

Журнал издается
с сентября 1999 г.

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-55367
от 11 сентября 2013 г.

Учредители

Некоммерческое партнерство
«Академия педагогических и
социальных наук»

Некоммерческое партнерство
«Редакция журнала «Образова-
ние и общество»

Члены партнерства:

Орловский областной Совет
народных депутатов

ФГБОУ ВПО «Государственный
университет – учебно-научно-
производственный комплекс»

ФГБОУ ВПО «Орловский госу-
дарственный институт искусств
и культуры»

НОУ ВПО «Московский психоло-
го-социальный университет»

А.А. Хохлов

О.Ю. Алейников

Редакция

Главный редактор
И.Я. Мосякин

Научный консультант
А.А. Хохлов

Помощник главного редактора
Л.В. Коростелёва

Первый заместитель
главного редактора
О.Ю. Алейников

Заместитель главного
редактора
О.И. Воронина

Ответственный секретарь
С.Н. Косарецкий

Корректор
А.А. Гудкова

Перевод
Е.Ю. Косарецкая

Адрес редакции и издателя:

302030, г. Орел,
ул. Московская, д. 65
Контактный телефон-факс:
(4862) 55-01-83
<http://www.jeducation.ru>
E-mail: info@jeducation.ru

Редакционный совет

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук,
доцент, член-корреспондент РАО, г. Москва

Бердникова Ольга Анатольевна – доктор филологических наук,
профессор, г. Воронеж

Бондырева Светлана Константиновна – доктор психологических
наук, действительный член РАО, вице-президент АПСН, г. Москва

Булаев Николай Иванович – доктор педагогических наук, профессор,
депутат Государственной Думы РФ, г. Москва

Воронина Ольга Ивановна – зам. главного редактора
журнала (отв. секретарь редсовета), г. Орел

Голенков Вячеслав Александрович, доктор технических наук,
профессор (председатель редакционного совета), г. Орел

Давыдов Юрий Степанович – доктор экономических наук,
профессор, действительный член РАО, президент АПСН, г. Пятигорск

Жарков Анатолий Дмитриевич – доктор педагогических наук,
профессор, г. Москва

Исаева Надежда Ивановна – доктор психологических наук,
профессор, г. Белгород

Королев Михаил Федорович – кандидат физико-математических
наук, доцент, член-корреспондент АПСН, г. Москва

Лабейкин Александр Алексеевич – доктор педагогических наук,
профессор, г. Орел

Ливцов Виктор Анатольевич – кандидат исторических наук, доцент,
г. Орел

Лукацкий Михаил Абрамович – доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва

Мартынов Анатолий Федорович – доктор экономических наук,
профессор, г. Санкт-Петербург

Михайлов Вячеслав Александрович – доктор исторических наук,
профессор, заслуженный деятель науки РФ, г. Москва

Мосякин Иван Яковлевич – кандидат исторических наук, доцент,
член-корреспондент АПСН, главный редактор журнала
(зам. председателя редакционного совета), г. Орел

Овчинников Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук,
г. Москва

Овчинникова Оксана Петровна – доктор экономических наук,
профессор, г. Орел

Осипов Александр Михайлович – доктор социологических наук,
профессор, г. В. Новгород

Паршиков Николай Александрович – доктор педагогических наук,
профессор, г. Орел

Романов Вячеслав Леонидович – доктор социологических наук,
профессор, г. Москва

Турбовской Яков Семенович – доктор педагогических наук,
профессор, академик АПСН, г. Москва

Турчинов Александр Иванович – доктор социологических наук,
профессор, член президиума АПСН, г. Москва

Уман Аркадий Ильич – доктор педагогических наук, профессор,
действительный член Международной педагогической академии, г. Орел

Хохлов Александр Александрович – доктор социологических наук,
профессор, академик АПСН, г. Орел

*Решением Президиума ВАКа Министерства образования и науки
России от 19 февраля 2010 года № 6/6 журнал «Образование и
общество» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, рекомендуемых для публикации научных
работ, отражающих содержание кандидатских и докторских
диссертаций по следующим наукам: педагогические, социологические,
психологические, юридические, экономические,
исторические.*

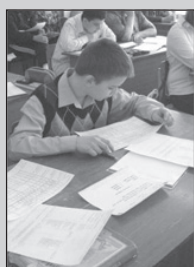
ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Содержание



Образование и власть

Д.К. Абакаров. Управление развитием профессионализма государственных служащих: алгоритм и механизмы социально-инновационной модернизации 4



Модернизация российского образования

М.А. Лукацкий. О междисциплинарной исследовательской инициативе Института теории и истории педагогики Российской академии образования 13

А.В. Исаев. Дополнительное образование школьников и молодежи в рамках развития региональных ресурсных Центров поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций 20

А.К. Дашкова, Н.П. Чурляева. Здоровьесберегающее направление как социально значимое в аксиологической модели профессиональной адаптации студентов 27

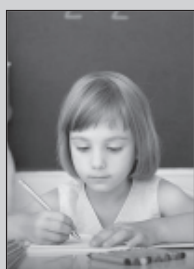
М.Н. Туктагулова. Педагогическая поддержка учащегося в условиях современной системы образования 31

Л.М. Федоряк. Акмеологические условия и закономерности становления профессионализма педагога 36

Ю.Н. Егорова. Творческая педагогическая интеракция в современном образовательном процессе вуза 39

Э.Г. Суханова. Программно-методическое обеспечение профилактики школьной дезадаптации в условиях реализации ФГОС нового поколения ... 42

Ю.В. Трубин. Роль педагогического содержания в подготовке граждан к военной службе 45



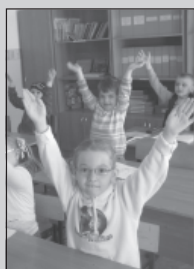
Проблемы обучения и воспитания

А.И. Уман, Т.В. Тимохина. Актуализация проблемы инклюзивного образования в современном обществе 48

Н.Е. Важеевская, Т.С. Фещенко. Исследование как вид учебной деятельности при обучении физике в основной школе 53

Г.В. Сергеева. Технологическая составляющая развития самообразовательной компетентности педагога дошкольного образования в системе непрерывного профессионального образования 58

И.А. Свинторжицкая, Н.В. Лукова, Е.В. Никулина, Н.В. Шмагинская. Применение модульного обучения на занятиях иностранного языка в неязыковых вузах (на примере филиала СКФУ г. Пятигорска) 62



Психология образования

- А.С. Афанасьева.* Сравнительный анализ взаимосвязи учебной мотивации с мотивацией достижения у студентов традиционной заочной и дистанционной заочной форм обучения 66
- Е.А. Топольская.* Рефлексия как механизм саморазвития личности 72
- С.В. Изусина.* Особенности отношения к здоровью сирот юношеского возраста 79
- П.С. Медведев.* Становление субъектной позиции студента технического вуза 82

Социология образования

- В.В. Зырянов, Л.В. Темнова, Е.А. Сайко.* Итоги мониторинга основных образовательных программ по направлению «Социология»: проблемы и тенденции 84
- Н.А. Голиков.* Качество жизни школьников как результат образования 90
- Д.О. Медведева.* Трансформация социальных функций довузовской подготовки в современном российском обществе: социологический аспект 94
- Т.Н. Грудина.* Трансформация института семьи и изменение норм детности 98

Философия образования

- Я.С. Турбовской.* Не то, не там и не так ищем 103

Образование и культура

- Ш.Ж. Турдалиева.* Сущность государственных праздников Республики Казахстан 112

Образование и религия

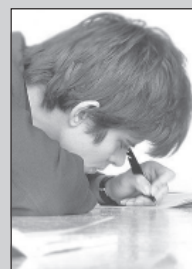
- Х.Ф. Амджад.* «Самая дорогая воля»: общечеловеческие и христианские ценности в цикле миниатюр
- А.И. Солженицына* «Крохотки» 121

Размышления вне рубрик

- В.М. Акаткин.* «Старики» и «молодежь» в поэтическом дискурсе
- А.Т. Твардовского* 20–30-х годов 124

Рецензии

- А.П. Кошкин.* Исследование милитаризации в политической науке: формирование современных подходов 129
- Аннотации и ключевые слова 130



*Уважаемые читатели, надеемся, что материалы
и публикации журнала помогут в вашей работе.
Приглашаем к сотрудничеству!*

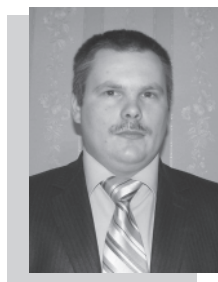


Образование и власть



Рубрику ведет Александр Иванович ТУРЧИНОВ, доктор социологических наук, профессор, директор Института государственной службы и управления персоналом Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, член президиума АПСН, заслуженный деятель науки Российской Федерации, e-mail: turchinov@ur.rags.ru

Управление развитием профессионализма государственных служащих: алгоритм и механизмы социально-инновационной модернизации



Д.К. Абакаров, заместитель заведующего кафедрой менеджмента, государственного и муниципального управления Брянского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, e-mail: dimaasp@mail.ru

Данная статья продолжает цикл работ автора, посвященных управлению развитием профессионализма государственных служащих¹.

Управление инновационным становлением и развитием профессионализма государственных служащих предполагает построение алгоритма процесса продвижения от реального к социально-инновационному типу профессионализма.

Алгоритм определяется здесь как последовательные шаги, совокупность действий, правил, процедур; программа, определяющая способ поведения, исследования работы, в том числе мыслительной. Особый вид алгоритма – *социальный алгоритм* – определяется как результат социального взаимодействия, глубинная характеристика жизни социума, тесно связанная с природными циклами; последовательная смена социальных циклов, связанных с государственным и общественным устройством, развитием производства и рынка, выбором модели организации и управления².

Существует два пути достижения цели создания инновационно ориентированного профессионала государственной службы: революционный и эволюционный.

Революционный путь – это радикальное преобразование системы, полностью заменяющее конструкты и механизмы, обеспечивающие ее целостность и устойчивость. С синергетической точки зрения революция есть итог крайней неравновесности системы, когда самое слабое воздействие приводит к колоссальным последствиям после пробегания точки бифуркации. Революция есть сверхмощная инновация, и после нее уровень неопределенности того, что будет дальше и как система будет развиваться на новом качественном уровне, стремительно возрастает. Выбор революционного пути влечет риски неуспешности или нанесения травмы модернизируемому объекту – системе государственной службы в целом. Такое положение дел нельзя допускать, так как система становится устойчиво неравновесной. Сегодня

такой риск неприемлем: если развалится система государственной службы, которую только отстроили, то управление в социуме станет невозможным.

Альтернативный путь – это путь *эволюционно-модернизационный*. Выбор этого пути предполагает минимизацию рисков, социальных издержек реформирования.

В настоящее время существует несколько подходов к классификации модернизационных процессов. Одна типология выделяет модернизацию органическую и неорганическую³, вторая – свободно протекающую эволюцию и эволюцию направляемую, третья – догоняющую (реактивную) и опережающую (проактивную).

Сама модернизация (в понимании отечественных ученых) есть «процесс позитивных изменений государства и общества, основанный на экономических, политических и культурных инновациях и ведущий в конечном счете к смене типа его экономической и социальной структуры, политической организации, повышению благосостояния всех слоев населения, развитию культуры, науки и техники и сбережению природы»⁴, а в понимании зарубежных ученых – «процессуальная, открытая самоорганизующаяся эволюция, в ходе которой развиваются своеобразные и новые элементы. Ее течение в этой перспективе является не запрограммированным, а конфликтным, амбивалентным и по своим специфическим результатам – неопределенным процессом изменений»⁵.

Социально-инновационная модернизация профессионализма государственных служащих – это рациональное целенаправленное изменение фундаментальных оснований профессионального развития государственных служащих, имеющее целью вывести систему государственной службы на уровень соответствия запросам общественной и политической жизни и осуществляемое посредством механизмов государственного регулирования.

Направленные изменения в системе профессионального развития государственных служащих всегда вносят новационные изменения в их социальное и индивидуальное поведение и функционирование. Инновационные изменения могут происходить в составе, структурах, функциях, границах системы госслужбы в целом и конкретных органов исполнительной власти в частности, а в итоге – влиять на уровень и качество профессионализма государственных служащих и эффективность управления.

В отличие от новаций, возникающих и распространяющихся в обществе спонтанно (*диффузия*), новации государственных реформ *внедряются*, то есть обязательны к восприятию и принятию всеми гражданами, институтами и органами власти, что предполагает разработку и применение специфических механизмов инновирования⁶.

В связи с гетерогенностью персонала государственной службы по потребностям, интересам, ценностям, способностям и возможностям

каждого государственного служащего различается их восприимчивость и отношение к внедряемым новациям. Соответственно этому распространение новшеств в системе госслужбы происходит неравномерно и с различным влиянием на состояние различных категорий и групп должностей. В зависимости от социальной структуры, формирующейся по основанию инновационной восприимчивости отдельных государственных служащих (инновационной диспозиции), модернизация профессионализма может быть в целом или частично реализованной, но может и отвергаться государственной службой либо реализовываться деформированно.

В зависимости от уровня субъекта реформ модернизационные процессы могут предполагать социальные изменения в масштабах системы госслужбы на федеральном уровне, на уровне субъекта Федерации или локально, на уровне конкретного органа государственной власти. Успешность или неуспешность модернизации может либо укреплять позиции государства в социуме, может быть нейтральной или расшатывать их.

Жесткий вариант модернизации (а догоняющая модернизация всегда жесткая, так как предполагает лишь локальные улучшения) при условии недостаточно проводимой разъяснительной и воспитательной работы не будет принят государственными служащими в связи с его социальной непродуктивностью.

Вариант свободно направляемой эволюции не будет принят социумом и политической элитой, так как в условиях риска и нестабильности эволюционная самоорганизация госслужбы будет протекать по уже накатанной колее «дикий» самоорганизации, что отнюдь не способствует завершенности и успешности внедряемых изменений.

Более перспективен путь мягко, нелинейно направляемой эволюции профессионального развития государственных служащих, позволяющий обеспечить должное качество профессионализма.

Нелинейно направляемая эволюция диверсифицирует традиционное понятие «государственное строительство», превращая его в «выращивание государства». Эта метафора более адекватно отображает сложность взаимодействия любой системы со средой, которая постоянно изменяется, а изменяющаяся система, взаимодействуя с другими системами, опосредованно влияет на среду. В таком «текущем поле» социально-государственных отношений профессионализм управленцев не может жестко «формироваться» или «создаваться», более перспективно сосредоточение исследовательского внимания на его развитии («социальная динамика»). Заметим также, что решение о реформировании системы государственной службы всегда принимается внешними по отношению к этой системе силами, т.е. политическим классом, которому не всегда удается учитывать внутренние тенденции развития системы госслужбы.

Растущей сложности профессионально-служебной деятельности государственных служащих более соответствует концепт «становления» профессионализма как гибкого, текучего деятельностного поля, а также сопряженного с ним концепта «развития».

Не останавливаясь подробно на философских и организационных дефинициях данных понятий, отметим, что развитие профессионализма следует за становлением и предполагает локальные совершенствования его состояния, «достраивание» и «ремонт». Развитие включено в становление так же, как становление присутствует в развитии ранее появившегося качества.

Подчеркнем, что алгоритм становления профессионализма государственных служащих ошибочно рассматривать как жестко установленную и не предполагающую исключений схему постепенно и равномерно восходящего профессионального развития. По сути своей это *социальный алгоритм*, рождающийся в результате социального взаимодействия профессионалов в рамках института государственной службы с внешней средой. Это способ управления качеством профессионализма государственного кадрового корпуса, тесно связанный с переустройством государственно-управленческой системы и общества в целом в контексте сложной социальной динамики. Теории социальных изменений, социальной самоорганизации и концепция аутопоэзиса ориентируют нас на разработку именно такого алгоритма становления.

Становление профессионализма госслужащих – это сочетание самоорганизующихся процессов, которые проявляются спонтанной (например, посредством опыта) адаптацией к службе, и управления («постановки» качества).

В поисках оснований для управления развитием профессионализма важным является тот факт, что его понимание, преломляясь через призму концептов изменения, становления и развития, приобретает новое звучание. Становление и развитие взаимно проникают друг в друга и соприисутствуют друг в друге: этап становления профессионализма предполагает также и его развитие (возникшие новации укореняются и развиваются), а на этапе развития профессионализма присутствует становление (рождение нового). Становление профессионализма предполагает наличие некоей неопределенности, спонтанного выбора, скачков и связанной с ними прерывности (нарушение последовательности, когда в системе госслужбы «распоряжается» будущее) и т.д. Это предопределяет различные меры и формы управленческого воздействия.

Становление профессионализма начинается еще до поступления на службу – на этапе профессиональной подготовки в профильных учебных заведениях. Подразумевается, что выбор соответствующего учебного заведения осуществляется осознанно, проявляясь как нацеленность на государственно-служебную деятельность в качестве основной (главной) профессии. Центральной категорией данной профессии

является понятие «служба», которая имеет ряд характеристик: общих, роднящих ее с любой профессией в классическом смысле слова, и особенных, определяемых спецификой государственной деятельности. Специфика включения в личностно-смысловую сферу студентов соответствующего направления подготовки понятия «служба» изучалась П.А. Баклановым, который на основе обширного эмпирического материала обнаружил существование ряда глубинных проблем уже на этапе предпрофессиональной подготовки⁷.

Любой алгоритм управленческого воздействия, в том числе алгоритм управления становлением и развитием профессионализма, предполагает конкретные механизмы реализации.

Из приведенной выше характеристики социального алгоритма, определяемого как результат социальных интеракций, просматривается возможность альтернативных путей развития, нелинейных «скачков» и «разрывов». Следовательно, данный алгоритм предполагает возможность появления механизмов управления развитием профессионализма. И такие механизмы появляются, причем двоякого вида.

Первый вид – механизмы, заложенные в алгоритме. К ним относятся: 1) профессиональное образование, 2) законодательное регулирование, 3) управление персоналом государственной службы, включая разнообразные кадровые технологии.

Второй вид – механизмы, рождающиеся спонтанно. К ним относятся: 4) «естественный профессиональный отбор», 5) содействие профессиональной самоорганизации.

Первый механизм (профессиональное образование) включает в себя следующие компоненты: 1) среднее профессиональное образование, 2) высшее профессиональное образование (бакалавриат, специалитет и магистратура), 3) дополнительное профессиональное образование.

Второй механизм (законодательное регулирование) включает в себя: 1) федеральное законодательство, 2) подзаконные акты федерального уровня, 3) региональное законодательство, 4) подзаконные акты регионального уровня.

Третий механизм (кадровые технологии на государственной службе) включает в себя две группы технологий: традиционные (перечисленные в законодательстве о госслужбе): 1) технологии при поступлении граждан на государственную службу (конкурс на замещение вакантной должности, испытание), 2) технологии оценки профессионального уровня и служебной деятельности служащих (аттестация, квалификационный экзамен), 3) технологии в управлении профессиональным развитием и карьерным продвижением служащих (конкурс на включение в кадровый резерв, работа с кадровым резервом, технологии обучения), 4) технологии превенции профессионально-служебной деструкции (антикоррупционная экспертиза, ротация) и инновационные (предполагаемые к пилотной обкатке в 2013 году): 1) прием в электронном виде документов для участия в конкурсе на замещение вакантной должности государственной

службы и проведение первичного квалификационного отбора кандидатов в дистанционном формате с идентификацией личности гражданина, подавшего документы и заполнившего квалификационный тест, 2) формирование института наставничества, способствующего карьерному росту служащих, 3) установление квалификационных требований к профилю образования, знаниям и навыкам, 4) внедрение системы комплексной оценки деятельности государственных гражданских служащих, в том числе общественной оценки по отдельным должностям государственной гражданской службы⁸.

Четвертый механизм («естественный профессиональный отбор») определяется здесь как процесс отклика объекта управления на действия управляющих, посредством которого в государственном кадровом корпусе увеличивается число служащих, обладающих максимальной приспособленностью к исполнению социального заказа и адаптивностью (способностью гибко реагировать на изменения в этом заказе), в то время как количество служащих с противоположными качествами уменьшается.

Пятый механизм (содействие профессиональной самоорганизации) включает в себя такие компоненты, которые не могут быть навязаны извне, их может реализовать только сам служащий: 1) профессиональная концентрация, 2) поиск обобщенных смыслов, 3) профессиональная интуиция, 4) профессиональная фантазия, 5) профессиональное озарение.

Разработанный нами социальный алгоритм становления профессионализма государственных служащих в контексте социальных изменений представляется как смена состояний качества профессионализма; таких оснований насчитываем семь.

Первое состояние – профессионализм как индивидуально воспитанная и сформировавшаяся в процессе образования в человеке совокупность качеств, позволяющая с полным правом войти в профессиональную корпорацию государственных служащих. Такой профессионализм рождается в процессе индивидуального образования и обучения в профильных учебных заведениях. Здесь начинают формироваться профессиональные компетенции (они, в частности, прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах). Критерияльной основой для выбора будущим профессионалом государственного дела данного направления образования выступает потенциальная сумма задатков, врожденных психических сторон личности, способностей, склонностей, то есть компонентов профессиональной пригодности.

Управление на данном этапе строится, с одной стороны, на создании внешних условий для развития этих задатков и способностей, а затем – на формировании багажа знаний, умений и навыков; с другой стороны – на учете и поддержании ресурса самодвижения к знаниям и навыкам под воздействием эмоций, воли, мотивов, интересов и потребностей становящейся личности.

Это инновационно ориентированная модель профессионализации с учетом активной позиции личности обучаемого. Структура и внутренний механизм данного самодвижения становящегося индивида представляются логическим продолжением классической триады «знания – умения – навыки» с учетом того, что: 1) знания – это информация, которая должна быть освоена через осмысление, за счет использования своего арсенала мышления; 2) умения – это «живые» знания, осознанные и освоенные; 3) навыки – это тренированные умения, маркером которых выступает эффективная и качественная профессиональная деятельность⁹.

