранение традиций национальной педагогической мысли — «бережно хранить заветы основоположников русской школы» [3, с. 349], эмигрантская школа, вне зависимости от территории ее нахождения, сохраняет и преемственность в методике преподавания русского языка. Уже на I съезде «за нормальный учебный план средней школы принимается учебный план, разрабо-



танный комиссией графа Игнатъева» [2, с. 13].

По оценкам современников, с вступлением на пост министра народного просвещения П. Н. Игнатъева (конец 1914 г.) была нарушена традиционная для этого министерства «политика недоверия к обществу» [7, с. 190]; проект новой школы, разработанный под его руководством, в полной мере соответствовал запросам общества. Сущность реформы средней школы определялась новыми принципами ее организации и постепенной интеграции в ее систему начальной школы: «Школа должна быть: 1) национальной; 2) самодовлеющей, т. е. дающей общее образование и не имеющей непосредственной целью подготовку в высшие учебные заведения; 3) семилетней и 4) состоящей из двух ступеней: первой — с трехлетним и второй — с четырехлетним курсом обучения. Кроме того, Особое совещание высказалось за согласование курса первой ступени с курсом первых трех классов высших начальных училищ, следствием чего является единство школы в первой ее ступени и отношение разветвления (бифуркации) средней школы уже во второй ее ступени» [7, с. 4].

Впервые русский язык и литература определялись программой «как важнейший в образовательно-воспитательном отношении предмет в средней школе», цели которого собственно учебно-воспитательные. Программа дифференцировала учебный материал по классам, развивая идею единства курса словесности: «1) курс этимологии и синтаксиса (I—III кл.); 2) курс истории русского языка (VII кл.); 3) чтение и изучение, эсто-психологическое и историко-литературное, русской художественной литературы XIX в. и некоторых произведений литературы всеобщей вне исторической преемственности развития литературы („имманентное“ чтение I—VII кл.); 4) элементарные сведения из стилистики и исторической поэтики в связи с занятиями „имманентным“ чтением и историей литературы (III—VII кл.); 5) ис-

тория русской литературы (VI—VII кл.); 6) эпизодический курс истории всеобщей литературы в связи и наряду с курсом истории русской литературы (VI—VII кл.); 7) внеклассное чтение; 8) письменные работы разнообразных видов и характера» [7, с. 11—12]. Содержание каждого курса представлено в конкретных программах, сопровождаемых объяснительной запиской, в которой даются комментарии к структурированию учебного материала и научное обоснование тех или иных подходов, реализуемых в школьном обучении.

Отметим, что данная программа, как и игнатъевская реформа в целом, не была реализована в России, но получила развитие в русской школе за рубежом. Однако уже на I съезде решался вопрос о ее изменении, обсуждение которого приняло дискуссионный характер. Предложения С. И. Карцевского, готовившего доклад по поручению комиссии Педагогического бюро, опирались на необходимость внесения научных представлений в преподавание языка, в частности концепций Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Е. Ф. Будде, Н. К. Кульмана, А. М. Пешковского, В. Гиппиус и др., стремящихся вытеснить старую логико-грамматическую точку зрения; учета новых программ, появившихся в России. Противоположную позицию занял В. В. Зеньковский: «...старое изучение грамматики было неудовлетворительно. Однако новое тоже не ясно. Нельзя слишком поспешно вводить коренные изменения. Желательно на первое время устранение прежних дефектов преподавания родного языка» [5, с. 67]. Профессора Д. М. Сокольников и И. М. Малинин предложили организовать широкое обсуждение не только этой, но и других программ, представленных съезду. Итогом дискуссии стало решение об опубликовании и распространении предлагаемой программы и предоставлении окончательного решения «по вопросу о программе родного языка следующему педагогическому съезду» [5, с. 68].

На Педагогическом совещании в Софии были поддержаны предложения, высказанные в докладе И. П. Нилова и касающиеся изменений, «теоретически желательных» («все изменения, которые подсказываются новейшими изменениями педагогической мысли») и «практически необходимых» [8, с. 81]. Подчеркнув «огромное воспитательное значение преемственной школьной традиции и необходимость крайней осторожности при введении в школу каких-либо новшеств», ибо, «отстаивая от старого, рискуем вообще ни к чему не пристать, повиснуть в воздухе (ведь нельзя же серьезно говорить об эмигрантской школьной традиции)», докладчик прямо заявил: «Мы не хотели бы никаких изменений, кроме тех, которые настоятельно диктуются новыми условиями школьной работы» [8, с. 82]. К таковым были отнесены, во-первых, сокращение объема теоретического материала в грамматическом цикле первых четырех классов для занятий «практическими упражнениями, развитием живых навыков, непосредственно служащих практическому овладению русской литературной речью» [8, с. 84]; во-вторых, «пожелание о необходимости общей разгрузки в программах преподавания в целях отведения предметам Россики... места, соответствующего главному смыслу существования русской школы за рубежом — предотвращения подрастающего поколения от денационализации» [8, с. 87].

Вторая группа изменений отражает неоднозначность оценки подходов к данной проблеме. Так, И. П. Нилов видит задачу школы не в увеличении часов на предметы «Россики», поскольку это противоречит реальным требованиям к выпускникам русской школы («идя навстречу учащимся, которым приходится считаться с требованиями заграничных (главным образом технических) высших учебных заведений, мы вынуждены были мириться с непомерным увеличением

количества часов по математическим предметам» [8, с. 83]), а в интенсификации их преподавания. По существу, впервые была сформулирована мысль о трагедии русской школы в эмиграции: «...русская школа, не отвечающая программам заграничных высших учебных заведений, — как будто бы ничемна практически; а русская школа, приспособленная к этим программам, рискует стать непригодной в осуществлении своей общеобразовательной (то есть... национальной) задачи» [8, с. 83].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бицилли, П. М. *Нация и язык* / П. М. Бицилли // Педагогическая публицистика Российского зарубежья / сост. Е. Г. Осовский, В. П. Киржаева, О. Е. Осовский. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2005. — С. 55—77.
2. Данилевский, А. И. *Общие соображения по устройству русской школы за границей* / А. И. Данилевский : тез. к докл., обсужд. на заседании секции по сред. шк. // *Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов* : сб. док. — М. : ИНПО, 1995. — С. 13.
3. Ершов, М. Н. *Национальное воспитание в русской зарубежной школе* / М. Н. Ершов // Педагогическая публицистика Российского зарубежья. — С. 335—350.
4. Зеньковский, В. В. *Проблема школьного воспитания в эмиграции* / В. В. Зеньковский // Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2002. — С. 364—378.
5. Зеньковский, В. В. *Религиозное воспитание* / В. В. Зеньковский : тез. докл. на съезде по вопросу воспитания рус. молодежи за рубежом и прения по докл. // *Русская школа за рубежом*. — С. 59—60.
6. Ильин, И. А. *О национальном воспитании* / И. А. Ильин // Педагогическая публицистика Российского зарубежья. — С. 526—532.
7. Медведков, А. П. *Краткая история русской педагогики в культурно-историческом освещении самообразования и социально-педагогического характера школы* / А. П. Медведков. — 3-е изд. — Пг. : Тип. Я. Башмакова и К°, 1916. — 247 с.
8. Нилов, И. П. *Об изменениях в программе по русскому языку и литературе* / И. П. Нилов // *Русская школа за рубежом*. — С. 81—87.
9. *Предисловие* // Там же. — С. 3—10.
10. *Старый педагог. Национальная традиция и школа* // Педагогическая публицистика Российского зарубежья. — С. 289—293.

Поступила 10.11.08.

**ВОПРОСЫ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ****В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО**

Е. В. Кирдяшова, доцент кафедры педагогики
МГУ им. Н. П. Огарева, wek11@yandex.ru

В статье анализируются характер постановки проблем полового воспитания юношества и предлагаемые пути их решения в научно-педагогическом наследии крупнейшего педагога и психолога русского зарубежья, выдающегося религиозного мыслителя и активного участника общественно-педагогического движения эмиграции протоиерея Василия Зеньковского.

Ключевые слова: православная педагогика российского зарубежья; половое воспитание юношества; духовная жизнь молодежи.

Проблемы полового и сексуального воспитания юношества занимали видного представителя православной педагогики российского зарубежья В. В. Зеньковского в течение всей его жизни и деятельности. Этим вопросам он посвятил несколько работ: «Проблемы с юношеством по вопросам пола», «На пороге зрелости», некоторые размышления высказал в лекциях по общей психологии и педагогике, в статье «О религиозном воспитании в семье» и др. Одним из самых существенных пунктов в системе педагогики ученый полагал учет в педагогической практике принципа иерархического строения человека. Наиболее трудным при этом восстановлении нормальной иерархии сил он считал вопрос тела и пола, говоря о существовании не только половой жизни, но еще и жизни пола, глубины пола, заключающих в себе творческий огонь. «Половое созревание вливает в детскую душу новые силы, но с ними появляются и новые провалы и трудности... Именно здесь дети совершенно беспомощны, и помощь взрослых здесь нужна больше, чем где-либо» [4, с. 44].

В. В. Зеньковский обращается к анализу сексуальной сферы у человека, придавая полу огромное, даже центральное, значение в психике человека. Пол есть некая ось, центральный огонь, который всегда ярко горит в нем. Вокруг пола сосредоточены все яркие события в жизни человека, в индивидуальной жизни он играет главную роль. По утверждению ученого, даже то, что вводит человека в тайну личности, — это тайна пола в нем,

и все его творчество, радости, достижения, а также горести, трагедии и падения есть история пола. Эрос не только половая жизнь: пол в человеке — действительно подлинно духовная сущность, телесные проявления которой в эмпирической личности имеют вторичный характер. «Пол есть та творящая, могучая сила, которая, будучи скрыта метафизической глубиной личности, имеет самое громадное значение в жизни человека» [1, с. 35].

Школьный период признается ученым самой тяжелой фазой в раскрытии пола, и главной задачей школы в так называемый период властного пробуждения пола, когда «в детях бродят какие-то тайные увлечения», считается «...не пропустить его и вполне уяснить себе эту смутную и вместе с тем светлую сторону детской психики» [1, с. 34]. Педагог обращает внимание на еще одно обстоятельство. Имея центральное значение в системе душевных сил, эмоциональная сфера как раз в школьном возрасте претерпевает ряд сложных перемен, от которых зависит судьба не только эмоциональной жизни, но и всей личности. Важнейшие из них — пробуждение половой психики, половое созревание, во время которого вся сила воспитательного воздействия должна быть сосредоточена не на интеллекте, а на регуляции сложнейших движений в эмоциональной сфере. Школа обладает могучими средствами регуляции таких движений, укрепления и развития творческих порывов, как бы вбирающих в себя темные движения души подростка и их твор-

ческую силу. Диалектика духовного и психофизического развития подходит к своему завершению, когда наступает юность, синтетически соединяющая все предыдущие периоды, чтобы дать возможность личности вступить в новую фазу зрелости. От отрочества в юность приходит могучая сила пола, но уже укрощенная и просветленная в светлом развитии эроса, обычно находящего свой объект, в поклонении которому расцветают все лучшие силы души. Юность по существу является периодом органическим, периодом внутреннего единства и творческой цельности, периодом увлечения и вдохновения, энтузиазма и доверчивого отношения к миру и людям.

Для периода юности характерно половое созревание со всеми глубокими физиологическими, психологическими и духовными переменами, которые оно с собой несет. Свобода от власти эмпирии возвращает права духовной стороне, но перспектива, в которую глядит подросток, очень темна; те новые силы и стремления, которые его волнуют, тоже темны, и сама духовность имеет, по В. В. Зеньковскому, темный характер: «Это пол дает себя знать, и не только в просыпающейся сексуальности, но и в своей духовной стороне — в эросе» [3, с. 86]. Ученый выводит общую двойную тему воспитания в данный период: с одной стороны, в хаосе внутреннего мира нужно создать светлую и творческую силу, зажечь душу глубоким и содержательным увлечением, которое могло бы облагородить и успокоить душу, с другой — следует уравнивать скачки в настроении доступным, легко себя оправдывающим в удаче, уводящим на реальные пути занятием. Он также предлагает иметь в виду, что не столько интересы здоровья, сколько интересы творчества и раскрытия личностью ее внутреннего мира должны звать педагога к воспитанию у подростков пути чистоты. «Путь чистоты есть вообще путь целостной жизни» [2, с. 84].

В. В. Зеньковский не принимает в целом фрейдизма, но считает поставлен-

ные этим течением вопросы очень важными. Основной ошибкой фрейдизма ученый считает то, что он не отметил различия между эмпирическим и метафизическим полом; не указал, что пол глубже, существеннее эмпирической сферы, имеет метафизические корни и интимно связан со всем подлинно индивидуальным, своеобразным, единственным, что присуще данному человеку как его неповторимые свойства, в силу чего во всех психологических функциях находит свое выражение различие пола. В. В. Зеньковским ставится вопрос о проблемах внутреннего мира подростка и путях содействия его душевной жизни. По его мнению, необходимо помочь каждому найти условия наилучшего и гармонического раскрытия личности. Важно выявить дарование ребенка, почувствовать его тип, сгладить «дурную наследственность», укрепить слабые и ограничить резкие стороны.

Ученый предлагает различать метафизику и эмпирию пола. Это означает, что энергия пола вовсе не есть непременно половая энергия, ибо жизнь пола не исчерпывается половой жизнью. Половая энергия связана с эмпирическими (психофизическими) проявлениями половой жизни; а энергия пола, связанная с жизнью пола, может сублимироваться и переходить в новые формы творческой силы. Однако в обеих своих сторонах — метафизической и эмпирической — пол и психофизичен, и духовен. Поэтому все его проявления имеют самое непосредственное отношение к духовной жизни, правильное устройство жизни пола обладает фундаментальным значением для нее.

Признавая жизнь пола в человеке самой трудной и неустроенной стороной, В. В. Зеньковский считает важной задачу ее устройства, ибо ни отвержение пола, ни беззаботное следование всем его движениям не дает правильной жизни. Он анализирует проявления этой сферы на различных возрастных этапах, искушения и опасности, подстерегающие подростка или юношу, соотношение влияний



сексуальности и эроса (влюбленности, духовной стороны любви) и приходит к выводу, что энергия пола, переходя в половую энергию (ее телесное выражение), имеет и свое психическое выражение — потребность в любви. По его мнению, это одно из глубоких и творческих движений в человеке, суть которого состоит в глубокой потребности выйти за пределы своей личности и достигнуть всецелого и глубокого соединения с любимым существом. Потребность в любви, отмечает педагог, есть отказ от себя, стремление отдать себя другому. Он твердо убежден в том, что только брачные отношения способны разрешить все запросы и стремления, связанные с полом. В самой глубине пола скрыта глубокая социализирующая сила. Если метафизическому полу принадлежит вся

творческая энергия, то обязанность педагога — вести ребенка по этому пути творчества. Рядом с вопросом пола В. В. Зеньковским ставится вопрос о наилучшем устройении внутреннего мира подростка и путей его душевной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеньковский, В. В. Курс общей психологии / В. В. Зеньковский. — Прага : [б. и.], 1925. — 212 с.
2. Зеньковский, В. В. На пороге зрелости / В. В. Зеньковский. — Париж : Религиозно-педагогический кабинет, 1952. — 147 с.
3. Зеньковский, В. В. О религиозном воспитании в семье / В. В. Зеньковский // Вопросы религиозного образования и воспитания. — Париж, 1928. — Вып. 2. — С. 56—95.
4. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. — Париж ; М. : Свято-Сергиевский православный институт, 1996. — 154 с.

Поступила 10.11.08.

А. Л. БЕМ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРАГИ 1920—1930-х гг.

*С. П. Гудкова, докторант кафедры русской и зарубежной литературы
МГУ им. Н. П. Огарева, sveta_gud@mail.ru*

В статье дается подробная характеристика научно-педагогической деятельности известного литературоведа, психолога и педагога А. Л. Бема, игравшего важнейшую роль в деле просвещения молодой русской эмиграции в Праге в 1920—1930-е гг., анализируется вклад ученого в развитие науки и образования русского зарубежья.

Ключевые слова: русская эмиграция; научно-образовательное пространство; «русская Прага»; школьное дело; общественно-педагогическое движение.

Альфред Людвигович (Алексей Федорович) Бем, известный ученый, литературовед, педагог и общественный деятель, сыграл важную роль в культурно-педагогической жизни русской эмиграции первой волны. Он родился 6 (18) мая 1886 г. в Киеве, в семье германского подданного. Окончил филологическое отделение историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета (1908 г.). Первый научный и педагогический опыт приобрел в студенческие годы в знаменитом «пушкинском семинарии» известного литературоведа профессора С. А. Венгерова.

В 1910-е гг. А. Л. Бем заявляет о себе статьями по текстологии и библиографии, опубликованными в изданиях венгерского семинария. С 1908 г. служит в Санкт-Петербурге сотрудником библиотеки Императорской академии наук, первоначально Русского, а затем, с 1919 г., — рукописного отделения. С 1915 г. он — почетный член Русского библиологического общества; редактор и один из составителей 5 томов серии «Обозрение трудов по славяноведению», ряда других библиографических изданий.

В 1919 г. А. Л. Бем покинул Петроград и перебрался сначала в Киев, за-

© Гудкова С. П., 2009

тем в Одессу. Дальнейшая его судьба типична для русского эмигранта: Белград, Варшава, Прага. В эмигрантской среде А. Л. Бем стал одним из наиболее успешных организаторов научной и культурной жизни русской диаспоры. При этом в его активности можно выделить несколько составляющих: педагогическую, литературно-критическую и собственно научную.

Обосновавшись в Праге в 1922 г., А. Л. Бем энергично включился в преподавательскую деятельность. Так, он читал лекции по русскому языку и литературе в Карловом университете (до 1939 г.), был одним из ведущих лекторов Высшего педагогического института им. Я. А. Коменского, Русского народного университета в Праге, где вел семинарии по творчеству Ф. М. Достоевского, современной литературе и др. В 1932 г. защитил докторскую диссертацию в Немецком университете в Праге.

В 1930-е гг. особое внимание в своих научных разысканиях А. Л. Бем уделял психоанализу и вопросам использования его потенциала в литературоведческих исследованиях. Указывая на принципиальный интерес ученого к данной проблеме, О. Е. Осовский отмечает, что уже в первом выпуске редактируемого им сборника «О Достоевском» литературовед «выступает с показательным исследованием „Драматизация бреда („Хозяйка“ Достоевского)“, в котором нащупывает пути совершенно нетрадиционного рассмотрения творчества писателя: „В своих дальнейших обобщениях, — поясняет он, — я во многом близко подхожу к выводам фрейдовской школы“» (здесь и далее курсив наш. — С. Г.) [11, с. 66].

Следует подчеркнуть, что в отличие от русских пражан — прямых последователей Фрейда (Н. Осипова, Ф. Досужкова и др.) А. Л. Бем не солидаризируется с австрийским психотерапевтом полностью, предлагая несколько иную интерпретацию: «Однако для меня на первом месте стоит не *характерология*

самого Достоевского, а произведение как законченный творческий акт. К его пониманию я стремлюсь прежде всего. Вскрытие связей с личностью автора важно, постольку поскольку приводит меня к произведению. Поэтому я в дальнейшем не буду так подробно останавливаться на анализе душевной жизни Достоевского, как бы это требовалось от психоаналитика. Это просто не входит в мою задачу, да я и не могу себя считать специалистом в этой области. Но должен сказать, что нет другого произведения, к которому можно так легко применить учение Фрейда об „эдиповом комплексе“» [цит. по: 11, с. 66].

Завершая анализ «бемовского эпизода» в процессе формирования «психоаналитического фона» «русской Праги», О. Е. Осовский констатирует: «Действительно, хотя психоаналитическая методика не стала для Бема единственно возможной при анализе литературных произведений, опыт использования последней не прошел для него без следа. В изданной в 1936 г. в качестве третьего выпуска упомянутой выше серии сборников „О Достоевском“ книге „У истоков творчества Достоевского“ он пишет: „Применение метода „мелких наблюдений“, опирающегося до определенной степени на достижения школы Фрейда в области изучения бессознательного, нередко помогает исследователю в этом случае выбраться на верный путь“. А еще два года спустя Бем публикует ряд своих статей (в том числе и „Драматизацию бреда“) отдельной книгой с выразительным заголовком „Достоевский: психоаналитические этюды“» [11, с. 66].

Не менее активно А. Л. Бем участвует и в общественно-педагогическом движении. Он является секретарем возглавлявшегося В. В. Зеньковским Русского педагогического бюро и редактором его бюллетеней, одним из организаторов съездов деятелей русской зарубежной школы. Интерес к проблемам школы русского зарубежья закономерно



подводит ученого к осмыслению различных аспектов современного образования. В результате появляется ряд его докладов на эти темы, сделанных по поручению правления Объединения русских эмигрантских студенческих организаций [12, с. 44] и опубликованных затем в виде статей в русской эмигрантской педагогической периодике, в частности в журнале «Русская школа за рубежом». Причем в них приводится не только информация о прошедших съездах по вопросам школьного образования, но и тщательный анализ успехов и неудач образовательных реформ средней и высшей школы в Советской России, состояния школьного дела, в частности преподавания русского языка и литературы, в эмиграции и др. [7; 9].

В 1925 г. А. Л. Бем вместе с крупнейшими педагогами и общественными деятелями русской эмиграции (В. В. Зеньковским, князем П. Д. Долгоруковым, В. В. Рудневым и др.) принимает участие в сборнике «Дети эмиграции», содержащем подробный анализ воспоминаний о революции и Гражданской войне оказавшихся в эмиграции учащихся российских школ. Издание этих воспоминаний отчетливо поставило перед педагогической общественностью эмиграции ряд серьезных вопросов об условиях адаптации детей и изживания ими полученных психологических травм. Тревога о дальнейшей судьбе детей с искалеченными душами звучала в публиковавшихся в сборнике выступлениях В. Зеньковского, В. Левицкого, Н. Цурикова.

В обширной статье «Наблюдения и выводы» А. Л. Бем не просто стремится проникнуть в глубины психологии детского переживания, вскрыть механизм полученных в столь раннем возрасте душевных травм, он пытается наметить пути их преодоления и душевного оздоровления пострадавших, а также специальной работы с теми из учащихся, кто имел трагический и очень опасный для детского сознания опыт участия в боевых действиях, с теми, кто превратился,

по классификации автора, во «взрослых-детей». «Тут прежде всего огромную роль играет сила нравственного примера воспитателя, заражения своей верой и своим пониманием жизненной трагедии наших дней, — сетует он и фактически предлагает психотерапевтический подход к исцелению таких детей. — Этого не всегда можно требовать, но надо во всяком случае одно: серьезное и вдумчивое отношение к запросам ребенка, умение и выслушать, и вникнуть в его внутренний, часто путанный и больной мир. Только внутреннее перерождение, большой душевный сдвиг может вырвать из души взрослого-ребенка обиды и страдания, нанесенные ему беспощадной жизнью. Надо помочь ему, кто может и кто в силах, стать на этот спасительный путь. Его нельзя указать, его можно лишь наметить» [4, с. 220—221].

Литературно-критическая деятельность А. Л. Бема в 1920—1930-е гг. органично сочетается с его организационными усилиями по поиску единомышленников среди творческой молодежи в среде русских эмигрантов и их «литературному воспитанию». Так, в Варшаве он становится руководителем и идейным вдохновителем литературного объединения «Таверна поэтов» (1921—1922 гг.), в Праге — «Скита поэтов», просуществовавшего с 1922 по 1940 г. и к концу 1920-х, в связи с появлением в объединении немалого числа прозаиков, изменившего название на «Скит». По свидетельству современников, А. Л. Бем выступал в «Ските поэтов», участники которого охотно пародировали обычаи и традиции средневекового монастыря, в качестве «отца-настоятеля», а его воспитанники играли роль «послушников», что позволяло ему в общении с ними реализовать и свой немалый литературно-педагогический талант [1; 2; 10]. Следует отметить, что среди воспитанников «Скита поэтов» оказалось достаточно людей, игравших позднее заметную роль в культурно-художественной и научно-педагогической жизни Праги и других центров

русской эмиграции (Н. Андреев, А. Голловина, Б. Семенов, А. Эйсер и др.).

Практика литературного наставничества позволяет А. Л. Бему апробировать среди молодых поэтов и прозаиков ряд своих теоретических постулатов. Еще более упрочивают его авторитет статьи и рецензии, которые регулярно печатаются в ведущих периодических изданиях русской эмиграции («Новая русская книга», «Воля России», «Современные записки», «Руль», «Молва», «Меч») [5; 8], в журналах европейских славистов и др. В центре авторского внимания находится изучение «генетической памяти» литературы. Магистральными становятся проблемы литературных взаимосвязей: Пушкин и Гете, Достоевский и Пушкин, Тютчев и немецкие романтики. Важнейшей фигурой для Бема-литературоведа оказывается Ф. М. Достоевский. Его творчеству он посвящает книги «Тайна личности Достоевского» (Прага, 1928), «У истоков творчества Достоевского» (Прага, 1936) и др., где делает акцент на интертекстуальных элементах в текстах писателя, вскрывает глубочайший философский подтекст его творческого гения, глубинную связь с русской национальной культурой.

Как исследователь современного литературного процесса А. Л. Бем претендовал на роль создателя своего рода теоретической концепции, формировавшейся в острой полемике с оппонентами (Г. Адамовичем, Г. Ивановым, В. Ходасевичем и др.), настаивал на обязательном сохранении и развитии в литературе современных классических традиций русской словесности. Обладая обширными филологическими знаниями, сочетавшимися с явной субъективностью в литературных пристрастиях, он еще в 1930-е гг. задумал цикл статей о русской литературе, подобный «Письмам о русской поэзии» Н. С. Гумилева. Результатом данного замысла стала книга «Письма о литературе», при жизни автора свет так и не увидевшая и изданная в 1996 г. чешскими литературоведами М. Бубен-

ковой и Л. Вахаловской к 110-летию юбилею ученого [6]. Позднее она была переиздана в составе тома сочинений автора, подготовленных С. Бочаровым и И. Сурач [3].

В мае 1945 г. А. Л. Бем, как и многие другие представители русской эмиграции в Праге, был арестован сотрудниками НКВД. Погиб при невыясненных обстоятельствах: по одной версии — покончил с собой, по другой — расстрелян во дворе пражской тюрьмы, по третьей — умер по пути в лагерь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, Н. Е. Пражские годы [Электронный ресурс] / Н. Е. Андреев // Новый мир. — 1994. — № 11. — Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/novyi_mir/1994/11/andreev.html].
2. Белошевская, Л. Н. «Скит» / Л. Н. Белошевская // Литературная энциклопедия терминов и понятий. — М. : Интелвак, 2001. — Стб. 995.
3. Бем, А. Л. Исследования. Письма о литературе / А. Л. Бем. — М. : Языки славянской культуры, 2001. — 448 с.
4. Бем, А. Л. Наблюдения и выводы / А. Л. Бем // Дети эмиграции. Воспоминания : сб. ст. — М. : Аграф, 2001. — С. 187—222.
5. Бем, А. Л. «Охранительная грамота» Бориса Пастернака / А. Л. Бем // Руль. — 1931. — № 3348.
6. Бем, А. Л. Письма о литературе / А. Л. Бем. — Praha : Slovansky ustav ; Euroslavica, 1996. — 366 с.
7. Бем, А. Л. Самопознание и самообнажение / А. Л. Бем // Меч. — 1934. — 17 июля.
8. Бем, А. Л. Спор о Маяковском / А. Л. Бем // Руль. — 1931. — № 3220.
9. Бем, А. Л. Школа и дети в эмиграции / А. Л. Бем // Свободная Россия. — 1924. — № 3.
10. Бем-Рейзер, Т. Украденное счастье. Воспоминания [Электронный ресурс] / Т. Бем-Рейзер // Новый Журнал. — 2008. — № 25. — Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/nj/2008/251/be16.html].
11. Осовский, О. Е. Психоаналитический фон научных поисков Г. Я. Трошина второй половины 1920-х — 30-х гг. / О. Е. Осовский // Наследие Г. Я. Трошина в истории педагогики и психологии России и российского зарубежья : межвуз. сб. науч. тр. — Саранск : МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2005. — С. 62—69.
12. Сухарев, Ю. Н. Материалы к истории русского научного зарубежья : в 2 кн. / Ю. Н. Сухарев. — М. : Редакция альманаха «Российский архив», 2002. — Кн. 1. — 608 с.

Поступила 10.11.08.



НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ К. В. МОЧУЛЬСКОГО В ГОДЫ ЭМИГРАЦИИ

*А. И. Горбунова, доцент кафедры русской и зарубежной литературы
МГУ им. Н. П. Огарева, gorbunovaai@yandex.ru*

Статья посвящена жизни и творчеству выдающегося представителя «младшего» поколения первой волны эмиграции К. В. Мочульского. Дается характеристика его роли в культурной и общественной жизни русского зарубежья 1920—1940-х гг. Особое внимание уделяется своеобразию литературно-критической позиции К. В. Мочульского и его педагогической деятельности в учебных заведениях «русского Парижа».

Ключевые слова: «русский Париж»; литературная критика; русская классическая литература; Свято-Сергиевский православный богословский институт; парижская русская гимназия; христианско-демократическое объединение «Православное дело».

Константин Васильевич Мочульский — поэт, прозаик, критик, историк литературы — по праву считается одним из ярчайших представителей так называемого младшего поколения первой волны эмиграции. Он родился 22 января (9 февраля) 1892 г. в Одессе в семье профессора Новороссийского университета В. Н. Мочульского, автора трудов по древнерусской литературе. Учился на историко-филологическом факультете Петербургского университета, по окончании курса (1914 г.) остался при кафедре германской филологии и получил звание приват-доцента (1917 г.). К этому времени относятся его первые публикации в журналах «Северные записки» и «Любовь к трем апельсинам». В 1918 г. был назначен приват-доцентом Саратовского университета, но в связи с политическими событиями вернулся в Одессу. Эмигрировал в 1919 г. в Болгарию, где преподавал в Софийском университете (1920—1922 гг.), печатался в журнале «Русская мысль».

В начале 1922 г. К. В. Мочульский переехал в Париж, где в полной мере оказался востребован не только его талант литературоведа и литературного критика, но и его педагогический дар. Так, с 1922 по 1940 г. он читал курсы по истории русской литературы и философии на русском отделении Сорбонны, преподавал в русской гимназии в Париже, выступал с публичными лекциями перед русской и французской аудиторией, прежде всего юношеской. Результатом этой

деятельности стала написанная на французском языке в соавторстве с известными российскими литературоведами М. Л. Гофманом и Г. Л. Лозинским «История русской литературы» («Histoire de la litterture Russe», 1934), сам факт появления которой свидетельствовал о том, что усилия исследователя на ниве пропаганды русской словесности были не напрасны.

Близость к православным кругам «русского Парижа», контакты с митрополитом Евлогием (Георгиевским), активное участие в Русском студенческом христианском движении приводят к тому, что в 1934 г. К. В. Мочульский становится преподавателем Свято-Сергиевского православного богословского института, совершенно особого учебного заведения, собравшего в числе своих преподавателей не только лучших представителей русской церкви в эмиграции, но и цвет отечественной интеллектуальной мысли — от крупнейших философов С. Н. Булгакова, Б. П. Вышеславцева, Н. А. Бердяева, Г. П. Федотова до историков русской церкви и богословия А. В. Карташева и Г. В. Флоровского, искусствоведа В. Вейдле и др. К. В. Мочульский, следует подчеркнуть, не только ведет в институте курсы церковнославянского и латинского языков, но и читает в нем историю Западной церкви, что, конечно же, свидетельствует о его широчайшей эрудиции [1].

Лекции о литературе и уроки литературы в парижской русской гимназии лег-

ли в основу небольшой книги «Великие русские писатели XIX века» (Париж, 1939). Она вышла в известном издательстве «Дом книги», специализировавшемся на произведениях эмигрантов. Этой работой открывалась задуманная издательством серия «Книги о России для молодежи». В издательском предисловии говорилось: «На русской молодежи за рубежом лежит миссия сохранить всемерно русскую культуру... Если нам суждено остаться в Европе, пусть через нас Европа узнает... о своеобразии русского искусства, об единственной в мире русской литературе, о русских святых и подвижниках...» [3, с. 11]. Соответственно перед автором стояла задача не только дать представление эмигрантской молодежи о русской классической литературе, но и транслировать определенную сумму знаний о России поколению, рожденному уже на чужбине.

В книгу вошли пять очерков — о Пушкине, Лермонтове, Гоголе, Достоевском и Толстом. Учет предполагаемой читательской аудитории, популяризаторское, просветительное назначение книги обусловили отсутствие в ней глубокого литературоведческого анализа произведений избранных авторов. Эмигрантская молодежь получала импульс к постижению вековых ценностей русской литературы по путям духовных исканий выдающихся писателей XIX столетия.

Судьбу К. В. Мочульского как литературного критика определило участие в «Последних новостях», откуда в числе прочих сотрудников газеты он перешел в только что образовавшийся еженедельник «Звено». За время существования издания в нем было опубликовано (под своим именем, под инициалами К. М. и под псевдонимом) более двухсот статей этого автора. Кроме того, в 1920-х — начале 1930-х гг. его статьи появлялись также в «Благонамеренном», «Иллюстрированной России», «Последних новостях», «Русских записках», «Современных записках», «Числах» и т. д. В круг интересов критика входило творчество эмигрантских, советских и иностранных писателей. Взятые вместе, его рецензии

читаются как яркий обзор русской поэзии и прозы первой трети XX в.

М. Кантор писал об отличии К. В. Мочульского от профессиональных журналистов: «При всей впечатлительности его натуры, при всем внимании и интересе к новым веяниям в литературе, он никогда не соглашался подчиниться рутине журнальной работы: он не писал о том, о чем писать ему не хотелось, подход его был скорее подходом историка литературы, чем обозревателя, откликающегося на злобу дня. Поэтому многие из его очерков — несмотря на относительную краткость — выходят за пределы эфемерид, предназначенных для легкого чтения и столь же быстрого забвения» [2, с. 7].

Свою «критическую задачу» К. В. Мочульский видел в личностном проникновении в тайну того, как «частное, личное и случайное» складывается в биографию творчества. Анализируя путь, пройденный критиком, С. Р. Федякин выделяет следующие объекты его исследовательского интереса: «литературная школа — поэтика направления — творчество отдельного поэта... выходящее за рамки любой „школы“ и любого „направления“» [5, с. 93].

Эволюция критической манеры К. В. Мочульского ясно прослеживается уже по его работам 1921—1923 гг. В этот период им было написано свыше двадцати статей и рецензий, посвященных «неоклассицизму» (под которым подразумевался акмеизм) и угасающему символизму. Данные исследования проникнуты стремлением за внешней борьбой литературных школ символистов и акмеистов различить картину сосуществования и борьбы разных стилевых направлений. Одной из наиболее показательных работ этого периода является статья «Классицизм в современной русской поэзии» (Современные записки. 1922), где обозначаются принципиальные отличия неоклассицизма от предшествующего символизма, в числе которых называются интерес к языковедению, переоценка внешней (звуковой) и внутренней (смысловой) природы слова, новое восприятие



грамматики и синтаксиса. Делая попытку выстроить теорию акмеизма из разбросанных и часто случайных заметок Гумилева о поэтах, К. В. Мочульский выступает не только как критик, но и как теоретик современной поэзии.

Впоследствии внимание критика перекладывается с собственно неоклассицизма как такового на самих поэтов, на «лики» их творчества. Основой статей и рецензий становится не аналитический разбор стихотворений, а стремление дать единичный, неповторимый *образ* поэта. Чертами портретности наделены его критические работы о Н. Гумилеве, В. Ходасевиче, Б. Пастернаке, А. Ахматовой, М. Цветаевой, И. Одоевцевой, М. Шагинян, З. Гиппиус. Позже Мочульский создаст портреты прозаиков: И. Бунина, И. Шмелева, Б. Зайцева, А. Ремизова, В. Розанова.

Настойчивое внимание исследователя ко всякого рода «переломным» моментам в литературе — возрождению классицизма в поэзии, «одолевшего» символизм, к «кризису воображения» в прозе — предвосхитило его собственный духовный перелом, происшедший в конце 1920-х гг. (поворот к православию). В два последующих десятилетия он уже не будет столь пристально и азартно следить за современной литературой, практически перестанет писать критические статьи, отдавая все время работе над циклом монографий: «Духовный путь Гоголя» (1934), «Владимир Соловьев: жизнь и учение» (1936), «Великие русские писатели XIX века» (1939), «Достоевский: жизнь и творчество» (1947), «Александр Блок» (1948), «Андрей Белый» (1955), «Валерий Брюсов» (1962). В этих литературоведческих полотнах слились воедино умение воссоздать творческий портрет писателя (отработанное в критических статьях и рецензиях) и стремление проследить его духовный путь. По признанию современников К. В. Мочульского, именно эти исследования явились «его главным вкладом в зарубежную литературу» [4, с. 130].

Наряду с преподаванием, литературно-критической и литературоведческой деятельностью имя этого человека свя-

зано с целым рядом культурных начинаний первой волны эмиграции. Он принимал участие в поэтическом кружке «Через», «Союзе молодых писателей и поэтов Парижа», работе Центрального Пушкинского комитета в Париже, в собраниях «Зеленой лампы», общества «Круг», Религиозно-философской академии, активно сотрудничал с религиозно-философскими изданиями «Новый град» и «Путь».