Механизмы управления становлением и развитием первичного уровня профессионализма – законодательное регулирование (в части установления формальных критериев профессиональной компетентности) и профессиональное образование (высшее уровня «бакалавриат» для претендентов на назначение на большинство должностей и среднее профессиональное для претендентов на низшие должности). Важность обучения и воспитания подчеркивает континентальный (европейский) подход в социологии профессий. Он же подчеркивает важность индивидуальных символических свидетельств профессионализма – дипломов, удостоверений, аттестатов, которые выдаются по итогам аттестационных процедур по завершении обучения. Эти документы персонифицированы и подтверждают, что именно этот индивид владеет именно этой профессией. На этом уровне закладываются основы индивидуальной идентичности будущего молодого специалиста: «я – профессиональный управленец». Профессионализм здесь еще не реализуется в деятельности на конкретной должности.

Данный уровень профессионализма является неременным условием, «входным барьером» при поступлении на государственную службу и замещении любой должности в органе государственной власти. Оценивается он посредством предусмотренных законодательством процедур в ходе конкурса на замещение должности государственной службы.

Второе состояние – профессионализм как групповое качество. Основоположники социологии О. Конт и Г. Спенсер часто использовали организмическую метафору, уподобляя социальное устройство устройству живого организма из клеток. Впоследствии на этой основе развивались многочисленные теории социальных групп. Будучи объединенными в рамках институционализированной группы – организации, госслужащие формируют групповую идентичность, которая, в свою очередь, неявно формирует их самих. Здесь профессиональные компетенции наполняются смыслом и жизнью, сталкиваются с требованиями профессии, подвергаются пристальному вниманию и оценке со стороны других профессионалов, более опытных, а также подтверждаются в ходе служебной деятельности.

На данном этапе первичный комплекс знаний, умений и навыков, полученных служащим в период обучения в вузе, начинает *развиваться*. Развитие является результатом использования внешнего управления. Пусковым механизмом становится законодательная регламентация. В Положении об органе государственной власти регламентируется деятельность государственного органа, очерчиваются рамки групповой профессиональной компетенции данного органа, в Положении о структурном подразделении очерчиваются рамки групповой профессиональной компетенции данного подразделения, а в личных должностных регламентах служащих очерчиваются рамки индивидуальной профессиональной компетенции каждого служащего. Соответственно мы вправе говорить о *групповой профессиональной компетентности*: 1) на уровне государственного органа; 2) на уровне структурного подразделения и 3) на уровне конкретного служащего (то, что он в действительности способен сделать и решить). Групповая профессиональная компетентность и групповая профессиональная компетенция могут по-разному соотноситься между собой: 1) групповая профессиональная компетентность соответствует групповой профессиональной; 2) групповая профессиональная компетентность недотягивает до минимальных требований групповой профессиональной компетенции; 3) групповая профессиональная компетентность превышает групповую профессиональную компетенцию. В свою очередь, и компетенция может отставать от требований жизни (это часто наблюдается, когда в связи с интенсивностью социальных изменений требуется новое видение социальных процессов, или активное вмешательство органа власти, или недостаточно полномочий для этого вмешательства). Тогда формально прописанная в Положении компетенция становится тормозом социально-конструктивного общественного развития. Законодательство также требует от служащего проходить профессиональную переподготовку и повышение квалификации не реже одного раза в три года. Во-вторых, подключаются институты дополнительного профессионального образования (краткосрочное и среднесрочное повышение квалификации). В-третьих, кадровая служба государственного органа применяет кадровые технологии: прием в электронном виде документов для участия в конкурсе на замещение вакантной должности государственной службы и проведение первичного квалификационного отбора кандидатов в дистанционном формате с идентификацией личности гражданина, подавшего документы и заполнившего квалификационный тест, установление квалификационных требований к профилю образования, знаниям и навыкам, конкурс на замещение вакантной должности. После этих «входных ворот» новоназначенному служащему устанавливается испытательный срок. Смысл его в том, чтобы оценить уже имеющиеся профессиональные компетенции и адаптивные способности нового

сотрудника. Уже на этом этапе можно выявить несоответствие фактического уровня профессионализма тому, который был заявлен кандидатом при поступлении на службу, поскольку даже самая совершенная система проведения конкурса не в силах выявить многие особенности, которые проявляются непосредственно в служебной деятельности. Новаторским механизмом управления профессионализмом можно считать введение наставничества, хотя сам институт является несомненной заслугой прежней системы работы с кадрами в народном хозяйстве СССР. Наставничество помогает сопрягать полученные ранее знания с реальной практикой, способствует преодолению первоначального стресса и дискомфорта, а также пробуждению латентных профессиональных способностей. В ходе служебного общения состоявшиеся профессионалы неявно транслируют молодым фрагменты неформальных знаний, мифов, паттернов, полезных для адаптации в бюрократическом коллективе. Это позволяет новому актору гармонично встроиться в социальную конструкцию органа государственной власти.

Данный уровень профессионализма является минимальным для замещения должностей категории «обеспечивающие специалисты» младшей и старшей групп должностей. На федеральном уровне это, например, должности специалиста 2 разряда, старшего специалиста 3 разряда в федеральных министерствах. Уже на этих, самых низких должностях, не предполагающих принятия управленческих решений, государственные служащие осуществляют групповое взаимодействие.

Одновременно с *развитием* вышеупомянутой групповой компетентности и групповой идентичности происходит *становление* нового – системного – качества профессионализма государственного служащего.

Третье состояние – профессионализм как системное качество. Хотя в рамках предыдущего уровня мы рассматривали отдельный орган власти, который вполне можно признать системой, но сложность его невелика. В полной мере системные свойства проявляются в сложных и сверхсложных системах, таких, например, как система федеральных органов власти или система органов власти субъекта Федерации. Здесь рождается *профессиональная система*, то есть ансамбль, состоящий из конкретных органов власти, их штатных расписаний, профессионально-должностных позиций (статусов, ролей), которые распределены между государственными служащими. Все они выполняют свои профессиональные обязанности согласно своему статусу (определенному в виде административных регламентов исполнения государственных функций и оказания государственных услуг, должностных регламентов служащих и т.д.). В рамках профессиональной системы и индивидуальный профессионализм, и групповой профессионализм приобретают новые характеристики – гомеостаз, эмерджентность, неаддитивность,

аутопоэзис, и управленческая рефлексия – система – наблюдает сама себя.

Особенности механизмов управления профессионализмом госслужащих в системном контексте таковы. Усложняются механизмы профессионального образования. В системе государственной службы институционализируется подсистема дополнительного профессионального образования служащих, в которой образовательные программы дифференцируются: для руководителей предназначен один тип программ, для специалистов – другой. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка дополняются стажировкой в российских организациях. Большую роль играют здесь различные технологии оценки профессионального уровня и служебной деятельности служащих (аттестация, квалификационный экзамен), а также конкурс на включение в кадровый резерв, работа с кадровым резервом, технологии обучения резервистов. Также здесь проявляется значение естественного профессионального отбора: выявляется когорта служащих, обладающих наиболее подходящим набором профессиональных компетенций, необходимых для выполнения служебных задач. Эта когорта формируется в процессе служебной деятельности, когда среда «отбирает» лиц, способных готовить и принимать управленческие решения, адекватные социальному заказу. Служащие, не прошедшие «испытание в естественных условиях», не элиминируются из управленческой системы, продолжают служебную деятельность на текущей должности, но не включаются в резерв и не могут рассматриваться в качестве кандидатов на замещение вышестоящих должностей.

Данный уровень профессионализма является минимальным для замещения должностей категории «обеспечивающие специалисты» ведущей группы должностей или категории «специалисты» старшей группы должностей. На федеральном уровне это, например, должности ведущего специалиста 1, 2, 3 разряда, главного и ведущего специалиста-эксперта в федеральных министерствах. На этих должностях, не предполагающих принятия управленческих решений, государственные служащие осуществляют групповое взаимодействие в целях «профессионального обеспечения полномочий государственного органа».

Одновременно с развитием системного качества на этой стадии происходит становление нового – конфигуративного – качества профессионализма государственного служащего.

Четвертое состояние – профессионализм как конфигурация. Конфигурация есть выделение из целостности профессиональной системы сети профессиональных отношений. Можно установить закономерности связей и отношений независимо от того, между кем они возникают, какие государственные служащие и какие должности оказываются в этой конфигурации связей и отношений, в каких органах государственной власти и структурных подразделениях эти связи и отношения реализуются.

Управление на данном этапе может быть организовано двояким образом. Можно, отталкиваясь от метафоры Г. Зиммеля «социальная геометрия», выявить и воздействовать на «числительные» социально-профессиональные формы взаимодействия в конкретных органах власти различных ветвей и уровней. Можно, используя метафору «социальная структура» Р. Мертона, управлять становлением конфигурации профессионального сотрудничества, которая имеет свои закономерности, не зависящие от того, организуется ли это сотрудничество в рамках одного подразделения, или государственного органа, или в рамках системы государственной службы субъекта Федерации, или на общегосударственном уровне. То же самое справедливо и в отношении других типов социальных изменений (по Я. Щепаньскому); следовательно, управленческое воздействие выстраивается как содействие профессиональному приспособлению, поощрение социально-продуктивного профессионального соперничества, превенция профессиональных конфликтов, мотивация профессиональной мобильности. Структура отношений между профессионалами развивается в одинаковом контексте, независимо от того, в каком органе власти осуществляется профессионализация служащего.

Особенности механизмов управления профессиональной конфигурацией госслужащих таковы. Образовательный механизм предполагает длительную профессиональную переподготовку (не менее года), а также стажировку за рубежом. Меняются приоритеты в применении конкретных кадровых технологий. Наряду с аттестацией и квалификационным экзаменом служащие, как правило, по итогам конкурса состоят в кадровом резерве не на одну, а на две-три различные должностные позиции. Усложняется и индивидуализируется работа с кадровым резервом, внедряются новые технологии обучения резервистов. На этом уровне растет значение естественного профессионального отбора: естественный ход течения служебных дел не только закрепляет значение «когорты лучших», но и формирует в ней ядро инновационно ориентированных деятелей. Наряду с кадровыми службами государственных органов активное управленческое воздействие проявляют специализированные структурные подразделения по управлению государственной службой в федеральных органах исполнительной власти и специализированные органы по управлению государственной службой в субъектах Федерации. В частности, на уровне федерального кадрового резерва (кадрового резерва субъекта Федерации) становится возможным служебное перемещение служащего за пределы данного государственного органа.

Данный уровень профессионализма является минимальным для замещения должностей категории «обеспечивающие специалисты» главной группы должностей или категории «специалисты» ведущей группы должностей. На федеральном уровне это, например, должности главного специалиста

1,2 разряда, заместителя начальника отдела в департаменте в федеральных министерствах. На этих должностях государственные служащие принимают участие в анализе проблемных ситуаций, разработке и принятии вариантов управленческих решений, предлагаемых вышестоящим руководителям.

Одновременно с развитием профессиональной конфигурации качества на этой стадии происходит становление нового – деятельностного – качества профессионализма государственно-служащего.

Пятое состояние – профессионализм как деятельность. Профессионалы вообще и чиновники в частности вступают во взаимодействие между собой единственным способом – посредством своей деятельности. М. Вебер обратил внимание на человеческие действия, дела, поступки как основной, исходный материал, из которого формируются все общественные явления, связи и системы. Управленческая деятельность имеет свою специфику – это метадеятельность, или деятельность по упорядочению деятельности других индивидов. Профессионализм здесь можно определить как сложный конгломерат, складывающийся из управленческих действий и последствий этих действий. В ходе профессионально-служебной деятельности чиновников, когда идет накопление и обобщение опыта деятельности, вырабатываются различные способы, технологии, алгоритмы, образцы. Профессионализация осуществляется таким образом, что вбирает в себя репрезентацию социальной системы, которая, служа напоминанием о прошлых событиях (управленческих актах и ответах на них), вносит модификации в ее осуществление в будущем. Появляется управленческая рефлексия второго порядка – образ системы влияет на состояние системы.

Механизмы управления профессиональной деятельностью госслужащих детально излагаются в законодательстве и локальных нормативных актах. В частности, минимальные стандарты качества исполнения профессиональных служебных обязанностей описываются в регламентах предоставления государственных услуг и исполнения государственных функций, а также в персональных должностных регламентах служащих. В образовательной деятельности актуализируются краткосрочные образовательные программы, ориентированные на скоростные изменения в социальной системе. Используются новые виды образовательных программ: краткосрочные проблемные семинары, деловые игры, кейс-стади, мозговые штурмы, работа в малых группах, исполнение индивидуальных проектов. Несмотря на известное разнообразие, у них есть общая черта: они предлагают для решения задачи, подобные по сложности и многообразию тем, с которыми сталкиваются служащие в своей профессиональной деятельности.

Данный уровень профессионализма является минимальным для замещения должностей категории «специалисты» главной группы должностей

или категории «помощники (советники)» ведущей группы должностей. На федеральном уровне это, например, должности федерального инспектора в Администрации Президента, референта в федеральных министерствах, помощника судьи Верховного суда. На этих должностях осуществляется самая разнообразная профессиональная деятельность, в том числе и не предусмотренная должностными регламентами, но осуществляемая как опережающий ответ на вызовы среды.

Новое измерение приобретает институт наставничества: государственный служащий способен сам выступать наставником, учителем (в широком смысле) для приходящих на службу молодых специалистов. Процесс наставничества амбивалентен: наставник не только делится с подопечным «секретами» профессионального мастерства, но, анализируя и обсуждая с ним его успехи и неудачи, может обрести возможности «инсайта», внезапного профессионального озарения, высвобождающего дремавшие подспудно резервы интеллекта.

Одновременно с развитием качества профессиональной служебной деятельности на этой стадии происходит становление нового – культурного – качества профессионализма государственно-служащего.

Шестое состояние – профессионализм как культурное качество. Еще М. Вебер и Э. Дюркгейм в равной степени обращали внимание на то, что в каждом человеческом действии есть определенный смысл, определенное значение; более того, это значение носит характер «социального факта», навязанного людям как нечто обязательное, обязывающее их к чему-то, связывающее их, и при этом навязанного со стороны, извне, окружением, средой, в которой они родились, были воспитаны и живут. Социологи новейшего времени, например П. Бурдьё, М. Фуко, Ж. Бодрийяр, придавали первостепенное значение культурным аспектам социальной жизни. Профессионализм здесь определяется как совокупность значений, символов, смыслов, взглядов, правил, норм и ценностей, которыми руководствуются государственные служащие в процессе профессиональной служебной деятельности, определяющая индивидуальную и групповую идентичность профессионала, участие государственных служащих в неформальных группах внутри формальных групп и формирующая сложную сеть отношений между ними. Формируется мощный пласт культурных представлений о государственном служащем, который является культурным фоном (субстратом) для профессионализации целых поколений служащих.

Управление на данном уровне осуществляется через инструменты «тонкой настройки»: 1) профессиональные ценности, 2) профессиональные смыслы, 3) профессиональные нормы, 4) символы профессиональной служебной деятельности и 5) профессиональный этос. Управление развитием профессиональной культуры государственных служащих рассматривается как в классических

монографиях¹⁰, так и в диссертационных исследованиях современных российских ученых¹¹.

На данном этапе получение даже самого качественного основного и дополнительного образования актуализируется через самообразование, самообучение и самовоспитание с возможностями индивидуального консультирования с ведущими специалистами в области инновационного государственного управления (тьюторство), которое не отменяет, а дополняет фундаментальное и дополнительное образование. Средствами самообразования, самообучения и самовоспитания выступают внутренние параметры порядка: 1) профессиональная концентрация, 2) поиск обобщенных смыслов, 3) профессиональная интуиция, 4) профессиональная фантазия и 5) профессиональное озарение.

Данный уровень профессионализма является минимальным для замещения должностей категории «специалисты» высшей группы должностей, категории «помощники (советники)» главной группы должностей и категории «руководители» ведущей группы должностей. На федеральном уровне это, например, должности главного федерального инспектора в Администрации Президента, помощника заместителя Председателя Государственной Думы, советника заместителя Председателя Совета Федерации, заведующего секретариатом судебной коллегии, судебного состава в аппаратах федеральных судов. Эти должности обычно замещаются специалистами, имеющими длительный стаж государственной службы, «укорененными» в профессиональной культуре и впитавшими ее неявные ценностные ориентации, транслирующими данную профессиональную культуру следующим поколениям служащих. Особо возрастает в этом процессе значение профессиональных символов, смыслов, взглядов, правил, норм и ценностей.

Наряду с развитием культурного измерения профессиональной служебной деятельности на этой стадии происходит становление такого специфического качества профессионализма государственного служащего, как способность работать и жить «в потоке событий». Необходимость введения понятия «событие» рассматривается И. Пригожиным как одно из неперенных условий эволюции. Он пишет о том, что суть события состоит именно в различии между тем, что предсказуемо, и тем, что не предсказуемо. Событие ассоциируется им с неопределенностью¹², а неопределенность является основной движущей силой социальных изменений и амбивалентным источником проблем/возможностей в системе государственного управления.

Седьмое состояние – профессионализм как событийное поле. На современном этапе развития социологической мысли ученые пришли к согласию о том, что все существующее в социуме – это общественные события, социальные действия, то есть находящиеся в постоянном движении, изменчивые и постоянно колеблющиеся конфигурации культурно мотивированных

человеческих действий, соотносенных с действиями других людей. Понимание этого проявляется через метафору «фигурации» Н. Элиаса, «структуриации» Э. Гидденса, «становления общества» П. Штомпки и т.д. Такой подход позволяет преодолеть взгляд на профессионализм как неизменный статичный феномен. Разумеется, существенные элементы динамичного восприятия и подхода были налицо уже с самого начала формирования профессионального корпуса чиновников. Но, как было показано нами ранее, развитие профессионализма государственных служащих трактовалось либо в контексте революционных изменений, связанных, в свою очередь, с эпохальными политическими переменами, либо как линейный и одномерный («эволюционный») процесс возрастания суммы знаний, умений и навыков. По нашему мнению, в будущем профессионализация будет носить характер *диссипативного процесса*, а задача административно-управленческой системы – придать ей характер мягко *направляемого развития* в социально-позитивном ключе.

Управление на данном уровне практически не содержит в себе «жестких» схем и всецело проникнуто духом самоорганизации. Государственный служащий в состоянии самостоятельно отразить новые вызовы, могущие угрожать качественному исполнению профессиональных обязанностей, и самостоятельно выстроить траекторию профессионального успеха.

На данном этапе императив профессионального роста реализуется государственным служащим самостоятельно – от получения второго высшего образования до неформальных встреч-консультаций с коллегами, специализированных проблемных семинаров для узкого круга высших руководителей в ведущих вузах России, в том числе в системе РАНХиГС.

Данный уровень профессионализма необходим для замещения должностей категории «помощники (советники)» высшей группы должностей и категории «руководители» высшей и главной групп должностей. На федеральном уровне это, например, должности помощника, советника, референта Президента Российской Федерации, заместителя федерального министра, руководителя федеральной службы, федерального агентства, на региональном уровне – должности руководителя, заместителя руководителя территориального органа федерального органа исполнительной власти в субъекте Российской Федерации, заместителя директора департамента, начальника отдела в управлении в органах исполнительной власти Брянской области. Эти должности обычно требуют наивысшей ответственности, так как их замещают лица, принимающие решения (ЛПР), имеющие дело с постоянным потоком событий и вследствие этого вынужденные ориентироваться не на стабильность и неизменяемость, а на подвижность и изменчивость внешней среды.

Сопряжение состояний качества профессионализма государственных служащих со служебно-должностным продвижением в иерархии государственной службы позволяет предусмотреть необходимость повышения качества профессиональной деятельности еще до назначения на соответствующую должность.

Несмотря на то, что становление и развитие профессионализма может быть управляемым, оно происходит в социальной системе, порождая наряду с управляемыми областями области свободной профессиональной самоорганизации, и корректируется не только привычными инструментами (например, законодательными актами), но и внутренними интенциями развития. Логика самоорганизации специфична при различном качестве профессионализма, на любом этапе (уровне) его становления и развития.

Выводы:

1. Социально-инновационную модернизацию профессионализма государственных служащих предполагается осуществлять, следуя органическому пути, с учетом встречного взаимовлияния внутренних параметров порядка и внешних параметров окружающей среды.

2. Оптимальным представляется путь направленного становления профессионализма государственных служащих, представляющий собой динамическое единство самоорганизации и управления модернизационными процессами.

3. Направляемое становление профессионализма представляет собой смену состояний качества профессионализма:

- 1) профессионализм как индивидуально воспитанная и сформировавшаяся в процессе образования в человеке совокупность качеств;
- 2) как групповое качество;
- 3) как системное качество;
- 4) как конфигурация;
- 5) как деятельность;
- 6) как культурное качество;
- 7) как событийное поле.

4. Социальный алгоритм управленческого воздействия на процессы инновационного становления и развития профессионализма государственных служащих определяется как результат социальных интеракций, содержащий возможность альтернативных путей развития, нелинейных «скачков» и «разрывов». Данный алгоритм порождает механизмы его реализации: 1) механизмы, заложенные в алгоритме (профессиональное образование, законодательное регулирование, управление персоналом государственной службы, включая разнообразные кадровые технологии), и 2) механизмы, рождающиеся спонтанно («естественный профессиональный

отбор», содействие профессиональной самоорганизации). Феноменология внутреннего порождения механизмов внутри самого алгоритма является еще одним аргументом в пользу понимания профессионализации как аутопоэтического процесса.

¹ Абакаров Д.К. Теоретико-методологические основания изучения профессионализма государственных служащих в контексте социальных изменений // Образование и общество. – 2011. – № 3. – С. 73–79; Абакаров Д.К. Государственная служба в контексте проблем профессионализации государственных служащих // Образование и общество. – 2012. – № 5. – С. 4–12; Абакаров Д.К. Основные направления и методический аспект социально-инновационной модернизации профессионализма кадрового корпуса государственных служащих // Образование и общество. – 2013. – № 2. – С. 4–9.

² Карпичев В.С. Организация и самоорганизация социальных систем: Словарь. Издание третье, стереотипное. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – С. 16.

³ Соколова Г.Н. Модернизация как технологический и социальный феномен: Беларусь – Россия // Социологические исследования. – 2012. – № 5 (337). – С. 5.

⁴ Соколова Г.Н. Модернизация как технологический и социальный феномен: Беларусь – Россия. – С. 5.

⁵ Райсиг Р. Исследования трансформации: достижения, насущные проблемы и перспективы // Повороты истории. Постсоциалистические трансформации глазами немецких исследователей: В 2-х т. Т. 2. – М., 2003. – С. 236.

⁶ Романов В.Л. Социально-инновационный вызов государственному управлению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Romanov333.htm>

⁷ Бакланов П.А. Диагностика включения в личностно-смысловую сферу студентов понятия «служба» // Образование и общество. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

⁸ Официальный сайт Минтруда России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/labour/public-service/52> (Дата обращения: 25.08.2013 г.).

⁹ Алексеевский В.С. Синергетика менеджмента: Управление устойчивым развитием диссипативных структур. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – С. 206.

¹⁰ Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность. Учебное пособие. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2000. – 256 с.

¹¹ Заслонкина О.В. Управление развитием профессиональной культуры государственных гражданских служащих: На материалах Орловской области: Дис. ... канд. социол. наук. – Белгород, 2008. – 233 с.

¹² Prigogine I. Is Future Given? // Conference in «The Logic of Growth», The Crawford Memorial Symposium, Lund Institute of Economic Research, School of Economics and Management. – Lund, 1998.



Рубрику ведет Михаил Абрамович ЛУКАЦКИЙ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института теории и истории педагогики Российской академии образования, член-корреспондент РАО, e-mail: uoltli@rambler.ru

О междисциплинарной исследовательской инициативе Института теории и истории педагогики Российской академии образования

М.А. Лукацкий

Границы моего языка означают границы моего мира.

Л. Витгенштейн

Каков человек, таковы его речи.

Латинское изречение

Вряд ли можно всерьез усомниться в том, что тенденцией современной науки выступает расширение спектра междисциплинарных исследований, совместно проводимых учеными – представителями разных областей знания. О том, что это действительно так, красноречиво свидетельствуют и осуществляемые сегодня многочисленные проекты, объединяющие усилия разных по научной специализации ученых, нацеленных на познание тех или иных явлений действительности, и появление таких направлений научного поиска, как геофизика, геохимия, психофизика, психогенетика, политическая антропология, педагогическая аксиология, педагогическая деонтология, нейропсихология, экономическая психология, историческая социология и мн. др.

С недавних пор верным союзником педагогической науки в познании закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира стала когнитивная лингвистика, рождение и официальное оформление которой в самостоятельную область знания приходится на 80-е годы XX столетия. Следует сразу же отметить, что сама когнитивная лингвистика – это интегративная дисциплина, главная роль в которой принадлежит лингвистике, описывающей, объясняющей, интерпретирующей языковые факты и использующей для этого не только лингвистический, но и философский, психологический, нейрофизиологический, культурологический и этнографический инструментарий.

Привлечение когнитивной лингвистики к исследованиям процесса формирования у учащихся языковой картины мира – научной проблемы, долгое время рассматривавшейся с помощью исключительно педагогических средств, продиктовано осознанием необходимости выхода за пределы монопредметного изучения многостороннего и многоуровневого явления, сущность которого заключается в обретении учеником возможности вхождения в тот символический универсум, тот собственно человеческий мир, в котором язык (система знаков) – базовое условие существования. Выбор когнитивной лингвистики в качестве попутчика педагогики в деле изучения закономерностей формирования у учащихся языковой картины мира – это продуманный ответ на настоятельное требование современной динамично развивающейся науки познавать мир и его явления в более широкой перспективе.

Попытка осуществления такого междисциплинарного исследования предпринята в ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования. Описанию тех научных ожиданий, которые возлагаются на когнитивную лингвистику, ставшую частью исследовательского междисциплинарного проекта, реализуемого в ИТИП РАО, и посвящена настоящая статья.

Человек, давая имя предмету, выделяет его из других и отделяет его от них. Именем, данным предмету, человек задает ему границы, создает возможность видеть его на фоне окружения. «Не быть вещам, где слова нет», – повторяет вслед за поэтом Ш. Георге М. Хайдеггер. «Лишь имеющееся в распоряжении слово наделяет вещь бытием», – утверждает он [8, с. 303]. И потому артикуляция в известном смысле должна пониматься как творение мира словом.

Идея, согласно которой язык – это средство конструирования мира, а не столько средство его отображения, поддерживалась и обосновывалась плеядой выдающихся мыслителей и ученых (Э. Кассирер, Э. Сепир, Б.Л. Уорф, Дж. Остин, Дж. Серль, Х.-Г. Гадамер, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман и др.). Сегодня эта идея разделяется подавляющим большинством научных работников, проводящих гуманитарные исследования [коммент. 1]. Основополагающей она выступила и для когнитивной лингвистики, основным исследовательским постулатом которой является утверждение наличия жесткой связи между тем, как овладевает языком и как его использует человек, и тем, как выстраиваются у него ментальная деятельность, процессы познания и мышления.

Когнитивная лингвистика в отличие от других дисциплин, входящих в состав комплекса наук, обычно именуемых когнитологическими, сосредоточивает свое внимание на вопросах концептуального содержания, таких как: что знает человек о мире и о себе; каким образом он узнал то, что он знает; откуда он почерпнул это знание; как это знание структурировано и организовано; как оно используется; в каких случаях оно активно применяется для решения тех или иных жизненных и учебных задач, а в каких ситуациях оно остается знанием пассивным. Ответы на эти вопросы можно получить, лишь анализируя языковые факты, трактуя их как данность ментального в языке. Другого способа обретения ответов на эти вопросы пока не существует. Без лингвистического же инструментария осуществить выверенный в научном отношении анализ языковых фактов нельзя по определению.

Если брать в учет основной постулат когнитивной лингвистики, гласящий, что между процессами освоения и использования языка и когнитивной деятельностью человека существует жесткая связь, то вполне уместно утверждать, что только тщательно и детально проведенный анализ языковых фактов и может приоткрыть завесу тайны ментального становления человека. Из такого видения связи языка и ментальных

явлений, в частности, вытекает и то, что противопоставление лингвистического и экстралингвистического может быть преодолено и такие феномены человеческого бытия, как мышление, языковое содержание сознания, можно будет описывать при помощи одного и того же мета-языка, а не так, как сейчас, когда используются не связанные друг с другом понятийно-терминологические ряды, присущие той или иной конкретной науке [коммент. 2]. Когнитивная лингвистика уже сделала серьезный шаг в этом направлении, в ее научном лексиконе прочное место заняли понятия и термины «мышление», «знание», «когниция» (англоязычный термин, означающий и процесс приобретения знаний, и результат этого процесса), «языковое видение мира», «ментальные репрезентации», «когнитивная модель», «когнитивная карта», «концептуализация», «категоризация», «языковая картина мира», «концептосфера», «национально-культурное пространство», «константы культуры» и многие другие.

Базовым же понятием для когнитивной лингвистики выступает понятие «концепт». Оно трактуется в когнитивной лингвистике как ментальное образование, «единица сознания» (Е.С. Кубрякова), «единица языка мысли» (Т.А. Фесенко), «сгусток культуры в сознании человека» (Ю.С. Степанов), «единица языкового видения мира» (Н.Д. Арутюнова). Опираясь на это понятие, когнитивные лингвисты объясняют, как устроена языковая картина мира человека, как в ней отражены накопленные им знания и опыт. Использование термина «концепт» в ходе когнитивных лингвистических исследований, настаивают ученые, позволяет получить представление «о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание... результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких “квантов” знания» [2, с. 90]. Из таких “квантов знания” (“своеобразных ментальных кирпичиков”) и складывается та языковая картина мира, которая становится для человека “домом бытия” (по М. Хайдеггеру).

Концепты, будучи элементами ментального лексикона, выполняют функцию языковой замены в сознании человека множества различных связанных друг с другом предметов. Сквозь призму таких мысленных образований, а концепты таковыми и являются, человек видит самого себя и мир, осознает свое положение в нем, осмысливает перипетии своей жизни. Концепты – нити языковой ткани человеческого мышления и психической деятельности в целом, они есть те ментальные сваи, на которых держится вся конструкция “дома бытия” конкретных индивидов.

Когнитивной лингвистикой доподлинно установлено, что смысловое содержание концепта (лат. *conceptus* – мысль, понятие) обычно гораздо шире, чем те лексические смыслы слова, которые представлены в одноименных словарных статьях лингвистических изданий (Langacker R.W. и др.). Смысл концепта (ментальной смысловой

единицы), как правило, лишь частично совпадает со смыслом слова, представляющим его в языке. В словарной трактовке слова, конечно же, учитывается лингвистическая, культурная, этническая специфика употребления языка, но она не может в полной мере отражать того, как воспринимается, осмысливается, наполняется смыслом слово в сознании конкретного человека, всегда находящегося в уникальных жизненных условиях и потому обладающего неповторимым ментальным складом.

Концепт не есть производное слова, он продукт ментальной деятельности человека, сталкивающегося с действительностью, отображенной в слове. «Концепты, которые управляют нашим мышлением, – пишут основатели когнитивной лингвистики Дж. Лакофф и М. Джонсон, – не просто порождения ума. Они влияют на нашу повседневную деятельность, вплоть до самых тривиальных деталей. Наши концепты структурируют наши ощущения, поведение, наше отношение к другим людям. Тем самым наша концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни» [4, с. 25]. Личный жизненный опыт человека, своеобразное усвоение им культурных, этнических традиций, уровень освоения языка и множество других факторов влияют на то, какой содержательный вид приобретают форматы понимания индивидом мира, атомами смыслов в которых выступают концепты.

Вот, к примеру, как описывают вышеупомянутые Дж. Лакофф и М. Джонсон концепт «время», формируемый у современного человека в условиях культуры постиндустриального общества. «Время в нашей культуре – ценность. Это ограниченный ресурс, который мы используем для достижения своих целей. Так как в современной западной культуре концепт РАБОТЫ обычно ассоциируется с потраченным на нее временем, а время может быть точно количественно определено, плата за труд, как правило, назначается за час, неделю или год. В нашей культуре метафора ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ выступает во многих обликах: как единица оплаты телефонных сообщений, почасовое жалование, плата за гостиничные номера, годовой бюджет, проценты по займам, выполнение общественных обязанностей, измеримое потраченным на них временем. Эта практика относительно нова в истории человечества и существует не во всех культурах. Она появилась в современном индустриальном обществе и в значительной степени структурирует повседневную деятельность человека. Поскольку в нашей деятельности мы исходим из представления о времени как о ценности, сопоставимой с ограниченным ресурсом и даже деньгами, то мы и воспринимаем время таким образом. Мы понимаем и ощущаем время как сущность, которая может быть потрачена впустую или с пользой, вложена мудро или бесполезно, как сущность, которую можно сохранить или растратить.

ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ, TIME IS A RESOURCE/
ВРЕМЯ – ЭТО ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС, И TIME IS
A VALUABLE COMMODITY/ВРЕМЯ – ЭТО ЦЕННОСТЬ

– это все метафорические концепты. Они метафоричны, так как мы используем свои практические знания о деньгах, об ограниченности ресурсов и ценностях для концептуализации времени. Это не единственный возможный для человека способ концептуализации времени; он связан с нашей культурой. Существуют культуры, в которых время не концептуализируется ни одним из этих способов» [4, с. 29–30].

Еще один пример, характеризующий то, как особенности национального языка (русского) и отечественной культуры влияют на формирование концепта «умный человек». В нашей языковой и культурной среде подавляющее большинство людей отчетливо понимают, что словосочетание «очень умный» – это отнюдь не всегда комплимент, «умный очень» – скорее издевка, чем похвала, а «слишком умный» – иногда угроза.

Метафорически путь рождения языковой картины можно представить как процесс, начинающийся объединением атомов смысла в молекулы смысла, а затем протекающий в виде соединения молекул смысла в более крупные межмолекулярные смысловые соединения и заканчивающийся появлением языковой картины мира. Концепты как *атомы смысла* слагаются в концептосферы, своеобразные *молекулы смысла*, которые, в свою очередь, сопрягаясь, образуют языковую картину мира – уже само *вещественное тело смысла*, имеющее неповторимую конфигурацию в ментальности конкретного человека и определяющее то, как он рационально, оценочно и эмоционально воспринимает и понимает события своего бытия [коммент. 3].

Одной из важнейших задач, решаемых когнитивной лингвистикой, выступает разработка методики выявления и описания содержания концептов. На сегодняшний день ряд представителей когнитивной лингвистики сходятся во мнении, что концепт – феномен, имеющий сложную организацию, можно представлять, последовательно характеризуя его со стороны наличия: 1) универсальных, общечеловеческих смыслов; 2) этнокультурных смыслов, задаваемых бытием в соответствующей культурной и этнической среде; 3) социальных смыслов, постигаемых в рамках жизни в конкретных общественных условиях; 4) субкультурных смыслов, усвоенных в контексте нахождения среди людей определенного возраста – носителей определенных субкультурных воззрений; 5) индивидуально-личностных смыслов, приобретенных в ходе взросления, воспитания, обучения, накопления жизненного опыта. Для достижения этой цели когнитивной лингвистикой самым активным образом уже используются метафорический анализ Дж. Лакоффа и М. Джонсона, макрокомпонентная модель значений В.Н. Телия, фреймовая семантика Ч. Филлмора, методика сценариев Р. Шенка и Р. Абельсона, методика прототипов Э. Рош, методика профилирования Е. Бартминского, методика вертикальных синтаксических полей С.М. Прохоровой и другие.

Когнитивная лингвистика неразрывно связана с когнитивной психологией – научной дисциплиной, сосредоточивающей свой исследовательский взгляд на явлениях человеческого познания, на установлении связей между мыслительными процессами и нейрофизиологической активностью мозга, на рассмотрении всего спектра ментальных проявлений, касающихся мышления индивида. Когнитивная психология неоднократно и достаточно успешно обращала свои взоры на вопросы, связанные с тем, как человек сосредоточивает внимание на языковой информации о мире и самом себе, как он эту языковую информацию сохраняет и обрабатывает, как он думает, используя язык (символический инструмент), как он формулирует свои мысли с помощью языка.

Когнитивную психологию, в отличие от академической лингвистики, преследующей цель постижения природы языка, интересуют способы, которыми сознательно, а порой и бессознательно пользуются люди для выполнения ментальных операций с языковыми конструкциями. За последнее время когнитивной психологией получены интереснейшие данные о том, как складывается у человека языковая компетентность, как вырабатывается его речевая деятельность, как проявляется себя в письменной и устной речи присущая каждому в той или иной степени лингвистическая интуиция, как овладевает человек правилами грамматики и синтаксиса, какие языковые ошибки чаще всего совершают люди, начинающие в разные возрастные периоды своей жизни изучать иностранные языки, чем отличается процесс чтения текстов у детей и взрослых, как формируются у них языковые представления (понятия) об окружающей их действительности и многие другие.

К весьма любопытным выводам о том, как функционирует ментальный механизм обработки символической информации, пришел, к примеру, А. Пайвио, автор психологической теории двойного кодирования. В своих экспериментах он изучал, как предъявляемые испытуемым слова вызывают в их сознании соответствующие этим словам мысленные образы. В ходе работы было, в частности, установлено, что некоторые предъявляемые слова стимулируют появление в сознании испытуемых более четких и стойких мысленных образов, чем другие. Выяснилось, что целые ряды слов можно сопоставлять друг с другом по тому, насколько стройные, целостные и детализированные ментальные образы они вызывают у людей. Слова «слон», «оркестр», «церковь» оказались существенно «образнее», чем слова «деяние», «добродетель», «контакт». Они обуславливали появление в сознании участников эксперимента образов, напоминающих хорошо сделанный рисунок, обладающий структурой и не имеющий размытых границ.

Проделанная А. Пайвио экспериментальная работа убедила его в том, что человеческое познание «включает в себя деятельность двух отдельных подсистем: вербальной, которая прямо

специализируется на обработке языковой информации, и невербальной (образной), которая предназначена для неязыковых объектов и событий. Предполагается, – пишет автор теории двойного кодирования, – что единицами этих систем являются внутренние репрезентации, называемые соответственно логогенами и имагенами, которые активизируются, когда человек распознает слова и объекты, манипулирует ими или просто думает о них. Репрезентации модально-специфичны, так что существуют разные логогены и имагены, соответствующие зрительным, слуховым, тактильным (кинестетическим) и двигательным свойствам языка или объектов. Репрезентации связаны с сенсорным входом и ответом на выходе системы переработки информации, а также друг с другом и функционируют как независимо, так и совместно, опосредуя вербальное или невербальное поведение. Репрезентации могут осознаваться в виде образного ряда и внутренней речи или не осознаваться вовсе. Теория, – продолжает А. Пайвио, – подразумевает, что даже в чисто языковые явления обычно вовлечены сразу обе системы. Вербальная система – необходимый игрок во всех «языковых играх», но лишь в немногих ее бывает достаточно. В самых интересных и важных из них ей не обойтись без обширной базы знаний и искусства игры, которым владеет невербальная система. Невербальная система, напротив, сама по себе не может играть в эти игры, но зато умеет раскладывать сложные невербальные «пасьянсы». В некоторых задачах доминирует вербальная система (простой пример – кроссворды), в других – невербальная образная система (например, в составных головоломках–пазлах). Познание, – заключает А. Пайвио, – изменчивая мозаика взаимодействия этих двух систем, зависящая от того, в какой степени они развиты» [7, с.110–111]. Завершая разговор о когнитивных психологических разработках А. Пайвио, справедливым будет отметить, что сегодня многие положения теории двойного кодирования подтверждены многочисленными экспериментами Г. Бауэра, Л. Брукса, А. Бэдделей.

Научные знания о закономерностях ментальной обработки языковой информации, добытые когнитивной психологией, в адаптированном виде входят и в строй тех знаний, которыми оперирует когнитивная лингвистика. Это, несомненно, позволяет ей в более широком контексте и более выверенно рассматривать и вопросы, связанные с формированием языковой картины человека.

Помимо данных когнитивной психологии в когнитивных лингвистических исследованиях, как уже отмечалось выше, используются также данные культурологии, этнографии и социологии. Бесспорным является утверждение, что в устной и письменной речи людей отображается происходящее в их сознании, которое само формируется под воздействием этнокультурных и социальных факторов. Отсюда и вытекают многократно подтвержденные временем представления о своеобразии

мышления человека – носителя конкретных этнокультурных стереотипов и социальных установок. В обыденных, повседневных рассуждениях о русской душе, немецкой пунктуальности, итальянском темпераменте точно схвачена существующая связь этнокультурного и социального способов организации жизни больших общностей людей и способов их ментальной адаптации к среде проживания.

Человек, растущий и воспитывающийся в определенной этнокультурной и социальной среде, в процессе языкового погружения в нее впитывает в себя и знание тех условных правил (кодов), которые действуют в этой среде и являются осью, держащей на себе весь устоявшийся порядок этнокультурного и социального бытия. Знание этих кодов, идентификация себя с ними, приверженность им в мышлении и постоянное воспроизведение их в своем поведении порождают особый склад ментальной жизни человека, иногда именуемый национальным характером. Он (национальный характер) и есть та инвариантная для многих людей компонента их личности, которая сформировалась в контексте общих для них этнокультурных и социальных условий жизни. Так как естественный язык – важнейшая составляющая этнокультурного и социального существования, которая обеспечивает повседневное общение людей и задает им единство видения реалий жизни, то вполне оправданным с научной точки зрения становится разговор об определяющем влиянии языка на процесс становления у этих людей инвариантной компоненты языковой картины мира. «Некоторая доминанта, определяемая национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией, – пишет Ю.Н. Караулов, – существует, она-то и обуславливает возможность выделения в общезыковой картине мира ее ядерной, общезначимой, инвариантной части» [1, с. 37].

Конечно же, у людей, живущих в сходных этнокультурных и социальных условиях, инвариантная компонента языковой картины мира дополняется компонентой индивидуальной, формирующейся в непохожей на другие обстановке семейного взаимодействия и отличающейся своеобразием ситуации обучения. Индивидуальная компонента, в отличие от компоненты инвариантной, позволяет человеку видеть мир и самого себя сквозь призму языка, отображающего иерархию личных смыслов и ценностей. Синтез инвариантной и индивидуальной компонент и дает человеку возможность стать той неповторимой языковой личностью, которая укоренена в созданном людьми символическом универсуме и осмысленно строит свою жизнь в конкретной этнокультурной и социальной среде.

Философия языка – еще одна дисциплина, постоянно находящаяся в поле внимания когнитивной лингвистики. То, что мышление и язык взаимосвязаны, ученым стало понятно довольно давно. Но то, что языку присуща конституирующая действительность роль, – открытие относительно недавнее. Изучение языка как материи, с помощью которой творится символический мир, лежащий между миром внешней для человека

реальности и его внутренним миром, и стало уделом философии языка. Путь такого изучения языка оказался весьма плодотворным. Появились философские концепции, объясняющие то, как язык категориально дробит и делит на части мир, как он становится знанием о мире и заставляет человеческое сознание считаться с результатами символического познания действительности. Получили широкое хождение диалогические концепции языка, трактующие язык как intersubjectивную реальность, которая формируется в контексте диалога Я и Ты, то есть коммуникативного взаимодействия людей. Набрала силу концепция лингвистической относительности, обосновывающая положение о том, что все человеческие знания зависят от языковых средств, с помощью которых они сформулированы. С целью осуществления терапии языка, несущего в себе многозначность и порой неопределенность, был осуществлен ряд попыток его «лечения» логическим инструментарием. Особое внимание было уделено рассмотрению прагматических аспектов бытия языка, выявлению герменевтических практик смысловой расшифровки текстов, анализу структуры речевого дискурса. Меткие наблюдения, сделанные философией языка, поставившей перед собой задачу разобраться в вопросах, касающихся роли и места языка в жизни людей, сблизили ее с когнитивной лингвистикой, исследующей закономерности языкового постижения человеком мира. Сегодня грань, разделяющая философию языка и когнитивную лингвистику, продолжает истончаться.

В завершение разговора о когнитивной лингвистике, о ее связях с другими науками, наверное, следует еще раз вернуться к мысли, с которой этот разговор начался. Имя, которое дано предмету, которое имеется у него, делает этот предмет существующим для нас. Если нет имени, то нет и той реальности, которую способен постичь человек. Предмет же, которому адресуется имя, безмолвен и в нем не нуждается. Имена, раздаваемые людьми всему тому, с чем они имеют дело, нужны им самим, без них они существа, лишённые символического измерения, то есть собственно человеческого бытия.