Одной из примечательных страниц культурно-просветительной деятельности К. В. Мочульского является его активное участие в работе христианско-демократического объединения «Православное дело», существовавшего в Париже с середины 1930-х до 1943 г. Основанное матерью Марией (Скобцовой) при самом деятельном участии митрополита Евлогия, являвшегося его председателем, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова «Православное дело» стало подлинным центром не только духовной, но и социальной помощи русским эмигрантам в конце 1930-х гг., одним из основных институтов развития православной религиозной мысли в «русском Париже». Во время немецкой оккупации Франции объединение было разгромлено, а его участники преследовались гестапо.

В послевоенное время К. В. Мочульский жил в Париже, преподавал в Духовной академии. В 1947 г. в связи с рецидивом туберкулеза он был вынужден переехать в Камбо, где и скончался 21 марта 1948 г.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Двадцатипятилетний юбилей Православного Богословского института в Париже : 1925—1950. — Париж : YMCA-Press, 1950. — 27 с.
2. Кантор, М. Константин Васильевич Мочульский / М. Кантор // Мочульский К. В. Александр Блок. — Париж, 1948. — С. 5—11.
3. Крейд, В. О Константине Васильевиче Мочульском / В. Крейд // Мочульский К. В. А. Блок. А. Белый. В. Брюсов. — М., 1997. — С. 5—14.
4. Струве, Г. П. Русская литература в изгнании / Г. П. Струве. — Париж : YMCA-Press ; Русский путь, 1996. — 446 с.
5. Федякин, С. Р. К. В. Мочульский о неоклассицизме в русской поэзии / С. Р. Федякин // Рос. литературовед. журн. — 1994. — № 4. — С. 90—94.

Поступила 10.11.08.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА — ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Орлов, заведующий кафедрой математики, информатики
и моделирования Российского государственного социального
университета (филиала в г. Чебоксары), доцент, orlowvn@rambler.ru

Н. Е. Пикина, преподаватель кафедры информатики и вычислительной
техники Чувашской государственной сельскохозяйственной академии,
nataliae2112@mail.ru

В работе приводятся результаты эксперимента по определению влияния самостоятельной работы на качество образования, полученные с помощью построенных математических моделей. Дается геометрическая интерпретация построенных моделей.

Ключевые слова: самостоятельная работа; качество образования; математическая модель; коэффициент линейной корреляции; коэффициент детерминации; качество модели; тренд.

К проблеме самостоятельной работы мы уже обращались ранее. В частности, нами был представлен материал о влиянии самостоятельной работы на качество образования, сопровождающийся математической моделью этого влияния. Необходимые данные были получены в ходе первого этапа эксперимента, проведенного со студентами I курса экономического факультета Чувашской государственной сельскохозяйственной академии по дисциплине «Информатика» [3].

В помощь студентам при выполнении ими самостоятельной работы были разработаны методические пособия [2; 5], составленные с учетом требований полноты учебного материала, его целостности, логической последовательности, степени сложности в процессе изучения, а также рекомендаций ведущих ученых [1; 2; 4; 6—8]. При этом предполагалось, что каждое задание должно быть выполнено с применением компьютерной техники.

Полученные на первом этапе эксперимента результаты позволили увидеть существенную разницу в изменении уровня успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп, а также обнаружить «эффект адаптации», являющийся следствием различий процессов обучения в средней и высшей школе и резкого увеличения объема информации в вузе.

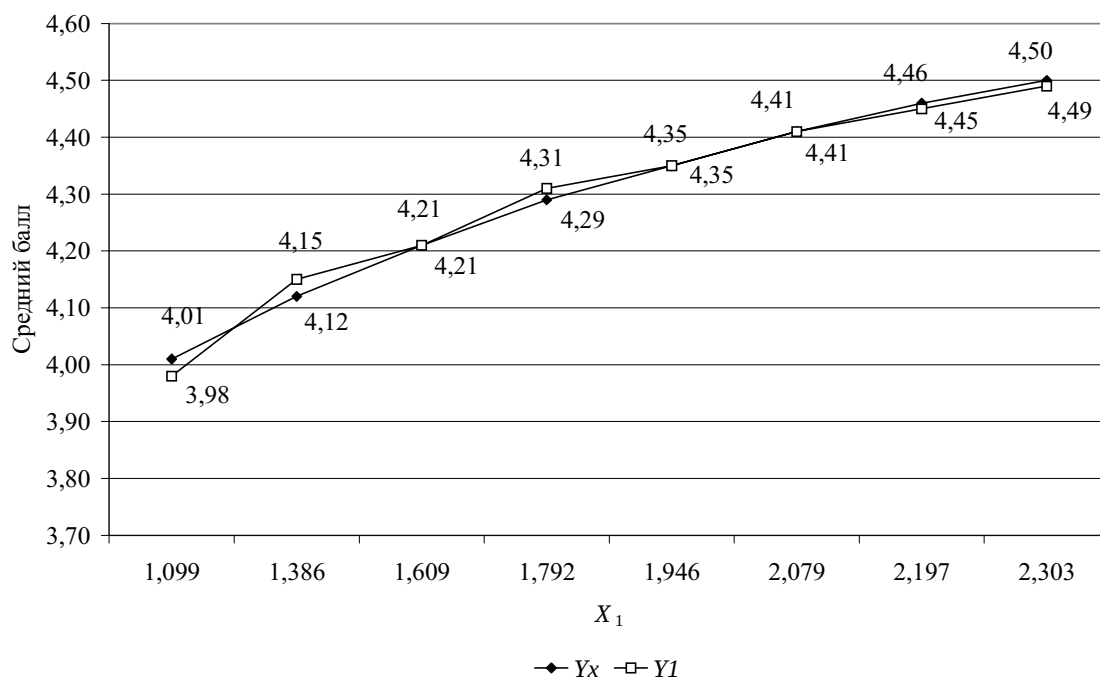
На основе экспериментальных данных завершающего этапа нами были построены математические модели успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп. Опустив сложные расчеты, ниже мы приводим геометрическую интерпретацию данных моделей.

В математической модели развития результатов самостоятельной работы студентов был использован тренд $Y = 0,41 \ln x + 3,55$. Как свидетельствует графическая иллюстрация математической модели экспериментальной группы (рис. 1), данная модель объективна.

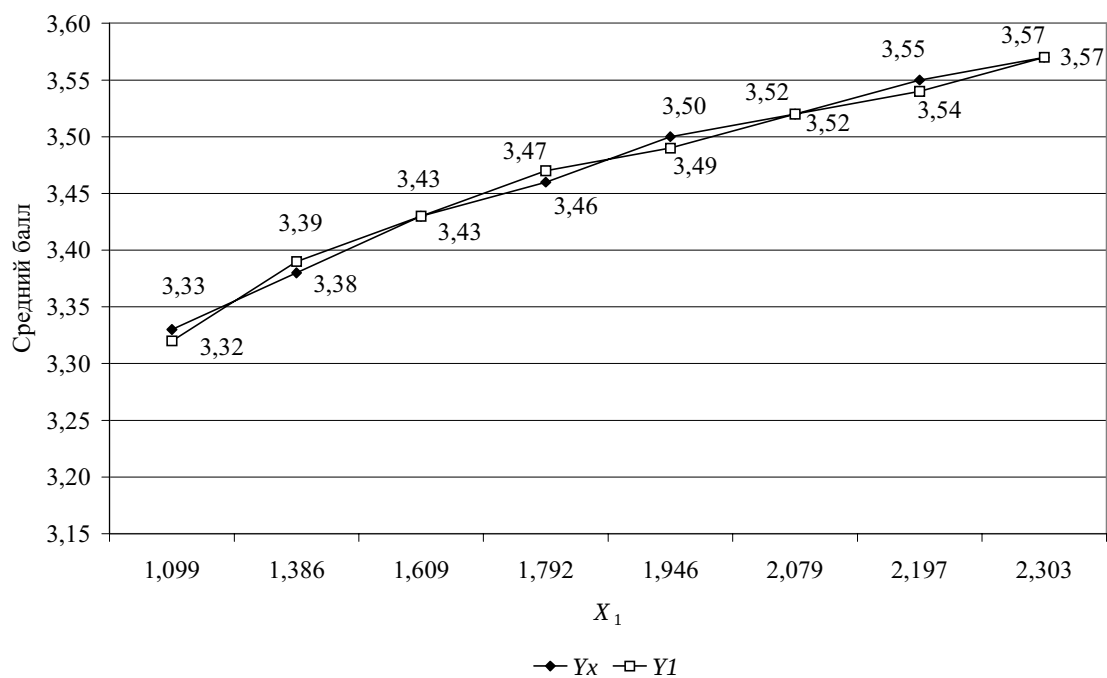
Качество модели подтверждается коэффициентом линейной корреляции $r_{xy} = 0,995$ и коэффициентом детерминации $R^2 = 0,9906$, означающим, что выбранная структура тренда учитывает 99,06 % факторов, влияющих на результаты самостоятельной работы, а неучтенные факторы составляют лишь 0,94 %.

Ниже представлены аналогичная математическая модель для контрольной группы (структура тренда $Y = 0,19 \ln x + 3,10$) и ее графическая иллюстрация (рис. 2).

Как показывают параметры качества данной модели ($r_{xy} = 0,998$ и $R^2 = 0,965$), в этом случае доля неучтенных факторов составляет 3,5 %.



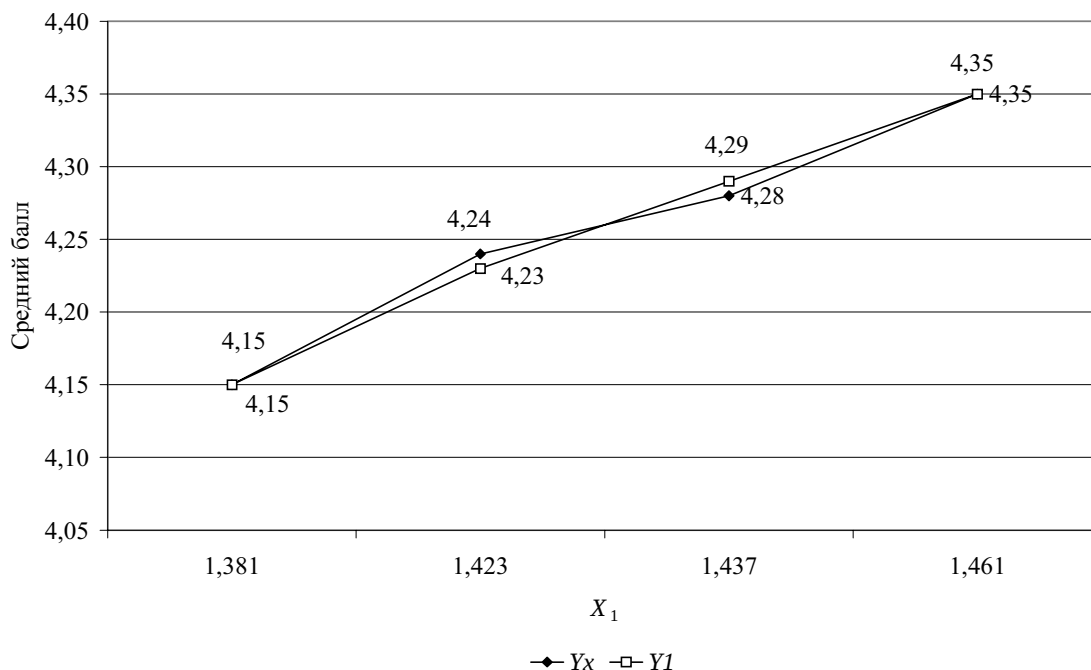
Р и с. 1. Математическая модель успеваемости экспериментальной группы:
 Y_1 — исходные данные по самостоятельной работе; Y_x — построенная математическая модель



Р и с. 2. Математическая модель успеваемости контрольной группы:
 Y_1 — исходные данные по промежуточной аттестации; Y_x — построенная математическая модель

Построенная на первом этапе математическая модель зависимости качества образования от самостоятельной работы со структурой тренда $Y = 2,36 \ln x + 0,88$ (рис. 3) была подвергнута сравнению с фактическими результатами успеваемости студентов.

Процедура сравнения выявила отличие результата прогнозируемого показателя математической модели от фактического на 0,02 балла, что является подтверждением параметров качества предлагаемой модели ($r_{xy} = 0,981$, $R^2 = 0,963$).



Р и с. 3. Математическая модель влияния самостоятельной работы на успеваемость студентов на начальном этапе:
 Y_I — исходные данные промежуточной аттестации;
 Y_x — построенная математическая модель

На завершающем этапе была проверена математическая модель зависимости успеваемости студентов от результатов самостоятельной работы путем следующего алгоритма.

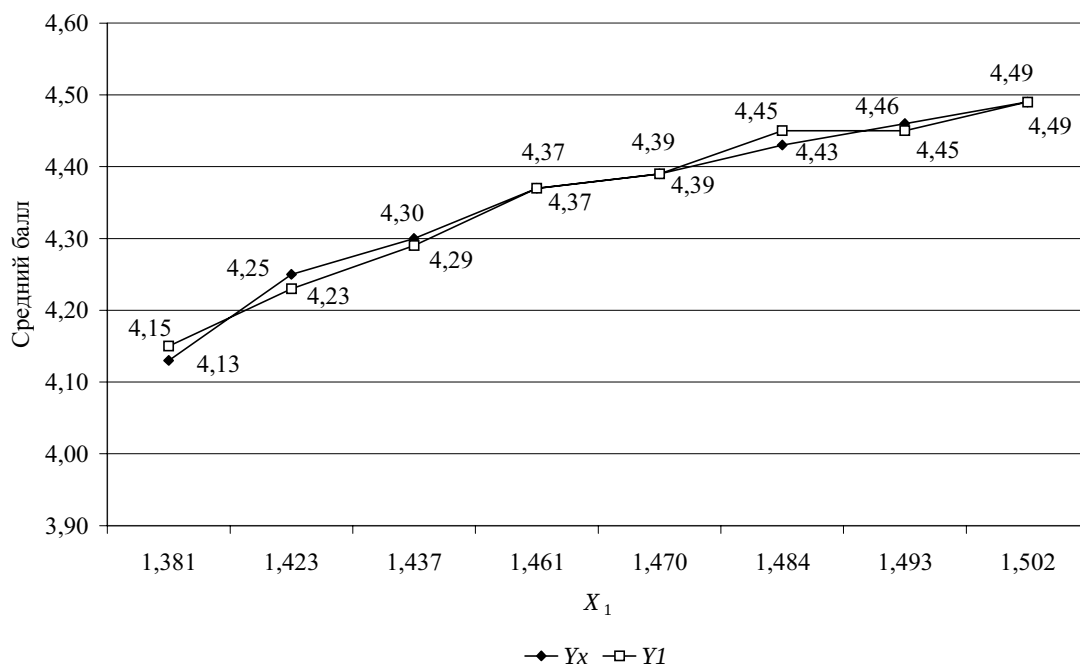
1. На основании результатов некоторого количества самостоятельных работ строится математическая модель и определяется прогноз результата успеваемости на следующем этапе.

2. Сделанный прогноз сопоставляется с фактическим результатом успеваемости, полученным после проведения очередной самостоятельной работы. Эта процедура повторяется до завершения эксперимента.

Проведенный сравнительный анализ фактических результатов успеваемости и прогноза по построенной математической модели влияния самостоятельной работы на показатель успеваемости позволяет сделать следующие выводы:

1) бесспорно, самостоятельная работа влияет на показатель успеваемости студентов (в экспериментальной группе показатель успеваемости на 25,77 % выше, чем в контрольной);

2) построенные математические модели объективно отражают результаты эксперимента и представляют интерес при получении прогнозов в подобных исследованиях.



Р и с. 4. Математическая модель влияния самостоятельной работы на успеваемость студентов на завершающем этапе:

Y₁ — исходные данные промежуточной аттестации;

Y_x — построенная математическая модель

На рис. 4 дана графическая интерпретация модели и фактических результатов (структура тренда $Y = 2,92 \ln x + 0,09$). Качество модели подтверждается коэффициентом линейной корреляции $r_{xy} = 0,992$ и коэффициентом детерминации $R^2 = 0,9859$, означающим, что выбранная структура тренда учитывает 98,59 % факторов, влияющих на результаты самостоятельной работы студентов, а неучтенные факторы составляют лишь 1,41 %.

Судя по результатам проведенного эксперимента и расчетам по построенным математическим моделям, наблюдается повышение успеваемости студентов с 24,02 % на первом этапе до 25,77 % на завершающем этапе эксперимента.

Таким образом, из представленных расчетов следуют актуальность и значимость проблемы самостоятельной работы студентов. Такая работа способствует достижению цели учебного процесса и повышению качества знаний студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов, З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов / З. Абасов // Высш. образование в России. — 2007. — № 10. — С. 81—84.
2. Орлов, В. Н. Информатика и программирование : метод. пособие для самостоят. работы студентов / В. Н. Орлов, Н. Е. Пикина. — Чебоксары : ЧГСХА, 2007. — 32 с.
3. Орлов, В. Н. Качество образования и его достижение / В. Н. Орлов, Н. Е. Пикина // Информатика и образование. — 2008. — № 1. — С. 119.
4. Пантюхина, М. Л. Организация самостоятельной работы студентов с учетом их индивидуальных психологических особенностей / М. Л. Пантюхина, Е. Л. Богданова // Психология обучения. — 2007. — № 10. — С. 99—103.
5. Пикина, Н. Е. MS Excel : метод. пособие для самостоят. работы студентов / Н. Е. Пикина. — Чебоксары : ЧГСХА, 2008. — 42 с.
6. Рудакова, И. Е. О новом качестве самостоятельной работы студентов / И. Е. Рудакова // Вестн. Моск. ун-та. — 2004. — № 3. — С. 136—148.
7. Усманов, В. В. Организация самостоятельной деятельности студентов на основе логики учебного предмета / В. В. Усманов // Интеграция образования. — 2005. — № 4. — С. 84—87.
8. Федорова, М. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы / М. Федорова, Л. Якушкина // Высш. образование в России. — 2007. — № 10. — С. 88—90.

Поступила 12.05.08.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Т. А. Савинкова, старший преподаватель кафедры экономической теории и практики Магнитогорского государственного университета, tanusha26@inbox.ru

В данной статье представлена модель развития конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей, состоящая из целевого, организационно-методического и критериально-оценочного блоков и комплекса педагогических условий.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность; студенты экономических специальностей; модель обучения; условия развития конфликтологической компетентности; ценностные ориентации экономиста.

Эффективность профессиональной деятельности будущего экономиста зависит от многих факторов: характера профессиональной среды, уровня профессионализма и развитой профессиональной культуры.

В современных условиях рыночной экономики приоритетную роль играют экономические качества личности, входящей в социэкономическую систему хозяйствования. Таковыми являются экономичность, хозяйственность, наличие экономического мышления, экономической ответственности, предприимчивости, деловитости, толерантности, коммуникативности, а также умение разрешать профессиональные конфликты.

Поворот российского образования к человеку, к гуманистическим идеям вызвал повышенный интерес педагогов к построению различных моделей обучения, направленных на развитие существенных сил студентов. Моделирование — один из наиболее универсальных способов представления методики обучения в форме схемы, таблицы или чертежа. Нами была разработана модель развития конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей. Заметим, что при ее разработке учитывалось влияние не всех факторов, а лишь тех, которые могли непосредственно оказать влияние на процесс развития конфликтологической компетентности студентов (уровень знания о конфликте, отношение студентов к образованию, интересы, потребности в расшире-

нии контактов, практический опыт взаимодействия в конфликтах и т. д.).

Конфликтологическая компетентность будущего специалиста в области экономики рассматривается нами как качество личности, обусловленное типом сознания и проявляющееся в способности ценностно и осмысленно достигать общности позиций с коллегами и партнерами в экономической сфере по коммерческим и финансово-экономическим вопросам на основе информационного обмена, выработки стратегии взаимодействия, принятия и понимания другого человека.

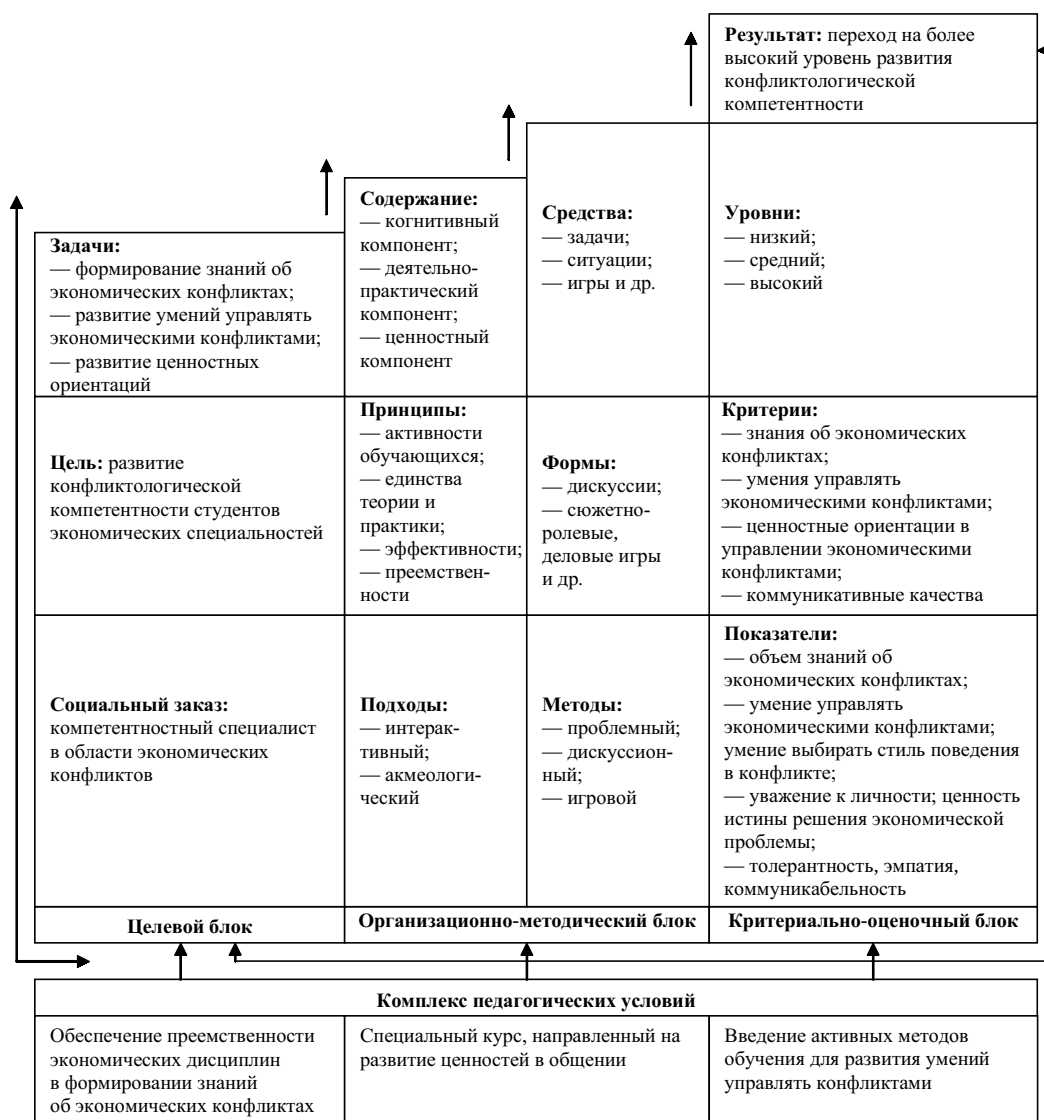
Предлагаемая нами модель определяется социальным заказом на формирование активных экономических субъектов общества, компетентностных специалистов в области экономических конфликтов. Она представлена в виде целостной системы, состоящей из взаимосвязанных блоков: целевого, организационно-методического и критериально-оценочного (рисунков).

Целевой блок включает в себя цель модели развития конфликтологической компетентности студентов и ее задачи. Соотношение целей и результата определяет качество образования. Основной целью исследуемой нами модели является развитие конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей. Цель конкретизируется в задачах, к которым относятся: 1) формирование знаний о конфликтах в экономической сфере; 2) развитие умений

управлять экономическими конфликтами;
3) развитие ценностных ориентаций в области продуктивного общения.

Первые две задачи обусловлены структурой и содержанием модели конфликтологической компетентности будущего экономиста, основными компонен-

тами которой являются знания об экономических конфликтах и умения управлять ими. Постановка третьей задачи диктуется тем, что ценностные ориентации выступают важным фактором, регулирующим ценностно-мотивационную сферу личности.



Модель развития конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей

Рассмотрим структуру организационно-методического блока. Ее составляют принципы обучения (активности обучающихся, единства теории и практики, эффективности; преемственности); подхо-

ды (интерактивный и акмеологический); содержание с когнитивным, деятельностно-практическим и ценностным компонентами; методы, формы и средства развития конфликтологической компетент-

ности будущего экономиста. Остановимся на описании некоторых из них более подробно.

Содержание модели определяется целями и задачами, с одной стороны, и содержанием и структурой модели конфликтологической компетентности студентов — с другой. Практика показывает, что сегодня и в будущем экономист должен обладать обширными знаниями в области экономических конфликтов и умениями управлять конфликтами, позволяющими комплексно анализировать любую возникающую проблему или конфликтную ситуацию с разных сторон — экономических, институциональных, правовых, психологических и др. Конфликтологическая компетентность специалиста обуславливается не только профессиональными знаниями, умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой. Поэтому содержание рассматриваемой модели представляет собой совокупность структурных элементов конфликтологической компетентности студентов, распределенных по трем компонентам: когнитивному, деятельностно-практическому и ценностному.

Когнитивный компонент включает в себя комплекс теоретических знаний об общении, взаимоотношениях и взаимопонимании людей. Знания являются важнейшей частью конфликтологической компетентности будущего экономиста. Экономисту необходимы управленческие знания и навыки, поскольку любое решение проводится в жизнь не автоматически, а через людей, которые обладают своими привычками, характером, точкой зрения. Наличие знаний об экономических конфликтах — это первая ступень, на которую поднимается будущий экономист в развитии конфликтологической компетентности. Далее начинается реализация деятельностных актов, в процессе которых формируются умения управлять экономическими конфликтами.

Деятельностно-практический компонент модели составляют умения будущего специалиста управлять конфликтами в экономике.

Компетентность всегда проявляется в органическом единстве с ценностями человека. Ценностные ориентации оказывают существенное влияние на поведение будущего экономиста в ходе экономического конфликта, выбор целей, средств и способов управления им, на отношение к себе и партнерам по общению. Все это обуславливает выделение в модели конфликтологической компетентности ценностного компонента.

Определив содержание когнитивного, деятельностно-практического и ценностного компонентов, необходимо отметить их взаимосвязь. Основой для развития компетентности студентов экономических специальностей служат сформированный комплекс знаний об экономических конфликтах и знание экономических дисциплин. Компетентность будущего экономиста развивается в деятельности и всегда проявляется в органическом единстве с ценностными установками специалиста, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат. Для нашего случая это реализация знаний о конфликтах и умений управлять ими в профессиональной деятельности.

В реальной действительности круг необходимых для жизни и работы знаний постоянно расширяется, однако возможности их усвоения не беспредельны. Поэтому важнейшим качеством будущего экономиста становится умение не только отбирать и систематизировать необходимые знания, но и преобразовывать их, приближать к жизненным и профессиональным ситуациям, практике. В последнее время привлекают к себе внимание интерактивные формы и методы обучения, особое место среди которых занимают игры, тренинги, анализ и решение конфликтных ситуаций, дискус-



сии. Сущность этих форм и методов заключается в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучающихся в групповом взаимодействии.

С учетом специфики рассматриваемой модели мы полагаем, что оптимальными для достижения поставленной цели будут выступать следующие интерактивные методы обучения: проблемно-поисковые, дискуссионные, игровые, анализ конкретных ситуаций.

Разработанная нами модель развития конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей предусматривает использование конкретных форм организации обучения. Поскольку для целей исследования мы выбрали интерактивные методы развития конфликтологической компетентности, формы организации обучения должны быть также активными. Это даст возможность студенту проигрывать разные конфликтные ситуации в области экономики, что является необходимым для его развития, изменения его социальных позиций, ролей в обществе, в коллективе, для складывания профессиональных интересов, потребностей, навыков и в конечном счете для формирования его личности. Таким образом, формами развития конфликтологической компетентности будущих экономистов мы определили групповые дискуссии («двойное кольцо Сократа», круглый стол, дебаты и др.), сюжетные, деловые и имитационные игры.

Для достижения поставленной цели всегда необходимы средства. В данном исследовании под средством обучения понимается инструмент, с помощью которого достигается цель. В качестве средств, инициирующих развитие интереса к специальным экономическим дисциплинам, к профессиональной бесконфликтной деятельности, используются конфликтные и проблемные ситуации в различных сферах экономики, ситуационные задачи и игры.

Для получения единого инструмента оценки уровня развития конфликтологической компетентности будущего специалиста в области экономики (критериально-оценочный блок) необходимо установить критерии ее развития. Опираясь на мнения таких ученых, как Л. Е. Балашов, В. А. Беликов, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др., под критерием мы понимаем качества, свойства и признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне функционирования и развития.

С нашей точки зрения, определяющими критериями развития конфликтологической компетентности будущего экономиста могут выступать знания в области экономических конфликтов, умения управлять экономическими конфликтами, ценностные ориентации в управлении экономическими конфликтами, коммуникативные качества. Охарактеризуем каждый критерий рассматриваемой модели.

Будущий экономист должен обладать профессиональными знаниями в области экономики, менеджмента, финансов, налогообложения, бухгалтерского учета, маркетинга, а также знаниями о конфликтах в экономике, и в частности о субъектах и предмете экономического конфликта; причинах конфликтов в налогообложении, экономике, финансовой сфере и т. д.; об особенностях структурных и динамических характеристик разных типов экономических конфликтов, их последствиях и способах управления ими.

В профессиональной деятельности при принятии различных решений в сфере экономики особое значение имеет наличие ряда специальных умений. Все они связаны с разными сторонами экономической деятельности. К числу умений, развитие которых необходимо будущему экономисту для управления экономическими конфликтами, следует отнести умения определять объект и предмет экономического конфликта; выделять субъектов экономического конфликта и группу поддержки; определять причину

экономического конфликта; управлять экономическим конфликтом.

По мнению М. С. Кагана и А. М. Эткинды, человеку для сознательной и свободной деятельности нужно представление о ценностях, которые направляли бы его поведение и деятельность. Так складывается ценностно-ориентационная деятельность человеческого сознания, вырабатывающая представления о социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать [1, с. 27]. С нашей точки зрения, ценностные ориентации в управлении экономическими конфликтами могут включать в себя следующие ценности: связанные с социальным и профессиональным самоутверждением (общественная значимость и престижность профессиональной деятельности, признание группой, бережливость жизнедеятельности); удовлетворяющие потребность в общении и расширении его круга (уважение и ценностное отношение к партнеру по общению, толерантность, сотрудничество, свобода выбора и др.); ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности, самоактуализации (саморазвитие, самореализация, творчество).

В современных условиях успех экономиста в профессиональной сфере во многом зависит от наличия у него коммуникативных качеств. Так как деятельность экономиста характеризуется установлением бесконечного многообразия отношений с социальной средой (Б. А. Душков, Б. Ф. Ломов, Б. А. Смирнов), профессиональное общение становится одной из главных сторон компетентности экономиста и во многом определяет его успех в профессиональной деятельности. Поэтому одним из критериев развития конфликтологической компетентности мы определили коммуникативные качества будущего экономиста, включающие в себя коммуникабельность, толерантность, эмпатию, открытость, готовность к общению и др.

Степень выраженности каждого критерия позволяет нам определить необхо-

димость и направление дальнейшего развития конфликтологической компетентности.

Рассматривая показатели развития конфликтологической компетентности будущих экономистов, мы придерживаемся уровневого подхода, который позволяет представить любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. При этом под уровнем подразумевается «дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем» либо «отношение „высших“ и „низших“ ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов» [2, с. 219].

В своем исследовании мы выделили следующие уровни развития конфликтологической компетентности будущих экономистов: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень характеризуется наличием минимальных опыта и знаний в сфере экономических конфликтов, неосознанностью выполняемых действий; шаблонным характером деятельности, неспособностью проводить анализ причин конфликтов, определять перспективы; неумением налаживать контакты. Конфликт сопровождается неконтролируемыми чувствами ущемления личных интересов, неуправляемыми отрицательными эмоциями, раздражением, нетерпением; профессионально значимые эмоции не доминируют.

Средний уровень отличается осознанностью выполняемых действий, рациональным их исполнением с учетом экономических и предпринимательских знаний. Действия целенаправленны и результативны, сформирована система конфликтологических знаний. Студент начинает анализировать собственную деятельность, стремится увидеть сущность экономического конфликта, усвоить всю систему способов и приемов его разрешения и выбора из них адекватного характеру конфликтной ситуации.

На высоком уровне студент прогнозирует ход, результат и последствия экономических конфликтов, на основе зна-



ний осмысленно проектирует реализацию профессиональных функций, учитывая предметно-содержательный, психологический, управленческий аспекты профессиональной деятельности, обладает профессиональным мышлением, умением определять и налаживать любые контакты. Он умеет контролировать собственное поведение в общении, использовать полученные знания при решении конфликтных ситуаций в сфере экономики, налогообложения, менеджмента, финансов.

Все три уровня взаимосвязаны, и каждый предыдущий обуславливает последующий. Их выделение дает возможность преподавателю диагностировать уровень развития конфликтологической компетентности и на этой основе целенаправленно строить рассматриваемый процесс.

Исследование показало, что развитие конфликтологической компетентности будущих экономистов происходит постепенно от уровня к уровню. Результатом функционирования предложенной нами модели является переход студентов на более высокие уровни развития конфликтологической компетентности.

Разработка модели развития конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей приводит нас к необходимости выявления условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Под педагогическими условиями понимается совокупность объективных возможностей, содержания, форм, мето-

дов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач [3, с. 46]. Нами определены следующие педагогические условия по развитию конфликтологической компетентности студентов-экономистов в образовательном процессе вуза: 1) формирование комплекса знаний об экономических конфликтах на основе обеспечения межпредметных связей; 2) развитие умений управлять экономическими конфликтами путем введения специального курса; 3) формирование ценностей бесконфликтного общения на основе использования активных методов обучения. Заметим, что данные условия составляют комплекс, взаимосочетаются с ранее обозначенными задачами и компонентами рассматриваемого процесса.

Предложенная нами модель конфликтологической компетентности студентов-экономистов имеет ступенчатый характер и символизирует продвижение к наилучшему результату от поставленной цели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган, М. С. Общение как ценность и творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // *Вопр. психологии*. — М., 1988. — № 4. — С. 25—34.
2. Кардашев, В. Структурные уровни и определение некоторых категорий, связанных с развитием / В. Кардашев // *Развитие концепции структурных уровней в биологии*. — М.: Наука, 1979. — 322 с.
3. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // *Педагогика*. — 1995. — № 5. — С. 44—49.

Поступила 08.11.08.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

*М. Н. Третьякова, старший преподаватель кафедры
электрооборудования автомобилей и электромеханики Тольяттинского
государственного университета, tretiakova@tolcom.ru*

В статье рассматривается метод формирования системного мышления у студентов посредством организации их деятельности во время производственной практики на основе системного подхода. Доказывается, что самостоятельная работа практикантов должна организовываться подобно деятельности специалистов при решении профессиональных проблем.

Ключевые слова: системное мышление; системно-критический анализ; профессиональная деятельность; самостоятельная работа; производственная практика.

Известно, что от выпускников вузов сегодня требуется не столько владение большим объемом специальной информации, сколько умение самостоятельно приобретать новые знания и решать профессиональные проблемы на протяжении всей трудовой деятельности. Однако процесс решения профессиональных проблем, как правило, осложняется тем, что он осуществляется в условиях большого объема информации, дефицита времени и массы чужеродных информационных воздействий. Поэтому для оперативного принятия оптимальных решений по профессиональным вопросам специалисты должны обладать системным мышлением.

Системное мышление представляет собой процесс решения проблем на основе принципов системного подхода методами системного анализа [6]. Поскольку оно является не специфичным свойством умственных способностей человека, а умением решать профессиональные проблемы с использованием системного подхода, им может овладеть каждый. Системному мышлению необходимо учиться так же, как и всему другому [7]. Это возможно как во время учебной, так и в процессе трудовой деятельности. В последнем случае новые знания и умения приобретаются лишь в качестве побочного продукта [2], формирование системного мышления осуществляется методом проб и ошибок, из чего следует целесообразность обучения

будущих специалистов применению системного подхода в стенах вуза.

Для достижения данной цели можно ввести в учебный план специальный предмет, знакомящий с принципами системного анализа и особенностями системного подхода. Однако введение дополнительного учебного курса связано с потенциальной перегрузкой студентов и недостатком ресурсов. Кроме того, теоретические сведения о системном подходе не гарантируют его применения на практике. По мнению ученых, даже на уровне аспирантов «...многие ограничиваются лишь теорией, знанием о системном подходе, его полезности, практической значимости. Действия, отношения с реальностью в диапазоне „порядок — хаос“ зачастую расположены ближе к категории „хаос“...» [3]. Следовательно, для формирования системного мышления у студентов необходимо использовать уже имеющиеся в учебном плане подготовки виды занятий.

Справедливо мнение: чем ближе технология учебной деятельности к процессу формирования системного мышления, тем выше уровень системного мышления у выпускников и тем быстрее он формируется [6], причем наиболее эффективно навык применения системного подхода вырабатывается во время самостоятельной работы [5].

Одной из основных форм самостоятельной работы студентов в вузе является производственная практика, в рам-



ках которой они продолжают изучение специальных дисциплин. К сожалению, их письменные работы по ее итогам часто представляют собой набор не связанных между собой разделов и сведений о месте прохождения практики. Подобное представление результатов работы не просто снижает результативность производственной практики, оно отрицательно влияет на качество подготовки выпускников, поскольку формирует у них бессистемное отношение к собственной деятельности.

Для развития системного мышления и повышения эффективности специальной подготовки студентов предлагаем организовать их деятельность во время производственной практики на основе системного подхода.

При использовании системного подхода деятельность специалистов складывается из двух этапов: подготовительного и основного. Подготовительная часть включает в себя постановку цели и задач, а основная — состоит из исполнительной и контрольной фаз, в рамках которых решаются поставленные ранее задачи и анализируются результаты деятельности.

На всех этапах главным системообразующим фактором деятельности является цель, которая понимается как ожидаемый результат действий, конкретизируемый указанием пути достижения цели. Формулировка цели выступает следствием анализа актуальности стоящей перед деятелем проблемы. Анализ актуальности проблемы фактически служит доказательством того, что в исследуемой профессиональной системе имеются недостатки, а значит, и потребность в деятельности, в результате осуществления которой недостатки будут устранены и проблема решена. Другим важным системным элементом подготовительной фазы деятельности является постановка задач. Этот этап деятельности сводится к составлению плана действий для достижения цели. При постановке задач необходим анализ условий дея-

тельности, который представляет собой анализ исходных данных и уже известных решений подобных по сути проблем. После составления плана деятельности (постановки задач) начинается его реализация, т. е. переход к исполнительной (решение задач) и контрольной (анализ результатов решения задач и доказательство достижения цели) фазам деятельности [4].

Если следовать системной модели профессиональной деятельности, то студенты в период практики также должны решать поставленную перед ними проблему. Наиболее типичный вариант учебной проблемы производственной практики — определение темы для последующей учебной деятельности (научно-исследовательской работы, курсового или дипломного проектирования).

Учитывая довольно узкие временные рамки производственной практики, с целью повышения эффективности поиска темы будущей учебной работы и интенсивного обучения студентов основным этапам системного анализа мы рекомендуем для исследования профессиональных объектов по месту практики использовать системно-критический анализ. Этот структурный элемент в компактной форме содержит основные составляющие системной схемы решения профессиональной проблемы, а именно компоненты подготовительной фазы деятельности — постановку цели и задач, т. е. наиболее неопределенные и потому наиболее сложные этапы интеллектуальной деятельности.

Системно-критический анализ фактически является разновидностью системного анализа, функциональными компонентами которого выступают декомпозиция, анализ и синтез. Поскольку для поиска тем будущих учебных работ синтез не требуется, целесообразно применять такой вариант системного анализа, который не включает в себя синтез. Этот анализ и называется системно-критическим. Данный термин отражает суть действий, которые необходимо выполнить

студентам во время практики, и хорошо согласуется со словарными определениями, поскольку провести анализ критически — значит, мысленно разложить объект на составные части с целью дать им оценку, выявить их недостатки и объекта в целом. Применительно к решению задач критичность означает сравнение различных вариантов решения с целью выбора наилучшего [1]. В свою очередь, системный анализ предполагает выбор оптимального варианта решения проблемы [1].

Системно-критический анализ начинается с обоснования выбора профессионального объекта для самостоятельного исследования. Этот этап соответствует обоснованию актуальности темы исследования и заключается в том, что студенты объясняют причину, по которой необходимо изучать данный профессиональный объект во время практики и в дальнейшей учебной деятельности.

Вид объектов профессиональной деятельности, с которыми студенты могут встретиться, зависит от особенностей производства и специфики инженерного труда, т. е. от вида функций, выполняемых специалистами на данном участке производства. Например, специалисты технического профиля подготовки могут выполнять проектно-конструкторскую, технологическую, исследовательскую, эксплуатационно-сервисную, монтажно-наладочную и организационно-управленческую функции. При этом в зависимости от условий производства профессиональными объектами выступают устройства, технологические процессы, системы стандартизации, методы и средства испытаний и контроля качества изделий, установок и систем, информационные технологии, методы организации, управления и планирования профессиональной деятельностью и др. Любой из производственных объектов, относящийся к будущей профессиональной деятельности студента, может быть выбран им для самостоятельного исследования и решения проблемы практики. Важно, чтобы актуальность выбора была аргу-

ментирована, т. е. было показано, что в некоторой профессиональной системе по месту практики имеются технические, экономические, социальные или какие-либо другие несовершенства.

Следующим элементом системной схемы решения проблемы производственной практики является постановка цели, которая согласно требованиям системного подхода должна логически вытекать из обоснования актуальности исследования конкретного производственного объекта, а ее реализация обеспечивать решение проблемы практики — определение темы для будущей учебной деятельности. Тема, как известно, обуславливается основной профессиональной проблемой, которая будет решаться в ходе научно-исследовательской работы, курсового или дипломного проектирования. Поэтому во время практики студенты должны ставить перед собой конкретную цель, например, заключающуюся в определении темы для последующей научно-исследовательской работы, курсового проекта или выпускной квалификационной работы. Достижение такой цели требует детального изучения конкретных объектов производства, поиска недостатков и формулирования предложений по их устранению. Кроме того, подобная цель практики обеспечит знакомство студентов с имеющимися профессиональными проблемами.

В реальной жизни процедура системного анализа обычно начинается с декомпозиции исследуемой системы. Для усвоения особенностей этого этапа системного решения профессиональной проблемы студенты также должны выполнить декомпозицию объекта практики. В условиях производственной практики выбранный объект является системой, существующей независимо от практика, или, по терминологии общей теории систем, от наблюдателя. В подобном случае система выступает лишь объектом исследования и ее декомпозиция проводится с целью получения общего представления о ней [1]. Декомпозиция начинается с выявления главных



функций, основных свойств, предназначения и цели системы. На этой стадии студентам следует основательно изучить объект производственной практики, подробно описать его в отчете, а также сопроводить описание эскизами, иллюстрациями или схемами. Следующий этап декомпозиции заключается в изучении внутреннего строения системы, установлении основных частей и объяснении их единства [1], что помогает понять главные функции системы. Далее выясняются взаимосвязи между отдельными элементами внутри системы. На этом, как правило, заканчивается формирование общих представлений о ней. Таким образом, на второй стадии декомпозиции студенты разбивают объект производственной практики на отдельные структурные элементы, выясняют внутренние и внешние связи профессионального объекта, обеспечивающие его функциональное назначение.

Для формирования детального представления об исследуемой системе после ее декомпозиции проводится непосредственно анализ. В результате формулируются требования к ней, включая выбор критериев оценки. Главный итог анализа исследуемой системы — нахождение совокупности требований, выполнение которых обеспечит качественное функционирование системы. Несоответствия между требованиями к исследуемой системе и ее реальными характеристиками являются недостатками исследуемой системы. Нахождение способов их устранения составляет суть задач, которые будут решаться на этапе синтеза. В рамках производственной практики достаточно детального изучения профессиональных объектов, следовательно, анализ профессиональной системы должен заканчиваться после выявления недостатков и постановки задач для их устранения.

Итак, исследование объекта практики с помощью системно-критического анализа должно осуществляться в такой последовательности: изучение объекта практики — установление элементов объекта и их взаимосвязей между собой и средой — выявление и описание недостатков отдельных элементов и объекта в целом — анализ причин выявленных недостатков.

Предлагаемая методика организации самостоятельной работы вынуждает студентов думать, мотивирует их критически перерабатывать сведения, полученные ими на производстве и работать самостоятельно. Кроме того, она дает возможность студентам практически освоить основные принципы системного подхода без введения в учебный план подготовки дополнительной специальной дисциплины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова, Т. А. Теория организации : учеб. пособие для вузов / Т. А. Акимова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 367 с.
2. Габай, Т. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. — М. : Академия, 2003. — 240 с.
3. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с.
4. Казаков, Ю. В. Методика обучения студентов вуза системному подходу к профессиональной деятельности / Ю. В. Казаков, М. Н. Третьякова // Проблемы университетского образования: содержание и технологии : сб. тр. II Всерос. науч.-метод. конф. — Тольятти, 2005. — С. 226—231.
5. Казаков, Ю. В. Системный подход к содержанию дипломного проекта в техническом вузе / Ю. В. Казаков // Вестн. высш. шк. — 2001. — № 10. — С. 17—19.
6. Торокин, А. Высшее образование: системный подход / А. Торокин // Высш. образование в России. — 1999. — № 4. — С. 42—48.
7. Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / под ред. З. А. Решетовой. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 344 с.

Поступила 19.05.08.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ АЛГЕБРАИЧЕСКОГО И ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЕТОДОВ

Н. И. Таратынова, аспирант кафедры методики преподавания математики МГПИ им. М. Е. Евсевьева, Nat.I.Taratinova@mail.ru

В статье представлены разные концепции формирования математических понятий у учащихся общеобразовательных учреждений, в том числе авторская, основанная на интеграции алгебраического и геометрического методов. Выделены этапы формирования, перечислены их особенности, которые проиллюстрированы на конкретном примере.

Ключевые слова: интеграция; формирование математических понятий; интеграция алгебраического и геометрического методов.

Понятия являются одной из главных составляющих содержания любого учебного предмета, в том числе предметов математического цикла. Задача учителя — обеспечить полноценное их усвоение. Так, например, если учащимися не будет адекватно усвоено одно из первых математических понятий — понятие о числе, то у них возникнут серьезные трудности при дальнейшем изучении системы счисления, а также в понимании самого термина «система счисления».

Для того чтобы целенаправленно осуществлять процесс формирования математических понятий у школьников, учитель должен хорошо знать разные концепции образования понятий. Логические теории выделяют две стороны в составе любого понятия: содержание и объем. Существующие подходы различаются мнениями относительно того, что считать содержанием, объемом понятия, как протекает процесс конструирования понятий.

При определении понятия часто используют другое, ближайшее, родовое по отношению к нему понятие. В этом случае оно определяется через ближайший род и видовые отличия. В данном подходе содержание понятия отождествляется с его определением, а в качестве единицы содержания выступает выделенная совокупность необходимых и достаточных условий.

В. А. Светлов трактует понятие как мысль о предмете исследования, как часть элементарной мыслительной системы [9]. Содержанием понятия он называет совокупность необходимых условий, выражаемую каждым понятием, объемом — классы вещей универсума, которые выполняют условия содержания. Отличие этой концепции образования понятий от остальных заключается в том, что упор в ней делается не на словесное определение понятия, а на создание представлений об объектах, как принадлежащих понятию, так и не принадлежащих ему. Такая трактовка сразу вводит в рассмотрение объем понятия, а его содержание раскрывается через описание объемов понятий, не принадлежащих к объему изучаемого понятия.

Известные психологи Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн не разделяют процессы формирования научного понятия и усвоения его учениками. Согласно их концепции понятия образуются по схеме: от ощущений и восприятий через анализ и синтез к представлениям, а от них — к понятиям.

Другого мнения придерживаются П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина [2], которые считают, что формирование понятий не следует растягивать во времени, что это можно осуществить в один прием, когда содержание нового понятия усваивается одновременно, в полном



объеме и правильном соотношении признаков, сразу применяется на всем диапазоне намеченного обобщения.

Отличие концепции Н. Ф. Талызиной от других в том, что процесс формирования понятий рассматривается со стороны деятельности, т. е. действий, «связанных с формированием и функционированием понятий». Становление этих действий прослеживается в условиях «всестороннего управления ходом их формирования».

Ряд ученых-методистов (М. Б. Волович, В. А. Далингер, О. Б. Епишева, Г. И. Саранцев и др.) предлагают поэтапное формирование математических понятий у учащихся. М. Б. Волович, например, представляет этот процесс следующим образом:

1) создание ориентировочной основы действий, когда учащиеся записывают определение в краткой схематичной форме;

2) организация пошагового контроля, распознавание объектов, принадлежащих объему понятия, фиксирование всего хода распознавания, выведение следствий;

3) самостоятельное распознавание объектов, принадлежащих объему понятия, выведение следствий, использование кратких записей [1].

В. А. Далингер выделяет такие этапы, как:

1) рассмотрение примеров объектов, входящих в объем понятия;

2) введение термина, обозначающего понятие;

3) рассмотрение примеров, не входящих в объем понятия;

4) формулировка определения понятия;

5) сообщение дополнительных сведений, в частности указание несущественных признаков понятия;

6) систематизация знаний [3].

О. Б. Епишева называет три этапа формирования математических понятий: *подготовительный, основной и этап закрепления* [4]. На первом этапе ис-

пользуются методические приемы создания проблемной ситуации, в результате изучения которой происходят выявление, анализ и сравнение общих и существенных признаков некоторых объектов. На втором — проводится работа над определением понятия. На этапе закрепления используются следующие методические приемы:

— включение нового понятия в существующую классификацию или классификация данного понятия, упражнения на классификацию и систематизацию понятий;

— теоретические обобщения, устанавливающие логические связи с другими понятиями;

— составление «родословной» понятия;

— упражнения на обобщение и специализацию понятий, на «узнавание» понятий (на чертеже), на замену одного понятия другими;

— решение задач на применение новых понятий;

— повторение на последующих уроках определения понятия.

У перечисленных концепций много общего, но наиболее полной, отвечающей принципам деятельностного подхода, на наш взгляд, является концепция Г. И. Саранцева [7], включающая в себя:

1) мотивацию введения понятия;

2) выделение существенных свойств понятия;

3) синтез выделенных свойств, формулировку определения понятия;

4) понимание смысла слов в определении понятия;

5) усвоение логической структуры определения понятия;

6) запоминание определения понятия;

7) применение понятия;

8) установление связей данного понятия с другими понятиями.

В названной концепции каждому этапу соответствует определенная группа упражнений, реализующих его [8].

Мы предлагаем формирование математических понятий осуществлять по-

этапно в условиях интеграции алгебраического и геометрического методов, что будет способствовать лучшему пониманию и усвоению этих понятий учащимися. При этом содержание перечисленных выше этапов значительно расширяется.

1-й этап. Одновременная трактовка понятия на алгебраическом (буквенно-символическом) и геометрическом языках.

2-й этап. Распознавание объектов, принадлежащих понятию и представленных как в алгебраической, так и в геометрической формах.

3-й этап. Выведение следствий из факта принадлежности объекта данному понятию, в случае если этот объект представлен в геометрической и алгебраической формах.

4-й этап. Решение задач и упражнений на применение данного понятия параллельно алгебраическим и геометрическим методами или методом, включающим в себя действия, связанные с геометрическим образом данного понятия и его алгебраической трактовкой.

Под интеграцией алгебраического и геометрического методов мы понимаем процесс сочетания или связи (слияния) данных методов (приемов), осуществляемый учеником (самостоятельно или под руководством учителя) путем перевода учебной информации с алгебраического языка на геометрический или с геометрического языка на алгебраический и обратно [5].

Интеграция названных методов позволяет формировать понятия в единстве алгебраических и геометрических действий, адекватных этому виду знаний, создавая тем самым у учащихся целостное представление о каждом изучаемом понятии.

П р и м е р. Геометрическая прогрессия (9 класс)

1-й этап. Мотивация введения понятия «геометрическая прогрессия» может осуществляться путем приведения конкретных примеров: процесс деления клеток (из биологии), родословное дерево

и т. д. Можно предложить учащимся решить задачу.

З а д а ч а. Некоторые бактерии, помещенные в питательную среду, делятся пополам каждые полчаса. Сколько бактерий в этом случае получится из одной бактерии через 7 ч?

В процессе решения учащиеся находят число бактерий, образовавшихся через каждые полчаса, а затем сумму всех бактерий. После этого учитель сообщает, что задачу можно было бы решить проще, если бы они были знакомы с понятием геометрической прогрессии, примером которой служит полученная ими последовательность чисел: 1; 2; 4; 8; 16; 32; 64; 128; 256; 512; 1 024; 2 048; 4 096; 8 192.

2-й этап. Выделение существенных свойств понятия «геометрическая прогрессия» реализуется следующим образом: учащиеся рассматривают различные примеры геометрических прогрессий и выделяют то общее, что присуще каждой из них, а именно: любой член последовательности получается из предыдущего умножением на одно и то же число. Затем эти существенные свойства переводятся на геометрический язык, и учащиеся знакомятся с построением геометрического образа этой прогрессии — графиком функции натурального аргумента, представляющим собой совокупность точек плоскости, абсциссы которых есть натуральные

числа, а ординаты соседних точек получаются одна из другой умножением на одно и то же число (рис. 1).

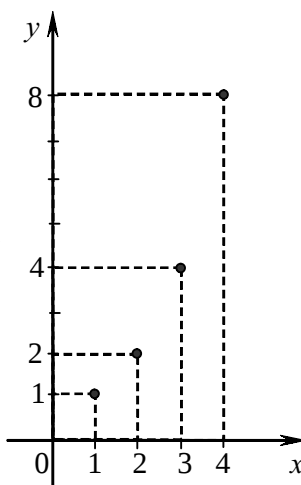


Рис. 1



После этого самими учащимися или с помощью учителя формулируется определение понятия «геометрическая прогрессия»: числовая последовательность $b_1, b_2, b_3, \dots, b_n, \dots$ называется геометрической прогрессией, если для всех натуральных n выполняется равенство

$$b_{n+1} = b_n \cdot q,$$

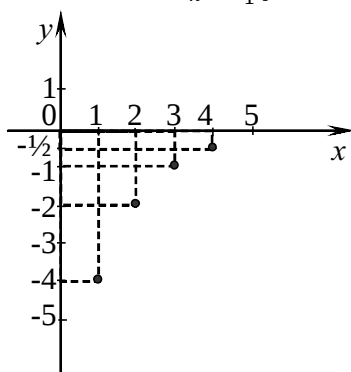
где $b_n \neq 0$, q — некоторое число, не равное нулю.

Из этой формулы следует, что

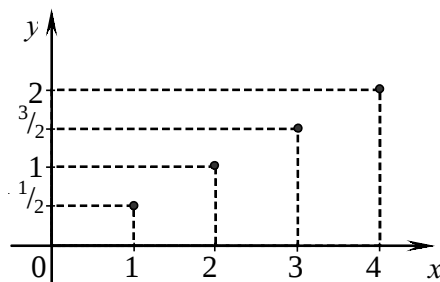
$$\frac{b_{n+1}}{b_n} = q.$$

Число q называется *знаменателем геометрической прогрессии*.

3-й этап. На этом этапе выясняется смысл понятия «геометрическая прогрессия», который заключается в том, что каждый ее член, начиная со второго, равен среднему геометрическому соседних с ним членов. Верно также и обратное. На этом же этапе учащиеся знакомятся с формулой n -го члена геометрической прогрессии $b_n = b_1 q^{n-1}$.



а



б

Р и с. 2

4. После каждого движения поршня разрезающего насоса из сосуда удаляется 20 % находящегося в нем воздуха. Определите давление воздуха внутри сосуда после шести движений поршня, если первоначальное давление было равным 750 мм рт. ст.

5. Какие из данных на рис. 3 последовательностей являются геометрическими прогрессиями?

4-й этап. Для усвоения определения понятия и его геометрического образа учащимся предлагаются упражнения (алгебраического и геометрического содержания) на распознавание объектов, принадлежащих понятию.

1. Какие из нижеприведенных последовательностей являются геометрическими прогрессиями?

а) $1; 3; 9; 27; 81; \dots$;

б) $\frac{1}{8}; \frac{1}{4}; \frac{1}{2}; 1; \dots$;

в) $-5; -8; -11; -14; -17; -20; \dots$;

г) $1; 1,1; 1,11; 1,111; \dots$

2. Изобразите графически в координатной плоскости геометрическую прогрессию, заданную своим n -м членом.

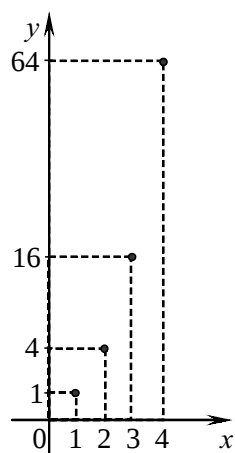
а) $b_n = -0,8n + 3$;

б) $a_n = 4n - 1$.

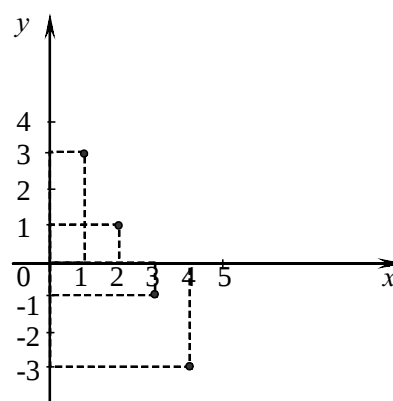
3. По графикам, представленным на рис. 2, определите значения первых членов каждой последовательности и запишите формулу ее n -го члена. Являются ли эти последовательности геометрическими прогрессиями?

(Ответ: на рис. 3а изображена геометрическая прогрессия с первым членом, равным 1, и знаменателем 4.)

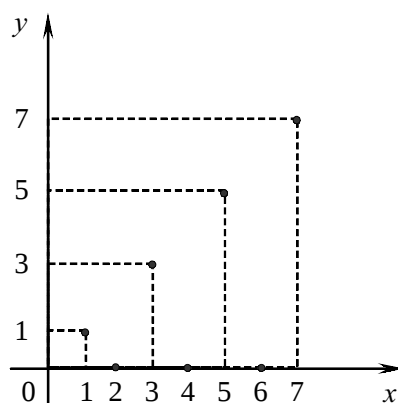
5-й этап. Использование понятия в конкретных ситуациях. На этом этапе решаются задачи на нахождение элементов геометрической прогрессии, а также текстовые задачи и задачи геометрического содержания. Приведем примеры.



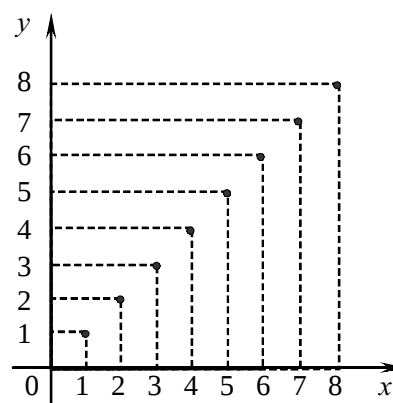
a



б



в



г

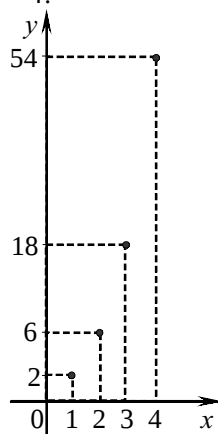
Р и с. 3

1. Запишите первые пять членов геометрической прогрессии, если:

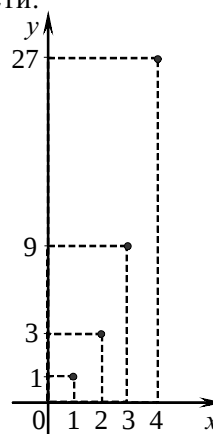
а) $b_1 = 5, q = \frac{2}{3}$;

б) $b_1 = 7, q = -4$.

2. По графикам, представленным на рис. 4, определите значения первых членов последовательностей. Запишите формулу n -го члена каждой последовательности.



a



б

Р и с. 4



3. Первый, второй и четвертый члены геометрической прогрессии образуют арифметическую прогрессию. Найдите знаменатель геометрической прогрессии.

4. Сумма трех чисел, составляющих арифметическую прогрессию, равна 30. Если из второго члена этой прогрессии вычесть 2, а остальные числа оставить без изменения, то получится геометрическая прогрессия. Найдите эти числа.

5. Дан квадрат со стороной 4 см. Середины его сторон являются вершинами второго квадрата. Середины сторон второго квадрата являются вершинами третьего квадрата и т. д. Найдите площадь седьмого квадрата.

6. Пусть x_1 и x_2 — корни уравнения $x^2 - 3x + A = 0$, а x_3 и x_4 — корни уравнения $x^2 - 12x + B = 0$. Известно, что числа $x_1; x_2; x_3; x_4$ образуют возрастающую геометрическую прогрессию. Найдите A и B [6].

Аналогично, сочетая аналитические действия и геометрические образы, можно ввести понятие арифметической прогрессии. Использование геометрических образов при изучении арифметической и геометрической прогрессий готовит учащихся к наглядно-геометрическому введению понятия предела последовательности. Понятия последовательности и ее

предела являются базовыми понятиями математического анализа, от их правильного формирования зависят успехи учащихся в овладении не только элементарной, но и высшей математикой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волович, М. Б. Наука обучать: Технология преподавания математики / М. Б. Волович. — М.: LINKA-PRESS, 1995. — 280 с.
2. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 45 с.
3. Далингер, В. А. Совершенствование процесса обучения математике на основе реализации внутрипредметных связей / В. А. Далингер. — Омск: ОмИПКРО, 1993. — 323 с.
4. Епишева, О. Б. Учить школьников учиться математике: Формирование приемов умственной деятельности: кн. для учителя / О. Б. Епишева, В. И. Крупич. — М.: Просвещение, 1990. — 128 с.
5. Капкаева, Л. С. Интеграция алгебраического и геометрического методов в среднем математическом образовании / Л. С. Капкаева; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2004. — 287 с.
6. Ларичев, П. А. Сборник задач по алгебре. В 2 ч. Ч. 2 (9—10 кл.) / П. А. Ларичев. — М.: Учпедгиз, 1961. — 223 с.
7. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов математ. специальностей педагог. вузов и ун-тов / Г. И. Саранцев. — М.: Просвещение, 2002. — 224 с.
8. Саранцев, Г. И. Упражнения в обучении математике / Г. И. Саранцев. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2005. — 255 с.
9. Светлов, В. А. Практическая логика / В. А. Светлов. — СПб.: Изд-во РХГИ, 1995. — 126 с.

Поступила 10.06.08.

СОЦИАЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н. Н. Архипова, директор Детского эколого-биологического центра
Республики Марий Эл (г. Йошкар-Ола), nailya.69@mail.ru*

В статье представлены некоторые социально-педагогические условия, способствующие развитию и совершенствованию деятельности школьных лесничеств в рамках региональной программы развития дополнительного экологического образования.

Ключевые слова: дополнительное экологическое образование детей; школьные лесничества; социальное сотрудничество; региональная программа развития.

Сегодня нововведения появляются на всех уровнях образования: высшего, на-

чального и среднего, в процессах организации обучения в общеобразователь-

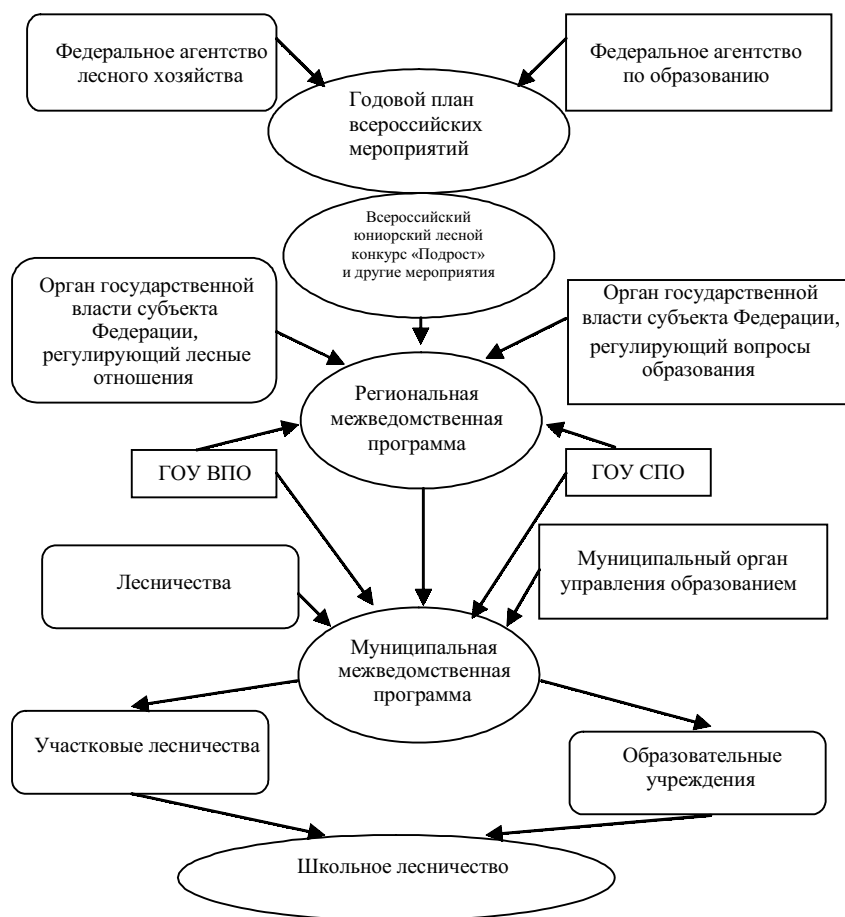
© Архипова Н. Н., 2009

ных школах и учреждениях дополнительного образования детей, в системе непрерывного профессионального образования. Реформирование деятельности образовательных структур общества неразрывно связано с переходом к устойчивому развитию, которое объединяет экологические, экономические, социально-политические, культурологические связи и отношения. Одна из основных задач в содержании образования в этом аспекте — формирование общей культуры, в том числе экологической.

Система образования сегодня должна создавать условия для обеспечения устойчивого социально-экономического развития страны, региона. В свою очередь, она сама зависит от состояния дел в реальной экономике. Эти процессы вза-

имосвязаны и подчеркивают то, насколько важны вопросы партнерства государства, общества и бизнеса, вопросы сотрудничества всех сфер образования в развитии системы образования в целом.

Социальное сотрудничество становится основой новых отношений в образовательной сфере. Вместе с тем оно является сложным процессом движения в сторону гражданского общества. Для того чтобы стать субъектом социального сотрудничества, нужно выйти за пределы собственной профессиональной деятельности, начать интересоваться проблемами других субъектов. Реальное социальное сотрудничество возможно в том случае, если партнеры имеют конкретный интерес в решении проблем тех или иных сфер. Это новое сообщество,



Р и с 1. Организационная структура движения школьных лесничеств, действующая на основании реализации межведомственных программ по экологическому образованию



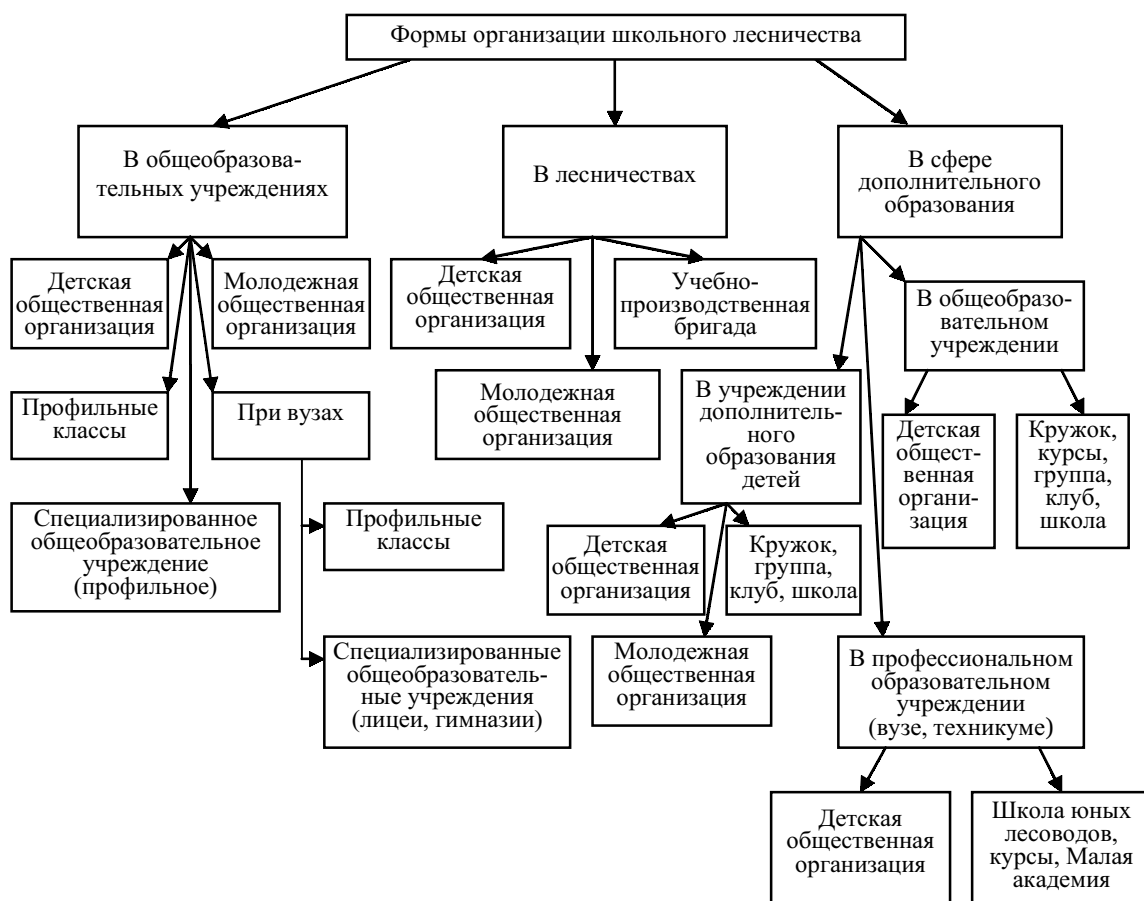
которому присущи свойства расширения, обновления, обогащения. Идея социального сотрудничества раскрывается и в системе дополнительного образования детей, где реализуются направления деятельности, объединенные общими целями и подходами разных структур в вопросах воспитания подрастающего поколения. На сегодняшний день одной из форм, наиболее полно раскрывающих возможности социального сотрудничества, являются школьные лесничества.

Во многих субъектах Российской Федерации организационная структура школьных лесничеств создается на основе реализации межведомственных программ по экологическому образованию, куда включена деятельность данных

организаций. Руководство программой осуществляет межведомственная комиссия из числа заинтересованных министерств, ведомств, организаций (рис. 1).

Программно-целевое управление деятельностью школьных лесничеств обеспечивает возможность и необходимость их развития как одного из направлений дополнительного экологического образования учащихся.

Внутри каждой организационной структуры выделяются формы организации школьных лесничеств на уровне населенного пункта, которые объединяют различные образовательные учреждения в единую систему для решения задач экологического образования (рис. 2).



Р и с. 2. Формы организации школьного лесничества

Развитие системы предполагает создание и реализацию ряда социально-пе-

дагогических условий. Первым этапом работы в этом направлении стали разра-

ботка и внедрение модели социального сотрудничества, позволяющей увидеть и организовать связи и взаимосвязи субъектов в создании единого образовательного пространства.

На втором этапе была разработана региональная программа развития дополнительного экологического образования детей, целью которой является создание условий и механизма устойчивого развития системы дополнительного экологического образования. Программные мероприятия представляют собой комплекс взаимосвязанных и дополняющих друг друга мер, обеспечивающих реализацию программы (нормативно-организационное обеспечение, развитие форм и методов экологического дополнительного образования детей, организация повышения профессионального уровня, научно-методическое обеспечение, информационное обеспечение, межрегиональное сотрудничество).

Повышение профессионального уровня специалистов для осуществления экологического дополнительного образования детей является ключевым фактором развития программы. Применительно к руководителям школьных лесничеств предусматриваются следующие формы организации системы непрерывного профессионального образования:

— организация курсов повышения квалификации совместно со всеми заинтересованными ведомствами (региональными центрами системы дополнительного образования детей по направлению, высшими учебными заведениями, занимающимися подготовкой кадров по направлению деятельности, ведомствами и организациями, заинтересованными в получении кадров по своему направлению);

— организация учебно-методических центров на базе одного из образовательных учреждений каждого района (горо-

да). Опорный учебно-методический центр по интеграции дополнительного и других сфер образования создается с целью координации деятельности образовательных учреждений, органов управления образованием, других заинтересованных организаций и ведомств;

— программно-методическое обеспечение дополнительного экологического, профильного и предпрофильного образования, обновление содержания, методов и организационных форм экологического образования в процессе интеграции дополнительного и других сфер образования;

— организация и проведение организационно-методических мероприятий для педагогических работников (семинары, курсы повышения квалификации, конференции, обобщение и распространение наиболее интересного педагогического опыта и др.) в целях повышения квалификации и профессиональной компетентности педагогических кадров.

Одним из показателей эффективности реализации региональной программы развития дополнительного экологического образования является уровень профессиональной компетентности педагога дополнительного образования (руководителя школьного лесничества). Развитие ключевых, базовых и специальных профессиональных компетентностей в ходе реализации разработанной нами модели развития профессиональной компетентности руководителя школьного лесничества позволяет говорить об изменениях, происходящих как на профессиональном, личностном уровне педагогов, так и на уровне методических служб образовательных учреждений, муниципальных опорных учебно-методических центров. Все эти изменения могут оказывать влияние на социально-экономические, политические и социокультурные условия в республике.

Поступила 20.11.08.

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ПОНИМАНИЯ: КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ***

Л. Н. Тарасова, профессор кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева,

О. О. Полякова, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева,

*С. И. Соболев, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева,
s_sobolev81@mail.ru*

В статье рассмотрена роль ценностно-смысловых основ взаимодействия личности и мира, понимания человеком социальной реальности, понимания как способа человеческого бытия. Обоснована необходимость анализа влияния типа культуры на особенности понимания.