Эта мысль стала нормой научного мышления относительно недавно. Но сформулирована и высказана она намного раньше. Ниже приводится знакомый каждому с детства отрывок из книги Л. Кэрролла «Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье», в котором в художественной форме проясняется существо этой преобразившей наши представления о мире мысли [коммент. 4].

«Алиса оказалась под деревом, а над головой у нее на сучке устроился Комар (так вот кто был ее невидимым собеседником!) и обмахивал Алису крылышками.

Это был огромный комар.

– Не меньше гуся! – подумала Алиса.

Но она ничуть не испугалась: чего ей было бояться после столь долгой и дружеской беседы?

– Значит, ты не всех насекомых любишь? – продолжал как ни в чем не бывало Комар.

– Я люблю тех, которые умеют говорить, – отвечала Алиса. – У нас насекомые не разговаривают.

– А каким насекомым у вас радуются? – спросил Комар.

– Я никаким насекомым не радуюсь, потому что я их боюсь, – призналась Алиса. – По крайней мере, больших. Но я могу вам сказать, как их зовут.

– А они, конечно, идут, когда их зовут? – небрежно заметил Комар.

– Нет, кажется, не идут.

– Тогда зачем же их звать, если они не идут?

– Им это ни к чему, а нам все-таки нужно. Иначе зачем вообще знать, как что называется?

– Незачем, по-моему, – сказал Комар. – Если ты зайдешь поглубже вон в тот лес, ты увидишь, что там нет никаких имен и названий» [3, с. 144].

Из этого фрагмента читателю становится предельно ясным, что природа и вещественный мир не нуждаются в названиях и именах, в них нуждается лишь человек. Без них у него нет языковой картины мира, то есть нет того символического мира, в котором он привык существовать.

Мысль о том, что реальность человеческого бытия, то есть бытия символического, конструируется человеком с помощью языка, является основополагающей как для когнитивной лингвистики, так и для педагогики.

Природа всего сотворенного человеком – символическая, и мир культуры (место обитания человека символического) – продукт его символической деятельности. Приобщение человека к жизни в символической вселенной, созданной усилиями многих поколений людей, – базовая задача образования и фундаментальная научно-педагогическая проблема.

За тысячелетия своего существования человечество накопило колоссальный опыт жизнеустройства в символическом по своей сути мире культуры. Именно этот опыт дает возможность людям продолжать строить мир культуры и жить в нем. Новорожденный человек, только-только входящий в жизнь, не имеет никакого представления о своеобразии мира культуры, построенного человечеством за долгие века своего пребывания на Земле. Не освоив этого опыта жизнеустройства, ребенок не станет полноценным членом человеческого сообщества, не впишется в универсум человеческой культуры, не обретет тех качеств, которые только и позволяют говорить о человеке как об особом роде сущего, как о носителе собственно человеческого (символического) начала. Освоить этот опыт ребенок без помощи Другого, уже укорененного в мире культуры, не в состоянии.

Тайна рождения собственно человеческого в человеке есть во многом тайна педагогическая. Передача опыта жизнеустройства от человека к человеку, совершаемая под руководством педагога, выводит обучающегося из состояния одномерного физического бытия в состояние двумерного

бытия, в контексте которого он становится не просто физически существующим, а действующим в соответствии со своими целями, мотивами, культурными установками, правовыми и нравственными императивами. Рассмотрением вопросов, касающихся укрепления в человеке символического начала, приумножения в нем способностей к символическому творчеству, и занимается педагогика – наука, своими корнями уходящая в глубокую древность и сегодня становящаяся все более востребованной.

Отнюдь не случайно в современной педагогике получило широкую представленность теоретическое видение, согласно которому образовательный процесс следует рассматривать как средство формирования у учащихся языковой картины мира и языковой компетентности, включения их в пространство «языковых игр»; как технологию развития у них способностей использовать языки культуры, интерпретировать тексты культуры; как метод привития учащимся навыков и умений коммуницировать и приходить к согласию с собой, другими [коммент. 5].

Для того, чтобы состоялось образование, нацеленное на формирование языковой личности, языковой компетентности, способности к символическому творчеству, педагогике необходимо получить ответы на вопросы: как его выстраивать, какими должны быть его предметная структура и содержание, каких дидактических нормативов следует придерживаться в ходе построения и реализации этой образовательной инициативы, какие учебники и учебные материалы целесообразно использовать, каким в формате данного образования должен быть педагогический дискурс и т.д. Получить ответы на эти вопросы можно лишь в случае привлечения когнитивной лингвистики к совместному с педагогикой поиску. Начало проведению такого междисциплинарного исследования и было положено в 2013 году в Институте теории и истории педагогики Российской академии образования.

В дополнение к сказанному следует отметить, что данное исследование является составной частью большой исследовательской программы, начало реализации которой было также положено Институтом теории и истории педагогики в 2013 году. Эта программа преследует цель, состоящую в разработке новой области педагогической науки – педагогической семиологии [коммент. 6].

Язык, как уже отмечалось выше, – система знаков. Язык педагогической науки – это тоже система знаков, определенным образом организованная и развивающаяся. Без педагогического языка нет и не может быть познания педагогических явлений. Он – средство постижения сущности педагогических реалий, средство сохранения и передачи результатов педагогической познавательной деятельности. Педагогический язык – это инструмент, с помощью которого определяются значение и смысл всего происходящего в сфере образования. Он – основа педагогического мышления и педагогического праксиса.

Изучение особенностей знакового бытия педагогической науки и выступает, по убеждению разработчиков исследовательской программы, предметом педагогической семиологии, той области педагогической науки, которая фокусирует внимание на выявлении и осмыслении закономерностей порождения и функционирования педагогических знаков, на описании и объяснении процесса знакового обозначения образовательных феноменов, на раскрытии специфики формирования педагогических смыслов и интерпретаций, всегда существующих в виде конкретных знаковых форм.

Уже в XVII веке стало ясно, что разгадка проблемы человеческого познания невозможна без «учения о знаках». Для появления такого учения необходимо, настаивал Дж. Локк, «рассмотреть природу знаков, которыми ум пользуется для уразумения вещей или для передачи своего знания другим» [5, с. 200]. Но лишь в первой половине XX столетия учение о знаках приобрело зримые очертания. Именно тогда, по утверждению одного из основателей семиологии Ч.У. Морриса, исследовательским лозунгом для ряда видных ученых стали слова Г.В. Лейбница: «Никто не должен бояться, что наблюдение над знаками уведет нас от вещей: напротив, оно приводит нас к сущности вещей» [6, с. 37]. Трактовка семиологии как дисциплины, изучающей «вещи и свойства вещей в их функции служить знаками», и явилась закономерным следствием такого видения процесса научного познания [6, с. 38].

Сегодня семиология – одна из динамично развивающихся научных дисциплин. Ее заслуги в деле изучения особенностей строения и функционирования различных знаковых систем очевидны и бесспорны. Знаковое бытие педагогической науки не оказалось еще в поле пристального семиотического изучения. Исправить это положение призвана реализуемая в настоящее время Институтом теории и истории педагогики исследовательская программа, в рамках которой и должны быть разработаны основы педагогической семиологии.

Комментарии

1. В качестве одного из примеров, подтверждающих приверженность ученых-гуманитариев такой точке зрения, можно привести слова видного отечественного психолога А.А. Леонтьева. Вот как он пишет о своем понимании связи слова и реальности в книге под названием «Деятельный ум»: «...слова... представляют собой абстракции, которым прямо не соответствует во внешнем мире ничего непосредственно чувственного» (Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001. – С. 49.).

2. Одним из подтверждений того, что научная работа в этом направлении ведется, является содержание совсем недавно вышедших

книг: Пинкер С. Субстанция мышления. Язык как окно в человеческую природу. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013; Бикертон Д. Язык Адама: Как люди создали язык, как язык создал людей. – М.: Языки славянских культур, 2012 и ряд других изданий.

3. Автор понятия «концептосфера» – Д.С. Лихачев.

4. Со ссылкой на этот фрагмент книги Л. Кэрролла автор статьи встретился в монографии Клода Ажежа «Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки». В статье ссылка на этот фрагмент дается по тексту русского перевода книги Л. Кэрролла. В монографии К. Ажежа данный фрагмент в несколько усеченном объеме дается по французскому переводу, и поэтому полного совпадения текста одного и того же приводимого фрагмента нет. См.: Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки: Пер. с фр. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 121.

5. Естественные языки и научные языки (язык математики, физики, химии, биологии, географии, истории, литературы и др.) – знаковые системы, продукты символической деятельности человека. Знакомство с ними, изучение их открывает человеку дверь в символическое пространство, которое создается людьми, осуществляющими творческие операции со знаками. Иными словами, вполне можно сказать, что символическое пространство конституируется игрой со знаками.

6. Семиология, или семиотика (от др.-греч. *σημειον* – «знак, признак»), – наука, исследующая свойства знаков и знаковых систем (естественных и искусственных языков).

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.

2. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М., 1996. – 245 с.

3. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье. – М.: Наука, 1990. – 400 с.

4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 454 с.

5. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме. Сочинения в 3-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1985. – С. 200.

6. Моррис Ч.У. Основания теории знаков // Семиотика; Составл., вступит. статья и общ. ред. Ю.С. Степанова. – М.: Радуга, 1983. – С. 37.

7. Пайвио А. Теория двойного кодирования и обучение // Когнитивная психология: история и современность: Хрестоматия. – М.: Ломоносов, 2011. – С. 110–111.

8. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи, выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

Дополнительное образование школьников и молодежи в рамках развития региональных ресурсных центров поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций



А.В. Исаев, кандидат технических наук, доцент, докторант кафедры «Системы автоматизированного проектирования» ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет, e-mail: korneti@vstu.ru

Введение

Основой любого общества, определяющей его целостность, самобытность, его самодостаточность и значимость в широком спектре социальных взаимоотношений с другими социальными группами, позволяющей при этом рассматривать данное общество как самостоятельную социальную единицу, является принятая в нем система ценностных ориентиров. Данная система, базирующаяся на историко-культурных традициях, преобладающих в обществе представлениях о морально-этических нормах социального взаимодействия и социальной справедливости, иных самобытных аспектах социального устройства, при всех кажущихся единых подходах к пониманию правил внутренних и внешних социальных взаимодействий, накладывает свой весомый оттенок на алгоритмы социального поведения участников того или иного общества.

Рассматривая социальные общества как саморазвивающиеся системы, основу жизнедеятельности которых составляют процессы освоения и дальнейшей трансформации тех или иных ресурсов (материальных, пространственно-временных, интеллектуальных и др.), довольно скоро приходишь к пониманию неизбежности их взаимной конкурентной борьбы [2]. Итогом этой борьбы всегда является перераспределение ресурсов вследствие снижения жизненной активности одного или нескольких участников этой борьбы. Ведение конкурентной борьбы, как известно, предполагает либо уничтожение соперника, либо при невозможности (ресурсной, этической или иной) такового взаимодействие с ним. В первом случае уничтожение возможно как на физическом уровне, так и на уровне системы ценностей. Искажение социальных основ общества-конкурента неизбежно лишает последнего его целостности, не позволяя действовать ему как единой социальной группе. Не имея возможности консолидировать весь накопленный им опыт социальной борьбы, общество теряет эффективность своей иммунной системы, что приводит к дальнейшему угасанию его жизненных функций. Дальнейшая подмена социальных

ориентиров одной из противоборствующих социальных групп системой ценностей другой группы позволяет, избегая прямой физической конфронтации, уничтожать признаки независимости и самобытности этой группы с последующим ее поглощением.

Одним из действенных механизмов работы иммунной системы общества является система сохранения и трансляции накопленных им знаний и умений, сохранения своих ценностных ориентиров и социального опыта. С этих позиций эффективность системы образования напрямую определяет конкурентные возможности социального общества, широту спектра его взаимодействий с другими социальными сообществами.

Утрата современной Россией отлаженной советской структуры дополнительного образования детей школьного возраста, эффективной системы кружковой работы, системы летних оздоровительных лагерей не могло не отразиться на состоянии всего нашего общества. Наиболее ярким индикатором снижения его защитных функций является наблюдаемый в этот период всплеск потребления спиртосодержащей продукции, причем «... пик массового потребления алкогольных напитков сместился с возрастной категории 16–18 лет на 13–15 лет и может оказать серьезное влияние как на физическое, так и на интеллектуальное развитие подрастающего поколения» [5], что вызвало усиление негативных, дестабилизирующих общество социальных процессов.

С этих позиций реализация мероприятий финансовой поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, проводимых в рамках государственной программы, представляется как последовательность некоторых политических шагов руководства страны, направленных на восстановление утраченных механизмов иммунной системы нашего общества [6].

Социально ориентированные некоммерческие организации – основные положения и проблемы

Согласно Федеральному закону «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 № 7-ФЗ «некоммерческие организации могут создаваться

для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей, ... а также в иных целях, направленных на достижение общественных благ».

«Социально ориентированными некоммерческими организациями признаются некоммерческие организации, созданные в предусмотренных настоящим Федеральным законом формах ... и осуществляющие деятельность, направленную на решение социальных проблем, развитие гражданского общества в Российской Федерации ...» [7].

Для поддержки деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций (СО НКО) государством на федеральном и региональных уровнях на конкурсной основе выделяется финансирование в виде субсидий. В настоящее время стартовал второй тур конкурсного отбора социально ориентированных некоммерческих организаций для предоставления в 2013 году субсидий из федерального бюджета (решение о проведении конкурса принято приказом Минэкономразвития РФ от 15 апреля 2013 г. № 201) [8]. Также в рамках реализации государственной политики в сфере поддержки деятельности СО НКО региональными органами самоуправления разработаны долгосрочные программы поддержки их деятельности [9].

Буквально недавно в информационном пространстве сайта «Новостная лента СМИ Волгоградской области» [4] появились первые результаты проведенного летом этого года регионального конкурса. По данным сайта, на конкурс было представлено 79 проектов. Анализ проектов позволил выявить ряд наиболее востребованных направлений деятельности СО НКО, в число которых входит и «Развитие дошкольного и дополнительного образования, научно-технического и художественного творчества, массового спорта, краеведческой и экологической деятельности детей и молодежи».

Тем не менее реализация программы выявила ряд серьезных проблем, значительно снижающих эффективность проводимых мероприятий и социальную значимость их результатов. В частности, рассмотрим реализацию программы в Волгоградской области. Обратимся к постановлению правительства Волгоградской области № 649-п от 29 декабря 2012 г. «Об утверждении долгосрочной областной целевой программы «Поддержка социально ориентированных некоммерческих организаций Волгоградской области» на 2013–2015 годы» [9]. На уровне данного документа признается наличие следующих значимых проблем:

- несформированная система и несовершенство механизмов поддержки СО НКО со стороны государства;
- неразвитость системы социального заказа;
- отсутствие системы ведения реестров СО НКО – получателей поддержки;
- недостаточная информированность общества о деятельности СО НКО;
- низкая гражданская активность и правовая грамотность населения Волгоградской области;

– несовершенная система взаимодействия исполнительных органов государственной власти, органов местного самоуправления муниципальных образований с общественными объединениями.

Проанализируем состав и первопричины зарождения проблем на начальном этапе формирования социальных проектов СО НКО, а также попробуем выделить основные проблемы реализации проектов с целью определения возможного спектра их решений.

Реализация проектов СО НКО: основные проблемы и перспективы

Вернемся чуть выше по тексту и повторимся, что в качестве основных целей функционирования НКО изначально декларировалось снижение в обществе социальной напряженности и его социальное оздоровление. Однако анализ представленных в Программе [9] показателей, на основании которых предполагается формирование результирующей оценки ее эффективности, невольно наталкивает на мысль о некоторой имеющей место подмене качественных оценок мероприятий данной Программы их количественными характеристиками, как-то: «рост числа СО НКО...; количество некоммерческих организаций...; рост числа работников... и т.д. – рост, увеличение, число, количество»... То есть в данной Программе, очевидно, авторами закладывается реализация принципа «перехода количества в качество». Однако корреляция количественных и качественных показателей в данном случае далеко не очевидна. Более того, гипотетически возможна такая ситуация, при которой в погоне за «красивыми» результатами заинтересованными руководителями будет инициировано создание как можно большего числа НКО, пусть и реализующих «слабые», социально не воспринимаемые проекты или вообще ничего не реализующие, кроме бумаготворческой деятельности. Подобная ситуация просто сведет на нет саму идею государственной программы поддержки НКО. В этой связи не менее «интересными», с позиции тех же представителей НКО, выглядят декларированные в региональной программе следующие показатели ее эффективности:

- количество принятых нормативно-правовых актов Волгоградской области в сфере поддержки СО НКО;
- количество методических материалов, разработанных для органов местного самоуправления муниципальных образований Волгоградской области.

Что это, как не явная попытка подмены реальной социально значимой работы СО НКО деятельностью, которая неизбежно потребует дополнительных ресурсозатрат и при этом неизбежно приведет к снижению эффективности прямой деятельности организаций? Например, в докладе «О состоянии гражданского общества в Волгоградской области и деятельности Общественной палаты Волгоградской области по активизации, модернизации и консолидации гражданского общества и государства в регионе в 2012 году»

говорится о снижении идеологических принципов: «Если раньше Волгоград и область были высоко идеологизированы, то сегодня значение идеологии резко снижается и, соответственно, ослабляется возможность мобилизации как за действующую власть, так и против нее», что влечет за собой определенную долю дестабилизации социального общества. Невольно задаешься вопросом: а способна ли предложенная правительством Волгоградской области программа по поддержки СО НКО подтолкнуть эти организации к решению подобных задач...» [10]. Возникает вопрос: а возможно ли решение этой проблемы в рамках работы СО НКО, эффективность которых будет оцениваться по объему представленных отчетов?..

Некоторым подтверждением нашего предположения о происшедшей смене приоритетов, декларируемых региональной программой качественных социальных показателей их количественными критериями, является и предложенная в 9 параграфе данной Программы методика определения эффективности. По сути, предложенная методика, при всей «сложности» выполняемых в соответствии с ней расчетов показателей эффективности, способна дать лишь одну оценку – насколько близки реальные показатели реализующих мероприятий к запланированным, и представляет собой не что иное, как относительную погрешность отклонения фактических числовых параметров, характеризующих деятельность СО НКО, от запланированных. Но тогда возникают вопросы: а какими должны быть количественные характеристики показателей работы СО НКО региона?, каковы методики планирования таких показателей?, учитывается ли эффект насыщения рынка подобных социальных услуг? и так далее. Без ответа на такие вопросы в оценке результативности деятельности СО НКО, призванной, опять же опираясь на текст Программы, мотивировать развитие этого сектора социальной работы, будет преобладать значительная доля субъективизма, отражающая степень лояльности контролирующей стороны к деятельности того или иного СО НКО.

При оценке Программы на уровне проекта Волгоградской Общественной палатой было высказано мнение [11], что «при реализации уставных целей некоммерческие организации испытывают ... проблемы. В первую очередь это:

- вопросы имущественного характера и вопросы, связанные с арендной платой, коммунальными платежами, платежами за потребляемую электроэнергию, услуги связи, вопросы информационно-коммуникативного характера;
- слабое материально-техническое оснащение;
- высокие транспортные расходы, связанные с реализацией социально значимых проектов;
- недостаток финансовых средств для реализации социальных проектов и программ;
- слабое информирование населения о деятельности НКО, об услугах, оказываемых ими отдельным категориям граждан;

- отсутствие механизмов компенсации затрат НКО на оказанные социальные услуги;
- отсутствие механизмов поощрения добровольчества и волонтерства»

Очевидно, что все эти проблемы суть одной – недостаточности ресурсов, особенно остро проявляются на начальном этапе деятельности СО НКО. Как следствие, многие потенциально интересные социальные проекты так и остаются на уровне идеи, демотивируя организации в проведении этой работы.

Спектр возможных направлений деятельности СО НКО достаточно широк, поэтому в данной статье намеренно ограничимся лишь вопросами реализации проектов, связанных с дополнительным образованием школьников и молодежи. В ряде работ автором предложена концепция инерционного развития социального субъекта [3]. Согласно данной концепции процесс социализации субъекта нелинеен и представляет собой процесс продвижения сознания индивидуума от одного Базиса – устойчивой системы социально успешных личностных алгоритмов поведения – к другому. При этом в траектории таких перемещений могут быть выделены последовательно связанные этапы: зарождение элементов социализации у индивидуума, развитие и закрепление или отрицание полученного социального опыта. В последнем случае индивидуум возвращается на предыдущий Базис и продолжает свое развитие, но уже в иной плоскости своих социальных интересов. С этих позиций очевидным становится тот факт, что наиболее эффективным приложением усилий со стороны общества при формировании внутренней системы ценностей индивидуума является именно начальный этап – этап зарождения заинтересованности индивидуума, его желания воспринимать систему ценностей данного общества. И в этой связи реализация проектов по дополнительному образованию школьников и молодежи становится одной из наиболее важных задач в системе самозащиты общества в противостоянии обществам-конкурентам. Следовательно, проекты, реализуемые в области дополнительного образования, должны проходить процедуру общественного одобрения, тем самым гарантируя отсутствие в них элементов социального антагонизма.

В настоящее время, очевидно, еще не сформированы сколь бы то ни было эффективные механизмы оценки предлагаемых СО НКО новых образовательных проектов, поэтому в большинстве случаев образовательные проекты во многом дублируют школьные программы. Понимание этих проблем на государственном уровне отчетливо заметно даже на уровне подведения итогов первого тура конкурсного отбора социально ориентированных некоммерческих организаций для предоставления в 2013 году субсидий из федерального бюджета [12].

Согласно опубликованному Минэкономразвития России протоколу заседания конкурсной комиссии по отбору социально ориентированных

некоммерческих организаций для предоставления субсидий из федерального бюджета в конкурсе приняло участие 514 СО НКО. Интервал балльной оценки предложенных ими проектов варьировался в интервале от 4 до 82 балла. При этом число проектов, набравших 50 и более баллов, что являлось условием их дальнейшего участия в конкурсе, составило 104 проекта. Предполагая с определенной долей допущения, что социальная направленность представленных СО НКО проектов коррелирует с названиями этих организаций, можно сделать вывод о том, что доля проектов образовательной направленности очень незначительна. Фактически образовательные проекты представлены, возможно, лишь двумя-тремя организациями.