Ключевые слова: социальное бытие личности; культурно-исторические условия; ценностно-смысловые аспекты понимания.

В условиях прогрессирующего мировоззренческого кризиса личности, проявляющегося в экзистенциальной расколотости системы «человек — мир», и утрате смысловых ориентиров, можно считать, что в парадигме гуманитарного знания изучение ценностных основ человеческого бытия представляет собой весьма актуальную проблему научного поиска. В сложившейся ситуации становится понятным, что развитие современных психологических подходов к трактовке личности более невозможно без анализа того, как развиваются и проявляются личностные особенности субъекта жизни в эйдетическом поле взаимодействия «личность — культура — история».

Возрастающий интерес к проблеме влияния культурно-исторических условий бытия личности на организацию структурно-содержательных характеристик ценностно-смысловых основ понимания вызван осознанием того факта, что социальное бытие личности определяется не только и даже не столько материальными, сколько ценностно-смысловыми факторами, без рассмотрения которых в качестве реально действующих сил процесса личностного становления нельзя понять специфику самой личности.

С позиции современной психологической науки личность в социокультурном масштабе образуется в качестве

многомерной смысловой сферы, а именно во встрече специфического культурного пространства наличной социальной действительности и специфики эйдетики оказавшегося в ней человека. Так рождается многообразие представлений, установок, ценностей, ценностных отношений, отражающихся в структурно-содержательном наполнении ценностно-смысловой сферы личности и проявляющихся в особенностях понимания личностью социальной действительности.

В современной социальной психологии процесс конструирования социального объекта отражает идею о ценностно-смысловой обусловленности процесса взаимодействия личности и мира, понимания человеком социальной реальности.

В соответствии с зародившейся в гуманитарном знании конца XX в. тенденцией понимание трактуется не только как познавательный феномен, одна из важнейших потребностей социального индивида, но и как экзистенциальный, т. е. как способ бытия человека в мире, способ порождения смысла (Х. Г. Гадамер, П. Рикер, В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн и др.). В контексте историко-культурного подхода понимание рассматривается в качестве содержательно более объемной категории, чем познание и индивидуальное мышление. М. Полани в концепции личностного знания отмечает,

* Статья публикуется при финансовой поддержке РФНФ (проект № 07-06-23607а/В).

что любой ученый, стремясь к самому объективному, беспристрастному, максимально логичному описанию действительности, всегда будет изучать эту действительность в рамках категорий, существующих в данное время и в данном месте.

В философии мы обнаруживаем феномен созерцания, которое также не есть ни знание, ни познание, ни логическое мышление, но есть нечто большее. В отличие от познания, которое раскрывает логику объектов, и от деятельности, которая их изменяет, субъект в акте созерцания особым образом относится к бытию, выражая самого себя, свою «логику», т. е. свою ценность, культуру, интенциональность. Созерцание, субъектом которого создаются идеальные модели отношений действительности, представляет собой способ фиксации смысла как особой субъективной реальности.

В. В. Знаков называет пониманием осмысленный результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл своих поступков; способность отвечать на причинные вопросы о своем характере, мировоззрении, отношении к себе и другим людям, а также о том, как другие понимают его. Это универсальная способность человека, реализующаяся в способах его бытия, всегда «бытийное реагирование» (Х. Г. Гадамер). В данном способе субъект реализует себя как духовное и личностное начало, как творец и одновременно продукт своей эпохи. Примерно то же выражено в идее М. М. Бахтина о причастности (участности) психики, мышления, сознания бытию и причастности бытия разумности. По А. Н. Славской, понимание есть раскрытие смысла, содержащегося в знании для данного субъекта в его историческом контексте, «размещение» знания в когнитивные структуры субъекта. Здесь понимание дополняет интерпретация, включающая в себя оценки, мнения, взгляды субъекта.

В современных психологических исследованиях личностный аспект понимания проявляется, например, в изучении соотношения категорий истины и правды: истина представляет собой категорию теории познания, отражая соответствие наших знаний о мире самому миру, а правда — категорию психологии понимания, это то, что субъект считает истиной, соотнося знание не только с действительностью, но и с нравственными законами современного ему общества (В. В. Знаков, И. А. Романова, Т. Н. Ушакова, В. В. Латынова и др.).

Содержательный аспект понимания относительно обыденного сознания обстоятельно раскрыт в теории социальных представлений С. Московичи, в соответствии с которой любые социальные явления субъект оценивает, соотносит с неким образом-идеалом, т. е. с субъектным отражением той или иной ценности в индивидуальном сознании. Социальное представление, с одной стороны, выступает как фактор, конструирующий реальность индивида и группы, а с другой — формируется исторически в групповом взаимодействии.

Для личности объективный мир всегда выражен через «смысловое измерение» (Г. М. Андреева, Н. И. Леонов, Е. М. Райзман, А. А. Хвостов). Смысловая реальность — это специфическая человеческая реальность, опосредующая взаимодействие человека с действительностью. Понимание смысла как категории отношения предполагает в том числе понимание самого отношения как смысла и как социальной действительности (Г. В. Акопов, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко).

Выделение «смыслового взаимодействия» личности и социального мира позволяет обнаружить роль ценностей как смысловых образований в генезисе личности, в познании социальной реальности, а также в процессе ценностного регулирования социального поведения (А. Г. Асмолов, А. А. Ивин, Д. А. Леонтьев). Являясь продуктом жизнедеятель-



тельности общества и социальных групп, ценности занимают особое место в структуре личности каждого конкретного субъекта, их функция — обеспечивать активно-действенное состояние человека, т. е. такое, в котором он сам выступает автором своей жизни, определяя свое отношение к миру через иерархическую соподчиненность ценностей.

Таким образом, в рамках социально-психологического направления исследования рассматриваемой проблемы большое внимание следует уделить роли ценностно-смысловых основ понимания, без учета которых анализ его социально-психологических особенностей остается не более чем абстрактной предпосылкой раскрытия психологических механизмов понимания человека человеком (К. А. Абульханова, В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн, В. Франкл и др.). При этом возникает проблема анализа взаимодействия и влияния типа культуры на особенности понимания. Способность личности ценностно-мировоззренчески понимать действительность обеспечивается не только особенностями сознания, но и экзистенциальностью, выражающейся в непосредственном способе жизни личности, способе ее приобщения к пространству наличной культуры. Этот процесс приобщения проявляется в структурно-содержательных особенностях ценностно-смысловых аспектов понимания.

С другой стороны, ценности и смыслы, будучи принадлежностью сознания конкретного человека, не существуют вне сознания общественного, всегда вписываются в рамки конкретной социокультурной среды, которая, в свою очередь, является результатом длительного культурно-исторического процесса. Человек оценивает мир «в тех координатах»; в содержании и структуре ценностно-смысловых основ понимания, в структуре личности при переходе от одной куль-

туры к другой он имеет качественные отличия, которые, однако, в социальной психологии исследованы крайне слабо. В то же время становится все более очевидным, что проблему понимания личностью социальной реальности невозможно изучать вне исследования развития ценностно-смысловой сферы в русле культурно-исторического процесса.

Выявление ценностно-смысловых особенностей понимания, анализ специфики социально-психологических аспектов формирования ценностно-смысловой основы понимания в различные культурно-исторические периоды, их роль и значение в содержании и структуре современного общественного и индивидуального сознания — вот важные проблемы психологических исследований.

Проявляясь в характерных особенностях понимания, поле культуры опосредует структурные и содержательные особенности ценностно-смысловой сферы личности, которая индивидуально и уникально обуславливает характерные черты становления и жизненного пути личности в конкретной социокультурной среде. Культура как исторически сложившееся долговременное умопостигаемое единство представлений, стереотипов, ценностей отражается в специфическом мироощущении и мировосприятии, т. е. раскрывается как фактор, определяющий свойственную тому или иному культурно-историческому отрезку времени специфику понимания. Выработываясь исторически и генетически, понимание с необходимостью входит в духовно-поведенческую специфику личности (социума) и выступает активным фактором регуляции жизнедеятельности человека. Однако до сих пор проблема динамики развития ценностно-смысловой сферы в культурно-историческом процессе изучена в психологии крайне слабо.

Поступила 10.10.08.

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЛОГЕНДЕРНЫХ СТРУКТУР ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

*Л. В. Мищенко, доцент кафедры общей психологии,
директор Центра системных исследований индивидуальности человека
Пятигорского государственного лингвистического университета,
член Российского психологического общества, mitschenko@yandex.ru*

Автором статьи предлагается разрешить проблему соотношения различных индивидуальных свойств мужчин и женщин путем исследования интегральной структуры их индивидуальности. Доказывается, что целостная картина многогранных свойств и качеств индивидуальности мужчин и женщин может воссоздаваться только при системном исследовании.

Ключевые слова: пологендерные структуры интегральной индивидуальности; системный подход.

В психологии гендерной проблематики на сегодняшний день нет единой целостной концепции исследования индивидуальности мужчин и женщин. Гендерная проблематика рассматривается либо в рамках психологии пола, либо с позиций гендерной психологии. Теоретико-методологическим основанием психологии пола является биодетерминистская парадигма, а гендерные исследования базируются на социально-конструктивистской парадигме.

В отечественной психологии проблемы пола и межполовых отношений стали изучаться во второй половине XX столетия. Первые основополагающие работы, посвященные этим проблемам, принадлежали Б. Г. Ананьеву и И. С. Кону. И. С. Кон исследовал половые различия и дифференциацию социальных ролей [8]. Б. Г. Ананьев в теоретико-экспериментальном учении о человеке обосновал необходимость изучения половых характеристик как первичных (индивидных) свойств человека. В трудах его учеников Н. А. Розе, Г. И. Акиншиковой, Е. И. Степановой были продолжены исследования половых различий в психофизиологической сфере [14]. Появлялись и другие работы, посвященные изучению половой дифференциации в межличностных отношениях, полоролевым установкам и стереотипам мужественности и женственности у подростков, культурно-историческим аспектам психологии пола [6]. В конце XX — начале XXI столетия

довольно большое количество отечественных научных работ в области психологии пола значительно расширили проблематику исследований половых различий, включив в нее психологические различия полов в разные возрастные периоды, соотношение личностных, поведенческих и анатомо-физиологических характеристик мужчин и женщин [3; 4; 11; 13].

Заметим, что исследования данного направления объединены общим положением, согласно которому анатомо-физиологические различия между людьми разного пола закономерно определяют их различия в психологической сфере [7].

Гендерная психология изучает закономерности формирования и развития характеристик индивидуальности как представителя определенного пола, обусловленные половой дифференциацией, стратификацией и иерархизацией. При анализе проблем половой дифференциации акцент делается на иерархичности ролей, статусов, позиций мужчин и женщин. В детерминации социального поведения индивидуальности приоритет отдается не анатомо-физиологическим, а социокультурным факторам. Гендерная психология развивается в русле социально-конструктивистского теоретического направления. Но в рамках этого направления насчитывается пока немного отечественных психологических исследований [12].

В. В. Знаков [5], анализируя данную проблему, рассуждает о том, что для



русской психологической науки в последние годы в контексте обсуждения психологических различий между мужчинами и женщинами актуальным оказался терминологический вопрос: как следует называть эти различия — половыми или гендерными? Вероятно, сегодня можно и нужно говорить о двух не тождественных типах психологических исследований — гендерных и направленных на анализ половых различий. Ученый предполагает, что наиболее точным критерием отличия одного от другого может служить тип эксперимента, проводимого психологом. Исследуя половые различия, мы берем группу испытуемых и изучаем у каждого из них особенности памяти, внимания, тревожности, агрессивности и другие качества, после чего делим выборку на подгруппы мужчин и женщин и анализируем, чем у них различаются изученные психологические признаки. Современные гендерные исследования, по мнению В. В. Знакова, характеризуются тремя основными отличительными признаками: группы испытуемых разделяются по половому, биологическому признаку на женщин и мужчин; изучаются ролевые позиции, занимаемые людьми в общении независимо от биологического пола; анализируются различия в ценностных ориентациях.

Следует обратить внимание на то, что оба типа исследований позволяют изучать индивидуальность мужчин и женщин путем линейного, поэлементного сопоставления их особенностей. Психология пола обращается к различиям анатомических, биологических, физиологических, психофизиологических свойств мужчин и женщин; к тому, в какой мере свойства организма и индивида влияют на индивидуальность представителей мужского и женского пола и каким образом психологические характеристики индивидуальности опосредуют физические различия между мужчинами и женщинами. Гендерную психологию интересуют в основном влияние социокультурных факторов на индивидуальность муж-

чин и женщин; вопросы гендерного самосознания, самоопределения, пути идентификации, социализации, социокультурной репрезентации, проблемы гендерных отношений на макро-, мезо- и микроуровнях социальной реальности, а также на внутриличностном уровне. Однако социальный способ бытия человека нельзя рассматривать, не принимая в расчет его как биологическое существо, принадлежность которого к биологической системе обусловлена самим фактом происхождения. Человек живет в той или иной среде, но простого анализа среды и влияния последней на его развитие недостаточно. Он не только живет в конкретной среде, в конкретном обществе, но и сам является элементом общественной системы. Вероятно, можно бесконечно перечислять системы, в которых человек реально существует и которые так или иначе определяют его как мужчину или женщину. Скорее, здесь можно говорить о полисистемном пространстве. Принадлежность человека ко многим системам в той или иной мере проявляется в его качествах как мужчины или женщины. Множественность оснований этих качеств порождает их многообразие и многосторонность.

Психогенетика, решая данную проблему, сформировалась как междисциплинарная область знаний, в качестве предмета которой выступают наследственные и средовые детерминанты вариативности психологических и психофизиологических функций человека. Необходимо обратить внимание на то, что результаты психогенетических исследований носят статистический характер и отражают закономерности фенотипической изменчивости популяции, их перенос на закономерности конкретного фенотипа неправилен. Иными словами, относительно конкретного индивида они обладают лишь вероятностной ценностью.

Проблема недостаточной разработанности подходов к изучению представителей мужского и женского пола лежит

в основе несформированности единой целостной концепции исследования индивидуальности мужчин и женщин. Если рассматривать биологические особенности как первичные и определить их влияние на формирование индивидуальности мужчин и женщин или пытаться изучать формирование личностных и социально-психологических особенностей мужчин и женщин без учета их взаимосвязи со свойствами организма и индивида, то невозможно исследовать и понять ни мужчину в целом, ни женщину в целом. В подобных попытках усматривается редукция, т. е. сведение всей психологической реальности к чему-то одному, что является в ней главным. Кроме того, здесь обнаруживается и «линейный детерминизм», т. е. стремление представить причины и следствия в виде одномерной цепочки. Но человек — сложная система с многоуровневым строением и неоднозначной системой связей, а значит, и детерминация выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая в себя явления разных (многих) порядков, т. е. системная.

Человек может быть понят и объяснен только через рассмотрение его как целостной качественно своеобразной структуры и одновременно как одно из многочисленных звеньев структуры общества, природы [10]. Изучить многогранную, многомерную, многоуровневую индивидуальность мужчин и женщин в постоянно меняющемся мире нам представляется возможным на основе системного подхода, который позволяет рассматривать человека как самостоятельную систему, которая, в свою очередь, является элементом гораздо большей системы (общества), где все элементы взаимосвязаны, взаимообусловлены и взаимовлияют друг на друга. Общество, как и всякая эволюционирующая система, должно, с одной стороны, поддерживать состояние устойчивого равновесия, стабильности, а с другой — быть готовым к изменению. Система способна оставаться устойчивой через

изменение своей структуры. Мужчины и женщины, будучи элементами этой системы, на разных этапах развития общества в большей или меньшей степени служат олицетворением типично мужского и женского. Общество посредством стереотипного поведения мужчин и женщин поддерживает свою устойчивость, стабильность, в то же время оно допускает большую вариативность гендерного поведения, что позволяет ему меняться. Человек, являясь элементом большой системы, в свою очередь, сам представляет собой сложноорганизованную систему.

На современном этапе в науке выделяется ряд подходов к исследованию целостной индивидуальности, возглавляемых ведущими учеными, такими как С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. С. Мерлин, В. В. Белоус, Г. Айзенк, Р. Кеттелл [1]. За всем этим, по мнению Б. Ф. Ломова, стоит потребность исследователей в обосновании многоаспектности человеческого бытия и создании цельной картины, в объединении накапливаемых данных о человеке. Б. Ф. Ломов предлагает не столько интегрировать научное знание о личности, сколько на основе системного подхода рассмотреть разные уровни индивидуального бытия человека [9].

В. С. Мерлин разработал учение об интегральной индивидуальности, в основу которого легли принципы теории систем Л. Берталани, положения теории функциональных систем П. К. Анохина и достижения комплексного познания человека [10]. По его мнению, человек представляет собой большую саморегулируемую и самоорганизующуюся систему, состоящую из разнопорядковых подсистем действительности, начиная от биохимических особенностей организма и заканчивая социальным статусом личности в обществе, и, чтобы изучить человека, необходимо изучить характер связи между всеми его свойствами. Для описания связи между свойствами раз-



личных иерархических уровней индивидуальности В. С. Мерлин предложил математический язык и обосновал существование трех типов зависимости: равновероятных — много-многозначных (гибких, характерных в основном для межуровневых отношений), разноравновероятных — многозначных (полужестких), взаиморавнозначных (жестких, характерных в основном для внутриуровневых отношений). Взаимодействие свойств одного уровня с другими свойствами этого же уровня или со свойствами более высокого или более низкого уровней определяет функционирование всей системы.

Уровни свойств интегральной индивидуальности (биохимические, соматические, нейродинамические, психодинамические, свойства личности, метаиндивидуальности), выделенные В. С. Мерлиным, расположены в четкой иерархической последовательности и обладают относительной самостоятельностью. Свойства индивидуальности взаимодействуют внутри уровней и между уровнями. Обосновав существование много-многозначной зависимости между уровнями, В. С. Мерлин доказал, что разные явления действительности (свойства разных иерархических уровней) не подчиняются общей для них закономерности: «Интегральная индивидуальность есть объект междисциплинарного исследования, объект исследования всех наук о природе и обществе» [10]. Каждый уровень индивидуальных свойств определяется особыми закономерностями и условиями и поэтому служит предметом изучения особой научной дисциплины — биохимии, анатомии, морфологии, физиологии и др. Но все вместе индивидуальные свойства разных уровней образуют систему, которая характеризует целостную индивидуальность [1].

Очевидно, что для изучения интегральной индивидуальности мужчин и женщин необходимы междисциплинарные исследования. Гендерная структура интегральной индивидуальности является предметом изучения самых разных

дисциплин — биохимии, анатомии, психофизиологии, психологии личности, социальной психологии. Социологи и антропологи изучают гендерный порядок, гендерную стратификацию общества, гендерное разделение труда и прочих социальных функций, гендерные отношения власти и т. д. Философия получает, по сути, уникальную возможность реализовать закономерную тенденцию объединения политических, психологических, онтологических и гносеологических концепций, в начале XX столетия резко отмежевавшихся друг от друга [7].

По поводу соотношения биологически обусловленных и социально обусловленных свойств и процессов В. С. Мерлин замечает, что это наиболее распространенный принцип иерархизации подсистем в науках о человеке и указанный принцип в достаточной степени обоснован многовековым научным опытом [10, с. 47]. Человек не только природное существо. Его социальная сущность определяется совокупностью общественных отношений. В исследовании интегральной индивидуальности необходимо выделить свойства в природные и социальные иерархические уровни, а затем изучить их соотношение и развитие этого соотношения. Однако возникающие здесь проблемы отличны от так называемой биосоциальной проблемы. Взаимоотношение биологически и социально обусловленных свойств много-многозначно. Поэтому неправомерно сведение ни социальной обусловленности к биологической, ни биологической к социальной.

Связь биологически обусловленного и социально обусловленного — только частный случай много-многозначных связей. Такой же тип связей есть внутри биологического и социально обусловленного. Не существует единственной и всеобщей биологической закономерности жизнедеятельности организма. Жизнедеятельность определяется генетическими, экологическими, биохимическими, нервно-физиологическими, общепсихофизиологическими закономерностями. Последова-

телями В. С. Мерлина убедительно доказано, что явления жизнедеятельности организма, подчиняющиеся разным закономерностям, находятся в много-многозначной связи. Так, на сегодняшний день имеются достаточные факты для доказательства, что существует много-многозначная связь между свойствами соматического типа и свойствами типа нервной системы, между свойствами нервной системы и свойствами темперамента.

Точно так же не существует единственной и всеобщей социальной закономерности, определяющей индивидуальные свойства человека. Общепсихологические закономерности свойств личности не тождественны тем, которые определяют межличностные отношения и социальный статус человека в группе, а индивидуальные свойства человека, подчиняющиеся различным социальным закономерностям, также находятся в много-многозначной связи [2]. Кроме того, исходя из теории интегральной индивидуальности иерархия подсистем индивидуальности человека по признаку соотношения биологически обусловленного и социально обусловленного является лишь частью гораздо более широкого иерархического ряда, состоящего из нескольких подсистем внутри биологического и социального.

Преодолеть противоречивую и разрозненную картину соотношения различных индивидуальных свойств мужчин и женщин можно, изучая целостную, интегральную структуру их индивидуальности. Вероятно, следует говорить не об исследованиях пола или гендера, а о пологендерном исследовании. Впервые это понятие ввел В. В. Белоус [1]. Исследование пологендерных структур интегральной индивидуальности мужчин и женщин дает возможность исследовать целостный портрет представителей мужского и женского пола. Целостная картина многогранных свойств и качеств индивидуальности может воссоздаваться только при системном видении мужчин и женщин, системные исследования

являются оптимальной стратегией интеграции данных о соотносимости разнообразных особенностей человека. Главные особенности устройства интегральной индивидуальности как большой системы — это иерархический способ организации и многоуровневость, единство процессов интеграции и дифференциации, телеологический и каузальный типы детерминации, гибкость много-многозначных и жесткость однозначных связей между индивидуальными свойствами.

История научных исследований убедительно доказывает, что поэлементный анализ индивидуальности мужчин и женщин необходим, но недостаточен, он не дает ответа на вопросы, действительно ли мужчины и женщины так значительно различаются и эти различия предопределяют их социальные роли или имеющиеся стереотипы мужественности и женственности определяют предназначение мужчин и женщин; следует ли фактор полового диморфизма относить к постоянным характеристикам онтогенетической эволюции человека или существуют другие законы взаимозависимости социальных и биологических аспектов пола и вытекает ли отсюда ролевая дифференциация по половому признаку.

Мы видим путь решения этих вопросов в целостном изучении пологендерных структур индивидуальности в онтогенезе [1]. Мы изучаем пологендерные структуры интегральной индивидуальности дошкольников, младших школьников, подростков, старших школьников и студентов в различных условиях учебной деятельности, исследуем специфику формирования гендерных структур интегральной индивидуальности вышеуказанных возрастов в преобразующем эксперименте средствами прикладных психолого-педагогических технологий, выясняем место определенных свойств в структурах интегральной индивидуальности девочек и мальчиков, юношей и девушек, изучаем влияние их свойств на становление интегральной индивидуальности.



Вероятно, уникальность пологендерных структур интегральной индивидуальности мужчин и женщин зависит от многих факторов и условий ее функционирования, способов, средств и механизмов формирования, характера взаимодействия внутренних и внешних условий, диалектического единства объективного и субъективного, от интегрального соотношения основных тенденций развития индивидуальности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоус, В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности / В. В. Белоус. — М. ; Пятигорск : РАО : ПГЛУ, 2005. — 236 с.
2. Боязитова, И. В. Проблемы интегративной психологии развития / И. В. Боязитова. — М. ; Пятигорск : ПГЛУ, 2004. — 357 с.
3. Буракова, М. В. Интерпретация маскулинности-фемининности внешнего облика женщины : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Буракова. — Ростов н/Д, 2000. — 20 с.
4. Грошев, И. В. Психология половых различий : моногр. / И. В. Грошев. — Тамбов : ТГУ, 2001. — 683 с.
5. Знаков, В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы / В. В. Знаков // Психол. журн. — 2004. — Т. 25, № 1. — С. 41—51.
6. Каган, В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3—7 лет / В. Е. Каган // Вопр. психологии. — 2000. — № 2. — С. 65—69.
7. Клецина, И. С. Вместо послесловия: гендерная психология и направления ее развития / И. С. Клецина // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. — СПб., 2003. — С. 444—470.
8. Кон, И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопр. психологии. — 1981. — № 2. — С. 47—57.
9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 445 с.
10. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. — М. : Педагогика, 1986. — 255 с.
11. Радина, Н. К. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н. К. Радина, Е. Ю. Терешенкова // Вопр. психологии. — 2006. — № 5. — С. 49—59.
12. Радина, Н. К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях / Н. К. Радина // Там же. — 1999. — № 2. — С. 22—27.
13. Реброва, Н. П. Гендерный аспект взаимосвязи биологических и психологических характеристик личности / Н. П. Реброва // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. — СПб., 2003. — С. 56—70.
14. Розе, Н. А. Психомоторика взрослого человека / Н. А. Розе. — Л. : ЛГУ, 1970. — 128 с.

Поступила 09.06.08.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ВОПРОС О ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*А. А. Богданова, аспирант факультета социальной психологии
Московского городского педагогического университета,
gashenka@mail.ru*

Автором рассматриваются теоретические аспекты феномена поликультурного образования. В условиях глобализации и интеграции общественных процессов данный феномен создает основу для полноценного диалога культур в учебно-воспитательном процессе, развития толерантности у подрастающего поколения, формирования техники эффективного взаимодействия с представителями иных этнических групп, сохраняя при этом этническую, религиозную, личностную идентичность.

Ключевые слова: поликультурное образование; ценности поликультурного образования; мультикультурализм; этническая группа; межкультурная и межэтническая толерантность; эффективная межкультурная коммуникация; культурное самоопределение личности.

Образование является чрезвычайно важным и во многом определяющим фактором динамического общественного прогресса. Именно из школы ребенок переносит во взрослую жизнь свои знания, умения, навыки по взаимодействию с людьми, принадлежащими к другим этническим группам. Игнорирование этнического компонента в образовании приводит к тому, что члены разных этнических групп получают неравное образование. Представители групп меньшинств, как правило, лишены возможности изучать свой родной язык, свою культуру, свои традиции. Это может привести к возникновению нетолерантного отношения к ним представителей группы большинства (как сверстников, так и преподавателей), невозможности сформировать свою этническую идентичность, неумению эффективно взаимодействовать с представителями своей и других этнических групп¹.

С конца XX в. в нашем обществе интенсивно проходят процессы «перемешивания» людских масс, унификации образа жизни в урбанизированном обществе — от одежды и пищи до культурных и поведенческих стереотипов. На фоне роста числа субъектов международных отношений, формирования экономической системы, интенсификации миграционных процессов, научно-технического прогресса, глобальных проблем люди подсознательно стремятся «сохра-

нить свою самобытность вопреки ее насильственному размытию, уберечь себя от усреднения, чтобы не стать „как все“» [3, с. 40—47]. В связи с этими изменениями перед образованием особенно остро встала проблема обучения детей из разных этнических групп. Одним из возможных путей решения данной проблемы признается поликультурное образование как новая парадигма образовательного процесса [1].

Феномен поликультурного образования возник в русле мультикультурализма — идеологии и практики межкультурной и межэтнической толерантности и социального согласия. В условиях современной действительности мультикультурализм может стать средством снижения межэтнической напряженности, так как он включает в себя опыт и технологию реализации структурно-организационной деятельности государства, которая направлена на интеграцию и внутреннюю стабилизацию поликультурных, полиэтнических национальных сообществ. Важным ее элементом выступает принцип социального равенства, поддержки и защиты своего общества и различных по культурному или этническому принципу групп, которые являются частью этого общества на основе принадлежности к одному политическому образованию. Ключевая идея мультикультурализма заключается в создании гармоничных отношений между разными этническими



и культурными группами плюралистического общества [2]. Поликультурное образование представляет собой способ внедрения идеологии и практики мультикультурализма в систему образования.

Первыми необходимостью организации поликультурного образования ознакомили Соединенные Штаты Америки в конце 60-х — начале 70-х гг. XX столетия, когда сторонники движения за дегрегацию активизировали борьбу за равноправие расовых и этнических меньшинств, включая равноправие в получении образования. В начале 1970-х гг. в борьбу за реформирование американской системы образования включились сторонники движения за права женщин, а вслед за ними представители сексуальных меньшинств, пожилых людей (против возрастной дискриминации), населения с альтернативными умственными и физическими способностями. Основные требования групп меньшинств (по различным признакам) легли в основу и определили стратегические линии современного поликультурного образования в США [4]:

— культурное разнообразие групп обучающихся. Образование должно быть равным для всех независимо от расовой, этнической, социальной, религиозной, гендерной, политической, возрастной принадлежности. На основании этого предполагается, что в процесс обучения одновременно вовлекаются представители различных культур;

— культурное разнообразие тематического наполнения учебных программ. Обучающиеся должны получить возможность познакомиться не только с культурой большинства, но и с вкладом представителей различных расовых, этнических, гендерных и прочих групп в формирование единой истории, науки, культуры.

В конце 1970-х — начале 1980-х гг. наблюдался бурный рост исследований, в которых западные ученые обращались к различным аспектам поликультурного образования. Одни предлагали образовательные модели, описывающие стадии

поликультурного образования обучающихся и преподавателей, вторые — конкретные подходы к внедрению в учебный процесс принципов поликультурного образования; третьи — рекомендации по анализу существующих учебных программ, учебных пособий и тестов на предмет их поликультурности, а также рекомендации по их усовершенствованию [4]. Однако ни одно из исследований тех лет не могло претендовать на целостность в освещении конкретного аспекта обсуждаемого научного вопроса.

Первая фундаментальная работа по поликультурному образованию появилась в 1987 г. Ее автор К. Грант (С. Grant) провел анализ около 130 книг и статей, в которых затрагивалась обсуждаемая проблема, и предложил типологию подходов к внедрению поликультурного образования [5].

1. *Обучение представителей других культур.* Этот подход направлен на поддержку расовых и этнических меньшинств, представителей низкого социально-экономического класса в получении общего образования и достижения академических успехов. Его центральным элементом является адаптация учебных программ и требований к индивидуальным различиям в рамках конкретной группы обучающихся. В практическом плане подход был воплощен в использовании культурно-релевантного учебного плана и сенситивности к индивидуальным стилям обучения учащихся.

2. *Человеческие отношения.* Данный подход, центральным элементом которого выступают Я-концепция и теория межгрупповых взаимоотношений, направлен на преодоление межгрупповых конфликтов, способствует формированию толерантности к представителям других культур и стимулирует позитивную интеракцию между обучающимися. Учебные программы, разработанные в его рамках, направлены на изучение стереотипов и обобщений в определенной культуре, на обучение индивидуальным различиям и сходствам.

3. *Исследование конкретной группы.* Подход характеризуется детальным исследованием конкретных групп людей (расовых, этнических, гендерных). Он направлен на повышение социального сознания и содействие общественной деятельности представителей определенной группы. Основной акцент делается на культуре, истории, системе ценностей, интересах, проблемах конкретной группы.

4. *Поликультурное образование.* Этот подход появился в середине 1970-х гг. как наиболее общий и всеохватывающий. Его центральным элементом выступают культурное разнообразие и равноправие различных культурных групп, поэтому предметом изучения являются взаимоотношения между такими социокультурными конструктами, как язык, этническое, гендер, социальный класс, и их отражение в учебных программах. В дидактическом плане культурная вариативность может быть выражена материалом о вкладе конкретных этнических групп в американскую или мировую культуру.

5. *Поликультурная и социальная перестройка образования.* Данный подход — более радикальная и усовершенствованная версия поликультурного образования. Его центральным элементом выступает призыв к обучающимся принять активное участие в общественной деятельности, направленной на решение таких социальных проблем, как расизм, сексизм и классизм. В учебных программах основной акцент делается на формировании навыков политической деятельности и решения существующих проблем.

Каждый из пяти подходов возник в определенный исторический период для решения конкретных социальных задач. В частности, если основная задача первого подхода типологии заключалась в том, чтобы сделать образование доступным представителям расовых, этнических и социальных меньшинств, то круг задач последнего подхода стал уже значительно шире.

Необходимо также обратить внимание на постепенное смещение субъекта деятельности по мере генезиса и появления новых подходов. Так, если первые два подхода — обучение представителей других культур и человеческие отношения — во главу угла ставят индивидуальные отличия и особенности представителей разных культур, то в оставшихся трех подходах — исследование конкретной группы, поликультурное образование и поликультурная и социальная перестройка образования — субъектом деятельности становится группа.

Возникшее в США поликультурное образование достаточно быстро распространилось по другим странам, трансформируя подходы и даже словесное обозначение этой парадигмы. На сегодняшний день в отечественной и зарубежной научной литературе встречаются такие понятия, как «мультиэтническое образование», «мультикультурное образование», «многокультурное образование», «культурологическое личностно ориентированное образование» и собственно «поликультурное образование». При этом между подходами отечественных и зарубежных авторов в понимании поликультурного образования отмечается существенное различие. Большинство определений западных ученых делают акцент на предоставлении равного обучения и равных возможностей развития, а определения отечественных исследователей сводятся в основном к формированию толерантности у учащихся. В России, несмотря на декларирование необходимости поликультурного образования, до сих пор не принимается во внимание одна из основных его задач — обеспечение равных возможностей обучения для представителей разных этнических групп, с целью реализации которой должны учитываться культурные особенности восприятия и переработки информации, а также культурные особенности взаимодействия между людьми.

Исходя из выказанного, мы сформулировали свое определение поликультурного образования, которое, на наш взгляд,



наиболее полно раскрывает сущность понятия. *Поликультурное образование* — это сложноорганизованная система, направленная на 1) обеспечение равных возможностей обучения с учетом картины мира учеников из различных культурных и социальных групп; 2) формирование знаний о позитивном взаимовлиянии культур; 3) формирование умений и навыков позитивного взаимодействия с представителями других этнических групп.

Выделенные нами пункты являются одинаково важными и необходимыми условиями реализации поликультурного образования. Даже без одного из них реализация поликультурного образования невозможна. Эффективная коммуникация возможна лишь при адекватно сформированной картине мира с учетом знаний особенностей других культур, а картина мира и знание культурных различий формируются в школе, во взаимодействии с педагогами и учениками. Негативный опыт такого плана (особенно в подростковом возрасте, когда формируется этническая идентичность) приводит к нарушению гармоничного развития личности ребенка и к формированию компенсаторной агрессивности, что делает неэффективным любое взаимодействие.

Помимо неоднозначности в содержательном наполнении поликультурного образования сегодня в странах, где уже предпринимаются попытки его внедрения, обсуждается и сама его целесообразность. Повышенный интерес к проблеме поликультурного образования в США, например, привел к тому, что в научной среде возникли две абсолютно противоположные точки зрения.

Согласно первой точке зрения в начале XXI в. более 30 % населения США школьного возраста составляют дети с небелым цветом кожи, следовательно, преподаватели должны сделать все возможное по отношению к себе и своим ученикам для повышения эффективности интеракции и коммуникации с представителями разных рас. Преодоление страха, невежества и нетерпимости — ре-

альные плюсы поликультурного образования.

Вторая точка зрения может быть сформулирована так: «Если вы хотите окончательно разорвать связь между этническими группами, то вам необходимо ввести поликультурное образование». Как заявляет Г. Беннетт (Bennett G.), «фокусировка на культурных различиях способствует возникновению предубеждений и стереотипов. А в человеческой природе заложено то, что людей, которые отличаются от нас, мы воспринимаем как низших существ». Подчеркивая различия между представителями разных этнических групп, поликультурное образование увеличивает негативные чувства по отношению к нетипичным людям [6].

На наш взгляд, просто делая акцент на «непохожести» людей, образование действительно может привести лишь к усилению нетерпимости по отношению к представителям других этнических групп. Чтобы избежать этого, необходимо планомерно внедрять поликультурное образование, уделяя равное внимание всем его компонентам, среди которых можно выделить формирование:

- 1) представлений о культуре как о социальном конструкте;
- 2) представлений о культурном разнообразии современных поликультурных сообществ разных стран;
- 3) осведомленности о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, гендерных культурных групп в рамках определенного региона, страны, мира;
- 4) способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур;
- 5) культурного самоопределения личности.

Кроме того, очень важно внедрить поликультурное образование в систему ценностей преподавателей, учеников и их родителей. Данную систему должны составлять:

— *общечеловеческие ценности*: планета Земля, человек, его жизнь, детство, межчеловеческие отношения, вера, надежда, любовь, доброта, мир, честность, справедливость, щедрость, милосердие, благородство, творчество, терпение, нравственность;

— *личностные ценности*: физическое состояние человека, его здоровье, интеллект, одаренность, самосознание, сфера чувств, поведение, поступки, воля, мужество, добропорядочность, внутренняя свобода, разум, культура, логика, память;

— *отечественные ценности*: государственная независимость, историческая память, уважение к государственной и национальной символике, гуманность, природа регионов, социальная, политическая и нравственная культура общества, уважение к Конституции, общественно-патриотическая активность;

— *гражданские ценности*: равенство граждан перед законом, право человека на жизнь, свободу, собственную индивидуальность, самоотверженность, культуру социальных и политических отношений, политическую грамотность, способность переживать высшие гражданские чувства;

— *семейные ценности*: уважение к предкам, истории и культуре рода, традициям и обычаям семьи, гармония семейных отношений, здоровый образ жизни, духовность, социальная защищенность детства, нравственность в семье, взаимная поддержка и помощь, преемственность поколений.

Наличие указанных ценностей у участников педагогического процесса в совокупности с внедрением поликультурного образования, по нашему мнению, наиболее вероятно может привести к решению проблем, связанных с предоставлением равного образования представителям разных этнических групп, их культурным и личностным самоопределением, формированием толерантности и овладением техниками эффективной межкультурной коммуникации. Современное общество постепенно приходит к пони-

манию того, что существующая образовательная система не решает проблему предоставления равного образования представителям разных этнических групп. Все чаще в научной литературе встречаются как теоретические, так и эмпирические исследования, связанные с данной проблематикой. Это отражает действительную потребность общества в трансформации образования, внедрении в него этнического компонента и учете культурных различий при создании тематического наполнения. За рубежом осуществляются попытки внедрения поликультурного образования, и некоторые их результаты дают нам право предполагать, что поликультурное образование может стать эффективным способом решения рассматриваемых проблем.

В России, несмотря на всеобщее декларирование необходимости поликультурного образования, оно до сих пор рассматривается слишком узко, сужается до понимания его как образования, обеспечивающего формирование толерантности учащихся. В частности, не принимается во внимание общепринятая задача поликультурного образования — обеспечение равных возможностей обучения и развития для учащихся из различных культурных и социальных групп, для реализации которой прежде всего необходимо уметь учитывать культурные особенности восприятия и переработки информации, а также взаимодействия между людьми. В качестве примера упомянем некоторые «барьеры» взаимопонимания, которые возникают между педагогом и ребенком. Как правило, педагоги не учитывают культурно обусловленные особенности общения. Известно, что в вербальной коммуникации в различных культурах используются разные громкость и быстрота. Так, дети с Кавказа, особенно мальчики, говорят громче. Нередко педагоги относят это к проявлениям невоспитанности и применяют наказания.

На уроке возможно возникновение трудностей из-за различий в преимуще-



ственной системе психического отражения и восприятия. Например, дети с Кавказа чаще других являются кинестетиками, особенно в младших классах. Сообщение им информации необходимо сопровождать движениями рук, что учителя чаще всего не делают. Психологи, работающие с ненцами, заметили, что среди них преобладают так называемые правополушарные дети, т. е. с доминирующим правым полушарием. Им требуется иная по сравнению с левополушарными детьми форма учебных заданий, в учебниках обычно не представленная.

Можно сделать вывод, что дети, не принадлежащие к основной культурной группе, попадают в зону риска в плане нарушения успеваемости. Однако для ребенка любой национальности длительное пребывание в ситуации неуспеха в школе достаточно травматично. Оно приводит к формированию глубокого чувства неполноценности, которое с большой степенью вероятности приведет к формированию компенсаторной агрессивности. Ребенок будет проявлять агрессию к представителям тех культурных групп, которые являются более успешными, в качестве компенсации за собственный неуспех. Поэтому любая работа по формированию толерантности — проведение тренингов, интерклубов и т. п. — окажется малоэффективной, если дети, принадлежащие к различным культурным группам, не будут иметь возможности для успешного обучения в

школе. И только организация поликультурного образования как предпосылки высокой образованности детей разных культурных групп может способствовать формированию реальных конструктивных взаимоотношений между людьми.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Следствия могут варьироваться в зависимости от типа этничности, количества представителей одной этнической группы в классе, уровня толерантности педагогического состава, от социальной, экономической, политической ситуации в стране, городе, регионе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика : моногр. / О. В. Гукаленко. — Ростов н/Д : Изд-во РПГУ, 2003. — 512 с.
2. Куропятник, А. Мультикультурализм: идеология и политика социальной стабильности полиэтнических обществ / А. Куропятник // Журн. социологии и социальной антропологии. — 2000. — Т. 3, № 2. — С. 56.
3. Сикевич, З. В. Национальное самосознание русских (социологический очерк) / З. В. Сикевич. — М. : Механик, 1996. — 208 с.
4. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования / П. В. Сысоев. — М. : Еврошкола, 2003. — 406 с.
5. Sleeter, C. An analysis of Multicultural Education in the United States / C. Sleeter, C. Grant // Harvard Educational Review. — 1987. — № 57 (4). — P. 421—444.
6. Wilson, K. Multicultural education [Электронный ресурс] / К. Wilson. — Режим доступа: <http://www.edchange.org/>.

Поступила 13.05.08.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*М. В. Чуваткина, аспирант кафедры педагогики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева, lazet@mail.ru*

Автором статьи затрагивается актуальная в современном музыкальном образовании проблема овладения нотным текстом. Подчеркивается необходимость формирования у музыкантов исторического мышления при работе с текстом музыкальных сочинений. Рассматривается история возникновения и развития нотного текста как основного представителя знаковой системы в музыке.

Ключевые слова: семантика; знак; символ; текст; система нотации; знаковая семантика музыки; интерпретация; семиотическая система.

Одной из важных сторон музыкального образования начиная с 90-х гг. XX в. является комплексное движение в музыкальной науке, имеющее своей целью построение единой системы знаний о музыке, включение ее в систему знаний об искусстве, культуре в целом. Такой подход осуществляется в условиях сближения естественно-научного и гуманитарного знания. Однако интегративные процессы, характерные для современной науки, протекают в музыкознании в специфической форме, обусловленной особенностями его положения на стыке науки и искусства (своеобразие предмета, метода, языка) [10, с. 100].

В настоящее время человечество располагает обширными знаниями, накопленными предшествующими поколениями в различных областях науки и искусства, увековеченными с помощью соответствующих знаковых систем, позволяющих воскресить и изучить опыт прошлого.

Известно, что изучением знаковых систем как средства выражения смысла, т. е. правил интерпретации знаков и составленных из них выражений, занимается раздел семиотики *семантика* [15, с. 458]. Следовательно, в сферу исследования музыкальной семантики должна входить такая знаковая система, как нотная запись (нотный текст). По словам С. И. Савшинского, в нотном тексте записываются не музыкальные звуки, а их словесное обозначение (*до, ре* и т. д.), т. е. понятия, обозначающие аку-

стические явления (высоту, силу звуков), не длительность, а условный знак длительности [14, с. 23].

В данном контексте требуют разграничения категории «знак» и «символ».

Как считает Н. В. Кулагина, в научном сознании современной культуры роль знака «непомерно гипертрофирована». Функции символа отождествляются с функциями знака, и от этого символы включаются внутрь знаковых систем, десимволизируя внутри них. В результате в мировосприятии современного культурного человека символов становится все меньше, и все большее распространение получает такой термин, как «знаково-символическая деятельность». На сегодняшний день не выработано единой точки зрения о соотношении знаков и символов друг с другом, хотя и существует ряд классификаций, основанных на взаимоотношениях между означающим и означаемым. Так, Ч. Пирс выделяет три основных типа знаков: 1) иконические знаки (схемы, копии, чертежи, карты, рисунки); 2) знаки-индексы (показания приборов, симптомы, признаки); 3) символы, или *подлинные знаки* (языковые знаки). Классификация Э. Фромма, осуществленная уже с позиции осмысления символов, также включает три группы: 1) условные (конвенциональные) символы, которые можно отнести к категории знака; 2) случайные символы; 3) универсальные символы. Здесь можно наблюдать нарастание степени смысловой насыщенности символа от простой знако-



вости, где знак является предельно «бедным» символом, к развернутой и «богатой» символичности [4, с. 9—14].

В современной семиотике распространено мнение, что символ и знак отличаются только степенью обобщенности. Как отмечает А. Ф. Лосев, «символ есть развернутый знак, но знак тоже является неразвернутым символом, его зародышем» [7, с. 131—132].

А. М. Пятигорский и М. К. Мамардашвили выделяют две категории знаков, считая, что символы не являются знаками в реальном смысле слова. Знак — это нечто такое, что всегда находится на уровне функционирующих дуализмов — «знак — обозначение», «субъект — объект», а символы выступают как некоторые *знакоподобные* образования. Символы соотносятся с *пониманиями*, и поэтому оперирование символом как знаком предполагает реконструкцию ситуации понимания. В наше время символы воспринимаются, как правило, в порядке понятийного знания. Мы их воспринимаем *критически* как знаки и считаем, что они для того и существуют, чтобы расширить наше знание о нас самих. Оказываясь внутри наших знаковых систем, символы переходят из ситуации понимания в ситуацию знания, вследствие чего в обращении постоянно уменьшается количество символов и увеличивается количество знаков. По существу богатейший опыт научного семиотизирования третьей четверти XX в. — это опыт перевода *символов сознания в знаки культуры* [8, с. 99—102].

Знак тяготеет к системе, как ее составной элемент он указывает не на самого себя, а на стоящее за ним значение [1, с. 42]. Следовательно, знаки безличны и могут быть познаны рационально. Символы же, напротив, «всегда ценностны, сопряжены личности, опыту ее переживаний», без которого невозможно существование музыкального искусства. Основой символических аналогий и ассоциаций, с точки зрения М. Шнайдера, является наличие «общего ритма» ме-

жду различными феноменами [4, с. 22, 56]. Не случайно А. Белый, чувствуя связь символики с ритмом, писал, что «музыка идеально выражает символ, символ поэтому всегда музыкален» [2, с. 246].

Исходя из вышесказанного, мы будем использовать понятия «знак» и «символ» не как взаимоисключающие, а как хотя и отличающиеся друг от друга, но взаимосвязанные и взаимопроникающие категории, помогающие создавать, познавать и понимать текст, в частности нотный.

Согласно В. Рудневу, текст — это воплощенный в предметах физической реальности сигнал, передающий информацию от одного сознания к другому и потому не существующий вне воспринимающего его сознания. Если исходить из трактовки, согласно которой «тексты — это все, что мы имеем в жизни» [13, с. 30, 37], то можно согласиться с мнением М. Н. Фроловской, что современное понимание образования как способа становления человека в культуре определяет необходимость обнаружения смысла в текстах культуры [17, с. 9].

Как известно, теория понимания и истолкования истинного смысла текстов носит название *герменевтики*. Возникшая в античной философии и филологии как искусство понимания изречений мудрецов, а в Средние века служившая умению истинного истолкования религиозных текстов, в современной философии науки герменевтика постепенно приобретает статус общей теории понимания любых текстов [5, с. 42]. Базовым понятием герменевтики является интерпретация — общенаучный метод с правилами перевода формальных символов и понятий на язык содержательного знания [9, с. 67]. В музыковедении носителем подобных символов выступает нотный текст, посредством которого исполнитель понимает и переживает музыкальное произведение.

В. Дильтей, объединяя общие принципы герменевтики и разрабатывая методологию исторического познания и

наук о культуре, показал, что связь переживания и понимания, лежащая в основе наук о духе, не может в полной мере обеспечить объективности, поэтому необходимо обратиться к спланированным приемам истолкования через универсально-исторический обзор целого и его частей. Х. Г. Гадамер же утверждал, что отражение исторических традиций является необходимой предпосылкой и условиями понимания [9, с. 68]. Другими словами, чтобы истинно истолковать текст, в частности нотный, необходимо знать историю возникновения самого текста и его формальных символов — системы нотации.

В соответствии с концепцией М. Фуко для того, чтобы научиться действовать в настоящем и осмысленно строить будущее, человек должен научиться понимать собственное прошлое — время культуры, пронизывающее и во многом определяющее его. Подобно тому как история является лабораторией возможностей понимания, язык есть лаборатория средств этого понимания, ресурсов культуры [18, с. 23, 26].

С учетом вышеприведенных методологических положений нам представляется целесообразным рассмотрение теоретического аспекта становления и развития знаковой семантики музыки.

Как отмечалось ранее, в музыкальном искусстве в качестве знаковой системы, фиксирующей музыку и позволяющей ее воспроизводить, выступает нотная запись. Следует иметь в виду, что в разные исторические периоды использовались различные средства для «фиксации музыки», а значение нотаций и их соотношение с самой музыкой принципиально отличались от современных [11, с. 35]. Подчеркнем, что термин «нотация» является в определенной мере условным: он не связан исключительно с письмом нотами, а охватывает все исторические системы записи музыки.

К предыстории нотации относятся такие знаковые системы, как хейрономия, пиктография и идеография.

Хейрономия — это система фиксации музыки, которая произошла от символических движений рук, свойственных восточным танцам. Отдаленное представление о хейрономии можно составить по искусству современного дирижирования. Традиция *пиктографической* записи музыкальных звучаний — передача сообщения при помощи рисунка — существовала в Древнем Египте. В Древнем Вавилоне были обнаружены глиняные таблички с клинописью, содержащие *идеографическую* — слоговую запись музыкальных звуков: стихотворный текст снабжался дополнительными знаками, предписывающими соответствующее музыкальное сопровождение.

Вслед за хейрономией, пиктографией и идеографией пришло время *буквенной* нотации, в основе которой лежал греческий алфавит. В этот период появились термины, которыми мы пользуемся и сегодня: «нота», «гамма». Греческая буквенная нотация сохранялась примерно до XVII в. н. э. и оказалась источником более поздней латинской нотации. Латынь же, ставшая международным языком науки, медицины, религии и дипломатии, и музыку возвела в метаязыковый статус. Латинский алфавит и в наши дни остается общепринятым алфавитом музыки [16, с. 107—109].

Подчеркнем, что и на Востоке, и в западной музыке на протяжении полутора тысячелетий новой эры нотация была привилегией немногих посвященных музыкантов и применялась для сохранения лишь наиболее ценной музыки — обычно ритуальной. Многочисленные же и разнообразные светские бытовые пьесы и напевы, как пишет Г. Орлов, считались недостойными увековечивания в записи: до X—XI вв. они вовсе не знали письменных форм [11, с. 37].

Как свидетельствуют исторические исследования, у древних греков существовали свои правила нотации для инструментальной и для вокальной музыки. Так называемая *экфонетическая* нотация была специально предназначена



для чтения нараспев церковных книг и связана с особым видом текста, функция которого заключалась не в информировании исполнителя во всех подробностях, как следует петь, а в напоминании ему основы ориентации в заранее выученном наизусть духовном тексте.

Принцип синкретизма слова и музыки сохранился в нотации, характерной и для Средневековья. Нотация, получившая название невменной, применялась в Европе для записи одноголосных церковных хоралов вплоть до XV в. [16, с. 109—111]. Б. Штейнпресс отмечает, что невмы — это своего рода музыкальная стенография. Посредством знаков графически изображается направление мелодии вверх или вниз и закрепляются определенные мелодические обороты [20, с. 70].

С невменной нотацией связано появление привычных нашему глазу нотных линеек. Они были введены для более точного обозначения соотношений музыкальных звуков по высоте. Системы из нескольких линий (первоначально их могло быть от 1 до 18) как бы воспроизводили на бумаге струны музыкального инструмента [16, с. 111—112]. Приблизительно с X в. стали пользоваться четырехлинейной системой, которая до сих пор применяется в григорианском пении. Современная нотация основана на нотоносце Гвидо Аретинского с добавлением пятой линии, введенной в XIV в. Что касается самих невм, то они постепенно приобрели квадратное или ромбовидное начертание и гораздо позже приняли вид современных круглых нотных знаков. Из букв, проставлявшихся с XII в. в начале нотоносца для обозначения звуковой высоты одной из линий, а вместе с ней и всего нотоносца, выработались ключи [20, с. 72].

Переход от монодии к полифонии в эпоху Возрождения поставил перед музыкантами острую проблему взаимной координации голосов во времени. От нотации потребовалась точная фиксация уже не только звуковысотной, но и рит-

мической стороны музыки. С этой задачей справилась новая «мензуральная» (от слова «мензура» — мера движения) нотация. Ритмические отношения звуков обозначались в ней формой нотных головок, размещенных на нескольких линейках нотоносца. Появилась тактовая черта. Был открыт путь к современной нотации.

В последней четверти XV в. на смену рукописному копированию нот пришло нотопечатание, которое начиная с первой половины XVI в. стало оказывать большое влияние и на музыкальную практику, и на склад музыкального мышления.

Однако буква и цифра не исчезли из музыкальной письменности. Напротив, они были поставлены во главу угла в специфической нотации, предназначенной для сольного исполнительства на различных инструментах. С конца XVI в. именно цифровая система записи оказалась весьма удобной для выражения *гомофонии* (гармонии). Наступила эпоха барокко, а вместе с ней и эпоха цифрованного баса, или генерал-баса. Цифрованный бас представлял собой точную нотную запись самого низкого по регистру голоса (баса), снабженную условным цифровым обозначением складывающихся в аккорды комплексов звуков, распределенных по остальным голосам. Такая запись мыслилась как канва для импровизации и предназначалась исполнителю на клавишном инструменте — органе или чембало. Исполнитель же объединял в одном лице и композитора, и импровизатора, т. е. должен был быть настоящим виртуозом. Практика цифрованного баса напоминает о себе в современных записях гитарного аккомпанемента.

От эпохи барокко к эпохе классицизма перешла по наследству та самая система нотации, которой мы пользуемся до сих пор. В ней совместились немало достоинств: весьма точная фиксация звуковысотной и ритмической сторон музыки постепенно пополнилась целым рядом обозначений, фиксирующих приемы громкостной динамики, способы звукоиз-

влечения, темповые колебания. В нотах появилось много словесных указаний, подсказывающих исполнителю характер музыки, создающих у него определенный эмоциональный настрой. Нельзя сказать, что все это упростило работу с нотным текстом, что желанная цель, наконец, достигнута и мы обладаем универсальной нотацией, удовлетворяющей любым запросам композиторов. «Классическая» нотация с ее ключами, диезами и бемолями давно уже не отвечает требованиям современного развивающегося музыкального языка. Она, например, не рассчитана на запись музыки, предназначенной для синтезатора, поэтому в сфере электронной музыки, а также в современной звукозаписи используется язык компьютера — своеобразный цифровой код музыки. В итоге современную систему нотации нельзя назвать универсальной, а тем более совершенной. Поэтому сегодня при работе с нотным текстом возникает много разночтений.

Однако при всем несовершенстве нотной записи композиторы умеют запечатлеть в ней свои творческие замыслы в той степени, которая их удовлетворяет и которая дает возможность изучающему произведение не только познать его материальную сторону, но и проникнуться его идейно-эмоциональным содержанием [14, с. 23].

По определению Е. Либермана, современный нотный текст — это семиотическая система, с помощью которой композитор объективирует (т. е. делает доступной людям) свою внутреннюю психическую творческую деятельность, свои художественные идеи [6, с. 34].

Первым в России представил музыкальный язык сквозь призму семиотических понятий Ю. Кон. Вслед за ним В. Медушевский разработал теорию музыкального знака и рассмотрел способы передачи музыкой духовного содержания. Он впервые увидел музыкальный текст как взаимодействие синкретических музыкально-речевых интоном (интонаций, звуков, возгласов) и аналитических знаков (символов, индексов).

Раскодирование содержания музыкального текста в его когнитивном аспекте, по мнению В. Медушевского, имеет свои ограничения, однако неразрешимые в рамках когнитивизма вопросы могут быть адекватно интерпретированы в терминах дискурса. Это значит, что обращение с помощью рефлексивных механизмов к своим чувствам позволяет более глубоко проникать в ткань музыкального текста и ведет к постижению его смыслов [21, с. 40].

Как указывал Ф. Шлегель, «искусство... представляет собой... внутреннее иероглифическое письмо и праязык души, сам собой понятный восприимчивому чувству...», «музыка же преимущественно увлекает страстным томлением, и именно поэтому это магически захватывающее и всепроникающее искусство» [19, с. 368, 371].

Личность композитора, его духовные устремления проявляются в совокупности нотных и прочих знаков текста. Синтез эмоционального и интеллектуального подходов к чтению текста, по словам Е. Я. Либермана, выражается в том, чтобы «видеть все, что написано в нотах, и чувствовать, что выражают все эти текстовые знаки» [6, с. 35, 219]. И здесь нельзя не согласиться с мнением В. Г. Ражникова о том, что приоритетом содержания образования в сфере искусства должно быть «не освоение информационно-знаковых сторон его произведений, а воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе» [12, с. 39].

Таким образом, проблема освоения знаковой семантики музыки чрезвычайно важна для музыкального искусства. Л. С. Выготский писал, что «искусство может сделаться предметом научного изучения только тогда, когда оно будет рассматриваться как одна из жизненных функций общества в неотрывной связи со всеми остальными областями социальной жизни, в его конкретной исторической обусловленности» [3, с. 21]. Исходя из вышесказанного можно утверждать, что



знание истории развития нотации как базовой составляющей нотного текста имеет непосредственное отношение к уровню владения нотным текстом, поскольку только тот, кто имеет представление об эпохе и условиях создания музыкального произведения, может верно раскодировать знаки и понять символы музыкального языка и, как следствие, осознать и передать содержание музыкального произведения, раскрыть его глубинный смысл.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берхин, Н. Б. Является ли познание целью искусства?: Два взгляда на одну проблему / Н. Б. Берхин, В. П. Крутоус. — М. : Знание, 1989. — 64 с.
2. Белый, А. Символизм как миропонимание / А. Белый — М. : Республика, 1994. — 528 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; предисл. А. Н. Леонтьева ; коммент. Л. С. Выготского, Вяч. В. Иванова. — 3-е изд. — М. : Искусство, 1986. — 573 с.
4. Кулагина, Н. В. Символ как средство миропонимания и миропонимания : учеб. пособие / Н. В. Кулагина ; гл. ред. Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. — 80 с.
5. Лебедев, С. А. Философия науки : слов. основных терминов / С. А. Лебедев. — М. : Академический Проект, 2004. — 320 с.
6. Либерман, Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Я. Либерман. — М. : Музыка, 1988. — 234, [2] с.
7. Лосев, А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. — М. : Искусство, 1976. — 368 с.
8. Мамардашвили, М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский ; под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. — М. : Школа «Языки культуры», 1999. — 216 с.
9. Микешина, Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Л. А. Микешина. — М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. — 464 с.
10. Миронова, Н. А. Комплексные учебные курсы. История и современность / Н. А. Миронова // Актуальные проблемы музыкального образования : сб. ст. — Киев, 1986. — 125 с.
11. Орлов, Г. Структурная функция времени в музыке (исполнение и импровизация) / Г. Орлов // Вопросы теории и эстетики музыки. — М., 1974. — Вып. 13. — С. 32—57.
12. Ражников, В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Вопр. психологии. — 1988. — № 1. — С. 33—41.
13. Руднев, В. Философия языка и семиотика безумия : избр. работы / В. Руднев. — М. : Изд. дом «Территория будущего», 2007. — 528 с.
14. Савшинский, С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. — М. ; Л. : Музыка, 1964. — 138 с.
15. Словарь иностранных слов. — 18-е изд., стер. — М. : Рус. яз., 1989. — 624 с.
16. Соколов, А. С. Музыка вокруг нас / А. С. Соколов. — М. : ИДФ, 1996. — 224 с.
17. Фроловская, М. Н. Педагогический потенциал искусства / М. Н. Фроловская // Искусство и образование. — 2007. — № 3 (47). — С. 4—9.
18. Фуко, М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук : пер. с фр. / М. Фуко ; вступ. ст. Н. С. Автономовой. — М. : Прогресс, 1997. — 488 с.
19. Шлегель, Ф. Эстетика. Философия. Критика / Ф. Шлегель ; сост., пер. с нем., вступ. ст. Ю. Н. Попова ; примеч. А. В. Михайлова, Ю. Н. Попова : в 2 т. — М. : Искусство, 1983. — Т. 2. — 448 с.
20. Штейнпресс, Б. Популярный очерк истории музыки до XIX века / Б. Штейнпресс. — М. : Музыка, 1963. — 444 с.
21. Юрова, Т. В. Модель рефлексивного саморазвития на основе интонационно-смыслового восприятия музыки / Т. В. Юрова // Искусство и образование. — 2007. — № 6 (50). — С. 37—47.

Поступила 17.07.08.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ИСКУССТВА АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО ЖАНРА

Ю. Г. Ширяева, аспирант кафедры эстетического воспитания
Московского государственного гуманитарного
университета им. М. А. Шолохова, *Shiryewa-Liya@mail.ru*

В статье дается авторское определение понятия «гуманистическая направленность». Раскрываются основные положения авторской программы по формированию гуманистической направленности старших дошкольников по отношению к животным на материале искусства анималистического жанра.

Ключевые слова: гуманистическая направленность; дети старшего дошкольного возраста; искусство; анималистический жанр.

На современном этапе жизни общества ведущим компонентом системы всестороннего гармонического развития личности выступает духовно-нравственное воспитание, предполагающее синтез нравственного сознания, чувств и поведения. Экономические, политические, национальные преобразования привели к переоценке системы нравственных ценностей, нарушению преемственности в передаче социокультурного опыта, изменили характер отношения в обществе. Такие традиционные качества личности, как доброта, сочувствие, гуманность, сострадание, оказались заменены иным поведением, — агрессией, жестокостью, насилием по отношению к людям и объектам животного мира. Однако общество во все времена нуждалось и нуждается в подготовке образованных и нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными личностными характеристиками, утверждающих своим поведением, образом жизни общечеловеческие ценности, основанные на гуманных ориентирах поведения. Поэтому задача воспитания и формирования такой личности остается первостепенной в современной системе образования.

В реализации воспитательной цели становления личности продуктивной становится опора на понятие «направленность личности». По мнению исследователей, основу нравственно-духовной личностной культуры составляет гуманистическая направленность (Б. С. Братусь,

А. В. Зосимовский, В. А. Ситаров и др.), которая опирается на общечеловеческие ценности (гуманность, доброту, сочувствие, эмпатию и пр.) и представляет собой ту основу, без которой невозможно нравственное, эстетическое, духовное развитие человека (С. С. Бычкова, Е. С. Евдокимова, Д. Б. Сушенцева и др.). Гуманистическая направленность, выражаясь в нравственной позиции, способствуя установлению единства нравственного сознания и поведения, призвана выполнять роль специального измерителя проявления гуманности в человеке [1].

Раскрывая и дополняя сущность рассматриваемого понятия, мы разработали собственное определение гуманистической направленности как системы (совокупности) нравственно-психологических свойств и качеств личности, представленных в сознании ребенка переживаниями, состраданием, сорадованием и реализующихся в общении, отношениях, деятельности гуманными проявлениями к себе, обществу, природному окружению. В соответствии с данным определением выделяются следующие компоненты сформированности гуманистической направленности по отношению к животным: *информационный* (содержит некоторый объем знаний о животных, правилах поведения при взаимодействии с ними); *эмоциональный* (охватывает чувства и эмоции, выражающиеся в проявлении доброты, милосердия, отзывчивости, эмпатии, эмоциональном восхище-



нии, восторге, негодовании — в случае негативного поступка); *отношенческий* (включает в себя отношения и действия, проявляющиеся в адекватном позитивном и гуманном взаимодействии с животными объектами). Исходя из этого в карту диагностической оценки гуманистической направленности личности старшего дошкольника вошли три составляющие: знания, эмоции и чувства, отношения.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования сформированность гуманистической направленности личности детей старшего дошкольного возраста оценивалась по наличию высоких показателей каждого компонента. При соотнесении уровней развития информационного, эмоционального и отношенческого компонентов гуманистической направленности высокие показатели были выявлены только у 10 % (15 детей) испытуемых. У остальной части дошкольников гуманистическая направленность была выражена лишь частично (в основном преобладало развитие информационного или эмоционального компонента направленности либо наблюдалось их сочетание). Это объясняется тем, что уровень знаний и объем представлений детей о животных и правилах взаимодействия с ними, а также наличие положительных эмоциональных проявлений (часто к внешне привлекательным животным), таких как сочувствие, эмпатия, в силу возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников не всегда находят выражение в практической деятельности с животными. Следовательно, дети обладают определенным запасом знаний и представлений о жизни животного, способны проявлять эмпатические реакции к ним, но достаточно редко используют вышеуказанное в практической деятельности с живыми объектами при взаимодействии и контакте с ними.

На основании полученных результатов нами была предпринята попытка реализации системного подхода к использованию в процессе формирования гуманистической направленности личности детей старшего дошкольного возраста

искусства анималистического жанра. Для решения данной проблемы были разработаны программа и методические указания по формированию гуманистической направленности личности дошкольников в процессе познания искусства анималистического жанра. Содержание программы построено на системном использовании разных видов искусства анималистического жанра в процессе педагогической работы с детьми. Реализация программы предусматривает накопление и получение детьми не только теоретических знаний о животном мире, но и практических умений и навыков при взаимодействии с ним в разных видах деятельности, а также ориентирует на развитие компонентов гуманистической направленности. Программа может быть реализована как в процессе занятий, так и в самостоятельной деятельности детей. Выбор анималистической тематики обусловлен недостаточной разработанностью данной проблемы в методической литературе, множественными трудностями, которые возникают в педагогической практике и связаны с формированием гуманного отношения к животным, с организацией и проведением учебных и творческих занятий по изображению животных.

Основные задачи программы:

- 1) формирование у старших дошкольников навыков позитивного нравственно-гуманного отношения к объектам природного и животного мира;
- 2) ознакомление их с жанровым многообразием искусства;
- 3) воспитание эмоционально-эстетического отношения к произведениям искусства анималистического жанра;
- 4) ознакомление со спецификой и своеобразием анималистического жанра;
- 5) формирование навыков восприятия произведений искусства анималистической тематики;
- 6) ознакомление с взаимодействием жанров в искусстве, с выразительными средствами в живописи, графике, скульптуре.

Программа составлена с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста (6—7 лет) и реализуется в два этапа.

1-й этап — ознакомительный: содержание занятий предусматривает знакомство детей с анималистическим жанром искусства, совместную с педагогом деятельность по рассмотрению, выделению, обсуждению его характерных особенностей.

2-й этап — практико-изобразительный: содержание занятий ориентирует не только на выполнение практических действий с объектами животного мира, но и на развитие умений графически изображать их в различных видах художественно-творческой деятельности.

Построение программы предполагает использование таких блоков, как познавательное развитие (речевое и экологическое); изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование); игровая деятельность (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые игры); музыкальное развитие (слушание, пение, инсценирование).

Занятия объединяются в несколько циклов: 1) знакомство с анималистическим жанром искусства; 2) образ животных в искусстве; 3) техника изображения животных; 4) животные — наши друзья; 5) прояви милосердие; 6) сказочные и фантастические животные; 7) животные нашего края. Их содержание может варьироваться, дополняться или использоваться выборочно, ввиду того что реализация поставленных целей программы видится педагогами по-разному и не ограничивает их творчество.

Мы считаем важным не только формирование гуманистической направленности личности старшего дошкольника, но и развитие у него умения выражать свои мысли, чувства, переживания, замыслы как словом, так и с помощью изобразительных средств. Необходимыми условиями реализации программы являются обогащение эмоционально-нравственного опыта дошкольников; приобретение ими опыта эмоционально-эстетического восприятия произведений анималистического жанра; формирование представлений о позитивном отношении к животным и реализация накопленного позитивного опыта взаимодействия с животными в деятельности и отноше-

ниях, а также приобретение умений по изображению животного объекта.

В основу построения программы легли следующие принципы: взаимосвязи обучения и развития; взаимосвязи нравственного и эстетического в сознании дошкольника; интеграции разных видов искусства и художественно-творческой деятельности; взаимосвязи восприятия произведений искусства анималистического жанра и детского творчества; учета познавательных и возрастных особенностей детей; интеграции различных видов искусства; использования разнообразных средств познания искусства анималистического жанра.

Предлагается несколько моделей применения данной программы в работе дошкольных учреждений: частичное использование программного материала в повседневной работе со старшими дошкольниками; параллельное применение программы в старших и подготовительных группах дополнительно к основной образовательной программе. В программе представлены методические рекомендации, в содержание которых входят перечни дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных игр с анималистической тематикой; списки произведений изобразительного искусства анималистической тематики, а также художественных и музыкальных произведений о животных как отечественных и зарубежных авторов, так и художников, писателей и музыкантов мордовского края.

Разработанная программа должна помочь воспитателям, педагогам, методистам дошкольного учреждения в деятельности по формированию гуманистической направленности личности старших дошкольников на материале искусства анималистического жанра; сделает занятия с использованием анималистической тематики не только познавательными, интересными, творческими, но и нравственно обогащенными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 386 с.

Поступила 07.11.08.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И РАЗРЕШЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА:
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

*А. М. Магдеев, доцент кафедры политологии и регионоведения
МГУ им. Н. П. Огарева, dep-research@adm.mrsu.ru*

*В. Р. Мухадинов, младший научный сотрудник МГУ им. Н. П. Огарева,
vr-muhadinov@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы, входящие в предметную область педагогической конфликтологии. Практическая значимость работы состоит в том, что ее основные положения и выводы расширяют научные представления о педагогических конфликтах и способах их предупреждения и разрешения. Дополнено содержание деятельности педагогов по управлению межличностными конфликтами в условиях школы. Наряду с традиционными методами управления педагогическими конфликтами предложены инновационные механизмы, использование которых продиктовано веяниями времени.

Ключевые слова: педагогический конфликт; учащийся; педагог; конфликтологическая служба; инновация.

Школа, как и любое другое образовательное учреждение, — это не только учебный процесс, но и групповое взаимодействие совершенно разных людей, объединенных в одном пространстве и участвующих в различных видах деятельности, к которым относятся учебная, процесс воспитания, управление коллективом, выстраивание статусов, общение, создание норм поведения и т. д. В ходе такого взаимодействия возникает большое количество конфликтных ситуаций, которые его участники и образовательное учреждение в целом стремятся разными путями разрешать. С одной стороны, они ставят цель не выносить эти ситуации вовне, поскольку не хотят портить собственную репутацию и дальнейшую жизнь обучающегося, а с другой — не всегда находят эффективные пути работы с конфликтами.

Необходимо отметить, что однозначно негативно относиться к конфликту нельзя, так как это — естественный процесс, говорящий о наличии нескольких разных мнений по той или иной проблеме. Вопрос в том, каким способом происходит разрешение конфликта и к какому результату оно приводит.

Вместе с тем при разрешении сложной педагогической ситуации необходимо учитывать тот факт, что существует

значительное многообразие конфликтов, проявляющихся по различным основаниям и требующих индивидуального подхода в своем решении. Предлагаем частную типологию педагогических конфликтов, разработанную нами на основе анализа реальных конфликтных ситуаций, возникающих в условиях школ Республики Мордовия.

1. На основании количества участников:
 - «учитель — учащийся»;
 - «учитель — учащиеся»;
 - «учитель — учащийся — третье лицо»;
 - «учитель — учащиеся — третье лицо».
2. На основании временных границ:
 - быстротечные (при разрешении противоречия в течение одного дня);
 - временные (при разрешении противоречия в течение нескольких дней);
 - длительные (при неразрешенности противоречия от одного месяца до нескольких учебных лет);
 - неразрешимые (при неразрешенности конфликта в течение всего школьного периода жизни ребенка).
3. На основании причинно-мотивационных связей:

— дидактические (в связи с непрофессиональными действиями педагога, связанными с процессом обучения и/или

© Магдеев А. М., Мухадинов В. Р., 2009

со слабой учебной мотивацией учащегося);

— этические (в связи с нарушением норм педагогической или ученической этики);

— личностные (в связи с индивидуально-психологическими особенностями участников конфликта, например, наличием конфликтных черт личности педагога или учащегося).

4. На основании пространственных границ:

— локальные (без вмешательства третьих лиц в процесс их урегулирования);

— развернутые (с вмешательством третьих лиц);

— смешанные, или комбинированные (с элементами первых двух типов).

5. По особенностям протекания или на основании направленности противоречия:

— скрытый, с внутренней направленностью противоречия;

— скрытый, с внешней направленностью противоречия (непосредственное столкновение в процессе межличностного взаимодействия педагога и учащегося); можно подразделить на открыто-агрессивный и открыто-диалогический;

6. На основании способов завершения:

— с воспитательно-межличностными способами преодоления;

— с административными способами преодоления.

7. На основании последствий:

— конструктивный с полным или частичным разрешением противоречия;

— деструктивный с неразрешенным противоречием.