Отсутствие целостного решения по ряду проблем организационного, финансового, правового характера, связанных с реализацией СО НКО социальных проектов образовательной направленности, имеет под собой довольно большой исторический период. В 2006 году согласно представленному исследовательской группой ЦИРКОН аналитическому обзору [1], в котором по результатам анализа государственной статистики, баз данных НКО и опросов общественно-мнения была представлена информация о динамике развития и текущем состоянии сектора НКО в России, доля организаций, реализующих социальные проекты в сфере образования и науки, составляла 32%. Причем доля проектов, связанных с проведением научных исследований, повышением качества образования, составляла на тот период 46%. Однако в этом же докладе была подчеркнута тенденция к снижению этих показателей: «Доля выручки от услуг в сфере образования бурно росла до 2003 г., достигнув 39%, к настоящему времени (2006 г. – **Прим. автора**) ее роль заметно снизилась (до 15,5%)».

На региональном уровне также заметна аналогичная трансформация структуры деятельности НКО. Согласно опубликованному на период 2011 года еще проекту Программы «Поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций Волгоградской области» всего лишь 20% от общего числа НКО ориентированы на реализацию проектов социальной направленности: «Более 20% от общего количества некоммерческих организаций считают приоритетными направлениями в своей уставной деятельности вопросы просвещения, образования, формирования и пропаганды здорового образа жизни, организации досуга, защиты прав и интересов детей, подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, то есть сектор социальной направленности» [11].

Перспективы развития региональных ресурсных центров поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций

Вариантом решения обозначенных выше проблем могло бы стать развитие региональных ресурсных Центров поддержки СО НКО (далее – Центр), в чьи функции входило бы решение вопросов инициации и поддержки социальных проектов в области дополнительного образования, реализации

ресурсного (финансово-организационного, территориального, административного, информационного и иного) обеспечения этих проектов, вопросов, связанных с проблемами взаимосогласования на региональном и межрегиональном уровнях реализуемых различными СО НКО социальных проектов. Кроме того, в зону ответственности региональных Центров с большой долей уверенности в эффективности их реализации возможно было бы перенести функции надзора и статистики, а также вопросы, связанные с централизацией учебно-методической и издательской деятельности СО НКО и организацией учебно-тренировочных курсов, направленных на повышение квалификации кадрового состава СО НКО.

На рисунке 1 представлена графическая иллюстрация структуры взаимодействий регионального Центра.

Решение проблем организационного плана Центра:

- административно-хозяйственные;
- создание консультационного центра по оказанию содействия и оценке рисков проектов НКО;
- оказание содействия НКО на этапе стартового финансового обеспечения проекта;
- создание единой базы данных преподавателей, формирование рейтинговой системы их оценивания, организация курсов повышения педагогического мастерства начинающих преподавателей, организация стажировок и мастер-классов. Организация взаимодействия с ведущими вузами региона и России;
- создание единой базы инструкторов первичного уровня, организация их обучения и стажировок, обеспечение преемственности педагогических команд;
- разработка типового пакета документации, регламентирующей учебную деятельность НКО, организацию культурно-массовой работы и иных видов деятельности НКО. В данном случае имеет смысл объединить опыт наиболее зарекомендовавших себя региональных объединений, имеющих значительный опыт организации профильных смен в ДОЛ и располагающих необходимыми наработками по формированию текущей и отчетной документации, необходимой для повышения эффективности учебного процесса и организации культурно-развлекательных мероприятий.

Решение проблем, связанных с организацией взаимодействия СО НКО:

1. Организационные:
 - решение организационно-территориальных проблем, связанных с совместным использованием территорий одного из ДОЛ несколькими НКО, видится в организации системной работы по приему заявок от региональных НКО, сопоставлении возрастных критериев их воспитанников, направленности проводимой в НКО работы, анализе возможностей взаимодополнения их учебных программ. При этом за счет оптимизации территориального, административного, специализированного кадрового фонда возможно снижение стоимости участия в программах НКО, что позволяет расширить спектр социального

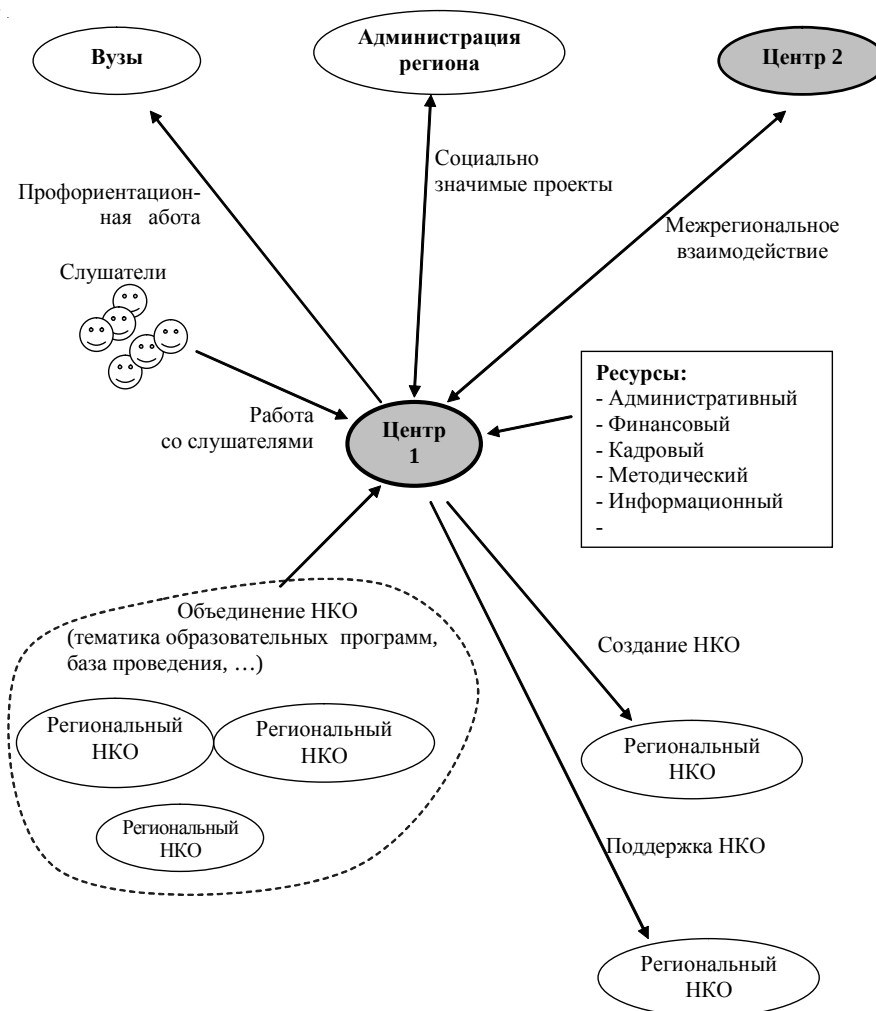


Рис. 1. Структура взаимодействий регионального ресурсного Центра поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций

охвата региона, давая возможность участия в программах НКО лицам из малообеспеченных слоев населения;

- обеспечение социально ответственного поведения существующих и вновь создаваемых региональных НКО путем создания при региональном ресурсном Центре поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций совещательного органа, в чьи функции будет входить в том числе и противодействие возможному зарождению экстремистской, аморальной и иных социально неприемлемых составляющих в работе региональных НКО (содержание образовательных программ, используемая НКО символика и др.);

- обеспечение взаимодействия с региональными ресурсными Центрами поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций других регионов страны, в рамках которого возможно решение кадровых, территориальных, информационных и иных задач, связанных с реализацией межрегиональных проектов по тематикам НКО.

2. Информационные:

- создание регионального информационного портала позволит реализовать внедряемую в различные социальные сферы технологию еди-

ного окна. При реализации информационного портала становятся возможными оценка деятельности региональных НКО, в том числе и с использованием мнений обратной связи (оценка деятельности НКО его выпускниками), снижение коррупционной составляющей при решении задач территориального, административного, финансового и иного плана. Создание единого информационного портала позволит проводить социальные исследования на предмет реструктуризации деятельности НКО, формирования новых проектов и учебных программ. В рамках создаваемого портала возможна организация олимпиадного движения, участникам и победителям которого могут быть предложены тематические смены, проводимые той или иной НКО. Подобная организация популяризирует образование, формирует у школьников и молодежи устойчивую доминанту успешности образованного специалиста;

- в рамках создаваемого Центра формируется редакционно-издательский отдел, в задачи которого будут входить подготовка и издание учебно-методических работ по направлениям работы региональных НКО, структуризация и хранение издаваемых учебно-методических работ, оказание содействия в издании различного агитационного,

бланочного и иного печатного материала для деятельности региональных НКО. В перспективе для популяризации деятельности региональных НКО необходимо учреждение научно-методического журнала (рабочее название «Интеграл»).

3. Научно-образовательные:

- реализация эстафетного обучения является на сегодняшний момент одним из наиболее перспективных направлений, позволяющим сочетать в себе гармоничность развития обучаемого, рациональность и предсказуемость деятельности учебных центров. Целью формирования «большого» проекта является привлечение НКО (и не только региональных) различной направленности учебной подготовки в единый образовательный процесс. Наиболее перспективными с позиции «большого» проекта являются проекты образовательного туризма;
- формирование единого профессионально-ориентационного образовательного пространства с участием образовательных ресурсов ведущих учебных заведений высшего профессионального образования на региональном и межрегиональном уровнях.

4. Финансово-экономические и материальные:

- участие Центра в федеральных и региональных целевых программах по направлениям деятельности Центра;
- финансовая поддержка проектов региональных НКО по направлениям деятельности Центра;
- создание центра коллективного пользования – учебно-лабораторное и иное техническое обеспечение проектов региональных НКО в рамках работы регионального ресурсного Центра поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций;
- создаваемый региональный Центр способен консолидировать деятельность региональных НКО с целью их участия в межрегиональных проектах. Подобная деятельность Центра рассматривается как инструмент «социального лифта» для одаренных детей и талантливых преподавателей.

5. Контрольно-измерительные:

- разработка и внедрение системы рейтингового контроля – реализация рейтинговой системы оценивания деятельности НКО позволит снизить влияние и/или исключить недобросовестные НКО и повысить статус эффективных организаций. Рейтинговая оценка в основном направлена на информирование потенциальных воспитанников НКО, но может рассматриваться и в качестве одного из критериев оценки эффективности НКО при рассмотрении их заявок на финансирование;
- реализация «системы обратной связи» – системы взаимодействия с потребителями услуг НКО, организованной по принципу «одного окна»; организация данной работы направлена на оперативное решение вопросов, связанных с ненадлежащим исполнением той или иной НКО своих обязательств, а также на аккумулирование поступающих пожеланий и предложений по оптимизации работы НКО и регионального Центра.

Структура и организация ресурсного Центра поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций

Создание регионального ресурсного Центра должно изначально базироваться на принципах социальной открытости, прозрачности и доступности для понимания большей частью нашего общества внутренних механизмов управления подобными Центрами. Очевидно, что в большинстве регионов РФ накоплен достаточно весомый опыт реализации социальных проектов в рамках поддержки деятельности СО НКО, который в обязательном порядке должен быть востребован при создании региональных ресурсных Центров. Кроме того, данная работа не должна вызывать взаимной конфронтации интересов отдельных региональных НКО и с самого начала обеспечивать защиту от коррупционного заражения проекта.

Обозначим спектр возможных решений, реализующих изложенные выше принципы.

1. *Организация и правовые основы регионального ресурсного Центра.* Региональный ресурсный Центр должен быть организован на основе нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность некоммерческих организаций согласно Федеральному закону «О некоммерческих организациях» № 7-ФЗ от 12.01.1996. Центр может быть организован либо как независимая вновь создаваемая НКО, либо на основе уже действующего СО НКО. В последнем случае для обеспечения большей легитимности создаваемого Центра необходимо либо проведение региональной конференции с участием НКО, чья деятельность входит в социальное пространство данного региона, либо выбор организации, на базе которой будет сформирован Центр, может быть осуществлена конкурсной основе, при этом инициатором проведения конкурса должен являться орган местного самоуправления.

Действующие СО НКО становятся участниками проекта «региональный ресурсный Центр» по своему желанию, войдя в состав этого проекта.

2. *Структура и управление региональным Центром.* Графическая иллюстрация предлагаемой структуры управления приведена на рисунке 2.

Структура и управление Центра должны способствовать его эффективному функционированию, исключая возможную монополизацию управления и формирование демотивационных критериев в согласованной работе региональных СО НКО.

Руководитель. Управление Центром осуществляется его руководителем, который несет всю полноту ответственности за деятельность данного Центра. Административно-правовой статус должности руководителя Центра должен обеспечивать возможность смены кандидатуры, работа которой должна регламентироваться срочной контрактной системой.

Совет представителей региональных СО НКО. Совет является управляющим органом Центра, в функции которого входят вопросы стратегического планировании работы Центра, оценки реализуемых Центром социальных проектов, вопросы использования ресурсного потенциала

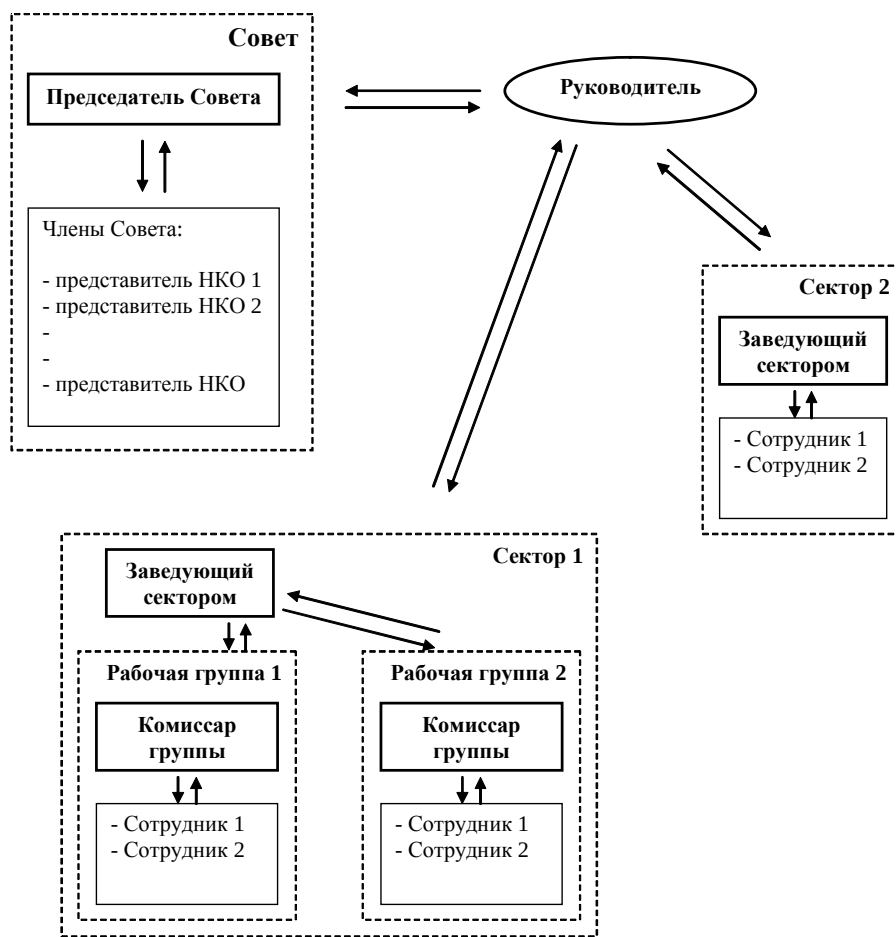


Рис. 2. Структура управления ресурсного Центра поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций

Центра. Состав Совета должен включать в себя представителей региональных СО НКО, которые вошли в данный проект по созданию регионального Центра. Управление Советом осуществляется его председателем, выбираемым на определенный срок из числа членов Совета.

Функциональный сектор. Функциональный сектор занимается решением специализированных вопросов, набор которых определяется руководителем Центра. Управление функциональным сектором осуществляет заведующий сектором, кандидатура которого назначается руководителем Центра. Число сотрудников сектора, а так же численность самих секторов варьируется в зависимости от решаемых Центром задач. Также по мере необходимости сектор может быть разделен на ряд рабочих групп.

Основные выводы

В статье представлен обзор основных проблем, возникающих при реализации социальных проектов в области дополнительного образования школьников и молодежи. Нерешенность вопросов, связанных с выявлением наиболее успешных социально значимых проектов, проблем, связанных с контролем их реализации и формированием системы оценки эффективности подобных проектов, зачастую снижает мотивацию активной деятельности СО НКО в области образовательных программ. Кроме того, сложившийся на сегодняшний

день порядок оказания государственной поддержки деятельности СО НКО, осуществляемый на конкурсной основе, исключает реализацию социальных проектов организациями, чей «послужной список» на данный момент недостаточно весом.

В качестве варианта решения подобных проблем в статье предложена идея формирования региональных Центров поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, для управления деятельностью которых предполагается формирование Совета с участием в нем представителей всех заинтересованных в данной работе СО НКО региона. В рамках работы подобных Центров возможно установление эффективного взаимодействия с органами местного самоуправления в финансовом и административном плане, в сфере экспертного анализа социальных программ региона и осуществления оперативного контроля их реализации.

Литература

1. Динамика развития и текущее состояние сектора НКО в России: Аналитический обзор по результатам анализа государственной статистики, баз данных НКО и опросов общественного мнения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zircon.ru/upload/File/russian/publication/4/061111.pdf> (Дата обращения: 26.07.2013).

2. Исаев А.В. Система образования: ресурсная модель построения и функционирования // Образование и общество. – 2012. – № 5. – С. 64–70.

3. Исаев А.В. Инерционное развитие социального субъекта: теоретические основы // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 12. – С. 72–75.

4. Новостная лента СМИ Волгоградской области. Первые результаты для СО НКО: прошли заседания конкурсных комиссий на предоставление субсидий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lenta34.ru/56335> (Дата обращения: 30.07.2013).

5. О санитарно-эпидемиологической обстановке в Российской Федерации в 2006 году: Государственный доклад [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://64.rosпотреbnadzor.ru/documents/10156/115137/> (Дата обращения: 29.07.13).

6. О предоставлении поддержки социально ориентированным некоммерческим организациям: Постановление Правительства Российской Федерации от 23 августа 2011 г. № 713 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru/wps/wcm/connect/05d64e80482606c68e84ff0b17164af7/> (Дата обращения: 29.07.13).

7. О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/nekomerz/71_1.html#p44 (Дата обращения: 29.07.2013).

8. О проведении конкурсного отбора социально ориентированных некоммерческих организаций для предоставления субсидий из федерального бюджета: Приказ Минэкономразвития России № 201 от 15.04.2013 г. [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/wps/wcm/connect/dd9934804f4e51489a649f9f21e75678/p201_ (Дата обращения: 29.07.2013).

9. Об утверждении долгосрочной областной целевой программы «Поддержка социально ориентированных некоммерческих организаций Волгоградской области» на 2013–2015 годы: Постановление правительства Волгоградской области № 649-п от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ag.volganet.ru/export/sites/ag/agavo/folder_4/folder_3/Post649poSONKO.pdf (Дата обращения: 30.07.2013).

10. Сайт Общественной палаты Волгоградской области. Доклад о состоянии гражданского общества в Волгоградской области и деятельности Общественной палаты Волгоградской области по активизации, модернизации и консолидации гражданского общества и государства в регионе в 2012 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://orvlg.ru/laws/> (Дата обращения: 30.07.2013).

11. Сайт Общественной палаты Волгоградской области. Проект программы «Поддержка социально ориентированных некоммерческих организаций Волгоградской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://orvlg.ru/projects/> (Дата обращения: 30.07.2013).

12. Сайт Министерства экономического развития Российской Федерации. Протокол заседания конкурсной комиссии по отбору социально ориентированных некоммерческих организаций для предоставления субсидий из федерального бюджета от 19 июля 2013 г. № 15-Д19 (589 KB) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/socorientnoncomorg/doc20130724_02 (Дата обращения: 29.07.2013).

Здоровьесберегающее направление как социально значимое в аксиологической модели профессиональной адаптации студентов

А.К. Дашкова, старший преподаватель кафедры радиоэлектронных систем Института инженерной физики и радиоэлектроники ФГБОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, e-mail: dashkova_777@mail.ru

Н.П. Чурляева, доктор педагогических наук, профессор кафедры систем автоматического управления ФГБОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск

В концепциях аксиологического подхода к образованию многими отечественными педагогами [8, с. 276] рассматривались проблемы ценностных основ современной системы образования, соотношения профессионального и ценностно-смыслового измерения в пространстве личностного развития специалиста [2, с. 95]. Однако некоторым несомненно социально значимым ценностям, таким как, например, профессиональному здоровью будущего специалиста и

специфике формирования этой ценности при обучении на инженерных специальностях, до сих пор не уделяется должного внимания. В частности, в ФГОС третьего поколения в учебных планах технических вузов фактически отсутствуют учебные единицы, предусматривающие целенаправленную работу по формированию профессионального здоровья, в то время как требования к физической готовности специалиста к творческому, плодотворному труду присутствуют.

Более того, в условиях становления рыночных отношений в обществе изменился подход к здоровью личности. Если в советское время большинство функций охраны, обеспечения и заботы о здоровье личности брало на себя государство, то сейчас за здоровье личности в лучшем случае отвечает сама личность. В результате, несмотря на определенный интерес к физическому развитию и спорту со стороны части молодежи, как показывают многочисленные исследования, состояние здоровья современной молодежи в целом существенно снижается.