Анализ психолого-педагогической литературы, так или иначе затрагивающей проблему разрешения конфликтов в образовательных учреждениях, показал, что большинство исследователей различают следующие способы (которые можно назвать традиционными) поведения педагога как организатора жизнедеятельности детей в конфликтной ситуации с обучающимися:

1) *сотрудничество*. При данном способе происходит удовлетворение интере-

сов обеих сторон. Для сотрудничества характерно стремление к сближению позиций, целей и интересов, необходимы интеллектуальные и эмоциональные усилия сторон, время и другие ресурсы. «Оно предполагает направленность оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения» [1, с. 478]. Подходящая формула для педагога: «Не я против них, но я с ними» [3, с. 22]. Преимущество рассматриваемого способа состоит в том, что педагог находит приемлемое для себя и учащихся решение, улучшая тем самым взаимоотношения с детьми. Для его реализации, по мнению С. Ю. Теминой, необходимо «определить интересы и потребности всех участников; предпринять возможные действия по их удовлетворению; признать ценности других, равно как и свои собственные; стремиться к объективности, отделяя проблему от личностей; искать творческие неординарные решения» [5, с. 61];

2) *компромисс* — это способ поведения, «при котором быстро находится нужное решение, в основном устраивающее обе стороны, но за счет некоторых уступок» [4, с. 473]. Он характеризуется отказом от части ранее выдвигавшихся требований, готовностью признать претензии другой стороны частично обоснованными. Подобные действия напоминают сотрудничество, однако компромисс достигается на более поверхностном уровне;

3) *приспособление*. Для него характерны уступки интересам другой стороны. Они могут восприниматься и как демонстрация доброй воли (в этом случае возможно ослабление напряженности в отношениях), и как проявление слабости (может привести к эскалации конфликта). Данную стратегию обычно используют педагоги, которые либо не уверены в собственных силах, либо безразличны по отношению к учащимся и результатам своего труда (попустительский стиль руководства). Приспособление и компромисс составляют так называемую стратегию уступок;



4) *уход от конфликта (уклонение)*. Данная стратегия может быть полезна в том случае, когда проблема представляется педагогу несущественной и он предпочитает сберечь время, силы на решение более важных задач. Кроме того, уход от конфликта приемлем, когда «для решения проблемы учитель не располагает достаточной информацией» [2, с. 89]. С другой стороны, уход от проблемы может привести к обострению конфликтной ситуации. Если педагог физически или эмоционально отстраняется от конфликта, игнорирует его, то он лишает себя возможности повлиять на его развитие. С. Ю. Темина рассматривает следующие формы ухода от конфликта: молчание, демонстративное удаление учащегося из аудитории, отказ от проведения занятия, затаенный гнев, депрессия, игнорирование конфликтогенов со стороны учащихся (слов, жестов, действий), переход на сугубо формальные отношения, показное безразличие и т. д. [5, с. 58];

5) *противоборство (соперничество)*. «Это прямая конфронтация, при которой ни одна из сторон не желает уступать другой» [4, с. 474]. Данная стратегия направлена на удовлетворение собственных целей и интересов без учета целей и интересов другой стороны. При разрешении межличностных конфликтов она приводит к негативным последствиям. В соответствии с названной стратегией педагогами используются следующие тактики: угрозы, запугивания наказаниями, настойчивые убеждения, выставление негативной отметки; задержка учащегося после занятий и т. п. [5, с. 59].

Таким образом, при разрешении конфликтных ситуаций педагог, согласно проанализированным источникам, может предпринять какие-либо из следующих действий:

— *конфликтогенные* (выражение гнева, возмущения, применение наказания, оскорбление учащегося и т. д.);

— *конфликтотерпимые* (уход и затягивание решения проблемы, компромиссные действия);

— *конструктивные* (действия по изменению неблагоприятного хода развития ситуации: переключение внимания, легкая ирония, неординарные действия и др.).

Действия первого рода способствуют нарастанию напряжения и обострению конфликта, они не отвечают основной функции педагога — созданию наиболее благоприятных условий для развития личности учащихся. Действия второго рода не решают педагогической проблемы, так как ведут к затягиванию конфликтной ситуации, усложняя с течением времени возможность ее эффективного разрешения. Действия третьего рода в случае адекватного и грамотного их использования позволяют педагогу ослабить возникшее психосоциальное напряжение, осуществлять свои функции и в течение определенного времени разрешить возникший конфликт.

Оценив данные способы реагирования в педагогической конфликтной ситуации, мы пришли к выводу, что они не до конца отражают потребности сторон. В качестве альтернативы описанным действиям, которые тоже уместны и дают свои результаты, образовательное учреждение может овладеть инновационной методикой разрешения конфликтов, апробированной нами в условиях Школы вожатского мастерства на базе МГУ им. Н. П. Огарева в 2007—2008 гг.

Сущность данного подхода состоит в организации в условиях любого учебного заведения службы примирения, или конфликтологической службы, важными задачами которой являются следующие: разрешение педагогического конфликта (точнее, устранение причины его возникновения), изменение взаимоотношений в социально-педагогической среде с силовых и административных на отношения сотрудничества. В качестве сотрудников данной службы нам видятся социальный педагог, психолог конкретного учебного заведения, представитель администрации (в лице директора или его заместителя по учебно-воспитательной работе), наиболее авторитетный из педагогов и

даже один из старших учащихся. Кроме того, целесообразно включение в штат учебного заведения так называемого конфликтолога, профессионально занимающегося вопросами регулирования конфликтных ситуаций в межличностном взаимодействии. Именно он может возглавить конфликтологическую службу и координировать все действия ее сотрудников.

Ниже приводится алгоритм работы службы примирения.

Первый этап связан с проведением предварительной встречи с каждой стороной конфликта индивидуально. На ней ведущий встречи (любой из сотрудников службы, не обязательно профессиональный конфликтолог), используя специальные техники (активное слушание, резюмирование, общение через вопросы и др.), создает доверительные отношения, дает возможность каждому рассказать свою версию и объяснить причины возникшего противоречия. Это помогает участникам сбросить негативные эмоции, притупить агрессивные чувства.

Затем ведущий вместе с каждым участником конфликта выясняет его потребности, а также рассматривает различные пути разрешения конфликта и предлагает провести так называемую примирительную встречу, что составляет второй этап работы службы.

Первая задача примирительной встречи — наладить конструктивный диалог, в котором стороны смогут свободно рассказать друг другу о своих переживаниях и последствиях происшедшего. В этом случае обидчик видит реального человека, которому он принес боль, а также имеет возможность объяснить причины своего поступка. Вторая задача — самостоятельное разрешение сторонами конфликтной ситуации и принятие на себя обидчиком ответственности за происшедшее. Если стороны самостоятельно приняли решение и считают его справедливым, то это является гарантией того, что их договоренности будут выполнены. Третья задача — предупреждение подобных случаев в будущем. Стороны обсуждают причины случившегося и способы нейтрализации этих причин.

Таким образом, в ходе программы примирения реализуются следующие принципы: конфликт разрешается самими участниками в ходе переговоров; внимание фокусируется на нуждах жертвы, возникших в результате конфликтной ситуации.

Деятельность службы примирения требует разработки и использования целого набора восстановительных программ, работающих с различными по сложности случаями. Примеры восстановительных программ приводятся ниже.

Восстановительный подход к прояснению случившегося	Осуществляется при небольших нарушениях, таких как опоздание, невыполнение домашней работы и пр.
Восстановительная дискуссия	Применяется для решения небольших конфликтных ситуаций, прояснения разных позиций между многими участниками
Круг по решению проблемы	Применяется для больших групп людей. В центре обсуждения может находиться не конфликтная ситуация, а, например, вопрос выработки правил поведения, устава учебного заведения и пр.
Конфликтологическая программа	Проводится со сторонами конфликта. В основе лежат переход от позиций к интересам, выяснение различных альтернативных решений и выбор наилучшего
Трансформирующая медиация	Осуществляется с целью не столько разрешить конфликт (в отличие от предыдущей), сколько наладить взаимопонимание между участниками. Необходимо в случае, если стороны находятся в тесном контакте (одноклассники, друзья, родственники и т. п.)
Программы примирения в криминальной ситуации	Имеют вид диалога обидчика и жертвы, во время которого обсуждается вопрос разрешения данной ситуации и неповторения подобного в будущем
Семейные конференции	Проводятся в сложных ситуациях. Направлены на активизацию потенциала ближайшего социального окружения подростка



Если в учебном заведении применение приведенных выше программ становится привычным, их использование может во многом упроститься. Например, для несложных случаев нет необходимости проводить предварительные встречи, поскольку все участники уже знакомы с принципами, содержанием и правилами примирительной встречи и могут принять решение о своем участии в ней. С другой стороны, в несложных случаях предлагающий программу с уважением относится и к желанию участников ситуации начать программу, и к желанию запустить административный процесс, и к желанию просто прекратить разбирательство. Результативность этих программ будет непосредственно зависеть от широты их применения, что говорит о необходимости формирования у педагогического и ученического коллективов способности к организации сложной коммуникации.

Кроме создания собственно конфликтологической службы необходимо работать над созданием поддерживающего окружения службы. В него могут входить:

1) группа поддержки. Это учащиеся, которые сами не проводят программы примирения, но поддерживают их идеи. Узнав о зарождающемся конфликте, они могут квалифицированно сориентироваться в происходящем и направить участников конфликта в службу примирения. В результате служба будет постоянно в курсе происходящего в учебном заведении;

2) клуб ведущих, в котором учащиеся могут учиться работать в качестве ведущих программ примирения, анализировать свою деятельность и куда могут прийти желающие обучаться бесконфликтному поведению;

3) клубы, ориентированные на организацию программ реабилитации и обучения просоциальным навыкам: взаимодействию с людьми, организованности, неагрессивному поведению и пр.;

4) социальная служба, в которой старшие подростки могут курировать младших из так называемой группы риска. Для этого старшие учащиеся получают на-

выки установления контакта, диагностики ситуации, составления реабилитационной программы и курирования ребенка в ходе выполнения данной программы.

Набор в поддерживающее окружение конфликтологической службы осуществляется путем проведения тренинга по конфликтологии и приглашения наиболее активных участников (возможно приглашение учащихся, прошедших программы в качестве участников).

Параллельно разрешению конфликтов служба примирения может запустить еще несколько процессов. Во-первых, уважительное отношение к обучающимся и передача им ответственности за разрешение конфликта независимо от их статуса в учебном заведении могут поменять у многих участников встреч отношение к себе. Во-вторых, ведущие восстановительных встреч учатся видеть событие с разных сторон, строить сложную коммуникацию между людьми с различными точками зрения, отслеживать процессы, протекающие в их сообществе, управлять ими.

Безусловно, описанный нами подход не способен предупредить и разрешить все конфликты в социально-педагогической среде. Важно, чтобы у участников конфликтного взаимодействия был выбор в деле разрешения противоречий. И всегда необходимо помнить главное — предупредить конфликт легче, чем конструктивно разрешить его.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М.: ЮНИТИ, 2000. — 551 с.
2. Журавлев, Д. Учитель и ученик: психология конфликтов / Д. Журавлев // Нар. образование. — 2002. — № 4. — С. 81—92.
3. Корнелиус, Х. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. — М.: Стрингер, 1992. — 89 с.
4. Немов, Р. С. Психология. В 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — 496 с.
5. Темина, С. Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования) / С. Ю. Темина. — М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. — 144 с.

Поступила 23.12.08.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г. В. Шакина, соискатель кафедры педагогики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева, старший преподаватель кафедры
дошкольного и начального образования Мордовского республиканского
института образования, shakinag@mail.ru

В статье рассмотрена структура готовности педагога к актуальной деятельности по формированию общеучебных умений школьников. Представлена модель эффективной подготовки учителей начальных классов к данному виду педагогической деятельности на основе изученной литературы и результатов экспериментальной работы по исследованию готовности педагогов Республики Мордовия. Изложены результаты апробации модели в рамках курсов повышения квалификации учителей начальных классов на базе Мордовского республиканского института образования.

Ключевые слова: общеучебные умения; профессиональная готовность учителя начальных классов; модель подготовки учителя; структура готовности учителя к деятельности по формированию общеучебных умений.

Качество и эффективность педагогической деятельности зависят от многих факторов, в том числе от профессиональной готовности педагога, которая выступает как первичное, обязательное условие и предпосылка успешного выполнения любого вида деятельности.

К настоящему времени понятие общей готовности достаточно изучено, определены ее содержание, структура, основные показатели, что подтверждает анализ литературы по исследованию готовности к педагогической деятельности в целом и ее отдельным видам (М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбович, А. И. Мищенко, Н. Д. Левитов, Д. И. Узнадзе и др.).

В работах, посвященных проблеме готовности, даются различные определения этого понятия. Среди подходов авторов к определению готовности мы выделили два основных: функциональный и личностный.

Представители первого направления рассматривают готовность к деятельности в качестве функционального определенного психического состояния. Так, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович отмечают, что психологическая готовность как состояние целостной личности включает в себя три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [3]. Н. Д. Левитов в структуре состояния готовности выделяет по-

знавательный, эмоциональный, мотивационный и волевой компоненты [4]. Когнитивный (познавательный) компонент готовности к педагогической деятельности характеризует глубину понятийного осознания педагогических целей и выражается в суждениях человека о ценностях педагогической деятельности. Профессия выступает для личности ценностью, ориентиром поведения в том случае, если она является объектом познания. Эмоциональный компонент готовности к педагогической деятельности относится к категории «профессиональная направленность», которую в психологии принято понимать как избирательное, эмоционально положительное отношение к объекту, к профессии. Действенный (поведенческий) компонент готовности характеризует уровень сформированности необходимых качеств личности для овладения деятельностью и активности человека в проявлении инициативы, настойчивости в достижении этих качеств.

В рамках второго направления (личностного) готовность предстает как личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности (И. А. Зимняя, В. А. Сластенин и др.).

Поскольку нас интересует более конкретный состав каждого компонента готовности для решения исследовательских и практических задач, связанных с диагностикой готовности учителя на-

© Шакина Г. В., 2009



чальных классов к деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников, с разработкой модели эффективной подготовки педагога к обозначенной деятельности, то более всего нам близка позиция В. А. Сластенина. По мнению ученого, структура профессиональной готовности учителя как качества его личности включает в себя психологическую, психофизиологическую и физиологическую готовность, а также научно-теоретическую и практическую подготовку [5]. Психологическая готовность есть сформированная (с разной степенью) направленность на предмет деятельности, установка на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, оценку своих возможностей в соответствии с предстоящими трудностями и необходимостью результата; психофизиологическая готовность предполагает наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью; физическая готовность — это соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности. Содержание научно-теоретической и практической подготовки понимается ученым однозначно: первая — это наличие необходимого объема знаний для компетентной педагогической деятельности, вторая — комплекс сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков.

В настоящей статье мы опираемся на определение готовности к деятельности как особое личностное образование, которое предполагает наличие у субъекта профессиональной деятельности образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Готовность педагога к деятельности по формированию у учащихся общеучебных умений рассматривается нами как профессиональная компетентность, выражающая единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, а также мотивационную составляющую.

Современное общество характеризуется динамичностью развития, что естественно образом отражается на системе образования как исполнителе социального заказа формирования граждан. Отсюда готовность к педагогической деятельности связана с таким важным личностным качеством, как мобильность, способность к решению проблемы нового целеполагания.

Первоочередной задачей модернизации российского образования является значительное обновление содержания образования. Главное условие ее решения — введение государственного стандарта общего образования. Федеральным компонентом государственного стандарта впервые на всех ступенях обучения выделены общеучебные умения, навыки и способы деятельности, что содействует как целостному представлению содержания школьного образования, так и деятельностному его освоению [2].

Решение задач модернизации определяется готовностью учителя к изменениям, к профессиональному саморазвитию и самообразованию.

В соответствии с определением готовности педагога к деятельности по формированию общеучебных умений, рассмотренным нами выше, в структуре готовности можно выделить три взаимосвязанных блока показателей профессиональной компетентности педагогов. Первый, ценностно-ориентирующий, блок представляет собой систему убеждений учителя в необходимости и особой важности формирования общеучебных умений учащихся. Второй, теоретико-информационный, блок проявляется в знании учителем основных понятий, содержания учебного материала, методов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности, направленных на формирование общеучебных умений. Третий, практический, блок состоит в положительном опыте владения учителем перспективными образовательными технологиями, позволяющими эффективно формировать общеучебные умения школьников [1].

На основе данной структуры нами были выделены следующие показатели готовности педагогов к деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников:

— понимание педагогической задачи по формированию общеучебных умений;

— знание документов, регламентирующих деятельность учителя по формированию общеучебных умений;

— знание особенностей учебно-методического комплекта (УМК), направленных на формирование общеучебных умений;

— умение выстраивать систему работы по формированию общеучебных умений;

— владение методами, средствами, технологиями, способствующими формированию общеучебных умений;

— способность к саморазвитию, самосовершенствованию педагогической деятельности;

— готовность к сотрудничеству со специалистами.

Для оценки данных показателей готовности педагога к деятельности по формированию общеучебных умений школьников нами предложены такие уровни:

— оптимальный — «осознает необходимость данной деятельности, знает содержание, способствующее формированию общеучебных умений, владеет свободно действиями по формированию общеучебных умений младших школьников»;

— достаточный — «понимает важность данной деятельности, но не всегда может справиться самостоятельно, готов научиться» (не знает содержание или не владеет действиями);

— недостаточный (критический) — «не знает содержание, не владеет действиями, не видит необходимости в данной деятельности».

С целью выявления готовности педагогов к деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников нами было проведено анкетирование учителей начальных классов Республи-

ки Мордовия. В нем приняли участие 75 педагогов из образовательных учреждений различных типов и видов (средние общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, малокомплектные и национальные школы), работающие по вариативным образовательным системам (система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, система развивающего обучения Л. В. Занкова, образовательная система «Школа 2100», УМК нового поколения, традиционная школа), имеющие различный стаж педагогической деятельности (от 9 лет до 41 года).

Профессиональная компетентность учителей проявилась в понимании роли общеучебных умений в становлении учебной самостоятельности младших школьников. Из числа опрошенных 52 % отдают предпочтение формированию общеучебных умений, 25 — в равной степени предметных и общеучебных умений, 16 % — предметных умений. Затруднились ответить на вопрос 7 % респондентов. Мотивационная готовность находится на оптимальном уровне у 54 % учителей, на достаточном — у 20 %. Они понимают целесообразность и актуальность данной проблемы.

Теоретическая готовность педагогов оценивалась по трем показателям: знание понятий «умение», «общеучебное умение»; знание отдельных общеучебных умений и умение их классифицировать; знание особенностей авторского подхода к проблеме в УМК, по которому они работают, а также знание документов, регламентирующих деятельность учителя по формированию общеучебных умений.

Анализ уровня теоретической готовности учителей показал, что раскрыть понятие «умение» смогли 85 % опрошенных, однако качественный анализ этих ответов свидетельствует о том, что четко разграничивают общеучебные и предметные умения только 15 % из них, частично понимают разницу между ними 61 %. Отдельные общеучебные умения выделили 72 % педагогов, но только 28 %



из них предложили некоторую классификацию общеучебных умений. Среди общеучебных умений учителя в основном (35 %) называют интеллектуальные умения. Считают общеучебными умения читать, считать и писать (т. е. те умения, которые являются общеучебными, но уже недостаточными даже для ученика начальных классов) 23 % респондентов. Только 12 % педагогов указали информационные и 11 % — коммуникативные умения. Ни одним из опрошенных учителей не были названы такие важные умения группы управленческих или экономических, как умение планировать деятельность, определять ее цель, контролировать и оценивать ее выполнение.

Наибольшую сложность у педагогов вызвал вопрос о том, какую работу предусматривают авторы УМК, по которому они обучают детей, для формирования общеучебных умений. Лишь 12 % педагогов выделили некоторые аспекты работы, среди них по образовательной системе «Школа 2100» — 9 % учителей, по УМК «Гармония» — 2, «Школа России» — 1 %. Затруднились дать какой-либо ответ 88 % опрошенных.

Знание документов, регламентирующих деятельность учителя по формированию общеучебных умений школьников, показали менее половины респондентов. Среди таких документов назвали стандарт общего образования 38 % опрошенных, программы по предметам — 37 %.

Таким образом, теоретическая готовность соответствует достаточному уровню только у 18 % педагогов, у остальных же 82 % — критическому.

Практическая готовность педагогов оценивалась по ответам на вопросы о том, какие методы, способы, приемы применяют учителя для формирования общеучебных умений, как организуют работу по их формированию, какие диагностические материалы для отслеживания результатов данной работы используют. Ответы распределились следующим образом. Проблемное обучение, частично-поисковый, исследова-

тельный методы используют 56 % педагогов, практические методы — упражнения, работу с памятками, таблицами, алгоритмами, работу по образцу, в тетрадях для самостоятельной работы — 57, словесные — беседы, объяснения — 28, коллективные методы обучения — 13 %.

На вопрос об организации работы по формированию общеучебных умений смогли дать ответ 61 % педагогов. В основном они назвали либо отдельные методы, либо форму организации деятельности: индивидуальную, дифференцированную работу, проблемно-диалогическое обучение, групповую работу. Только 10 % опрошенных представили некий алгоритм работы по формированию отдельного умения, в частности умения работать с учебником, с текстом, решать учебные задачи. Это свидетельствует об осознанном подходе к деятельности по формированию общеучебных умений. Затруднились дать какой-либо ответ 23 % педагогов.

Отслеживание результатов работы по формированию общеучебных умений педагоги ведут в основном через традиционную проверку техники чтения учащихся, предметные контрольные, самостоятельные, тестовые работы. Лишь 9 % педагогов для этой цели используют наблюдения за самостоятельной работой учащихся, за участием детей в исследовательской деятельности, а также тесты, направленные на выявление уровня развития умственных способностей, определение мотивации школьников.

Таким образом, практическая готовность только у 32 % педагогов соответствует достаточному уровню, у остальных — критическому.

Осознавая необходимость деятельности по формированию общеучебных умений, а также недостаточную готовность к этой деятельности, учителя начальных классов понимают, что решение злободневных проблем школьной жизни возможно посредством привлечения квалифицированной помощи со стороны. Инновационный характер, особая наукоемкость решения проблемы формирования

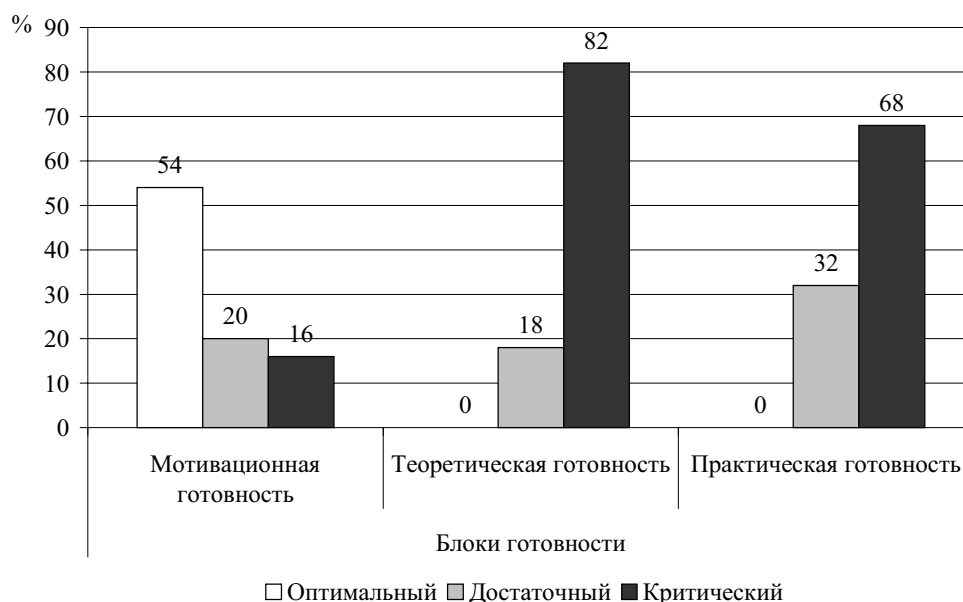
общеучебных умений предполагают активное сотрудничество педагогов школы с преподавателями вузов, методистами, психологами, учителями-практиками. Готовы к такому сотрудничеству 76 % респондентов.

Часть опрошенных, несмотря на то что многие вопросы анкеты вызвали у них затруднения, считают, что могут обойтись без помощи специалистов (24 %). Это свидетельствует о том, что данная группа учителей не готова к самосовершенствованию, саморазвитию или находится на стадии творческого выгорания.

Анализ данных по исследуемой проблеме позволил сделать вывод о наличии некоторых противоречий: между оптимальным уровнем мотивационной го-

товности и критическим уровнем теоретической готовности педагогов; между знанием средств обучения и неумением применить их для решения данной проблемы; между желанием работать в этом направлении и отсутствием знаний о возможностях формирования общеучебных умений по вариативным учебно-методическим комплектам. Положительным является то, что большинство педагогов готовы к повышению профессиональной компетентности, подтверждением чему служит их желание получить квалифицированную помощь от специалистов.

В обобщенном виде готовность педагогов к деятельности по формированию общеучебных умений представлена на рис. 1.



Р и с. 1. Уровни готовности педагогов к деятельности по формированию общеучебных умений школьников

Выделение показателей и уровней готовности учителей начальных классов к деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников послужило основой для разработки модели эффективной подготовки педагогов к осуществлению данного вида педагогической деятельности. Важным компо-

нентом модели явились разработанные нами курсы повышения квалификации для учителей начальных классов по теме «Формирование общеучебных умений младших школьников». Целью курсов стало создание условий для осмысления и принятия учителем ценности этой задачи, формирования технологической го-



товности к ее решению, основанной на теоретических знаниях проблемы.

Повышение профессиональной компетентности учителей начальных классов по формированию у школьников общеучебных умений мы рассматриваем как деятельность по изменению собственной профессиональной деятельности в этой области, а потому формой движения считаем совокупность используемых нами в процессе курсовой подготовки методов обучения, обеспечивающих:

- рефлексивный анализ учителем своей педагогической деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников, осознание своих образовательных потребностей, самоопределение;

- проектирование в коммуникативном взаимодействии с другими субъективно значимого содержания и способов деятельности по формированию у детей общеучебных умений, осмысление и углубление понимания ее теоретических оснований;

- активное применение полученных знаний во время стажировки, рефлексивный анализ своей практической деятельности и корректировка действий под руководством руководителя стажировки.

Для создания вышеобозначенных условий программа курсов повышения квалификации делится на две части: аудиторную и стажировку.

На аудиторных занятиях слушатели получают необходимую теоретическую информацию и практический материал. Лекционные занятия предусматривают интерактивный характер. На практических занятиях слушатели анализируют программы учебных предметов, определяя для себя направления работы по проблеме курсов, овладевают технологией проектирования и анализа урока с позиции формирования общеучебных умений, выстраивают систему работы по их формированию у младших школьников, исходя из возможностей конкретного УМК.

Мастер-класс, проведенный учителями высшей квалификационной категории, имеющими опыт работы по данному направлению, помогает педагогам увидеть возможности формирования общеучебных умений младших школьников на различных предметах в условиях вариативности начального образования.

Вторая часть курсов — стажировка на базе образовательного учреждения — дает возможность стажерам применить полученные в ходе аудиторных занятий знания по формированию общеучебных умений на практике, проанализировать свои возможности в этой деятельности, получить необходимую консультацию от руководителей стажировки, спроектировать дальнейший путь повышения квалификации в данном направлении.

Апробация основной части модели эффективной подготовки педагогов к осуществлению указанного вида педагогической деятельности проходила в рамках курсов повышения квалификации учителей начальных классов на базе Мордовского республиканского института образования в 2007/08 учебном году. Результативность данной работы позволяет оценить итоговая форма аттестации слушателей на курсах — зачет и выходное анкетирование. Анализ результатов ответов слушателей на зачете выявил хороший уровень приобретенных знаний. Слушатели, имевшие общее представление о формировании общеучебных умений, расширили знания, научились моделировать уроки, готовы поделиться знаниями с коллегами. Слушатели, имевшие разрозненные представления о формировании общеучебных умений, систематизировали имеющиеся знания. Слушатели, не имевшие представления о данной проблеме, усвоили систему работы по формированию общеучебных умений, нацелены на ее внедрение в свою практику.

Результаты выходного анкетирования по определению уровня готовности педагогов к деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников показаны на рис. 2.



Р и с. 2. Уровни готовности педагогов к деятельности по формированию общеучебных умений школьников (по результатам курсов повышения квалификации)

Сравнение результатов входного (рис. 1) и выходного (рис. 2) анкетирования дает основания констатировать положительную динамику роста профессиональной компетентности педагогов в решении данной проблемы.

Курсы повышения квалификации по данному направлению педагогической деятельности нами рассматриваются как начальная ступень системы совершенствования подобной деятельности. На втором уровне предусматривается задача перевода теоретических положений о процессе формирования общеучебных умений, знаний о практических способах работы в данном направлении в их активное применение на практике. Для этого организуется методическое сопровождение профессионального совершенствования учителя в указанном направлении педагогической деятельности. Третий уровень — это достижение максимально возможного для учителя уровня профессиональной компетентности, что дает ему возможность распространять свой опыт в форме мастер-классов, участия в семинарах, конференциях, выступая консультантом на стажировке, пуб-

ликуя результаты деятельности по формированию общеучебных умений школьников в журналах по вопросам педагогики.

Наше дальнейшее исследование нацелено на реализацию второго и третьего уровней модели эффективной подготовки педагогов к осуществлению деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воровщиков, С. Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология : учеб. пособие / С. Г. Воровщиков. — М. : ЦГЛ, 2005. — 320 с.
2. Днепров, Э. Д. Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования / Э. Д. Днепров // *Вопр. образования*. — 2004. — № 3. — С. 77—118.
3. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
4. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1964. — 343 с.
5. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 3-е изд. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с.

Поступила 16.09.08.



ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

В этом номере мы продолжаем публикацию материалов VI Международной научно-практической конференции «Интеграция региональных систем образования», прошедшей в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева в декабре 2008 г. Вниманию читателей предлагаются тезисы выступлений, посвященных проблемам интеграции системы образования и сообщества работодателей, преемственности образования, гражданского воспитания.

УНИВЕРСИТЕТ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КЛАСТЕРА

*С. В. Полутин, проректор по учебной работе
МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

Как известно, принятые в 2007 г. федеральные законы предоставили объединениям работодателей право участвовать в разработке среднесрочного прогноза и мониторинге потребности экономики в профессиональных кадрах; включили в понятие системы образования в качестве ее составляющей объединения работодателей, являющихся основной заинтересованной стороной в подготовке квалифицированных кадров, что, в свою очередь, обусловило обязанность государственных органов привлекать объединения к участию в решении вопросов в сфере образования. Это создает новые возможности для укрепления сотрудничества между объединениями работодателей и системой профессионального образования.

В настоящее время перечень специальностей и профессий, по которым готовят молодых рабочих и специалистов, не отражает происшедших изменений на рынке труда и не в полной мере учитывает его емкости. Как следствие, часть выпускников получают специальности, уже не востребованные рынком труда. С другой стороны, нарастает дисбаланс спроса и предложения трудовых ресурсов, связанный с соотношением уровней профессионального образования. Таким образом, следует констатировать двойной структурный дисбаланс спроса и предложения рабочих мест на рынке труда: по уровню образования (начальное, среднее, высшее профессиональное об-

разование) и в профессионально-квалификационном разрезе.

Наряду с этим отмечаются проблемы, связанные с дефицитом квалифицированных рабочих (особенно в высокотехнологичных и инновационных областях), низким престижем рабочих профессий, отсутствием партнерских отношений между системой профессионального образования и предприятиями, несоответствием учебно-материальной базы образовательных учреждений современным технологиям производства и др. Данные проблемы актуализируют разработку механизмов структурной перестройки профессионального образования Республики Мордовия. Анализ региональных образовательных ситуаций показывает, что многие регионы решают аналогичные проблемы путем структурирования профессионального образования в образовательно-производственные комплексы на основе интеграции имущественного, кадрового и интеллектуального потенциала учебных заведений разного уровня, предприятий региона в целях достижения высокой результативности подготовки кадров. Наиболее комплексный характер имеет *кластерный подход* к формированию системы профессионального образования.

Образовательно-производственные кластеры (комплексы) создаются по отраслевому признаку и объединяют, в первых, соответствующие министерства, формирующие базу данных недоста-

ющих кадров, во-вторых, предприятия, участвующие в финансировании обучения специалистов, и, в-третьих, учебные заведения.

Суть концепции образовательно-производственных кластеров заключается в том, что заказчиком и потребителем кадров рабочих и инженерных специальностей, которые готовятся учебными заведениями разного уровня, является предприятие. Среди всех предприятий-заказчиков определяются базовые. На их материальной базе проводится практика учащихся учреждений профессионального образования, интегрированная с реальным производственным процессом.

В Республике Мордовия в настоящее время складываются следующие отраслевые образовательно-производственные комплексы: «АПК», «Электротехника», «Машиностроение и материалообработка», «Строительство и архитектура» и др. Перечисленные комплексы имеют различную методологическую основу формирования, отличаются по уровню развития и степени интеграции.

Рассмотрим пример реализации кластерного подхода.

Образовательно-производственный комплекс «Электротехника»

Подготовку кадров для электротехнической промышленности в Мордовии ведут факультет электронной техники, Институт физики и химии (ИФХ) и Ковылкинский филиал МГУ им. Н. П. Огарева, Саранский колледж электроники, экономики и права им. А. И. Полежаева, Ковылкинский строительный колледж, Саранский электромеханический колледж, Саранское ПУ № 36 — ресурсный центр, Саранский ПЛ № 20. Базовыми предприятиями образовательно-производственного комплекса являются ОАО «Завод „Саранскабель“» и ОАО «Электровыпрямитель».

ОАО «Завод „Саранскабель“» активно сотрудничает с ИФХ. По индивидуальным и трехсторонним договорам на

I курс института принимаются студенты с оплатой 50:50 (50 % платят студенты и 50 % — завод). По окончании I курса студенты, сдавшие сессию на 4 и 5, освобождаются от оплаты, за них платит предприятие.

Заключив договоры, предприятие гарантирует студенту трудоустройство и выдает ему свидетельство о приеме на работу. С вузом оно согласовывает учебный план и специализации. В преподавании специализаций участвуют ведущие специалисты завода, подготовка ведется в зависимости от его потребностей.

Кроме того, ИФХ совместно с ОАО «Саранский телевизионный завод» создана базовая кафедра «Радиотехника» в рамках генерального соглашения о сотрудничестве с ОАО «Концерн „Радиотехнические и информационные системы“» (г. Москва).

С целью интеграции интеллектуального потенциала Республики Мордовия, совершенствования ее образовательной системы и обеспечения практической возможности совместного приложения творческих, научно-педагогических и материально-финансовых ресурсов, направленных на повышение качества и развития системы многоуровневой подготовки специалистов, между факультетом электронной техники МГУ им. Н. П. Огарева и Саранским колледжем электроники, экономики и права заключен Договор о научно-методическом сотрудничестве на 2005—2010 гг. В рамках этого договора анализируются современное состояние и тенденции развития российской и мировой электроники, микро- и нанoeлектроники, вычислительной техники с целью использования результатов анализа в учебном процессе, организовываются семинары по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам. Факультет оказывает содействие в организации стажировки преподавателей ссуза. Вузовские преподаватели привлекаются для проведения занятий, участвуют в аттестации студентов колледжа, одновременно выявляя наиболее спо-



способных и подготовленных к обучению в университете. Ежегодно по результатам собеседования факультет принимает для обучения на госбюджетной основе по сокращенной программе 10—12 выпускников колледжа, получивших дипломы с отличием и рекомендованных педагогическим советом колледжа.

Опыт взаимодействия образовательных учреждений и предприятий (организаций) делает очевидной необходимость интеграции наиболее работоспособных и эффективных образовательных ресурсов, которые должны решать задачи подготовки высококвалифицированных, востребованных и конкурентоспособных кадров. Главным фактором повышения качества подготовки специалистов должна стать глубокая структурная и программная интеграция образования, науки и производства, которая наиболее эффективно реализуется в инновационных научно-образовательно-производственных комплексах разного уровня.

Одним из путей устранения несоответствия между спросом и предложением на региональном рынке труда и образовательных услуг, повышения качества профессионального образования, социальной активности объединений работодателей, которые должны сыграть значительную роль в создании адресной системы профессионального образования, может стать создание межведомственного совета при Правительстве РМ в составе представителей Министерства образования РМ, Совета ректоров РМ и Регионального объединения работодателей «Союз промышленников и предпринимателей РМ». Данный совет призван решить следующие задачи:

1) разработать нормативно-правовую базу создания образовательно-производственных комплексов (кластеров);

2) сформировать потребность в кадрах специалистов (бакалавров и магистров) в разрезе профессий и по годам до 2015 г. на основе анализа контингента работников предприятий, достигших пенсионного возраста, миграционных про-

цессов и перспектив социально-экономического развития;

3) сформировать уточненный перечень учебных заведений и предприятий, взаимодействующих в условиях одного образовательного кластера;

4) разработать программу специализированных курсов для аграрных и инженерных специальностей (направлений) и определить стоимость обучения для коммерческого заказа;

5) подготовить предложения по оптимизации перечня специальностей в образовательных заведениях;

6) обеспечить реструктуризацию профессиональных профилей подготовки и переход на новые профили с учетом потребностей рынка труда Республики Мордовия;

7) осуществлять совместные исследования и мониторинг регионального рынка труда для определения потребностей региональной экономики в квалифицированных кадрах;

8) разработать адекватные потребностям рынка труда и региональной экономики целевые образовательные программы подготовки бакалавров, магистров и специалистов, новый перечень направлений подготовки (специальностей) в соответствии с государственными образовательными стандартами на основе компетентного подхода;

9) разработать образовательные программы послевузовской профессиональной подготовки магистров и специалистов через систему повышения квалификации, целевые магистратуру, аспирантуру и докторантуру;

10) определить места проведения ознакомительных, производственных и преддипломных практик студентов на материально-технической базе работодателей;

11) разработать региональную систему общественно-профессиональной аттестации образовательных профессиональных программ, реализуемых в региональных учреждениях высшего и среднего профессионального образования;

12) обеспечить условия, в том числе материально-технические, для реализации инновационной образовательной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования;

13) создать в 2009 г. Республиканский фонд поддержки одаренных студентов и лучших преподавателей в сфере высшего профессионального образования.

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ «ВУЗ — ПРЕДПРИЯТИЯ»

*Ю. В. Мананникова, заместитель декана
факультета инновационных технологий обучения
Пензенского государственного университета, доцент*

Проблема социально-профессиональной мобильности молодежи, включения ее в трудовую сферу жизнедеятельности имеет сегодня центральный характер, поскольку именно эта социальная группа будет определять качество человеческого потенциала России в ближайшем будущем.

В современных условиях все более актуальными становятся вопросы трудоустройства выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, наиболее полной реализации их профессионального и личностного потенциала. Ситуация на современном российском рынке труда отличается «всплеском» новых, перспективных и востребованных специальностей и, казалось бы, проблема трудоустройства молодых специалистов здесь неуместна. Однако выпускники, выходящие на рынок труда после окончания ПТУ, лицеев, техникумов и колледжей, неизбежно сталкиваются с различными сложностями, в чем можно убедиться на примере факультета инновационных технологий обучения Пензенского государственного университета (ФИТО ПГУ), работающего в рамках интегрированной системы «вуз — предприятия».

ФИТО ПГУ решает задачи обеспечения предприятий квалифицированными кадрами, трудоустройства выпускников

ПТУ, техникумов и колледжей и дальнейшего их обучения в университете. Факультет предназначен для молодых людей, которые уже определились в жизни, работают (или готовы работать) по специальности, полученной в системе среднего или начального профессионального образования, и желают повысить свою квалификацию.

ФИТО успешно сотрудничает более чем с 20 кафедрами университета, в числе его социальных партнеров — около 30 предприятий. В 2008/09 учебном году на ФИТО осуществляется подготовка по следующим специальностям:

- 030501 — юриспруденция;
- 032401 — реклама;
- 080504 — государственное и муниципальное управление;
- 080505 — управление персоналом;
- 100101а — автосервис;
- 100101э — сервис автомобильной электроники;
- 100101ф — сервис на предприятиях нефтегазового комплекса;
- 150202 — оборудование и технология сварочного производства;
- 151001 — технология машиностроения;
- 151002 — металлообрабатывающие станки и комплексы;
- 190201 — автомобиле- и тракторостроение;



200503 — стандартизация и сертификация;

210302 — радиотехника;

220201 — управление и информатика в технических системах;

220203 — автономные информационные и управляющие системы;

230101 — вычислительные машины, комплексы, системы и сети;

230102 — автоматизированные системы обработки информации и управления;

230105 — программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем.

Важнейшей задачей ФИТО ПГУ является подготовка высококвалифицированных специалистов. Для ее решения необходимы не только хорошая учебно-лабораторная база, эффективная учебная и воспитательная работа, но и научно-исследовательская деятельность. Исследование жизненной стратегии и проблем трудоустройства этой категории молодежи имеет особую практическую значимость.

На факультете осуществляется регулярная исследовательская работа с целью сбора сведений для построения «социального портрета» студентов-первокурсников ФИТО. Кратко рассмотрим полученные результаты.

Основная масса первокурсников ФИТО (64,3 %) — юноши и девушки в возрасте 19—20 лет. Это объясняется тем, что прием студентов на факультет инновационных технологий обучения ПГУ осуществляется из числа выпускников учебных заведений СПО по итогам собеседования.

Что касается места постоянного жительства студентов, то здесь были получены следующие данные: жителями Пензы являются 65 % опрошенных; жителями других городов Пензенской области — 29; в сельской местности проживают лишь 4 % респондентов; остальные (примерно 2 %) оставили вопрос без ответа. Таким образом, основная масса первокурсников ФИТО — это городские жители.

В процессе анкетирования удалось установить потребности респондентов в предоставлении студенческого общежития. Так, было выявлено, что в общежитии нуждаются лишь 6,4 % студентов-первокурсников ФИТО; основная масса опрошенных (93,6 %) не испытывают потребности в нем. Этот аспект объясняется не только тем, что более половины опрошенных постоянно проживают в Пензе, но еще и спецификой процесса зачисления абитуриентов на ФИТО. Данная форма обучения предполагает, что предприятия и организации имеют возможность осуществлять целевую подготовку, заключая трехсторонние договора (предприятие — студент — университет). В этой связи большинство первокурсников ФИТО одновременно являются сотрудниками различных предприятий и организаций Пензы и проблема предоставления общежития частично решается по месту работы респондентов.

Кроме того, был осуществлен сбор сведений об образовательных учреждениях, которые окончили респонденты до поступления в Пензенский государственный университет. Оказалось, что 14,1 % респондентов являются выпускниками школ, 0,6 — гимназий, 4,5 — лицеев; все остальные (80,8 %) — это выпускники техникумов и колледжей. Лидирующие позиции здесь занимают:

— Пензенский государственный приборостроительный колледж (31,8 %);

— Пензенский машиностроительный техникум (11,5);

— Пензенский колледж управления и промышленных технологий им. Е. Д. Басулина (11,0);

— Пензенский техникум железнодорожного транспорта (8,10);

— Зареченский многопрофильный колледж (5,70);

— Пензенский государственный автомобильно-дорожный колледж (4,0 %).

Один из вопросов анкеты касался состава семьи респондентов. Ответы распределились таким образом: полную семью, где присутствуют оба родителя, имеют 74,8 % опрошенных; с одним ро-

дителем проживают 24,0; 1,2 % являются сиротами. Из вышеперечисленного видно, что, как минимум, часть студентов-первокурсников ФИТО нуждаются в дополнительной социально-воспитательной поддержке со стороны руководства вуза, факультета.

В качестве источников своего дохода 20 % опрошенных указали помощь родителей; 80 % — дополнительный заработок. Стипендию в качестве источника своего дохода не указал ни один из респондентов, так как обучение на ФИТО осуществляется за плату. Основная масса студентов ФИТО являются работниками пензенских предприятий. Образовательный процесс осуществляется по очной форме, позволяющей получить высшее образование без отрыва от производства (обучение проводится в 3-ю смену). Стоимость обучения на 25—30 % ниже, чем на соответствующих специальностях, по которым обучение происходит в 1-ю и 2-ю смены.

Как уже было сказано ранее, заинтересованные предприятия имеют возможность осуществлять целевую подготовку, заключая трехсторонние договоры (предприятие — студент — университет). В частности, такие договоры были заключены с предприятиями: ФГУП НИКИРЭТ, ГУП «СНПО «Элерон», ОАО «Радиозавод», ОАО «Тяжпромарматура», ФГУП «ПНИЭИ», ФГУП ПО «Старт», ОАО НПП «Эра», ОАО «Пензмаш», ОАО «Сура-Лада», ЗАО «Строймаш», ООО «Нефтепродукты», ООО «Центр маркетинговых коммуникаций», ООО «Электротехторг», ОАО «НПП «Рубин» и др. В соответствии с договорами предприятия взяли на себя обязательства по оплате от 50 до 100 % от общей стоимости обучения за направляемых студентов. При этом студенты обязаны работать на данном предприятии на рабочих специальностях во время обучения в университете, а после получения высшего образования — отработать на «родном предприятии» в качестве спе-

циалистов 3 года (по ряду предприятий — 5 лет). В итоге к моменту окончания работником вуза предприятие получает не только выпускника ПГУ, но и сформировавшегося кадрового специалиста. Таким образом, предприятие решает болезненные для настоящего времени вопросы омоложения кадров и поддерживает перспективы их роста.

Отвечая на вопрос о своем материальном положении, 12,4 % опрошенных оценили его как «хорошее», 67,0 — как «среднее»; 20,6 % — как «плохое». Это объясняется тем, что основная масса студентов ФИТО — из семей, достаток которых «ниже среднего»; такая форма обучения позволяет в какой-то мере «сгладить» материальные трудности, возникающие в процессе получения высшего образования.

На вопрос «Чувствуете ли Вы в себе наклонности лидера, активиста, общественника?» 28,2 % респондентов ответили положительно, 71,8 % — отрицательно.

В процессе анкетирования студентам был задан вопрос «Хотелось бы Вам участвовать в общественной жизни факультета, института, университета?» Оказалось, что для 53,0 % из них важна только учеба, включаться в общественную жизнь они не намерены; 17,8 — хотели бы, но не знают к кому обратиться по этому поводу; не желали отвечать 4,2 %; некоторые респонденты (25,0 %) не смогли окончательно определиться с ответом по причине ограниченности свободного времени.

В заключение отметим, что данная тема далеко не исчерпана, поэтому дальнейшее проведение подобных исследований может послужить основой для более крупномасштабного и глубинного изучения заявленной проблемы. Регулярное проведение подобной работы позволит скорректировать процессы социально-профессиональной адаптации и мобильности указанной категории молодежи.



ИНТЕГРАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА И СООБЩЕСТВА РАБОТОДАТЕЛЕЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ АПК (на примере Астраханской области)*

*Н. М. Семчук, декан аграрного факультета Астраханского
государственного университета, профессор,*

*М. А. Гаврилова, доцент кафедры зоологии Астраханского
государственного университета*

Выполнение национального проекта «Развитие агропромышленного комплекса» на территории Астраханской области, направленного на ускоренное развитие животноводства и стимулирование развития малых форм хозяйствования в АПК, требует концентрации усилий не только работников сельского хозяйства, но и экономистов, инженерных кадров, ученых, проведения крупных междисциплинарных исследований на территории региона.

Одной из важнейших задач стратегии Астраханской области является развитие АПК и формирование конкурентоспособного сельскохозяйственного кластера (овощеводство и животноводство), включая модернизацию рыбного комплекса и аквакультуры (разведение осетровых и получение икры в искусственных условиях), промышленного производства кормов. Решение этой задачи невозможно без развития современного поливного земледелия, ирригационных систем на территории региона, создания современной перерабатывающей промышленности, эффективного развития инфраструктуры села и служб экологии человека.

Астраханский государственный университет (АГУ) — крупнейший вуз Прикаспия. Он активно участвует в выполнении национальных проектов, направлений стратегического развития региона, формировании основных экономических кластеров. Это единственный вуз региона, в котором осуществляется подготовка специалистов для сельского хозяйства (агрономов, зоотехников, ветеринаров,

почвоведов, механизаторов сельского хозяйства). Одна из основных задач университета — опережающий выпуск конкурентоспособных специалистов для нужд региона, не только имеющих специальные знания, но и владеющих иностранными языками. АГУ стремится к тому, чтобы талантливые студенты еще в годы учебы были нацелены на решение проблемных проектов, необходимых региону. Ученые университета проводят исследовательские и инновационные работы в области биоинженерии и биотехнологии, почвоведения, растениеводства, животноводства, экологии человека, информационных систем и технологий, экономики и др. Здесь создан научно-образовательный центр экологического земледелия «Астэко», в рамках которого ведутся совместные исследования и инновационные разработки с научными институтами РАСХН; функционируют научные лаборатории: экологического овощеводства (с ВНИИОБ), экологического животноводства (с ВНИИ животноводства), агроэкологической оценки земель (с Почвенным НИИ).

Работодателей АПК нашего региона объединяет Министерство сельского хозяйства Астраханской области. В настоящее время его усилия направлены на интенсивное внедрение современных технологий в АПК, обновление племенной базы животноводства, увеличение парка сельскохозяйственной техники, развитие малых форм хозяйствования, что требует привлечения большого количества специалистов новой формации, способных вести эффективный бизнес, созда-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Астраханской области (грант РГНФ № 09-06-31607 а/ю).

вать новые рабочие места и управлять инновационными процессами в отрасли. Кроме того, министерство заинтересовано в применении новых достижений сельскохозяйственной науки на основе междисциплинарных исследований, повышении квалификации работников сельскохозяйственной отрасли.

Астраханский государственный университет и Министерство сельского хозяйства имеют опыт совместной деятельности по целевой контрактной подготовке студентов аграрных специальностей, которые после окончания университета распределяются на работу в сельские хозяйства районов Астраханской области. В настоящее время на аграрном факультете обучаются 153 студента по целевым направлениям.

Между АГУ и Министерством сельского хозяйства заключено соглашение, в рамках которого университет обеспечивает ротацию дополнительных специализаций у аграрных специальностей в соответствии с задачами АПК региона; организует получение студентами аграрного факультета второго высшего образования по экономическим и юридическим специальностям; участвует в реализации проекта в сфере информатизации сельского хозяйства (создание корпоративной сети министерства, системы управления и комплексного мониторинга производства сельскохозяйственной продукции и оценки состояния сельскохозяйственных угодий в регионе, мониторинга управления национальным проектом на территории Астраханской области, интернет-портала «АПК», на котором представлены предложения местных товаропроизводителей и внешние запросы на продукты АПК, а также реализованы все возможные интерактивные службы сервиса по автоматизации закупа); силами студентов под руководством преподавателей и специалистов-практиков по заказу министерства проводит разработку производственно-ориентированных проектов, маркетинговые и статистические исследования рынка в сфере сельского хозяйства; выполняет научно-ис-

следовательские работы (сравнение продуктивности и себестоимости воспроизводства молоди осетровых, технологии сублимации растениеводческой продукции, мониторинг и агроэкологическая оценка земель, сортоиспытания, использование нанотехнологий в сельском хозяйстве, составление банков данных районированных сортов, пород, мониторинг развития КФХ, научно обоснованные планы развития АПК сельских районов, концепции и мероприятия по сохранению и повышению плодородия почв, развития животноводческой отрасли АПК, разработка ресурсо- и влагосберегающих технологий возделывания сельскохозяйственных культур и др.); осуществляет для отрасли через аспирантуру АГУ подготовку кадров высшей квалификации, а через факультет повышения квалификации АГУ — подготовку работников АПК по основам менеджмента, экономики, бизнеса, финансов, юриспруденции и иностранным языкам без отрыва от производства.

Министерство сельского хозяйства Астраханской области ежегодно определяет госзаказ на подготовку специалистов для отрасли по специальностям агропромышленного комплекса и другим специальностям АГУ; проводит совещания с главами муниципальных образований и руководителями сельхозотделов районов области по выявлению проблем, специфичных для АПК районов и требующих научно обоснованного решения; оказывает помощь в формировании перечня отраслевых проектов и научных проблем, разработка которых будет проводиться командами студентов и аспирантов под руководством ученых университета и осуществляет их финансирование; ежегодно определяет квоты мест на предприятиях АПК для прохождения производственных и преддипломных практик; формирует заказ на научно-исследовательские и опытно-конструкторские проекты в сфере информатизации АПК и заказ на повышение квалификации специалистов отрасли через аспирантуру и факультет повышения квалификации.

РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА

*И. С. Кобозева, заведующий кафедрой теории и истории музыки
и музыкальных инструментов МГПИ им. М. Е. Евсевьева,
академик Международной академии наук педагогического образования,
профессор*

Общеизвестно, что в современную эпоху значительную роль в социокультурном развитии народов нашей страны и Российского государства в целом играют региональные факторы, к которым, без сомнения, относятся и система музыкального образования. Поэтому сегодня многократно аргументируется мысль о создании наиболее эффективных систем музыкального образования, максимально способствующих развитию культурного потенциала человека на основе культурных ценностей общества.

Так или иначе общественным сознанием фиксируется необходимость наделяния региональной системы музыкального образования культуросообразующей функцией и способностью опережающего музыкально-культурного развития человека. Проявляется и осознается эта необходимость и на уровне законодательных актов Российской Федерации, и на уровне нормативных документов, выделяющих национальные и общечеловеческие ценности для обеспечения потребностей и интересов в области музыкального образования народов страны в лице субъектов Федерации.

Из сказанного следует, что акцентуация культуросообразующей и культуроразвивающей функций регионального музыкального образования как социально-педагогической системы позволяет не только рассмотреть его место и роль в национальной музыкальной культуре регионального общества, но и вычленить задачу реализации этих функций как одну из главных задач обновления регионального музыкального образования в соответствии с социокультурной политикой государства в целом.

Ориентация регионального музыкального образования на две фундаментальные идеи — личности и национальной музыкальной культуры — приобрела, таким образом, характер его ведущей тенденции. Однако сегодня уже требуются их операционализация, создание личностно развивающей национально-культурной музыкально-образовательной системы, разработка педагогических технологий, инновационных педагогических моделей музыкально-образовательного функционирования, т. е. развитие широкого круга возможностей, реально порождающих в региональной системе музыкального образования субъективность и бытийность личности в национальной музыкальной культуре общества. Вместе с тем настоящей переориентации разнообразных и разноуровневых музыкально-образовательных учреждений регионального социума на выполнение культуросообразующей и культуроразвивающей функций еще не произошло.

К сожалению, реальная педагогическая практика показывает, что процесс модернизации регионального музыкального образования чаще связывается с фрагментарностью, схематичностью и поэлементностью внедрения ценностей национальной культуры в учебный процесс, с различиями в представлениях педагогов и учащихся о содержании ценностей культуры, с разобщенностью региональных учебных заведений разных типов, направлений и уровней в способах его осуществления. Что же касается собственно личностного аспекта национального музыкально-культурного развития, то он на уровне субъекта проявляется в поп-культурных музыкальных интересах

и отражается в росте индифферентности к музыкально-образовательному процессу, воплощающему национально-культурные ценности.

Механизмом разрешения противоречия между значимостью взаимосвязи национальной музыкальной культуры общества и регионального музыкального образования и рассогласованностью ценностей музыкальной культуры личности и общества выступает необходимость достижения основной инвариантной по отношению ко времени и пространству цели регионального музыкального образования — цели национального музыкально-культурного личностного развития.

Устремленность к творческому взаимодействию индивида с национальной музыкально-культурной средой стала, пожалуй, одной из ведущих тенденций в теоретическом осмыслении личностного бытия человека, что и выдвинуло национальную музыкальную культуру в ее персонифицированном виде в разряд наиболее злободневных и актуальных проблем педагогической науки. Такой подход согласуется с современной идеологией образования, в которой цели осуществления национально-культурного содержания соединяются с задачами национального музыкально-культурного развития личности. Это придает значимость концептуализированной нами идее построения регионального непрерывного музыкального образования как национально-культурного явления, в которой ценностный подход меняет полюсы: от национального музыкального искусства как средства социального инструмента воспитания человека к ценностям национальной музыкальной культуры как стимулу его познавательной и творческой деятельности.

Охарактеризуем основные положения концепции.

1. Региональное музыкальное образование должно отражать все аспекты реального состояния национальной музыкальной культуры общества и личности, создавать зону их опережающего разви-

тия. Поэтому прогнозирование развития регионального непрерывного музыкального образования неотделимо от прогнозирования национального музыкально-культурного общественного и личностного развития, от тенденций изменений социокультурной ситуации.

2. Целеполагание в региональном музыкальном образовании должно связываться не только с решением национально-культурных проблем общества, но и, прежде всего, с осознанием человеком национальных музыкально-культурных основ бытия.

3. Основополагающими постулатами модернизации музыкального образования в условиях современных регионов России должны стать следующие: необходим системный подход к организации регионального музыкального образования; следует обеспечивать целостность данной системы на базе установления национально-культурных содержательных связей между основными компонентами ее структуры; реализация ценностей национальной культуры в музыкальном образовании должна осуществляться комплексно в многоуровневой системе, в тесной взаимосвязи национально-культурного содержания в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях; необходимо осуществление преемственности и непрерывности музыкального образования в дошкольных учреждениях, в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях; профессионально-педагогическое региональное музыкальное образование должно вестись опережающими темпами в контексте современных социально-культурных условий; необходима согласованность цели, процесса и результата регионального музыкального образования, рассматриваемых в аспекте национального музыкально-культурного развития личности и общества.

4. Построение региональной системы непрерывного музыкального образования как национально-культурного явления обеспечивается общесистемными мето-



дологическими принципами: генетического единства регионального музыкального образования с национально-культурной общественной средой; единства общего и особенного в данной системе; целостности объективного и субъективного; непрерывности и преемственности; зависимости между содержанием и формой, целью и результатом. Построение данной системы может успешно реализоваться на основе социально-педагогических условий (личностно-деятельностный подход к процессу музыкального образования; комплексный подход к структурированию национально-культурного содержания, выделяемого в разноразличных дидактических процессах), организационно-педагогических условий (интеграция национально-культурного содержания, индивидуализация и дифференциация музыкальной подготовки, включение дошкольного, общего, профессионального, дополнительного и постдипломного образования в региональную систему непрерывного музыкального образования на основе принципов преемственности, взаимодействия и развития) и психолого-педагогических условий (переориентация ценностей личности на ценности культуры общества, выявление индивидуально-психологических особенностей учащихся, уровня их знаний и интересов на базе диагностических процедур); принципов (непрерывности, развития, интеграции, дифференциации), в онтологическом плане определяющих цели,

а в деятельностном — систему координат для реализации этих целей в дидактических процессах, реализующих национально-культурное содержание; функций (социальной, психологической, культуросообразующей, педагогической).

Решающим направлением обновления данной социально-педагогической системы является обеспечение непрерывности, взаимосвязи и преемственности ее звеньев, ступеней, основанных на интеграции национально-культурного содержания и дифференциации музыкальной подготовки в развитии субъекта национальной музыкальной культуры. Если рассматривать региональную систему непрерывного музыкального образования как один из главных механизмов национального музыкально-культурного развития личности, то можно обнаружить, что все ее структурные элементы соответствуют основным формам национального музыкально-культурного личностного развития.

Безусловно, положения, затронутые выше, не исчерпывают всего широкого спектра проблем развития современных региональных систем музыкального образования. Однако они являются свидетельством того, что взгляд в глубину национальной музыкальной культуры общества и личности — это не только тенденция российского социума XXI в., но и устойчивый детерминант теории и практики современного музыкального образования.

ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Э. Ф. Матвеева, доцент кафедры неорганической химии Астраханского государственного университета,

Г. Н. Протасевич, старший преподаватель кафедры зоологии Астраханского государственного университета,

Т. А. Колесникова, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования Астраханского института повышения квалификации и переподготовки

Современная система образования, ее интегративный характер, а также растущие потребности педагогической практики (профилизация, принцип региональности) обуславливают необходимость пересмотра основных видов учебной деятельности студентов в педагогическом вузе, акцентируя внимание на процессе самообразования студентов посредством, например, их учебно-исследовательской деятельности с целью пропедевтики профессионально-методической функции учителя. Это позволяет построить содержание обучения частным методикам на основе интеграции профессионально-методических знаний и умений и обеспечить активность обучаемых, повысить инициативность их мышления в освоении знаний, закрепить профессиональный интерес, выработать четкую мотивацию на самообразование и высокий уровень подготовки будущих специалистов — учителей биологии, экологии и химии.

В научной литературе указывается множество видов и форм интеграции: по методам, приемам, способам, уровням, направлениям. На наш взгляд, наиболее действенной формой реализации интегративного подхода в образовании является вовлечение студентов в активную профессиональную деятельность на всех этапах обучения. Педагогическая практика представляет собой один из важнейших компонентов подготовки студентов к самостоятельной работе в школе. Возникает необходимость разработки интегративного подхода к организации педагогической практики студентов IV—

V курсов с учетом важнейших факторов модернизации школьного образования и изменения социальной направленности общества. В процессе прохождения практики они должны применить не только теоретические знания по психолого-педагогическим и специальным дисциплинам, но и показать уровень сформированности своих профессиональных умений. Большую помощь в этом им оказывает участие в учебно-исследовательской работе, которая выступает одним из обязательных заданий, получаемых на установочной конференции перед началом практики. Выполняя предложенные задания, студенты учатся наблюдать и анализировать педагогические явления, происходящие в современной школе. Они могут изучать инновационные процессы в работе лучших учителей базовых школ, а также активно включаться в данный процесс и предлагать свои варианты проведения уроков, внеклассной работы, элективных курсов.

Частично эти исследования могут входить в содержание бакалаврских и дипломных работ. В качестве примера рассмотрим задания к учебно-исследовательской работе студентов (УИРС) интегративного характера.

УИРС № 1 по теме:

«Разработка микромоделей по экологическому воспитанию учащихся в средней школе»

Цель: познакомиться с системой экологического образования в данной школе, научиться проводить уроки и внеклассные мероприятия по экологическому образованию и воспитанию учащихся.



Задания для самостоятельной работы:

1. Осуществите анализ современной научно-методической литературы.

2. Определите цели и задачи экологического образования, вклад курсов биологии, химии и физики в решение задач экологического образования.

3. Изучите методику развития системы экологических понятий при изучении биологии и химии.

4. Познакомьтесь с системой работы учителей школы по экологическому образованию учащихся, составьте и опишите межпредметные мероприятия по природоохранительному воспитанию.

5. Разработайте задания для учащихся по включению их в практическую работу по охране природы. Выявите охраняемые объекты природы и предложите мероприятия по включению школьников в их охрану.

6. Проведите анкетирование учащихся с целью выявления общего отношения к экологической проблеме, а также определения уровня их подготовленности к освоению (восприятию, осознанию, принятию решений) интегративных знаний и выявления исходного уровня экологического мышления. Для этого используйте вопросы:

— Что вы понимаете под термином «экология»?

— Какие экологические проблемы актуальны в наши дни?

— Назовите вещества-загрязнители.

— Какие предметы вам помогают в освоении экологических знаний? Распределите их по значимости.

— Назовите известные вам экологические катастрофы и их последствия.

— Какие химические и биологические знания необходимы для освоения экологии?

— Какие химические и биологические умения помогут вам в практических вопросах по экологии?

— Какие виды загрязнения могут быть в обычном химическом кабинете?

— Назовите химические элементы, оказывающие вредное воздействие на человека.

— Назовите вредные для здоровья вещества.

— Какие социальные факторы могут оказывать вредное воздействие на человека?

7. Спланируйте экскурсию с учащимися на местный водоем. Предусмотрите сбор материала на местности и практическую работу в классе по изучению пробы воды, определению собранных растений и животных, составлению цепей питания биогеоценоза.

В приложении к УИРС мы рекомендуем примерный план проведения экскурсии и методику организации работы с учащимися.

Экскурсия по теме:

«Определение загрязненности биогеоценоза

(на примере водоема)»

Цель: изучить видовой состав биогеоценоза, определить степень его загрязненности отходами промышленных предприятий.

Оборудование: определители животных и растений, сачки, стеклянные сосуды с образцами воды, природного ила, водными растениями изучаемого водоема.

Ход работы

1. Возьмите каплю воды из образца и рассмотрите ее под микроскопом. Обнаруживаете ли вы простейшие организмы в воде?

2. Рассмотрите водные растения, собранные с разных участков водоема. С помощью определителей установите их название.

3. Рассмотрите образцы придонного ила, взятого в прибрежной зоне. Попробуйте определить, к какой группе относятся животные, обнаруженные в иле.

4. Ловля более крупных животных — занятие длительное. Соберите у рыболовов-любителей сведения о наличии в исследуемом водоеме ракообразных, рыб и об их видах.

5. Какие прибрежные растения окружают водоем? Какое биологическое значение они имеют?

6. Обобщите весь собранный материал и попытайтесь установить пищевые связи.

7. Учитывая сведения о соотношении между численностью видов в разных экологических группах и степенью загрязненности водоема, попытайтесь установить состояние исследуемого объекта. Отмечается ли загрязненность в нем? Если да, то какая: средняя или сильная степень загрязнения?

8. Узнайте, какие промышленные и бытовые отходы попадают в данный водоем. Какое значение имеет борьба с загрязнениями внешней среды?

Далее предлагается перечень литературных источников, из которых студенты могут получить необходимые сведения.

Конструктивная система профессиональной подготовки состоит в организации интегративных форм учебных занятий по курсу «Теория и методика обучения предмету (биологии и химии) с дополнительной специальностью» на основе концепции самообразования и творческого развития личности будущего педагога. В ходе выполнения заданий по педагогической практике происходит формирование у студентов рефлексивной культуры, делается акцент на самоанализ, востребование приобретаемых знаний и умений, активность и самосознание в процессе обучения. В результате предполагается повышение научного уровня и успешности обучения студентов с целью формирования профессионально-методического мировоззрения.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИКЕ

И. Г. Липатникова, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), профессор,

А. С. Нефедова, магистрант Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург)

В настоящее время актуальной является проблема формирования у обучаемых целостного научного мировоззрения, общей системы знаний об объектах, законах и закономерностях, методах познания, универсальных способах деятельности. В связи с этим возникает необходимость применения интегрального подхода к обучению.

Следует заметить, что существует множество трактовок понятия «интеграция», в основе которых лежит процесс взаимопроникновения одних областей знания (методов, способов деятельности и т. п.) в другие или процесс объединения определенных знаний.

В нашем исследовании за основу взято определение, предложенное А. Я. Данилюк. Автор под интеграцией образования понимает осуществление обучаемым под руководством преподавателя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходят усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов. Отметим, что в данном контексте интеграция отражает сущность понятия интерпретации информации — придание информации смысла и перевод с одного языка на другой. При этом успешность формирования способности к интерпретации



зависит от развития компонентов (понятийного, операционального, языкового и аналитического) в структуре когнитивных образований. Раскроем сущность выделенных компонентов.

Понятийный компонент — система понятий, их свойств, отношений и связей между ними. Понятийные структуры отвечают за специфический тип организации знаний и обеспечивают возможность переработки информации с учетом различных способов кодирования: словесно-логического, визуального и практического. При этом условия хранения и переработки информации, способы формирования понятий, предпочтения тому или иному представлению информации индивидуальны, зависят от личностных качеств субъекта.

Операциональный компонент — «совокупность действий и процедур, сориентированных на оперирование понятиями и объектами той или иной предметной области при решении характерных для нее задач» (Е. Лодатко). Данный компонент является ведущим в развитии личности, поскольку через деятельность происходят обучение и развитие. Вместе с тем именно от личностных особенностей зависят умения человека видеть проблему, ставить цель, выбирать способы интерпретации, разрешения проблемы, уровень изучаемого материала и т. п.

Языковой компонент — владение языковым аппаратом теории. Этот компонент отражает индивидуальные особенности и возможности осуществления субъектом перевода с одного языка на другой. Выбор информации и представление ее в новой форме происходят в зависимости от опыта обучаемого с опорой на известные когнитивные схемы. Благодаря расширению языкового пространства, формированию новых когнитивных схем расширяются возможности личности к интерпретации, повышаются ее мобильность и познавательный потенциал.

Аналитический компонент — «аппарат», позволяющий осуществлять ана-

лиз и синтез, абстрагирование, обобщение, рассуждение по аналогии, устанавливать взаимосвязи, выявлять логическую структуру информации. Все перечисленные операции выполняются согласно особенностям и уровню развития личности.

Формирование каждого из вышеперечисленных компонентов зависит от личностных особенностей обучаемого и способствует изменению его личностных качеств. В учебном процессе необходимо осуществлять их совместное, целостное формирование.

Адаптируем перечисленные компоненты к механизмам интеграции, отражающим проблему формирования смысловой интерпретации, и проиллюстрируем реализацию механизмов интеграции на примере изучения темы «Интегральная сумма».

Метаязык — механизм соединения различных знаковых структур, в результате чего вся система воспринимается субъектом с точки зрения некоторого единства. Процесс мышления происходит одновременно в различных информационных кодах, на сознательном и подсознательном уровнях. Сочетание различных способов кодирования позволяет сформировать наиболее полный и целостный образ изучаемого явления.

При изучении выбранной темы используются словесный, символичный и графический способы представления информации: «Рассмотрим фигуру G , ограниченную отрезками прямых $x = a$, $x = b$, $y = 0$ и графиком функции $y = f(x)$, т. е. $G = \{(x, y) : a \leq x \leq b, 0 \leq y \leq f(x)\}$ » (два различных способа символического представления). Предлагается иллюстрация данного понятия (графическое представление). «Такую фигуру называют криволинейной трапецией» (словесное представление). Понятие криволинейной трапеции уже известно студентам из школьного курса математики. На основе имеющихся знаний об изучаемом понятии формируется его целостное представление. При этом обеспечивается формирование единого языкового про-

странства в изучаемой области знания (в данном случае — в математике). Обучаемый имеет возможность выбрать информацию для переработки, предложить различные трактовки результатов решения задач; расширяется понятийная база, возникают новые связи между понятиями и способами деятельности.

Акцентуация содержания — механизм привлечения одних элементов и отбрасывания других, что позволяет создавать целостное образовательное пространство.

Реализация данного механизма проявляется на этапе осуществления выбора индивидуальной микроцели деятельности (выбора одной из разноуровневых задач и ее решения), построения индивидуальной образовательной траектории по ее достижению. При совершении выбора цели студенты с учетом индивидуальных возможностей, способностей, личностного опыта выделяют именно те факторы, которые, на их взгляд, влияют на него в большей степени. На основе выбранной цели осуществляются анализ и отбор теоретического материала и последующий выбор задач для самостоятельного решения.

В данном случае формируются умения анализировать, рефлексировать (аналитический компонент), принимать решение, выбирать способы деятельности (операциональный), формируются определенные понятия (понятийный и языковой) в зависимости от выбранной микроцели.

Задание правил поведения — механизм, обеспечивающий целостность учебного процесса благодаря заранее установленным правилам и требованиям.

В процессе изучения темы студентам предлагается следовать определенному алгоритму для выбора индивидуальной микроцели занятия и работы по ее достижению. Опираясь на алгоритм, они выбирают уровень и способ изучения материала.

Алгоритмы задают правила деятельности при усвоении студентами учебного материала. Целостность учебного

процесса при этом заключается в том, что какие бы микроцели и способы их достижения ни были выбраны, будет достигнут определенный результат — сформированность нового знания хотя бы на минимальном уровне.

Креолизация учебных языков — механизм проникновения языка преподавателя, языка научных текстов в сознание обучаемого, в результате чего образуется единый язык.

При общении с преподавателем, однокурсниками, в процессе работы с научным текстом язык обучаемого изменяется, он обогащается словарным запасом, принятыми в данной области оборотами речи, фразеологизмами.

Образование единого языка происходит в результате выполнения определенной деятельности, ориентированной на формирование связей между понятием и его представлением (символьным, словесным и графическим), раскрытие причин предлагаемых обозначений, подтверждение или опровержение возможно существующих предположений о понятии и др.

Ниже приведен пример задания, обеспечивающего единство внутреннего представления и общепринятого.

Студентам предлагается ответить на вопросы и выполнить задания:

1. Почему, на ваш взгляд, сумма называется интегральной?

2. Интегральная сумма обозначает-

ся $\sum_{i=1}^n f(\xi_i) \Delta x_i$. Объясните, что означает

каждый символ в предлагаемой записи.

3. Постройте интегральную сумму для функции $f(x) = x^2$, заданной на отрезке $[-1; 2]$, любым способом и изобразите построение графически. Сравните полученный результат с теми, которые получили ваши одноклассники. Какой вывод можно сделать?

В математике преимущественно используются понятия, определяющиеся однозначно. На основе имеющегося опыта у обучаемых может быть такое же представление и об интегральной сумме. В результате выполнения второго зада-



ния помимо графической интерпретации понятия они получают опровержение того факта, что интегральная сумма определяется однозначно.

Нетрудно заметить, что каждый из описанных механизмов влияет на развитие понятийного, операционального, язы-

кового и аналитического компонентов в структуре интеллекта. Соответственно применение методов интеграции к процессу обучения способствует целостному формированию данных компонентов и, как следствие, целостному восприятию изучаемого материала.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ КУРСАНТОВ

И. Г. Липатникова, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), профессор,

Т. Б. Ванеева, преподаватель Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России (г. Екатеринбург)

Изменения, происходящие в образовательной политике государства, существенным образом повлияли на требования к подготовке будущих специалистов в вузе. В специфических условиях военизированного вуза, в котором курсанты должны быть подготовлены к решению профессиональных задач в экстремальных ситуациях, когда все действия направлены на предотвращение возможной катастрофы или на ликвидацию ее последствий, вопрос развития общеучебных умений приобретает особую значимость.

К сожалению, сложившаяся за долгие десятилетия организация учебного процесса, стили и методы преподавания наук в вузе, способы и формы познавательной деятельности курсантов, ориентированные в основном на подготовку к экзаменам, не позволяют реализовать и развивать интеллектуальный потенциал специалиста. В связи с этим остро ощущается проблема преемственности между школой и вузом, поиска новых подходов к организации учебного процесса в вузе, направленного на активизацию сознательной и самоуправляемой познавательной деятельности курсантов, на развитие их познавательного потенциала.

В понятие познавательного потенциала мы вкладываем:

- объем и качество информации, которой располагает личность;
- познавательные мотивы деятельности, на основе которых происходит развитие индивидуальных возможностей, способностей, познавательной активности, познавательного интереса;
- сформированность общеучебных умений.

Результативность обучения полностью зависит от степени внутреннего согласования в развитии составляющих познавательного потенциала.

Проблема развития познавательного потенциала охватывает все компоненты учебного процесса: содержательный, процессуальный и личностный. Кроме того, заметим, что характерной чертой этих компонентов является их интегративность, иначе говоря, взаимопроникновение.

Раскрывая проблему преемственности между школой и вузом, остановимся подробнее на сформированности общеучебных умений у будущих курсантов. Общеучебные умения мы рассматриваем как важнейший деятельностный компонент познавательного потенциала об-

учающихся, включающий в себя умения по самоуправлению учебной деятельностью, направленные на формирование учебной задачи, проектирование, контроль и анализ ее выполнения; умения по

работе с информацией для достижения поставленных ранее учебных задач; умения по структурированию информации, ее анализу, сравнению, обобщению и т. д. (рисунок).



Классификация общеучебных умений

Реальный уровень развития общеучебных умений у выпускников школы можно увидеть на первых занятиях в вузе. Вновь поступившие курсанты не могут выбрать наиболее рациональную последовательность действий по выполнению учебной задачи, неадекватно оценивают свою учебную деятельность, не видят причин неудач, не владеют постановкой индивидуальной цели своей деятельности. Выпускники школ в своем большинстве не умеют пользоваться справочной и дополнительной литературой, у них вызывают затруднение интерпретация информации, конспектирование, составление на ее основе текста таблиц, схем, графиков, т. е. моделирование учебной информации. Они не способны к самостоятельному высказыванию собственных мыслей, к формулированию

вопросов собеседнику и ответов на заданные им вопросы. В ходе дискуссии, как правило, не корректны в своих высказываниях, не могут аргументированно отстаивать собственную позицию, гибко менять ее, так как не понимают необходимости этого шага. При взаимодействии в группе не подчиняются общему решению группы. Не способны строить общение с учетом статуса собеседника и ситуации общения.