А между тем без физически и ментально здоровой личности невозможно продвижение общества по инновационному пути развития, причем одними из основных проводников на этом пути призваны быть будущие инженеры – выпускники технических вузов. Трудовая деятельность инженера (особенно рядового инженера) связана не только с умственной, но и с физической активностью, однако учебно-профессиональная деятельность у студентов инженерных специальностей связана с большими умственными перегрузками и нехваткой физической активности. Это приводит к дисбалансу между профессиональными требованиями к обучению и ориентацией студен-

тов процесс профессиональной адаптации студентов неразрывно связан с изменением ценностных установок студента, при этом в процессе обучения и профессионализации происходит эволюция от начальных установок, складывающихся под влиянием семьи, школы и общества, к установкам, зависящим от профессионализма и деятельности выпускника. В связи с этим авторами были проведены исследования с точки зрения аксиологического подхода, направленные на выявление основных направлений адаптации будущих инженеров [3, с. 98], а также исследования, направленные на социально-педагогическое ориентирование студентов на здоровый образ жизни [4, с.122]. Были рассмотрены критерии адаптированности студентов инженерно-технических специальностей, в результате анкетирования преподавателей получена экспертная оценка этих критериев. Затем критерии были проранжированы по признаку значимости для профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности студентов.

Рассматриваемые критерии были сгруппированы по взаимосвязанным направлениям, значимым с точки зрения профессиональной подготовки и деятельности будущих инженеров.

Направления адаптации			
критерии	Техническое	Гуманитарное	Здоровьесберегающее
	Успеваемость по дисциплинам профессионального цикла; активность и участие в научно-исследовательской работе (участие в конференциях, научной работе, в выполнении грантов и проектов и т.д.); мотивация к обучению, профессиональной деятельности и т.п.	Эмоциональный комфорт (условия жизни при обучении в вузе, совмещение учебной и трудовой деятельности и т.п.); удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами; профессиональной подготовки (наличие квалифицированных преподавателей и т.п.), производственной практикой и т.п.	Сформированность ценностной ориентации на профессиональное здоровье (ориентирование на здоровый образ жизни, рационализация процессов режима труда и отдыха, двигательной активности с учетом профессиональных требований, знание основ безопасности жизнедеятельности).

та на здоровый образ жизни, осложняет процесс профессиональной адаптации.

С процессом адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности тесно связана система ценностных ориентаций, направленная на сохранение здоровья.

Вопросам адаптации студентов в процессе обучения уделяется достаточно много внимания в педагогической науке. При этом необходимо учесть разные виды адаптации – физиологическую, психологическую, социальную и т.д. Физиологическая адаптация связана с перестройкой систем организма: эндокринной, нервной и др., психологическая адаптация есть приспособление человека к условиям жизни на уровне психических процессов. Социальная адаптация – процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды [6, с.109]. Для будущих специалистов выделяется профессиональная адаптация, которая рассматривается как профессиональное качество личности, имеющее сложную структуру и профессионально направленное [1, с. 64].

Результаты исследования позволили выделить в основных направлениях адаптации будущих инженеров не только техническую и гуманитарную, но и здоровьесберегающую составляющие. Данные направления взаимосвязаны и являются структурными элементами единого процесса адаптации. Если техническое и гуманитарное направления достаточно хорошо освещены в научной литературе, то здоровьесберегающее направление в лучшем случае рассматривается как физиологический критерий здоровья. Мы оцениваем данное направление на основе социального, *особо социально значимого* критерия, с выделением понятия профессионального здоровья.

В то же время в результате опроса экспертов было выявлено отсутствие четкого представления о профессиональном здоровье. Так, 65% экспертов отнесли к этому понятию только физическое воспитание и занятия спортом; 48% – здоровый образ жизни и наличие двигательной активности; 72% – соблюдение режима труда и отдыха с учетом профессиональной

деятельности; 17% профессиональное здоровье связали с безопасной деятельностью на производстве. И это не удивительно: многочисленные зарубежные исследования [9, с.134] также показывают отсутствие единого мнения по этой проблеме.

Выделенные направления адаптации (техническое, гуманитарное, здоровьесберегающее) сопровождаются комплексным формированием ценностного отношения к различным отраслям научного знания, к общественным явлениям, к здоровью, к природе как естественной среде обитания и т.д. Было определено содержание рассматриваемых направлений адаптации, выработаны последовательность освоения профессиональных ценностей, пути реализации и результат адаптации студентов технических специальностей [5].

В контексте инженерного образования с учетом здоровьесберегающего направления профессиональное здоровье предстает не только как личная, но и как общественная ценность. Подобные трактовки [7, с.108] сосредоточиваются на процессах гармонического развития личности, ее совершенствования как духовно-нравственного субъекта познания. Мы понимаем содержание ценностного потенциала образования в этом направлении как приобщение личности к культуре профессионального здоровья для активно-результативной профессиональной деятельности и ее ориентации на самосовершенствование и самосознание. Поэтапное включение личности в углубляющийся процесс самосовершенствования достигается посредством алгоритма освоения, который включает овладение понятийно-знаковой системой ценностей профессионального здоровья; рефлексию ценностей здоровья и себя в окружающем мире; мотивацию на саморазвитие и самосовершенствование культуры здоровья; формирование и развитие культуры профессионального здоровья через самосознание.

Умственная деятельность студентов инженерных специальностей становится все более сложной по структуре и характеру, а значит, и более зависимой от условий, в которых она протекает, поэтому важно выяснить, какое влияние оказывают образ жизни, двигательная

активность на умственную работоспособность и здоровье студентов и, соответственно, адаптацию к профессиональному образованию.

С точки зрения здоровьесберегающего направления методика обследования и условия эксперимента заключались в исследовании образа жизни студентов, рационализации режима труда и отдыха студентов и двигательной активности с учетом профессиональных требований. В результате анкетирования студентов старших курсов Института инженерной физики и радиоэлектроники СФУ (142 чел.) были получены следующие показатели (см. табл.1).

В результате исследования установлено, что на подготовку к учебным занятиям и работу за компьютером студенты инженерных специальностей тратят в среднем от 3 до 7 часов в день (18–42 часа в неделю). Это свидетельствует о высоких умственных нагрузках и низком уровне двигательной активности значительного контингента студентов, что неблагоприятно сказывается на их здоровье. К тому же значительная часть студентов старших курсов совмещают учебу с работой, которая чаще всего тоже связана с умственной деятельностью.

Двигательную активность, соблюдение режима труда и отдыха, рациональное питание и физиологический сон мы отнесли к критерию соблюдения правил здорового образа жизни (ЗОЖ). Как показали исследования, менее четверти студентов придерживаются правил ЗОЖ. Для одних здоровье в этот возрастной период не является ценностью, другие испытывают информационные перегрузки, связанные с обучением, третьи испытывают нехватку времени из-за неумения рационально организовать свой режим труда и отдыха и т.п.

Анализ полученных результатов показал, что у студентов инженерных специальностей отмечают повышенные информационные нагрузки на фоне гиподинамии. У многих имеются проблемы с режимом сна, отдыха, двигательной активностью и, как следствие, перенапряжением организма и негативными изменениями в состоянии здоровья.

Студенты относятся к категории людей, занятых в сфере интеллектуального труда, двигательная активность которых ограничена, причем в процессе обучения отмечается снижение фи-

Таблица 1

Показатели образа жизни студентов

Показатели образа жизни студентов		Кол-во студентов в %
Время для подготовки к учебным занятиям	более 20 часов в неделю	18
	от 10 до 20 часов в неделю	59
	менее 10 часов в неделю	23
Совмещение учебы с работой	да	53
	нет	47
Время, проводимое за компьютером	более 20 часов в неделю	46
	от 10 до 20 часов в неделю	48
	менее 10 часов в неделю	16
Соблюдение правил ЗОЖ	да	24
	нет	66

♦ Модернизация российского образования

зической активности: на первом году обучения у 41%, на втором – у 48%, на третьем – у 65%, на четвертом – у 75%, на пятом – у 87% студентов. Учебные занятия по физическому воспитанию (два раза в неделю на младших курсах) не могут компенсировать общий дефицит двигательной активности. К тому же у большинства студентов в выходные дни доминирует малоподвижный образ жизни, а двигательный компонент составляет менее 2% бюджета свободного времени [4].

Далее приведены результаты исследования

направление, на наш взгляд, позволит решить задачи успешной профессиональной адаптации студентов, научить их самостоятельно организовывать свой труд в новых для них условиях без вреда для собственного здоровья. Кроме того, очень важно сохранение такой ценности, какой, согласно нашей концепции, является профессиональное здоровье без которого невозможно профессиональная деятельность. Здоровье обеспечивает человеку не только комфортное существование, но и работу по профессии, а

Таблица 2

Показатели двигательной активности (кол-во часов в неделю)	Успеваемость по дисциплинам профессиональной подготовки в % от числа опрошенных студентов старших курсов		
	Низкая	Средняя	Высокая
Очень активен (10 и более)	36	23	8
Достаточно активен (7-10 часов)	14	32	43
Удовлетворительно активен (4-7 часов)	15	28	42
Низкая двигательная активность (4 и менее)	35	17	7

двигательной активности и ее влияния на успеваемость студентов Института инженерной физики и радиоэлектроники. При исследовании учитывались различные виды физической активности в течение учебной недели: выполнение утренней зарядки, передвижение пешком, физкультура в институте, закалывающие мероприятия, участие в спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, выполнение спортивного разряда. Учебный процесс студентов Института инженерной физики и радиоэлектроники включает занятия по общей физической подготовке на первых курсах 4 часа в неделю, а на старших курсах отсутствуют совсем.

Исходя из анализа недельной физической активности и результатов, полученных при анкетировании, было выявлено, что для студентов Института инженерной физики и радиоэлектроники двигательная активность составляет 4–10 часов в неделю. Сравнительный анализ показал взаимосвязь между активным образом жизни (двигательной активностью) и качеством усвоения образовательных программ у студентов инженерных специальностей (см. табл. 2).

Таким образом, двигательная активность студентов одного факультета сильно варьируется, при этом отмечено, что студенты как с очень высоким уровнем двигательной активности, так и с низким уровнем испытывают трудности в обучении, что приводит к низкой успеваемости. Оптимальный уровень двигательной активности благоприятно влияет на усвоение учебных дисциплин и на успеваемость в целом. Недостаточный или очень высокий уровень двигательной активности негативно сказывается на состоянии здоровья и результатах обучения. Развитие здоровьесберегающего направления в инженерном образовании становится актуальным. Это

качественное образование – получение профессии как реальной ценности, дающей возможность человеку самореализоваться.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 64.
2. Вершинина Л.В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя: Монография. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – С. 95.
3. Дашкова А.К., Чурляева Н.П. Адаптация студентов инженерных специальностей к будущей профессии с точки зрения аксиологического подхода // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 9. – С. 98.
4. Дашкова А.К., Зандер Ф.В. Социально-педагогическое ориентирование студентов на здоровый образ жизни в техническом вузе // XLI Неделя науки СПбГПУ: Мат. научно-практической конференции с международным участием. Ч. XI. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – С. 122.
5. Дашкова А. К., Чурляева Н. П. Аксиологическая модель профессиональной адаптации студентов инженерных специальностей // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 4.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 109.
7. Рогова Р. М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентации личности. – М.: РАО, 1996. – С. 108.
8. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – С. 276.
9. U.S. Department of Health and Human Services (2002). Physical activity fundamental to preventing disease. Retrieved 15/4/2013 from: www.hhs.gov. – P. 134.

Педагогическая поддержка учащегося в условиях современной системы образования

М.Н. Туктагулова, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, e-mail: tukmar@mail.ru.



Реализация новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования предполагает изменение субъектной позиции учителя. В условиях модернизации образовательного процесса учитель выступает не только как носитель, транслятор знаний, умений и навыков, но и как профессионал, поддерживающий и сопровождающий познавательную деятельность школьника, обеспечивающий ситуацию успеха для каждого учащегося, его активное участие в учебном взаимодействии. Учитель и школьник выступают субъектами педагогической поддержки в образовательном процессе.

В научной литературе педагогическая поддержка рассматривается как инновационная область педагогической деятельности. Модель образования, в которой может быть реализована педагогическая поддержка, отличается от традиционных подходов к организации воспитания и обучения учащихся. Учитель, вставший на позицию педагогической поддержки школьника, управляя его развитием, стремится создать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации ученика, помочь в его становлении как личности.

Позиция педагогической поддержки школьника созвучна приоритетным направлениям развития современной системы образования, научным поискам в этой области. «Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего» [3].

Идея поддержки высказывалась в педагогических теориях многих стран и в разные периоды становления систем образования. Она была связана с поиском гуманных форм взаимодействия детей и взрослых. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что идеи педагогической поддержки нашли отражение в трудах многих исследователей, как зарубежных (Дж. Дьюи, Я. Корчак, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо и др.), так и отечественных (К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.).

Для определения феномена педагогической поддержки актуальны исследования и опыт деятельности современных отечественных педагогов: Ш.А. Амонашвили, В. П. Бедерхановой, В.А. Караковского, С.Д. Полякова, А.Н. Тубельского и др.

Педагогическая поддержка как исходная идея, ориентирующая педагога на ученика как Человека, как Личность, прослеживается в исследованиях антропоориентированного педагогического процесса Г.П. Звенигородской, Г.М. Коджаспировой, Л.Н. Куликовой, М.Н. Невзорова, Л.А. Степашко и др.

Анализ научной литературы позволил выделить многоплановость в понимании педагогической поддержки. Исследователи определяют этот феномен как:

- инновационное явление в образовании (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков и др.);
- принцип гуманистической системы образования (В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова и др.), гуманистической позиции педагога (Н.Б. Крылова);
- педагогическую деятельность, обеспечивающую процессы становления индивидуальности человека и его самости (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Г.М. Коджаспирова, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков и др.);
- оказание помощи ребенку в решении его проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, с обучением, с жизненным и профессиональным самоопределением (Т.В. Анохина, Н.Н. Михайлова, Т.А. Строкова, С.М. Юсфин и др.);
- дифференцированную помощь школьникам в обучении и личностном развитии (Е.В. Бондаревская);
- систему средств (Т.В. Анохина, Т.А. Строкова) и стратегий педагогической деятельности, системного педагогического процесса (О.С. Газман, Б.И. Фишман).

Многоаспектность содержания понятия педагогической поддержки подчеркивает значимость осмысления сущности этого явления.

Целостное обоснование идея педагогической поддержки получила в исследованиях О.С. Газмана. Определяя сущность педагогической поддержки, ученый писал: «Под педагогической поддержкой мы понимаем превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных

проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» [2, с. 109].

Дальнейшее развитие идея педагогической поддержки получила в исследованиях соратников и последователей О.С. Газмана: Е.А. Александровой, Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, Г.М. Коджаспировой, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, Т.А. Строковой, С.М. Юсфина и др. Авторы конкретизировали смыслы педагогической поддержки, выделили ее особенности.

Мы разделяем существующие точки зрения на суть педагогической поддержки. В исследовании под *педагогической поддержкой* мы понимаем деятельность педагога, ориентированную на личностное развитие учащегося в ситуации решения им (самостоятельно или совместно с учителем) проблем, связанных с *успешным продвижением в обучении*.

На наш взгляд, отличие педагога от «любого сочувствующего взрослого» заключается в том, что учитель видит в проблеме ученика источник не только его неприятностей, но и источник развития. Педагог, профессионально и целенаправленно поддерживающий развитие школьника, преобразует проблемную ситуацию в образовательную, способствующую развитию «субъектного начала» ученика.

Учащийся как субъект учебно-познавательной деятельности «взращивается» на начальной ступени образования. Быть субъектом учебной деятельности – это значит уметь «учиться самому» (уметь мотивировать себя на учебно-познавательную деятельность, определять план действий, организовывать деятельность, контролировать и оценивать ее).

Наш опыт показал, что от позиции, воздействия учителя зависит ответная реакция ученика: останется школьник пассивным исполнителем действий, заданных педагогом, или учащийся «попытается» проявить активность, стать субъектом процесса учения, начнет осваивать образцы самоконтроля и самооценки познавательной деятельности.

Считаем также необходимым отметить, что особенностью педагогической поддержки является то, что эта деятельность не поддается алгоритмизации и технологическим описаниям. На наш взгляд, это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой индивидуальности.

Педагогическая поддержка, обладающая гибкостью и вариативностью, нужна *каждому* школьнику, на *всех* ступенях образования. Безусловно, она необходима учащемуся неуспешному, испытывающему затруднения в обучении, напряженности в отношениях с учителями и родителями. Но не в меньшей степени в педагогической поддержке нуждается одаренный ребенок, способности которого необходимо выявлять и развивать.

Поддержка имеет единую концептуальную основу, но предполагает многообразие *тактик*. В психолого-педагогической литературе О.С. Газманом, Н.Б. Крыловой, С.И. Поповой, С.М. Юсфиным и др. подробно описаны следующие тактики педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Тактики применяются последовательно, отражают конкретный смысл, который приобретает поддержка в зависимости от того, каким образом будет поступать учитель по отношению к



проблеме и действиям школьника. Отслеживая динамику развития субъектного опыта ученика, педагог варьирует тактики, тем самым оказывает реальную поддержку в развитии школьника.

Охарактеризуем вариативные тактики педагогической поддержки, при этом акцентируем внимание на позициях, которые, как показал наш эксперимент, может занимать учитель, реализующий обозначенные тактики.

1. Тактика *защиты* применяется учителем в случае, если учащийся не проявляет активности и стремления решать проблему, возникшую в процессе обучения (например, не усвоил учебный материал, не решил задачу, получил неудовлетворительную отметку и т.п.). В этих условиях ученик занимает «позицию жертвы», зависит от внешних обстоятельств, боится негативной оценки со стороны одноклассников и учителя, при сравнении себя с другими обнаруживает свои недостатки, считает себя неудачником.

Нередко сами педагоги своими действиями и отношением к школьнику, стоящему перед проблемой, фиксируют в его сознании позицию «жертвы», блокируют его активность. Например, педагог так обращается к неуспевающему ученику, который желает изменить ситуацию: «У тебя ничего не получится, нужно было раньше думать!», «Посмотрите-ка, спохватился! Твой «поезд давно ушел». Я тебя предупреждала».

Учитель, поддерживающий школьника, помнит о том, что учащийся не должен оставаться жертвой обстоятельств, и «защищает» его от них. Избавление от страха действия, ошибки и наказания за нее позволит школьнику начать движение к осознанию собственной трудности в учении.

2. Тактика *помощи* рассчитана на учеников, которые сами блокируют свою активность в учебной деятельности, так как не в состоянии побороть страх перед внешней оценкой.

Тактика помощи направлена на создание условий, при которых школьник получает возможность действовать на уроке в атмосфере эмоциональной поддержки и комфорта, что, в свою очередь, помогает ему разблокировать свою активность и начать самостоятельно принимать решения.

Педагог, реализующий тактику помощи, анализирует поведение ученика, выясняет причины его затруднений в учебно-познавательной деятельности, а также защищает учащегося от любой негативной оценки извне. Помощь создает школьнику перспективу и точку опоры для самоанализа, самоопределения, самореализации в процессе учения, восстанавливает ощущение собственной значимости для окружающих.

3. Тактика *содействия* как способ организации педагогической поддержки возможна после того, как учащийся благодаря защите и помощи избавится от страхов, перестанет быть «жертвой обстоятельств», разблокирует свою активность для поиска решения учебной проблемы. Это стимулирует действия учащегося, связанные с самоанализом и оценкой познавательных интересов и мотивов, развивает критические и аналитические способности.

Педагог содействует учащемуся в преодолении страха перед неизвестным, в расширении субъектного опыта учебной деятельности, целенаправленно создавая условия для развития способностей школьника думать, искать новые варианты возможного решения проблемы.

4. Тактика *взаимодействия* осуществляется в случае, если у ученика на достаточном уровне развита потребность в самостоятельном разрешении трудности и он готов определяться по отношению к ней в качестве субъекта учения. Учащийся не перекладывает решение проблемы на другого, но без поддержки педагога справиться с ней не может.

Акцентируем внимание на том, что если в предыдущих тактиках учитель может первым предлагать учащемуся защиту, помощь, содействие, то выбор тактики взаимодействия педагог предоставляет ученику.

Как показывает наш опыт, все описанные тактики характерны для работы с младшим школьником. Тем не менее применение той или иной тактики связано и с возрастом, и с типом проблемы, и с готовностью учащихся к самостоятельному решению трудностей.

Считаем необходимым подчеркнуть, что педагогическая поддержка значима и в организации учебно-познавательной и воспитательной деятельности, где постепенно формируется, «вращается» субъектный опыт учащегося, и в профессиональном становлении и развитии самого учителя.

Рассматривая «многоплановый» феномен педагогической поддержки, особое внимание мы уделили поиску *средств* осуществления вариативных тактик педагогической поддержки, которые могут быть реализованы учителями в педагогической практике.

Исследователи феномена «педагогическая поддержка» выделяют следующие средства поддержки школьника:

- совместная проектировочная деятельность детей и взрослых;
- формирование готовности к самоанализу (самоанализ школьников);
- личностно ориентированные воспитательные технологии [8, с. 4].

Полагаем, что в большей степени эти средства педагогической поддержки реализуются учителями во внеклассной воспитательной деятельности.

Средства поддержки школьника в обучении могут быть представлены двумя группами. Первая группа обеспечивает *общую* педагогическую поддержку учащихся, создает необходимый для этого «тон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества». К числу средств отнесены: внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним; привлечение к планированию урока; создание ситуаций взаимного обучения; использование деятельностного содержания игр, драматизаций, творческих работ; позитивная оценка достижений; диалогичное общение и др.

Вторая группа средств направлена на *индивидуально-личностную* поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем учащихся, отслеживание процессов развития каждого ребенка. Средствами индивидуальной поддержки учителя выступают ситуации успеха, создание условий для самореализации личности, повышение статуса ученика, значимости его личных «вкладов» в решение общих задач [6, с. 65].

Акцентируем внимание на том, что освоение средств педагогической поддержки требует от педагога «овладения способами совместности», к числу которых отнесены *диалог, коммуникация и договор*, направленные на развитие отношений педагога и учащегося [5, с. 88].

Эти средства реализуются через речевую деятельность, что дает нам полное основание рассматривать *речевую деятельность* как важное

средство педагогической поддержки школьника в процессе учения.

Наш эксперимент подтвердил, что основой всего образовательного процесса, основой взаимодействия субъектов педагогики поддержки является речь учителя. Мы «почувствовали» значимость и важность речевой деятельности педагога, который, по сути, «прикасается» к личности воспитанника посредством своей речи. Это требует от него исключительного внимания, осторожности, чуткости, «выверенности» каждого слова.