На основе данного анализа мы делаем вывод о несформированности общеучебных умений у будущих курсантов.

Эффективное формирование и развитие общеучебных умений как одного из компонентов познавательного потенциала мы видим в реорганизации учебного процесса и направлении его в русло моделирования личности курсанта на



основе деятельностного модульного обучения в рамках рефлексивного подхода.

Конструирование деятельностного модуля происходит на основе идеи о том, что «деятельность превращается в содержание только при определенном условии: когда она становится предметом рефлексии в ситуациях учения-обучения» (В. В. Давыдов).

Под **деятельностным модулем** мы понимаем логически завершенную единицу учебного процесса, спроектированную на основе рефлексивного подхода, когнитивной визуализации и направленную на изучение фундаментальных понятий учебной дисциплины, самореализацию и саморазвитие студентов.

Деятельностное модульное обучение предусматривает три последовательных периода обучения.

1. Общее знакомство с деятельностным модулем в целом, когда происходит расчленение его на проблемы-модули, раскрываются структура проблем-модулей и связь между ними.

2. Изучение проблемы-модуля каждой в отдельности, во время которого дается ее общая характеристика, опре-

деляются роль и место проблемы-модуля в деятельностном модуле, раскрываются ее структурные части — модульные единицы.

3. Диагностические разноуровневые контрольные срезы, направленные на развитие у курсантов познавательного потенциала.

Такая организация учебного процесса позволяет конструировать учебный материал по правилам модульности, что обеспечивает каждому курсанту индивидуальную образовательную траекторию развития, интегрирует разные виды и формы обучения. При этом необходимыми компонентами учебного процесса становятся ценностные установки, мотивы и способы деятельности. Вместе с тем процесс обучения в подобных условиях предполагает развитие познавательных процессов, способов учебной и творческой деятельности за счет активной самостоятельной управляемой работы, организации диалога между субъектами образовательного процесса, создания ситуации свободного выбора, проблемности учебного процесса. Все вышесказанное способствует формированию общеучебных умений курсантов.

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И ДОУ

*В. С. Безрукова, аспирант кафедры педагогики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Современному ребенку, живущему в эпоху социальных перемен, всевозможных технических и научных достижений, необходимо «идти в ногу со временем», а значит, быстро воспринимать действительность, оценивать ее, ориентироваться и адаптироваться в конкретных условиях жизнедеятельности. Для этого он должен иметь определенные социальные ценности, установки, убеждения, представления об окружающем мире и о себе

в нем, т. е. определенные социальные ориентиры.

Социальная ориентация рассматривается нами не только как усвоение и воспроизводство социального опыта, норм, ценностей, социальных и личностных качеств. Прежде всего это восприятие социальной ситуации, ориентация в ней, умение анализировать, оценивать и принимать адекватные решения, которые позволили бы ребенку функционировать

в ближайшем окружении и обществе в целом.

О важности социальной ориентации в жизни человека писали еще древние философы, психологи и педагоги. Так, например, Э. Фромм в своих трудах упоминает об ориентации, посредством которой человек вступает в отношения с миром, проявляющиеся в процессах ассимиляции (освоение вещей) и социализации (отношение с людьми и с самим собой). По мнению В. Г. Бочарова и М. М. Плоткина, если «научить ребенка правильно ориентироваться в любых обстоятельствах, он сможет сделать гораздо больше полезного и избежит многих осложнений».

Потребность в социальной ориентации усиливается в старшем дошкольном возрасте. В результате освоения социокультурной среды складываются социальные ориентации и установки, которые позволяют личности не только составить представление и определить значимость окружающих предметов и явлений, но и наметить индивидуальный план действий, осуществлять деятельность по его выполнению для достижения целей в конкретных условиях. Так у ребенка образуется определенная картина мира. Этому способствуют и психологические новообразования: интерес и стремление к включению в мир социальных отношений, новая социальная ситуация развития и расширения социальных связей, эмоциональное отношение к познаваемому, изменение мотивационно-потребностной сферы, рост самосознания и др.

Проведенные нами с 2006—2008 гг. психолого-педагогические исследования позволяют нам выявить черты, присущие современному дошкольнику: он жизнерадостный, беззаботный и поверхностный, активный, общительный, раскованный. В большинстве своем дети достаточно развиты. Однако в последние годы и родители, и педагоги отмечают у них неспособность к самоуглублению, к концентрации на каком-либо занятии, отсутствие заинтересованности делом. В то

же время логопеды чаще констатируют задержки речевого развития — дети позже начинают говорить, мало и плохо разговаривают, их речь бедна и примитивна. Замечено, что общение со сверстниками стало более поверхностным и формальным: детям не о чем разговаривать, нечего обсуждать. Многие педагоги наблюдают резкое снижение фантазии и творческой активности детей; дошкольники теряют способность и желание чем-то занять себя, не прилагают усилий для изобретения новых игр, сочинения сказок, для создания собственного воображаемого мира. Активное внедрение информационных технологий в повседневную жизнь, разрыв между поколениями детей и взрослых, дефицит эмоциональных и содержательных отношений с родителями, акселерация и прочие факторы влияют на то, что дошкольник не может самостоятельно ориентироваться в современном мире, поэтому необходим специально организованный педагогический процесс социальной ориентации детей.

Социальная ориентация дошкольника нами была определена как процесс осознания ребенком мира, осваивание системы человеческих ценностей и психологическое взаимодействие с ним, как часть традиционной культуры общества, основными функциями которой являются социализирующая, развивающая, адаптационная и образовательная. Результатом социальной ориентации выступает определенный уровень социальной ориентированности: накопленный социальный опыт, сформированность социально-ролевой структуры.

Компонентами социальной ориентации, обеспечивающими гармоничное развитие личности ребенка, являются:

- 1) духовно-ценностная — ориентация на мир образцов культуры и включение общественных норм в систему внутренних ценностей. В рамках этой ориентации формируются такие качества личности, как образованность, воспитанность;
- 2) коммуникативная ориентация на других людей, усвоение взаимоотноше-



ний в группе (коллективе), ориентация на общество (государство, отечество, народ, нацию);

3) личностная — ориентация на индивида, формирование и развитие личности, осознание своей половой принадлежности (мальчик, девочка), приобретение знаний о своем организме. Ориентации этого компонента способствуют воспитанию таких качеств, как уверенное физическое самочувствие, эмоциональная стабильность, жизнелюбие, позитивная самооценка;

4) поведенческая — ориентация на социальные нормы в своем поведении, формирование представления о том, как надо поступать в том или ином случае и почему следует поступать именно так, какое значение имеет этот поступок для окружающих (такая ориентация позволяет переводить «знаемые» мотивы поведения в «реально действующие»), а также ориентации на выполнение социальных ролей и на предстоящий образ жизни (горожанин, сельчанин, интеллигент, предприниматель, фермер и пр.);

5) на труд и трудовую деятельность — формирование положительного отношения к профессиональному миру, людям труда и занятиям, первоначальные трудовые умения в доступных для ребенка видах деятельности. Социальные ориентации этого компонента формируют такие качества, как трудолюбие, ответственность, коллективизм. Это фундамент, на базе которого в последующие годы у личности будет формироваться профессиональная направленность, придет осознание своих интересов, способностей, общественных ценностей.

Социальная ориентация первоначально складывается в семье и семейных отношениях как прообраз социальных отношений. Она составляет основу вхождения маленького человека в большой мир, определяет соответствующее и ожидаемое поведение, которое ориентировано на удовлетворение специфических социальных потребностей дошкольника.

Формирование социальной ориентации в условиях семьи нами понимается как процесс передачи и усвоения системы духовно-нравственных ценностей; овладение приемами и правилами поведения, «соответствующими представлениям, жизненным идеалам и условиям национальных групп и этносов»; создание благоприятной ситуации личностного самоопределения, самореализации и ориентации в системе социальных отношений.

Кроме того, социальная ориентация предполагает и накопление социального опыта дошкольниками, что связано с выработкой у ребенка социально-ролевой структуры в процессе семейного воспитания. В условиях семьи социальная ориентация позволяет реализовать два основных направления:

— выработка ролей, значимых для жизни в семье, — усвоение форм внутрисемейных отношений, нормативов поведения, ценностных ориентаций, мотивов деятельности (ориентация на выполнение социальных ролей: дочери, сына, отца, матери, бабушки, тети, дяди, снохи, зятя);

— выработка ролей, значимых для социализации личности вне семьи, — с целью ориентации индивида на существующие в данном городе / селе общие стандарты деятельности (ориентация на трудовую деятельность).

Как показывают практика и многочисленные научные исследования, современная семья, оказавшись в сложных социально-экономических условиях (сокращение рабочих мест, кризис в экономике страны и пр.) и столкнувшись с множеством личностных проблем родителей (физическое и психическое перенапряжение, повышенная занятость, работа, межличностные проблемы в семье и др.), не справляется со своими основными функциями, что сказывается на ослаблении ее воспитательного потенциала. Это отражается и на социальной ориентации детей в семье, которая не достигает необходимого уровня развития.

Наше исследование подтверждает, что в современной семье наблюдаются недостатки игрового общения, полноценного личностного общения с близкими людьми, утрата семейных духовно-нравственных ценностей, однообразие и малосодержательная деятельность ребенка, отсутствие системности и стихийность воспитания и т. д. Поэтому главной задачей дошкольного образовательного учреждения, принявшего ребенка, становятся оценка личностного развития и уровня социальной ориентации и, по возможности, его корректировка. Таким образом, для социальной ориентации старшего дошкольника на современном этапе необходимы педагогическое сопровождение и поддержка. При организации целенаправленной работы компоненты социальной ориентации будут формироваться системно с использованием воспитательного потенциала и педагогических возможностей семьи и образова-

тельного учреждения. Данное взаимодействие обеспечит преемственность социальной ориентации в условиях семьи и ДООУ. С одной стороны, семья формирует первоначальную социальную ориентацию ребенка, а с другой — ДООУ как преемник подхватывает достижения ребенка и развивает накопленный им уровень социальной ориентации.

Поскольку преемственность в общем смысле означает обеспечение направленности воспитания и обучения на решение задач не только данного, но и ближайшего периода жизни ребенка, преемственность взаимодействия семьи и дошкольного учреждения предполагает совместное выявление достижений и трудностей в социальной ориентации ребенка, создание плана деятельности с прогнозируемыми результатами для каждого субъекта сопровождения социальной ориентации (ребенка, педагога, родителя) и пр.

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА СРЕДСТВАМИ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ

*М. Д. Мартынова, проректор по учебной работе
МГУ им. Н. П. Огарева*

Интегративные процессы между различными уровнями образования многообразны по своим формам и методам. Помимо взаимодействия в учебной и научной работе большое значение имеет сотрудничество региональных систем образования в сфере воспитания, так как оно оказывает непосредственное влияние на развитие личности детей и молодежи. Специфика взаимодействия в сфере воспитания состоит в том, что субъектами интеграционных процессов в большей степени выступают ученики и студенты, в меньшей — учителя и преподаватели. Учителям и преподавателям отводится методическая, координирующая и контролирующая роль.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева возлагает на

себя миссию популяризации и пропаганды ценностей образования и культуры, интеллектуальной и социальной активности, потребности в служении людям, здорового образа жизни. Современный уровень организации производства предъявляет дополнительные требования к современному специалисту с высшим образованием, касающиеся личностных коммуникативных, лидерских и гражданских качеств. С целью повышения качества подготовки специалиста с высшим образованием университет уделяет этой сфере серьезное внимание.

С формальной точки зрения можно выделить два способа организации университетских мероприятий с привлечением к ним школьников и студентов ссузов. Во-первых, это проведение студен-



тами мероприятий непосредственно для школьников и студентов ссузов в школах и подростковых клубах. Во-вторых, это совместное участие студентов и школьников в различных конкурсах. В первом случае студенты реализуют свой творческий и лидерский потенциал, видят интерес со стороны подростков, ощущают социальную значимость своей деятельности. Во втором случае участие в конкурсе на равных со студентами имеет особое значение для школьников, поскольку высоко поднимает их самооценку.

Организация мероприятий со школьниками и студентами ссузов осуществляется через созданные при университете молодежные организации и подразделения университета: Отдел молодежных инициатив, Клуб интеллектуального творчества, Клуб Веселых и Находчивых, Содружество педагогических отрядов МГУ им. Н. П. Огарева, Молодежное добровольческое движение «Альтернатива», Студенческий отряд спасателей, Союз студентов Мордовского государственного университета, Агентство волонтерской службы «Пиэкас», Ассоциацию «Милосердие» и др.

Отдел молодежных инициатив университета проводит интеллектуально развивающие мероприятия со студентами. В график мероприятий включены мероприятия для старшеклассников города, которые проводят студенты, занимающиеся *интеллектуально развивающей деятельностью* не один год. Так, в ноябре, в дни осенних каникул школьников, проводится чемпионат по Парламентским дебатам среди школьников старших классов городского округа Саранск. В чемпионате принимают участие учащиеся 36 школ под руководством педагогов. Традиционно каждую игру в рамках чемпионата судят представители студенческого клуба «Дебаты», сотрудники и преподаватели вуза, а также учителя школ и методисты ГУО.

Клуб интеллектуального творчества (КИТ) ежегодно проводит чемпионаты Мордовии по интеллектуальным играм среди взрослых (участвует свыше 40

команд), студентов (свыше 50 команд) и школьников (около 200 команд). Игры в различных лигах КИТа проходят еженедельно. Чемпионат Мордовии среди школьных команд является крупнейшим в России первенством. Технология его проведения представляет собой эффективную разработку, позволяющую при минимальных затратах охватить максимально большое количество школьников, прежде всего в районах Республики Мордовия. Данная технология сейчас находит широкое распространение в масштабах всей страны.

Кроме того, КИТ проводит крупнейшие всероссийские очные фестивали интеллектуальных игр. Традиционный осенний фестиваль «Открытый Кубок Мордовии» собирает лучшие команды России. Летние лагеря знатоков являются полигоном отработки новых интеллектуально-игровых и педагогических технологий. С 2000 г. КИТ ежегодно организует летний развивающий лагерь для школьников, который является уникальным в России.

По аналогичной системе выстроена работа Клуба Веселых и Находчивых. Подавляющее большинство школ Республики Мордовия имеет свои команды КВН, которые включены в единую ежегодную сетку игр. В соответствии с ней проводятся республиканский школьный чемпионат, республиканская школа КВН для школьников, университетский чемпионат КВН, республиканский фестиваль «Голосающий Кивин». Все эти мероприятия проходят в актовом зале университета, что позволяет школьникам поближе познакомиться с вузом и его сотрудниками. Команда «Регион-13», состоящая из студентов и сотрудников МГУ им. Н. П. Огарева, достойно представляет нашу республику в «Поволжской лиге», «Премьер-лиге» и «Высшей лиге» игр Международного союза КВН. Членами команды ведется редакторская и режиссерская работа со школьными командами КВН и командами КВН студентов учреждений СПО, что неизменно привлекает молодежь.

Центр развития социальной активности студенческой молодежи университета организует волонтерскую деятельность студентов, которая включает в себя осуществление экологических программ в школах, профилактику асоциального поведения школьников, кураторско-шефскую работу с детьми-сиротами в детском реабилитационном центре «Надежда», центре «Радуга», Ялгинском доме-интернате. Одним из важных направлений является привлечение студентов-волонтеров к работе с подростками групп риска.

В течение последних десяти лет университет ведет подготовку студентов для работы *в качестве вожатых* в летних детских оздоровительных лагерях по системе дополнительного образования по программе «Школа вожатского мастерства». Профессионально подготовленные студенты летом и в период школьных зимних каникул работают вожатыми в 22 лагерях Республики Мордовия, а также Подмосковья, Краснодарского края и за пределами России. Программа мероприятий готовится заранее, при этом используется опыт вожатской работы, накопленный специалистами, интенсивно создаются инновационные педагогические методики для работы с детьми.

Большая работа с детьми и молодежью города и республики проводится студенческими общественными организациями. Огромный интерес вызывают у старшеклассников мероприятия *спортивно-туристического направления*. Студенческий отряд спасателей совместно с Молодежным добровольческим движением «Альтернатива» ежегодно в феврале проводит городскую акцию «День активной молодежи». Акция представляет собой постанционную игру с туристскими и спортивными этапами, не требующими специальной подготовки, в ней принимают участие студенты и школьники всех высших и средних специальных учебных заведений города Саранска. С целью формирования сознательного и ответственного отноше-

ния к вопросам личной и общественной безопасности, практических навыков и умений поведения в экстремальных ситуациях в апреле проводится Открытое первенство университета по туризму и спасательным работам, в котором традиционно принимают участие команды школ, ссузов, вузов Саранска. Ежегодно в июле организовываются лагеря системы «Школа приключений — 2007». Студенты вместе со школьниками проходят, проезжают на велосипеде и проплывают более 240 км. Участники получают незаменимый опыт и навыки по выживанию в природной среде, организации бивака, приготовлению пищи в походных условиях, ориентированию, технике пешеходного туризма, технике водного туризма и спасению на водах.

В практику работы со школьниками введена двухступенчатая программа «Юный спасатель», которая позволяет студентам реализовать социальную активность и привить школьникам навыки поведения в экстремальных ситуациях. Волонтеры отряда выступают в роли учителей и рассказывают школьникам об оказании первой медицинской помощи, правилах поведения при пожаре, чрезвычайных ситуациях. Лекции сопровождаются обучающими играми, викторинами, показом фильмов, практическими занятиями. К этой программе волонтерами ежегодно привлекается свыше 500 школьников. Акция проводится совместно с Министерством по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям РМ, Комитетом по физической культуре, спорту и делам молодежи городского округа Саранск.

Пропагандой здорового образа жизни, привлечением внимания молодежи и подростков к *проблеме социального здоровья* занимается Молодежное добровольческое движение «Альтернатива». Его члены проводят профилактические семинары-тренинги не только на своих факультетах, но и в школах и подростковых клубах Саранска. Ежегодно такие семинары посещают свыше 200 школь-



ников. В декабре «Альтернатива» ежегодно проводит городскую акцию, посвященную Международному дню борьбы со СПИДом. В марте — организует месячник по профилактике наркомании среди молодежи и подростков под девизом «Выбери творчество!». Эти мероприятия представляют собой комплекс различных конкурсов (тематических полотен, статей, социальных видеороликов и др.).

В 2008 г. студенты, чьи уроки по профилактике наркомании стали лучшими, продолжили работу в школах районов Республики Мордовия. Выезды в муниципальные районы позволили организовать комплекс профилактических мероприятий для более чем 3 500 детей и подростков.

Молодежная группа Красного Креста осуществляет социально-педагогическую работу с детьми, находящимися в социальных учреждениях, проводит общественные акции по распространению знаний о социальных болезнях и их профилактике. Например, ежегодно в марте реализуется проект акции «Мы выбираем жизнь» в школах Саранска. За три недели семинаров студенты охватывают свыше 300 школьников, которым через игры и конкурсы пытаются сформировать устойчивую неприязнь к наркотикам.

Молодежная общественная организация Ассоциация «Милосердие» охватывает своей деятельностью значительное количество детей и молодежи Саранска и республики. Традиционной для нее стала республиканская новогодняя благотворительная акция, состоящая из адресных новогодних поздравлений детей-инвалидов, сирот, детей из малообеспеченных семей, организации и проведения новогодних и рождественских концертов в детских домах, приютах, реабилитационных центрах. В рамках благотвори-

тельной акции «Я хочу жить» проходят тематические семинары, тренинги, игры, направленные на профилактику СПИДа, наркомании, табакокурения в учреждениях социальной защиты для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. Благотворительная акция «Молодежь — старшему поколению», посвященная Всемирному дню пожилых людей, включает в себя сбор гуманитарной помощи для малоимущих пожилых людей, ветеранов войны и труда. Регулярно проводится благотворительная выставка-распродажа поделок «Преодоление», имеющая целью сбор средств для одаренных детей-инвалидов.

Организация внеучебной работы со студентами в университете сложилась таким образом, что в ней принимают участие старшеклассники школ и студенты ссузов города и Республики Мордовия. Совместная деятельность оказывает на них большое воспитательное воздействие, формирует ответственное отношение к своему здоровью и своему будущему. Еще одним положительным результатом такого взаимодействия является то, что практически все школьники, участвующие в мероприятиях со студентами, после окончания школы идут учиться в университет, получать высшее образование и сами уже в качестве старших наставников начинают заниматься с подростками.

Университет в настоящее время не может функционировать как изолированная система подготовки кадров. Он обязан проводить в жизнь имеющиеся инициативы, формируя жизнеспособное самостоятельное поколение. Студенты — кадровый потенциал, от которого зависит будущее республики, — в стенах вуза получают первый опыт руководства, возможность самореализации и осознания востребованности в общественной жизни Мордовии.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

ПРОФЕССИОНАЛ С БОЛЬШОЙ БУКВЫ

1 апреля 2009 г. исполняется 70 лет со дня рождения **Раисы Андреевны Ереминой** — заведующего кафедрой дошкольной педагогики и психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, профессора, члена-корреспондента Международной академии педагогического образования. Раиса Андреевна стояла у истоков создания факультета дошкольного воспитания института. При ее активном участии происходили становление кафедры дошкольной педагогики и психологии, открытие специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» и дополнительной специальности «Педагогика и психология». Ее имя вошло в энциклопедию «Лучшие люди России».

Раиса Андреевна родилась в совхозе «Красноармеец» Торбеевского района Республики Мордовия, училась в Верхнерахмановской школе, после окончания которой осталась здесь же работать лаборантом. В 1958 г. по направлению Торбеевского райкома комсомола была переведена в Салазгорскую среднюю школу на должность старшей пионервожатой, а в 1961 г. стала заведующим отделом учащейся молодежи Торбеевского райкома ВЛКСМ. В 1964 г., окончив Высшую комсомольскую школу (г. Москва), Раиса Андреевна была переведена в Мордовский обком ВЛКСМ. Она принимала активное участие в формировании первых студенческих отрядов, республиканского лагеря труда и отдыха для трудных подростков, республиканской школы вожатых пионерских лагерей. Заочно окончила историко-филологический факультет Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. Работала на кафедре педагогики ассистентом, старшим преподавателем, доцентом. Успешно защитила кандидатскую диссертацию при Московском педагогическом государственном университете им. В. И. Ленина.

С 1980-х гг. и по сегодняшний день научно-педагогическая деятельность Р. А. Ереминой связана с МГПИ им. М. Е. Евсевьева. В 1987 г. она занимает должность заведующего кафедрой педагогики начального обучения, а в 1990 г. становится основателем кафедры дошкольной педагогики и психологии. По ее инициативе в 1991 г. был открыт факультет дошкольного воспитания.

В 2000 г. на факультете была введена дополнительная специальность «031000 — Педагогика и психология». Под руководством Раисы Андреевны ведется большая работа по обеспечению образовательной программы дополнительной специальности учебно-методическим материалом.

Р. А. Ереминой удалось создать высокопрофессиональную кафедру единомышленников, преданных дошкольному делу и преподавательскому труду ученых и творческих педагогов. Под ее научным руководством выполняется ряд диссертационных исследований. Она и ее ученики неоднократно становились победителями в конкурсах грантов Министерства образования РФ по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук.

Как заведующий кафедрой Раиса Андреевна вносит ощутимый вклад в укрепление престижа факультета, способствует превращению кафедры в крупный научно-методический центр. Ее научно-педагогическая работа получила достойную оценку. Она была награждена нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», а также Почетными грамотами Республики Мордовия, Государственного собрания Республики Мордовия.

Особо хочется отметить высокие человеческие качества юбиляра, ее доброжелательность, отзывчивость, чувство юмора. Желаем ей здоровья, счастья, многих свершений и побед на благо кафедры и факультета дошкольного воспитания, его укрепления и процветания!

Н. И. Щереди́на, Н. В. Мартышки́на

**Integration of Education and Up-bringing****V. V. Polukarov, P. D. Bocharov. Organisational and Pedagogical Conditions of Creating an Educational Environment in a Small Town 3**

The article formulates the principal pedagogical conditions of organising an educational environment in a small town. The diagnostic data received in the course of an experimental work prove incoherence of educational goals set for subjects to be educated in a small town. It is shown that the coherence of the goals is predominant among other conditions that ensure an efficient impact of a pedagogically organised environment on students' socialisation.

Keywords: socialisation; educational environment; integration; social partnership; "open type" school; coherence of educational goals.

N. B. Hazarova. Prevention of Addictive Behaviour among Risk Group Children and Teenagers 7

The article is focused on the fact that searching for the means of defense from strain, discomfort and stress risk group children and teenagers often have recourse to the strategies of addictive behaviour, are victims of life circumstances and need a highly qualified psychological and pedagogical help. Possible forms and the content of prevention work with such children are considered.

Keywords: addictive behaviour; addictive agent; risk group children and teenagers.

I. V. Bezrukavova. Forming a Civil Position of Children with Mental Retardation in the Process of Integrated Upbringing 12

The author provides the characteristic features of children with mental retardation. Analysed are the possibilities of teaching these children a civil position in conditions of an integrated school.

Keywords: civil position; mental retardation; integrated upbringing; correction effect; moral upbringing.

The History of Education**O. E. Osovsky. Issues of Insufficient Availability of Reference and Information Material on the History of Educational Area Created by the Russian Emigrants Abroad and Possible Ways of Solving the Problem 18**

The article is concerned with the issues of inadequate reference and information supply of data that would enable to study the history of development of the Russian educational area abroad. The author proves the necessity for publishing a special reference and information edition — the encyclopedia "School, education and pedagogical thought of the Russian emigration: 1918—1939" in order to fill part of existing information gaps.

Keywords: first-wave Russian emigration; educational area of the Russian emigration abroad; reference and information supply of data on the history of education.

V. I. Laptun. Russian Orthodox Church in the Educational Area of the Russian Emigration: 20—30^{ies} of 20th century 21

The article deals with spiritual, enlightening and educational activity of the Russian Orthodox Church abroad in the first decades of emigration. It shows efforts made to keep national spiritual and religious traditions. The measures taken to establish religious higher educational institutions are analysed.

Keywords: Russian emigration; Russian Orthodox Church abroad; religious upbringing; spiritual and enlightening activity; St. Sergius Orthodox Theological Institute; spiritual education.

S. K. Kudryashova. Shaping the National System of Education by Russian Emigrants Abroad: General Notes 24

In the centre of the article is the problem of shaping the national education system effected by pedagogical thought of the leading representatives of the Russian emigration abroad whose priority task was to keep the Russian culture and national identity, spiritual values and the richest artistic heritage.

Keywords: Russian national education and upbringing system; emigrants school; Russian emigration psychological and pedagogical thought.

V. P. Kirzhaeva. Debates about the Russian Language Programmes During Pedagogic Discussions among Russian Emigrants in 1920-ies 26

The article deals with discussions about the Russian language programmes for the first wave emigrants. The programmes' content, degree of contribution in its preparation and implementation by the leading representatives of the Russian pedagogical thought abroad is analysed.

Keywords: methods of Russian language teaching in emigrants school; syllabi; academic materials; pedagogical meetings and conferences of the Russian emigration.

E. V. Kirdyashova. Issues of a Gender Education in V. V. Zenkovsky's Pedagogical Heritage 30

The article analyses the way how problems of a gender education among the youth are defined and the suggested ways of its solving following Vasilii Zenkovsky's pedagogical heritage. V. V. Zenkovsky was known as an archpriest, the foremost pedagogue and psychologist, a prominent religious philosopher and active participant of social and pedagogical movement of emigration.

Keywords: Russian orthodox pedagogy abroad; youth gender education; spiritual and moral issues in youth's life.

S. P. Gudkova. A. L. Beem in a Scientific and Educational Environment of Prague in 1920—1930-ies 32

The article provides a detailed overview of A. L. Beem's research and academic activity as a famous critic, psychologist and pedagogue, who played an important role in enlightening young Russian emigrants in Prague in 1920—1930-ies, the scholar's contribution to the development of science and education of the Russian emigrants abroad is analysed.

Keywords: Russian emigration; scientific and educational area; "Russian Prague"; school and education; social and pedagogical movement.

I. A. Gorbunova. K. V. Mochulsky's Scientific and Pedagogical Activity in the Years of Emigration 36

The article is devoted to the life and creative work of K. V. Mochulsky, the prominent representative of a younger generation of the first wave emigration. It gives an account of his role in cultural and social life of the Russian emigrants in the 1920—1940-ies. Special attention is given to K. V. Mochulsky's literary and critical position and his pedagogical activity in educational institutions of so called "Russian Paris".

Keywords: "Russian Paris"; literary criticism; Russian classical literature; St. Sergius Orthodox Theological Institute; Russian gymnasium in Paris; Christian Democratic Union "Pravoslavnoye Delo".

Academic Integration

V. N. Orlov, N. E. Pikina. Independent Study as a Factor in Quality Education . 39

The article presents the results of the experiment conducted with the help of mathematical models to determine the influence of independent study on the quality of education. The geometrical interpretation of such models is provided.

Keywords: independent study; quality of education; mathematical model; linear correlation coefficient; determination coefficient; model quality; trend.

T. A. Savinkova. Model for Inoculation of Conflictologic Competence among Students Majoring in Economic Specialities 43

The article deals with the model for equipping students with skills to develop conflictologic competence. The model is composed of aim, organisational, methodic, criteria evaluative blocks and pedagogical conditions complex.

Keywords: conflictologic competence; economic specialities students; education model; conflictologic competence development conditions; economist's value orientations.

M. N. Tretyakova. Forming a Systems Thinking in the Process of Practical Training of Students 49

The article is concerned with forming a systems thinking by their activity organisation in the course of the practical training on the basis of a systems approach. It is proved that the independent study should be organised like specialists' activity of solving professional problems.

Keywords: systems thinking; system critical analysis; professional activity; independent study; practical training.

**N. I. Taratynova. Specifics of Shaping Mathematical Notions in Conditions of Integration of the Algebraic and Geometrical Methods at Secondary School 53**

The article presents different conceptions aimed at shaping mathematical notions at secondary school, including the one, based on integration of the algebraic and geometrical methods and offered by the author. The stages of notion formation are emphasized; the features illustrated on a concrete example are listed.

Keywords: integration; shaping of mathematical notions; algebraic and geometrical integration methods.

N. N. Arkhipova. Social Cooperation at Implementation of the Regional Programme Developing Additional Ecological Education 58

The article is concerned with some social and pedagogical conditions instrumental in developing and improving the high school forestry activity within the frames of the regional programme of additional ecological education.

Keywords: additional ecological education at high school; school forestry; social cooperation; regional development programme.

Psychology of Education**L. N. Tarasova, O. O. Polyakova, S. I. Sobolev. Value and Semantic Features of Comprehension: Cultural Context 62**

The article is concerned with the role of the value and semantic fundamentals in the interaction between a personality and the outer world, person's comprehension of the social reality and comprehension as a means of human existence. The article substantiates the necessity to make an analysis of interaction and the culture type influence on specifics of comprehension and interaction.

Keywords: person's social existence; cultural and historical conditions; value and semantic conditions of comprehension.

L. V. Mishchenko. An Integrated Approach to the Study of Gender Structures of an Integral Individuality 65

The male's and female's various individual properties correlation problem is suggested to be solved by researching the integral structure of their individuality. It is proved that an integral picture of the males' and females' individuality multifaceted properties and qualities can be reconstructed only with systematic research.

Keywords: gender structures of an integral individuality; system approach.

Education and Culture**A. A. Bogdanova. On Poly-cultural Education in Domestic and Foreign Pedagogics 71**

The author focuses on theoretical aspects of a poly-cultural education phenomenon. In globalisation and conditions of social process integration it lays the foundation for a full-fledged polylogue of cultures in the process of education and upbringing, for a growing generation tolerance development, an efficient interaction with other ethnic groups keeping ethnic, religious and personal identity.

Keywords: poly-cultural education; poly-cultural education values; multiculturalism; ethnic group; intercultural and interethnic tolerance; efficient intercultural communication; person's cultural self-identification.

M. V. Chuvatkina. Evolvement and Development of Musical Semantics: Theoretical and Methodological Aspect 77

The author touches on the topic of mastering the published music in the contemporary musical education; the necessity for musicians to have a historical thinking when working with musical compositions is emphasized. The history of appearance and development of the published music as the main representative of a sign system in music is described.

Keywords: semantics; sign; symbol; text; notation system; music sign semantics; interpretation; semiotic system.

U. G. Shiryayeva. Programme of Shaping a Humanistic Attitude among the Seniour Pre-schoolchildren through Animalistic Art 83

In her article the author defines the notion of "humanistic attitude orientation". The author's programme statements about shaping a humanistic attitude towards animals through animalistic art are set forth in the article.

Keywords: humanistic attitude orientation; seniour pre-schoolchildren; art; animalistic art.



Pedagogic Education

- A. M. Magdeev, V. R. Mukhadinov.** Preventing and Resolving a Pedagogical Conflict: Traditions and Innovations 86

The article centres on issues pertaining to the pedagogical conflictology subject area. The article's practical significance is that its principal statements and conclusions enlarge the scientific conceptions about pedagogical conflicts and how they can be prevented and resolved. The author also elaborates on the pedagogues' activity when managing interpersonal conflicts in school. Along with traditional methods of conflict management the recent innovative mechanisms are offered.

Keywords: pedagogical conflict; student, pedagogue; conflictologic service; innovation.

- G. V. Shakina.** Preparing Teacher's Ability to Shape General Academic Skills among Junious Schoolchildren 91

The article is concerned with the pedagogue's ability to shape general academic skills among junious schoolchildren. The model for an efficient teacher preparation to the given type of pedagogic activity is presented on the basis of the studied literature and the results of an experimental work as to the level of preparedness among the Mordovian republic pedagogues. The model approbated within the courses on teachers' qualification improvement at the Mordovian Republican Education Institute and results are set forth.

Keywords: general academic skills; junious class teacher professional preparedness; teacher's training model; structure of a teacher's ability to shape academic skills.

Integration of Regional Systems of Education

In this issue we continue publishing of proceedings of the 6th International Scientific Conference "Integration of regional educational systems" held in Mordovia State University in December 2008. Abstracts devoted to the integration of an educational system and employers' community, academic continuity and civil education are offered to the readers' consideration.

- S. V. Polutin.** University in the Structure of a Learning and Practice Class 98
- U. V. Manannikova.** The Youth's Social and Professional Mobility in the Integrated System "Higher Educational Institution — Enterprise" 101
- N. M. Semchuk, M. A. Gavrilova.** Integration of University and Employers' Community for the Personnel Training in the Agricultural Complex (in respect to Astrakhan region) 104
- I. S. Kobozeva.** Development of a Continuous Musical Education in the the National Region's Cultural Environment 106
- E. F. Matveeva, G. N. Protasevich, T. A. Kolesnikova.** University Students' Knowledge and Skills Integration in a Pedagogical Practice Course 109
- I. G. Lipatnikova, A. S. Nefedova.** Implementation of Educational Integration Mechanisms when Teaching University Students Mathematics 111
- I. G. Lipatnikova, T. B. Vaneeva.** Problem of Continuity in Teaching Academic Skills to Prospective Military Students 114
- V. S. Bezrukova.** Continuity of a Pre-schooler's Social Orientation in Family and Pre-school Educational Institution Conditions 116
- M. D. Martynova.** Optimisation of Interaction between High and Higher School by Means of Extra-Curriculum Activity 119

Reviews, References, Information

- A Professional from Capital Letter 123

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в электронном и распечатанном виде: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. Приводятся ключевые слова и библиографический список, оформленный по ГОСТ 7.1—2003. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также паспортные данные, домашний адрес, телефон, e-mail.

Рукописи авторам не возвращаются.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения эксперта. В экспертный совет входят члены Мордовского научного центра Поволжского отделения РАО.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru



Научно-методический
журнал

**№ 1
(54)**

**(январь—март)
2009**

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

ГОУВПО «Мордовский
государственный
университет имени
Н. П. Огарева»

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

Адрес редакции:
430005, г. Саранск,
ул. Большевикская, 68

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

e-mail:
inted@mail.ru

<http://edumag.mrsu.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Н. П. Макаркин**,
главный редактор, доктор экономических наук
профессор
- С. В. Полутин**,
заместитель главного редактора,
доктор социологических наук профессор
- С. В. Гордина**,
ответственный секретарь,
кандидат педагогических наук
- Г. А. Балыхин**, доктор экономических наук
профессор
- П. Ф. Анисимов**, доктор экономических наук
профессор
- В. Л. Матросов**, доктор физико-математических наук
профессор
- Л. П. Кураков**, доктор экономических наук
профессор
- В. И. Курилов**, доктор юридических наук
профессор
- В. П. Савиных**, доктор технических наук
профессор
- В. В. Конаков**, кандидат технических наук
доцент
- В. В. Кадакин**, кандидат педагогических наук
доцент
- Н. Е. Фомин**, кандидат физико-математических наук
профессор

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

- В. П. Андронов**, доктор психологических наук профессор
- Ю. В. Варданиян**, доктор педагогических наук профессор
- Н. Д. Гуськова**, доктор экономических наук профессор
- М. И. Ломшин**, доктор педагогических наук профессор
- Н. И. Мешков**, доктор психологических наук профессор
- Г. И. Саранцев**, доктор педагогических наук профессор
- В. П. Фурманова**, доктор педагогических наук профессор
- В. В. Шигуров**, доктор филологических наук профессор

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук,
по педагогике и психологии