Учитель своим словом создает и языковую, и педагогическую среду. А.С. Роботова отмечает: «Речь преподавателя создает необходимую для становления и развития личности языковую среду, гуманитарную атмосферу сопереживания, личностного отношения к научным идеям, к образованию в целом» [7, с. 128].



Акцентируем внимание на том, что современному педагогу необходимы умения владеть педагогическим диалогом, многообразием форм и приемов речевой деятельности в пространстве педагогической поддержки школьника, умения рефлексировать, «отслеживать» свою речь.

Если учитель понимает сущность педагогической поддержки, встает на позицию поддержки школьника в учении, то он начинает взаимодействие с ребенком с изучения его индивидуальных особенностей. В дальнейшем полученные знания об ученике педагог учитывает, «выстраивая» свою речевую деятельность, продумывая словесные формулы взаимодействия с учащимся.

В рамках исследования, наблюдая за педагогами, мы проследили эффективность речевой деятельности учителя как средства педагогической поддержки во взаимодействии с младшими школьниками. Проиллюстрируем сказанное на каждом из этапов оказания педагогической поддержки, предложенных Т.В. Анохиной [1].

Для этого обозначим цели этапов, задачи учителя, «поддерживающего» младшего школьника,

а также приведем примерные речевые формулы, которые может использовать педагог.

1. Диагностический этап. На этом этапе учитель фиксирует факт проблемы, возникшей в познавательной деятельности ученика, обсуждает ее с учащимся, выясняет причины возникновения, уточняет совместно с учащимся смысл проблемы.

Цель этапа – осознание учащимся собственной трудности в учебной деятельности. Задача педагога – помочь младшему школьнику сформулировать эту проблему. В связи с этим педагог устанавливает контакт с учащимся, вместе с ним озвучивает проблему и оценивает с точки зрения значимости для школьника. Проиллюстрируем сказанное примером.

Ситуация. Ученик 2 класса во время самостоятельной работы на уроке математики не справился с решением задачи. После занятий учитель просит его подойти.

Педагог, обращаясь к учащемуся с внимательным и доброжелательным выражением лица, может использовать следующие фразы: «Я рада видеть тебя. Хорошо, что ты подошел», «Я надеюсь, что наш разговор будет полезным».

Если возникла пауза, то можно обратиться к школьнику со словами: «Я тебя внимательно слушаю, продолжай, пожалуйста», «Объясни, пожалуйста, почему ты молчишь? Может быть, что-то мешает тебе говорить?», «Давай обсудим возникшую ситуацию, и я постараюсь тебе помочь».

На диагностическом этапе педагогической поддержки педагогу, который обращается к учащемуся, целесообразно использовать такие формулировки:

«Весьма сожалею, но я не все поняла, разъясни, пожалуйста...», «Не мог бы ты пояснить, что для тебя было трудным в решении задачи?», «Насколько я тебя поняла, ты не смог решить задачу, потому что...» и др.

2. Поисковый этап. На этом этапе организуется совместно с учащимся поиск причин возникновения затруднений при решении задачи на уроке. Целью поискового этапа является принятие учащимся на себя ответственности за возникновение и разрешение проблемы. Задача педагога – помочь выявить связанные с проблемой факты, причины и обстоятельства, при этом важно проявлять внимание к мнению учащегося, не высказывать оценочных и критических суждений в его адрес, что, в свою очередь, стимулирует активность ученика.

На этом этапе педагог может использовать следующие речевые формулировки: «Уточни, пожалуйста...», «Правильно ли я тебя услышала...», «Что, по-твоему, привело к возникновению проблемы?», «Другими словами, причины трудности состоят в том, что...», «Ты видишь решение проблемы? В чем?» и др.

3. Договорный (проектировочный) этап. Этот этап предполагает проектирование действий педагога и учащегося, разделение функций и ответственности по решению проблемы, налаживание договорных отношений.

Целью этапа является распределение на добровольной основе между учителем и младшим школьником действий, направленных на решение проблемы.

Учитель может использовать следующие речевые формулировки: «Что ты думаешь о...?», «Итак, ты полагаешь, что...», «От тебя что-то зависит в этой ситуации?», «Давай попытаемся...», «Может быть, мы сделаем...», «Предлагаю тебе...», «Здесь можно перейти к ...» и др.

4. Деятельностный этап. На этом этапе действует как сам учащийся, который пытается решить проблему, так и педагог, который поддерживает его.

В ситуации, когда действует учащийся, со стороны педагога важны поддержка и одобрение его действий, стимулирование, ориентация на успешность самостоятельных действий, поощрение самостоятельности и инициативы.

Педагог может использовать следующие речевые формулировки: «Молодец, прекрасный ответ!», «Я уверена, ты с этим справишься!», «Мне нравится, как ты действуешь...», «Отлично, молодец, всегда бы так!», «Хорошая работа!», «Смелее, у тебя все получится!», «Если бы ты обратил внимание на ..., было бы еще лучше», «Так... Очень даже неплохо!», «Особенно удалось ...», «Интересный ход! Молодец!» и др.

5. Рефлексивный этап. Этот этап предполагает совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатацию факта разрешения проблемы или поиск новых путей ее решения.

Задача педагога состоит в создании условий, способствующих тому, чтобы учащийся сам оценил свои действия и достигнутый результат, осмыслил полученный опыт решения трудности.

На рефлексивном этапе педагог может использовать следующие примерные речевые формулировки: «Если подвести итог сказанному (сделанному), то...», «Обобщая то, что ты сказал, можно прийти к следующим выводам...», «Что нужно сделать, чтобы подобных проблем не было?», «В чем ты видишь трудности решения проблемы?», «Ты доволен результатом нашей работы?» и др.

Таким образом, в речевой деятельности учителя проявляются его профессионально-ценностные установки на создание благоприятных условий для самостоятельного и осмысленного учения школьников, активизацию и стимулирование их любознательности и познавательных мотивов, поддержку стремления к сотрудничеству. Педагог использует речевые формулы, характеризующие его как фасилитатора учения. При этом речевая деятельность находится «в поле внимания» учителя, отслеживается им, выступает смыслообразующим фактором. Задача педагога – через речевую деятельность формировать

активную позицию младшего школьника как успешного субъекта учебной деятельности.

Таким образом, педагогическая поддержка, имеющая единую концептуальную основу, осуществляется в последовательных вариативных тактиках. Умение пользоваться различными тактиками в зависимости от педагогических ситуаций позволяет учителю быть гибким и мобильным в оказании педагогической поддержки.

Подчеркнем, что в современных условиях развития школы не каждый учитель готов к осуществлению педагогической поддержки. Исследователи отмечают: «Дети остро нуждаются в педагогической поддержке и помощи. Мы выявили, что они готовы к диалогу с педагогами, к изменению порядка собственной жизни, к осмысленному свободному выбору достойной жизни. Педагог же профессионально не всегда готов к новому воспитанию в Новой школе» [4, с. 5].

Учитель, осуществляющий педагогическую поддержку школьника, должен быть ориентирован на понимание самооценности личности ученика, развитие его субъектного начала; уважение личности ребенка, сопереживание, готовность помочь и поддержать его в трудной ситуации; диалог, сотрудничество, педагогическую поддержку в процессе учения; постоянное профессиональное самосовершенствование на основе рефлексии.

Литература

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–81.
2. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 109.
3. Медведев Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша Новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/6683>.
4. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления Новой школы // Воспитание школьников. – № 2. – 2012. – С. 3–8.
5. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; Науч. ред. Н.Б. Крылова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
6. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
7. Роботова А.С. Речь преподавателя и университетская традиция // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 127–133.
8. Средства педагогической поддержки: Сб. науч.-метод. статей / Под ред. М.В. Ерховой. Выпуск 1. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 48 с.

Акмеологические условия и закономерности становления профессионализма педагога

Л.М. Федоряк, доктор педагогических наук, профессор Тюменского государственного университета, директор Центра научного и инновационного сотрудничества «Вершина познания», e-mail: tsniis@yandex.ru



Социокультурный характер педагогической жизни объективно не позволяет педагогу замкнуться на его профессионально-деятельностных задачах, как бы они ни были методически и практически обязательны. Сознательно и интуитивно им предчувствуется свое человекотворческое, человекоформирующее предназначение [4], что позволяет по-новому подойти к анализу и проектированию педагогической реальности в современной школе, управлять качеством образования в русле акмеологической парадигмы.

Акмеология (древнегреческое *акме* – цветущая сила, вершина) – наука о совершенстве человека, она изучает закономерности, условия и факторы развития творческого потенциала на пути достижения человеком вершин самореализации различных уровней.

Предмет акмеологии развития личности в образовательной среде – процесс достижения высших форм и уровней целостного развития педагогов и учащихся средствами образовательной деятельности на основе мотивации достижений, саморазвития творчества, инноваций созидания.

В нашем понимании учитель-профессионал – это педагог-исследователь, педагог-новатор, имеющий высокий уровень морального долга и ответственности за результаты своей деятельности перед каждым ребенком, перед его родителями и перед общественностью в целом [6, с. 99].

Профессионализм педагога базируется на личностно-профессиональном развитии, без которого нет движения к вершинам педагогического мастерства. Личностно-профессиональное развитие – это внутренний механизм достижения профессионального акме, формирование профессиональной Я-концепции личности [3, с. 116].

В перечне показателей педагогического совершенства отечественными учеными выделяются следующие:

- педагогические достоинства (образование, знания, награды);
- педагогические достижения (концептуальность педагога, сформированность профессионального поведения, результативность педагогической деятельности, креативность как жизненная позиция, управляемость потенциалом здоровья, креасофичность, добронравие);

– осуществимость человеческого качества педагога (динамизм жизненных перспектив, осознание идеального Я, активность жизненной позиции);

– нормативность педагогической деятельности (владение стандартами содержания и технологиями обучения, гарантированность результатов, воспроизводимость опыта педагога);

– педагогическое искусство (конструирование образовательных ситуаций, их использование в педагогических целях, психическое и этическое влияние).

С точки зрения акмеологического подхода педагогическое мастерство – это способность педагога решать личностно значимые задачи нестандартным способом на основе своей компетентности, освоенного опыта деятельности и творческого подхода. В основе педагогического мастерства лежит развитие универсальных умений профессиональной деятельности педагога и его индивидуальных способностей и интересов, психологической готовности к инновациям. Достижение вершин педагогического мастерства означает профессионально-личностное акме педагога.

Очевидно, что образовательная деятельность актуализирует такие факторы развития, как познание, общение, творчество, которые способствуют продлению достигнутого высокого уровня развития всех психологических функций взрослого человека, его возрастного акме и одновременно включают новый потенциал акмеологического развития.

В исследовании содержательных и динамических качеств такого развития система акмеологических закономерностей развития профессионализма учителя выполняет стратегическую функцию. С теоретической точки зрения выявление закономерностей развития профессионализма интенсифицирует процесс развития знания в области акмеологии учителя как современного проблемно ориентированного научного комплекса. Это обусловлено тем, что исследование закономерностей как гносеологических новшеств интенсифицирует, ускоряет развитие самой науки, способствует проектированию исследовательской деятельности [2].

Под акмеологическими закономерностями продуктивного становления системы развития профессионализма деятельности и личности учителя Н.И. Виноградова понимает объективные и субъективные устойчивые, повторяющиеся связи и отношения между структурными (внешне обусловленными) элементами процесса профессионализации педагога, а также функциональными (внутренне обусловленными) компонентами его профессионализма и результирующими показателями готовности школьников к познавательному саморазвитию. К наиболее важным закономерностям, которые отражают качество самоуправления педагогом процесса становления профессионализма, Н.И. Виноградова относит следующие: ориентация учителя на создание оптимально целостной модели причинно-следственных зависимостей психических процессов, состояний, познавательных актов, лежащих в основе самообразовательного действия ученика [1].



Функцию доминант, регулирующих проявления закономерностей продуктивного становления системы развития профессионализма педагога, выполняют:

- стремление учителя к максимальной гармонизации профессиональных и личностно значимых жизненных целей;
- ориентация на доминирование рационального и интуитивного каналов эмпатийного понимания педагогом сущности психологических механизмов становления эффективного самообразовательного действия обучающегося;
- наличие психологического стержня становления профессионализма, в соответствии с которым ответственность педагога за качество активности ученика как субъекта самообразования и самоконтроля регулирует качество решения учителем акмеологических задач.

Закономерности становления профессионализма педагога определяют механизм интенсификации процесса восхождения педагога от незрелых форм профессионализма к вершинным проявлениям педагогического мастерства.

Данный механизм выступает основой акмецелевой программы совершенствования профессиональной компетентности учителя, представляющей собой этапы адаптации учителем творческого потенциала профессионализма, содержания образования, определенных методов и форм педагогической коммуникации к закономерным проявлениям познавательного саморазвития ученика; индивидуализации авторской системы деятельности, придания ей уникальных черт за счет качества вовлечения учителем в процесс познавательного саморазвития всех учащихся класса в соответствии с их собственным творческим потенциалом познавательного саморазвития; самоактуализации авторской системы деятельности учителя, предполагающей инициацию учителя на достижение школьниками более совершенных способов познавательного самообразования и самоконтроля.

Учитывая соответствующий научный опыт А.К. Марковой, В.А. Сластенина и др., результа-

ты собственных изысканий, а также исходя из специфики педагогической деятельности (ее творческого характера) и понимания «вершин как степени универсализма» (А.А. Деркач и др.), М.А. Шаталов выделяет следующие уровневые вершины профессионализма учителя:

- 1) педагогическая образованность (доведенная до общественно и личностно необходимого максимума педагогическая грамотность как мера готовности личности к дальнейшему обогащению, развитию и реализации своего профессионально-творческого потенциала);
- 2) педагогическая компетентность (адаптация к педагогической деятельности и способность к ее самостоятельному формированию, то есть проектированию, реализации и управлению в целостном виде через постановку и решение профессиональных проблем и задач);
- 3) педагогическое мастерство (рационализация педагогической деятельности, повышение ее эффективности за счет совершенного владения профессиональной техникой);
- 4) педагогическое новаторство (инновационное преобразование педагогической реальности, обогащение ее новыми средствами, методами и формами обучения, целостными педагогическими технологиями).

Акмеологическое осмысление профессионализма учителя сопряжено с его представлением как системы акмеологических инвариант (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.). Исходя из уже предложенных в науке построений системы профессионализма (Н.В. Кузьмина,

А.К. Маркова, М.А. Шаталов и др.) и учитывая значимую творческую доминанту деятельности и процесса подготовки учителя, М.А. Шаталов выделяет в структуре акмеологической системы профессионализма учителя следующие компоненты:

1) подсистема профессионализма личности (профессионально-педагогические способности; потребности; духовно-нравственные качества и др.);

2) подсистема профессионализма деятельности (междисциплинарные профессионально-педагогические знания и умения; педагогическое мышление; умения и опыт самообразования, а также осуществления, самоорганизации и самоконтроля педагогической деятельности и др.);

3) подсистема нацеленности личности на самореализацию в творчестве (профессионально-педагогические мотивы, ценности и импровизация; коммуникативные умения; умения и опыт творческой деятельности и др.).



Особенностями данной структуры профессионализма являются не только обособление в ней самостоятельной подсистемы нацеленности личности на самореализацию в творчестве, но и подтверждение и правомочность понимания компетентности как одной из вершин профессионализма учителя, достижение которой является неременным условием его дальнейшего профессионального роста.

Разделяя мнение Н.М. Полетаевой о необходимости определения внутренних и внешних условий [4], способствующих достижению вершин педагогического мастерства, мы выделяем из них следующие:

внутренние:

- устойчивая потребность в самореализации, осознанное внутреннее движение к эталону, которое позволяет человеку на основе самопознания, саморазвития, самоорганизации, самообразования, самовыражения и самоутверждения определить свою «точку опоры» – источник, движущую силу развития в течение жизни;
- высокий уровень притязаний;
- аутопсихологическая компетентность – готовность и способность личности к целенаправленной

психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик;

- стремление к сохранению и приумножению своих достижений, что обуславливает высокую мотивацию успеха, способность к постановке новых задач;

- выработка опыта успеха;

- проявление надситуативной активности, которая обеспечивает педагогу реализацию своей жизненной концепции на всем ее протяжении;

внешние:

- акмеологическая среда, побуждающая человека к раскрытию своих профессиональных возможностей;

- материальное и моральное стимулирование профессиональных достижений, начиная с первых этапов профессиональной деятельности;

- создание рабочей команды как социально-психологического поля коллективного «акме»;

- самомотивация заинтересованности каждого субъекта образовательного процесса в развитии и процветании учреждения.

Таким образом, на основании выявленных закономерностей и определения условий достижения вершин педагогического мастерства обнаруживаются важные тенденции продуктивного становления профессионализма педагога, в соответствии с которыми ответственность за эффективное осуществление этого процесса придает ему акмеологическую направленность, то есть ориентирует педагога на решение наиболее проблемных педагогических и акмеологических задач. А это, в свою очередь, повышает качество реализации реальных потребностей педагогов в достижении вершин педагогического мастерства.

Литература

1. Виноградова Н.И. Психологические закономерности становления профессионализма учителя начальной школы: Дис. ... д-ра псих. наук. – СПб., 2006. – 439 с.
2. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования (Гносеологический анализ). – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
3. Максимова В.Н., Полетаева Н.М. Акмеология последипломого образования педагога: Монография. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 228 с.
4. Малярчук Н.Н., Федоряк Л.М. Просветительская функция преподавателя высшей школы в формировании качества жизни субъектов образования // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 69–71.
5. Полетаева Н.М. Педагогика и здоровье: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ЛОИРО, 2004. – 165 с.
6. Федоряк Л.М. Качество жизни субъектов образования и педагогическое мастерство: акмеологический подход: Монография. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2008. – 172 с.

Творческая педагогическая интеракция в современном образовательном процессе вуза

Ю.Н. Егорова, доктор педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: egorova333@rambler.ru



Современный образовательный процесс в вузе можно охарактеризовать как взаимодействие всех участников, в котором преподаватель и студенты вступают в определенные виды межличностного взаимодействия, сотрудничества, сотворчества. При этом между ними возникают конкретные отношения, устанавливаются как нормативные, так и личностные контакты, осуществляется рефлексия, координация. При сотрудничестве центральной фигурой образовательного процесса является студент, становлению и развитию которого целенаправленно помогают преподаватели с учетом его устремлений, склонностей и способностей.

Целевые ориентиры стандартов нового поколения в вузе ориентируют построение образовательного процесса не столько на передачу информации от преподавателя к студенту и обеспечение ответа на поставленные вопросы, сколько на вовлечение студентов в процесс самостоятельного, активного, творческого поиска новых знаний, интериоризации знаний, продуктивного творческого взаимодействия, резонансного сотворчества.

Содержание образования педагогического вуза раскрывает возможности в актуализации для студентов идеи профессионального педагогического образования как личностно-профессионального становления, личностного самостроительства. В связи с этим важными являются обращение в обучении к внутреннему духовно-нравственному опыту личности, внимание к феноменам ее сознания, восприятия и пробуждение ее самостоятельного мышления, востребование ее мнения, суждений, создание возможностей множества интерпретаций изучаемого, выслушивание и рефлексия своего и чужого суждений, свободное моделирование возможных процессов, анализ материала, событий, наличных ситуаций с позиций разных участников и пр. Значительные потенциалы активизации личностного роста, развития творческой активности студентов заключены в разных формах и методах организации учебной, исследовательской, творческой деятельности. В условиях многоуровневого высшего образования главная ставка делается на саморазвитие личности, что находит отражение в большом объеме часов на самостоятельную работу в рамках каждой учебной дисциплины, а также в обновлении образовательных

технологий, увеличении доли технологий обучения, предполагающих организацию самостоятельной работы студентов, широкое использование интерактивных технологий и др. [2].

Процесс саморазвития проявляет себя как механизм обретения человеком своей человеческой сущности. Студент, будущий педагог, вырабатывает опыт внутреннего взаимодействия с самим собой – рефлексивного ценностного самовосприятия, самоконтроля, самостимулирования и самоограничения своей активности, сознательной саморегуляции деятельности, поведения и внутреннего состояния.

Для формирования творческой личности педагога представляется эффективным «погружение» студента в такие ситуации педагогического взаимодействия, в которых соответствующие мнения интенсивно развиваются, а затем реализуются в профессиональной деятельности в школе. Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель–студент» прежде всего предполагает изменение объектной, принимающей позиции студента в субъектную, активно действующую. С позиции сотрудничества и партнерства со студентами преподаватель, вовлекая студентов в разные виды деятельности, не столько воспитывает их и учит, сколько создает благоприятные условия для самосовершенствования, стимулирует их активность, стремление к самостоятельному творческому поиску, к личностному росту, к раскрытию и развитию своего профессионального и личностного потенциала. В сложных ситуациях, которые нередко возникают в процессе педагогической практики студентов в школе, характеризующихся рассогласованием с самим собой и возможными неудачами для студента, возрастает значимость поддержки, оказываемой преподавателем, а также совместного обсуждения и решения затруднений в студенческих группах, где все участники включаются в активный творческий поиск верного решения, альтернативы имеющимся традиционным способам.

Резонансное сотворчество, которое возникает при таком взаимодействии, предполагает не только возрастание амплитуды мыслительных процессов со стороны студента, активизации его творческих потенций и саморазвитие, но и саморазвитие самого преподавателя как личности и профессионала и во взаимосвязи создает

конгруэнтность, гармоничность творческого взаимодействия, поиска, достижения вершин научных истин.

Резонансное сотворчество, которое возникает при этом, предполагает создание и совершенствование форм и моделей собственного поведения и средств жизнетворчества. В процессе сотворчества и студент, и преподаватель обогащают свои представления, вносят коррективы в картину собственной жизни, принимают участие в творческой жизни другого. Резонансное сотворчество преподавателя и студента носит *практико ориентированный* (направленный на разрешение конкретных проблем образования и жизни); *контекстный* (отражает контекст будущей профессиональной деятельности и проводится в естественных условиях образовательного процесса); *оптимистический* (осваиваются ценности, имеющие позитивную установку на успех); *субъектный* (строится на основе и с учетом имеющегося уникального опыта человека, его системы ценностей и смыслов); *реконструирующий* (строится самим субъектом по мере получения все новых сведений и опыта) характер [1].

Творческое педагогическое взаимодействие успешно осуществляется в таких технологиях обучения, как технология активного обучения (групповая дискуссия, мозговой штурм и его виды, метод синектики, морфологического анализа и др.), игровые технологии (ролевые, имитационные и деловые игры), интерактивные игровые технологии (тренинговые занятия), технология творческого проектирования, технология решения творческих заданий, технология коллективной творческой деятельности, технология балинтовских групп.

В комплексе необходимых базовых механизмов обеспечения эффективной педагогической интеракции, без которых невозможно разрешить проблемы обеспечения развития творческой активности, должны действовать механизмы порождения; соучастия; созидания, сотворения, создания; комплексности; доступности [4].

Механизмы порождения обеспечивают предоставление субъектам педагогической интеракции возможности порождать собственные идеи и суждения по поводу обсуждаемых проблем.

Механизмы соучастия обеспечивают предоставление всем и каждому из субъектов, причастным к проблеме, возможности непосредственно участвовать во всех видах взаимодействий, начиная со стадии выявления и формулирования проблем и далее, включая стадию принятия решений о реализации и стадию использования результатов. Способы и механизмы участия и соучастия могут быть различны. Если предпочтение отдается механизмам партнерства, которые обеспечивают предоставление всем и каждому из участников взаимодействий возможности осуществлять партнерское сотрудничество, то уровень творческой активности может быть существенно выше, чем при манипуляционном «благодеянии», а тем более при враждебном противостоянии.

Механизмы созидания, сотворения, создания предполагают такое совместное участие и партнерство, при котором все и каждый участник проблемы являются не бездумными и безответственными исполнителями, а сотворцами и созидателями собственной и совместной жизни.

Механизмы комплексности способствуют такой организации решения проблем и осуществления безопасности, при которой обеспечиваются взаимодополняемость, согласованность и полнота (необходимость и достаточность) средств обеспечения бытия – нет лишнего, но нет и недостающего, и все взаимосвязано и согласовано.

Механизмы доступности обеспечивают предоставление всем и каждому из участников взаимодействий возможности освоения и применения средств педагогической интеракции.

Творческая педагогическая интеракция предполагает продуктивную деятельность участников образовательного взаимодействия, направленную на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя. Главный признак творческой интеракции – искусство выбора главного, установление большого количества связей, направленность на какую-либо проблему, идею в интересах создания нового целого.

В процессуальном аспекте творческая педагогическая интеракция – продуктивное межличностное взаимодействие педагога и студента, которое характеризуется рядом признаков:

1. Эффективная педагогическая интеракция – деятельность добровольная, долговременная, затрагивающая все личностные аспекты преподавателя и студента и, что очень важно, основанная на внутренней мотивации, желании личностного роста.

2. Структурируется как диалогическое взаимодействие, взаимодействие, взаимодействие и совместное порождение.

3. Основывается на принципе творческой активности развития личности на трех онтологических уровнях: природном, социальном, духовном.

4. Опосредствуется социокультурной средой вуза.

5. Использует интерактивные технологии развития творческой активности личности и мотивационный эффект обратной связи.

6. Обеспечивает повышение уровня саморегуляции, рефлексии и творческой свободы личности.

В педагогическом процессе с этой целью целесообразно использовать следующие групповые формы работы: свободная творческая дискуссия, проблемный семинар, драматизация, аукцион проектов, решение проблемных ситуаций, деловая игра, обсуждение рефератов и докладов, рецензирование работ, анализ жизненного опыта, написание эссе, балинтовская группа и др.

Рассмотрим балинтовскую группу. Этот метод группового психоаналитического исследования для врачей общей медицины, разработанный английскими психоаналитиками, обнаружил свою эффективность и во многих других профессиональных сферах, в том числе и педагогической.

Основное достоинство балинтовской группы заключено в обоснованности и эффективности ее стратегии, позволяющей достигать профессионального и личностного роста ее участников через коллективное исследование и творческое решение конкретных проблемных ситуаций, представляемых участниками группы из личного опыта [3].

Целью и задачами балинтовской группы являются повышение компетентности в ходе профессионального межличностного общения; осознание личностных «слепых пятен», блокирующих развитие эффективных профессиональных отношений в деятельности; развитие толерантного видения ситуации.

В контексте педагогической профессии предметом анализа в группе студентов выступает обсуждение случаев из их педагогической практики, «трудные» или «неудачные» профессиональные эпизоды из проведения уроков, внеклассных мероприятий. Действенность и результативность проведения балинтовских групп обнаруживается в случаях, когда они проводятся сразу после окончания практики или в ходе ее проведения.

На начальном этапе студент презентует свой случай, характеризуя подробное описание затруднения, ошибки из своей практики. Повествование строится в абсолютно свободной форме, студента не ограничивают во времени и не перебивают. При этом нет необходимости в подготовке доклада, в восстановлении в памяти и документировании эпизода накануне. Более продуктивны спонтанные рассказы, так как анализ забытых важных деталей часто дает ценную информацию для выявления «слепых пятен».

Второй этап характеризуется наличием уточняющих вопросов со стороны участников группы. Вопросы докладчику задаются до тех пор, пока у каждого не сложится своя версия по предъявленной ситуации. Преподаватель при этом следит, чтобы вопросы не подменялись версиями, интерпретациями, советами, перерастающими в групповую дискуссию.

На третьем этапе участникам предлагается высказать собственное видение ситуации, свои суждения, версии по поводу представленного случая. Дискуссия на этом этапе также недопустима. Версии высказываются каждым участником группы, вследствие чего обнаруживается пестрая палитра мнений, что обеспечивает возможность каждому студенту услышать и одновременно, не погружаясь в собственную версию, избавиться от ненужной конкуренции и найти для себя зерно решения проблемы.

Четвертый этап отражает обратную связь докладчика. В ответном слове он фиксирует изменения взгляда на свою ситуацию, новые аспекты в понимании случая и своих переживаний по этому поводу. Его высказывания включают характеристику собственного эмоционального состояния и впечатлений о работе группы, а также предоставление обратной связи конкретным участникам, содержащей его мнение об эффективности их участия, благодарность за поддержку.

На заключительном этапе осуществляется эмоциональная поддержка докладчика, характеризующаяся высказываниями отдельных членов группы о своих ощущениях и впечатлениях. Иногда высказывания отдельных участников побуждают к продолжению дискуссии в виде второго круга обсуждения, предметом которого становится творческое коллективное развитие предложенных неожиданных точек зрения, развитие версий от поверхностного к углубленному видению проблемы.

Необходимо отметить, что результативность и пролонгированность организации балинтовских групп отмечается, когда участниками группы выступают студенты очного, заочного, вечернего отделений. В этом случае этапы проведения балинтовских групп приобретают иную содержательную глубину и наполненность. Участники, имея разный опыт педагогической деятельности, высвечивают в своих позициях более пеструю палитру версий, противоречий, имеющих на поверхности и скрыто присутствующих в затруднительной ситуации. При этом переплетаются десятки разномастных идей, рождая при этом оригинальные жизнеспособные решения, происходит ломка стереотипов мышления, что в целом определяет возможность каждому участнику увидеть многомерность задачи и найти верную позицию, обрести уверенность в собственных силах.

Таким образом, творческая педагогическая интеракция в балинтовской группе обеспечивает не создание некоего конечного продукта в виде абсолютно истинного решения предложенной педагогической ситуации, а способствует расширению сознания участников группы, активизации самопознания, мотивации достижения успеха, развитию инициативы студента, толерантного поведения и мышления, формированию уверенности в своих силах и возможностях, стимулированию самостоятельности.

Литература

1. Болотова М.И. Развитие воспитательной системы учреждения дополнительного образования детей на основе событийно-интегративного подхода: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2012. – 42 с.
2. Еремина Л.И. Из опыта подготовки студентов в условиях реализации ФГОС высшего профессионального образования // Механизмы осуществления преемственности на всех ступенях системы непрерывного образования в условиях начала реализации стандартов второго поколения: Мат. II Всероссийской научно-практической конференции «Преемственность в системе непрерывного образования» / Под ред. В.Н. Прохвиркина. – М., 2011. – С. 119–123.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
4. Терских В.Н., Пичукова В.К. Размышления об ответственности за выбор бытия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intelcross.ru/meta/kniga/2/index.htm>

Программно-методическое обеспечение профилактики школьной дезадаптации в условиях реализации ФГОС нового поколения

Э.Г. Суханова, аспирантка ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», педагог-психолог МОАУ «Лицей № 2», г. Оренбург, e-mail: era2008@bk.ru

В последние годы в законодательстве страны произошло обновление правовых норм образования, что выразилось в признании вариативности и многообразия систем образования участниками образовательного процесса. При очередном витке реформирования оказалось необходимым проанализировать те новые типы учебных заведений, которые возникли недавно, но уже наработали определенный пласт нового содержания образования. Проблемы современного образования исследовались в работах Б.М. Бим-Бада, Б.С. Гершунского, М.М. Поташника и др. [2].

Современная образовательная ситуация в России характеризуется противоречиями:

- между потребностью в образовании самой личности и общественными ожиданиями, связанными с содержанием, уровнем и направленностью образования подрастающих поколений;
- между потребностями отдельной личности и условиями массовой школы;
- между реальным процессом развития личности и нивелирующей его системой образования;
- между возросшим интересом молодежи к проблеме профессионального самоопределения и невладением способами изучения своих индивидуальных возможностей и др.

Таким образом, школа, созданная для формирования человека в качестве «персонифицированной функции», не может в полной мере решать гуманистические задачи по формированию личности.

В настоящее время в федеральном государственном стандарте нового поколения по программе «Новая школа» отмечаются следующие новации:

происходит смена базовой парадигмы образования со «знаниевой» на системно-деятельностную, которая определяет перенос акцента в образовании с изучения основ наук на развитие универсальных учебных действий на материале учебных основ наук;

в прежней системе образования определяющей была предметная направленность, ЗУНы (знания, умения и навыки). В новой парадигме – компетентностный подход, то есть главным является личностный результат. В целом происходит поворот всего образовательного сообщества на результат;

методологической основой разработки и реализации ФГОС является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Одна из задач нового стандарта – развернуть школу на воспитание. Стандарт позиционирует школу как носителя социальной идентичности;

новый стандарт означает отход от классно-урочной системы в школе. В этой связи, начиная с 1 по 11 класс, предусмотрена проектная деятельность, которая способствует формированию умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Впервые в сжатой, но вместе с тем конкретной форме сформулированы личностные характеристики выпускника каждой ступени образования.

«Портрет выпускника школы» предполагает, что современный выпускник – это человек:

- креативный и критически мыслящий, активно, целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей жизни;
- владеющий основами научных методов познания окружающего мира, мотивированный на творчество и современную инновационную деятельность;
- готовый к учебному сотрудничеству, способный осуществлять исследовательскую проектную и информационную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, выполняющий свои обязанности перед семьей, обществом, государством, Отечеством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать с другими людьми;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового и экологичного целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества, ее нравственные основы.

Существенную роль в продвижении по пути гуманизации образования, личностно ориентированного воспитания и обучения сыграли появление идеи «адаптивной школы» (Т.М. Давыденко, Н.А. Рогачева, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др.) и ее практическое воплощение (Н.А. Заруба, Н.П. Капустин, Е.А. Ямбург и др.) [1].

Лицей № 2 г. Оренбурга – это школа нового типа, обеспечивающая повышенный уровень профильного образования в единстве с базовым содержанием общего среднего образования. Он является экспериментальной базой для введения федеральных государственных образовательных стандартов. Образовательная система

лицей изначально призвана способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества. Сохраняя накопленный положительный опыт, наше образовательное учреждение достаточно гибко реагирует на изменения социокультурного контекста изучения различных предметов и вносит коррективы как в саму систему обучения, так и в соответствующие методы.

Сегодня организация работы образовательных учреждений в режиме полного дня – это социальный заказ жителей города. Лицей № 2 наиболее объемно объединяет учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка в условиях учебного сообщества. Режим полного дня способствует формированию образовательного пространства учреждения, объединению в единый функциональный комплекс образовательных и оздоровительных процессов. Организация работы общеобразовательного учреждения в режиме полного дня способствует объединению усилий общества и семьи для реализации более качественного духовного и физического развития школьников, удовлетворяет постоянно изменяющиеся индивидуальные, социокультурные, образовательные потребности детей, обеспечивает учащимся свободу выбора видов, форм деятельности и детских объединений по интересам, освоение новых социальных ролей, опыта, неформальное общение, формирование познавательных интересов, а также создает условия для творческого развития каждого ребенка, его адаптации к социальным изменениям и приобщения к культурным ценностям.

Одно из наиболее эффективных и перспективных направлений реформирования массовой школы мы видим в построении модели адаптивной школы, обеспечивающей условия для успешного обучения всех детей и удовлетворения познавательных и жизненных потребностей каждого ребенка.

Концепция адаптивной школы призвана обеспечить образовательный процесс неоднородного состава учащихся, причем с наибольшей эффективностью. Наиболее полно отвечает этим задачам школа полного дня.

При разработке программно-методического обеспечения профилактики школьной дезадаптации подростка мы учитывали, что развитие любого процесса подчинено той или иной цели.

Целевой блок – это точное отображение целей и задач системы и необходимых правил оценки их достижения. Он является составной частью программы, и весь процесс манипулирования с ней направлен на оптимизацию или удовлетворение заданной цели. Однако для нас важно, что цель в педагогической науке – не просто образ желаемого результата, а образ такого результата, который характеризуется: 1) фиксированным временем его достижения; 2) соответствием социальным потребностям и возможностям школьника; 3) стимуляцией субъекта действовать в направлении достижения этого результата; 4) операциональной определенностью (контролируемостью) [3].

Представленная цель программы – профилактика школьной дезадаптации подростка, создание условий для самореализации каждого учащегося, формирования у него готовности к жизненному самоопределению, навыков принятия жизненно важных решений, направленных на развитие самостоятельной личности.

Данная цель соотносится с целями образования, определенными в ст.14 Закона РФ «Об образовании» [4]: «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства».

В задачи программы входит последовательность действий в достижении цели. При этом необходимо включить в образовательную деятельность педагога-психолога для улучшения рефлексии у субъектов образовательного процесса, для осознания и мотивации в профилактике школьной дезадаптации подростка.

Концептуально-методологический блок программы составила совокупность методологических подходов, принципов. В качестве обязательных мы выдвинули следующие подходы: личностно-деятельностный, аксиологический, системный.

Анализ литературы по вопросу определения общих принципов содержания целей образования, отбора содержания образования показал, что в соответствии с социальными ожиданиями в сфере образования основным методом проектирования и развития образования становится *личностно-деятельностный подход* к обучению, сформулированный к середине 1980-х годов. Он разрабатывался преимущественно как субъектно ориентированные организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность.

Аксиологический (ценностный подход) свойствен гуманистической педагогике, так как человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития.

Человек живет в состоянии мировоззренческой оценки происходящих событий, он ставит перед собой задачи, принимает решения, реализует свои цели. При этом его отношение к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с двумя подходами – практическим и абстрактно-теоретическим (познавательным). Роль связующего звена между практическим и познавательным подходами выполняет аксиологический (ценностный) подход.

К числу аксиологических принципов относятся:

- равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования

учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем;

- равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей; диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Эти принципы позволяют включиться в диалог и совместно работать различным наукам и течениям, искать оптимальные решения [3].

Таким образом, в основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Значимую ценность представляет собой и идея гармонично развитой личности, связанная с идеей справедливого общества, способного реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. Эта идея определяет ценностные направления культуры и ориентирует личность в истории, обществе, деятельности.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Ценностные ориентации являются одной из главных, «глобальных» характеристик личности, а их развитие – основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путем развития общества.

Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека. Применительно к социальному развитию учащихся в качестве таковых могут выступать ценности коммуникативной, сексуальной, национальной, этнической, правовой культуры.

Ядром содержательного блока программы по профилактике школьной дезадаптации для педагогов выступает разработанный лекционный курс «Предупреждение педагогической депривации подростка». Значительную часть его занимают способы и технологии по предупреждению педагогической депривации подростка: лекции, проблемные семинары, беседы.

Основу лекционного курса составила совокупность общенаучных, психологических, педагогических специальных знаний, способствующих профилактике школьной дезадаптации подростка. Лекционный курс построен на основе деятельностного подхода. Задачи лекционного курса состоят в следующем:

- сформировать целостные представления о сущности школьной дезадаптации, механизмы и факторы возникновения педагогической депривации;
- углубить знания о кризисах подросткового возраста;
- обучить способам успешного взаимодействия в социальной и образовательной среде.

Основой содержательного блока программы по профилактике школьной дезадаптации для

подростков выступает разработанный элективный курс, который предполагает включение в него тренингов, лекций, проблемных лекций, а также основным методом профилактики выступает арт-терапия.

Системообразующим фактором содержательного компонента программы на каждом этапе профилактики школьной дезадаптации подростка являются особенности образовательных программ СПО, которые определяются федеральными государственными образовательными стандартами. Сюда входят: соотношение теоретической и практической подготовки; цели и задачи каждого этапа подготовки; готовность к будущей профессиональной деятельности.

Все это обусловило выделение взаимосвязанных модулей, каждый из которых может рассматриваться как автономный законченный блок, выстроенный по логике «задача – способы её решения – результат». Это теоретический модуль; содержательно-развивающий модуль; практический модуль.

Значительную часть содержательного блока составляет обучение субъектов образовательного процесса эффективному взаимодействию между собой.

Методико-технологический блок программы ориентирован на активное использование гуманитарных технологий общего среднего образования.

Критериально-диагностический блок представлен критериями (аффективный, когнитивный, поведенческий) и уровневыми показателями (высокий, средний, низкий) предупреждения педагогической депривации, снабженными психолого-педагогическими диагностическими методиками выявления результативности программы.

Уровнево-результативный блок программы отражает достигнутые результаты (профилактика школьной дезадаптации) по системе критериев и уровней школьной дезадаптации подростка.

Поскольку профилактика школьной дезадаптации есть процесс непрерывный, деление его на этапы носит условный характер, однако выделенные этапы (подготовительный, содержательно-развивающий, оценочный), следующие один за другим, способствуют уяснению понятий, взаимосвязи между ними, выявлению законов, закономерностей и в конечном счете появлению практических умений.

Литература

1. Антропова Л.В. Подготовка учителя к работе в адаптивной школе // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 68–74.
2. Дети группы риска в общеобразовательной школе / Под ред. С.В. Титовой. – СПб., 2008. – 240 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
4. Об образовании: Закон РФ от 10.07.1992. № 3266-1 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2003. – № 14. – Ст. 1254.

Роль педагогического содержания в подготовке граждан к военной службе



Ю.В. Трубин, соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета, военный комиссар Омской области, e-mail: yuri-trubin2012@yandex.ru

Ключевым условием эффективности подготовки граждан к военной службе выступает функциональность субъектов, осуществляющих ее, которая, в свою очередь, определяется характером взаимодействия между ними. Система подготовки граждан к военной службе есть сложное, многоплановое явление, в центре которого – педагогическое содержание. Отделяя педагогические аспекты ее функционирования от административных, экономических и прочих аспектов, можно определить, что субъектами, наиболее загруженными в реализации педагогического содержания на региональном уровне, выступают военные комиссариаты и региональные отделения ДОСААФ России.

Подготовка граждан к военной службе целенаправленно формируется государственными и общественными институтами не только для удовлетворения потребностей Вооруженных сил, как это ошибочно принято считать, но и для удовлетворения жизненно важных потребностей человека, общества и государства. В центре ее – процессы обучения и воспитания личности, нацеленные на обеспечение определенной социальной роли гражданина. Как педагогическая система подготовка граждан к военной службе представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов педагогического процесса, которые в органичной взаимосвязи способны развивать качества личности, необходимые для выполнения обязанностей военной службы в соответствии с интересами самой личности, общества, государства и Вооруженных сил.

Опыт регионов Российской Федерации в организации подготовки граждан к военной службе показывает, что она не может быть автономна, но должна органично встраиваться в молодежную политику региона, систему образования и патриотического воспитания детей и молодежи, объединяя работу широкого круга субъектов: государственных и общественных институтов, учреждений образования и общественных организаций. Как педагогическая система она основана на разделении функций, полномочий и ответственности участников. Основными субъектами подготовки граждан региона к военной службе, которые организуют непосредственные процессы обучения и

воспитания молодых людей, выступают военный комиссариат субъекта Федерации и региональное отделение ДОСААФ России, а ошибки в организации взаимодействия между кадровым заказом Вооруженных Сил и его выполнением; между реальными потребностями граждан и способностью педагогической системы подготовки к военной службе в их удовлетворении; наконец, между экономическими и другими интересами этих двух организаций являются источником наиболее острых противоречий в работе системы.

Таким образом, взаимодействие военного комиссариата как представителя Вооруженных сил и ДОСААФ как специальной общественной организации, предназначенной для военного обучения и воспитания граждан, выступает в качестве важнейшей внутрисистемной связи, определяющей сам факт существования педагогической системы подготовки граждан к военной службе.

В первую очередь обратимся к роли и функциям двух субъектов в педагогической системе подготовки граждан к военной службе – военного комиссариата и ДОСААФ, так как именно они определяют исходные параметры взаимодействия.

Военные комиссариаты после их реформирования приобрели характер многофункциональных и многопрофильных организаций, на которые фактически возложены посреднические, координационные, управленческие и педагогические задачи в строительстве и обеспечении современных Вооруженных сил. Ориентируясь на три основных документа, определяющих педагогическую систему подготовки граждан к военной службе: Концепцию федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года [7], Положение о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе [8], а также Положение о военных комиссариатах [9], мы можем определить роль военных комиссариатов в данной системе.

На региональном уровне, актуальном для нашего исследования, военный комиссариат субъекта Федерации играет роль основного организующего и координирующего органа, который объединяет усилия субъектов системы и их совместной деятельности. В соответствии с этой ролью военный комиссариат управляет процессами обучения и воспитания граждан при

подготовке их к военной службе. Его деятельность в соответствии с положениями теорий управления образовательными системами В.Н. Буркова [1], Ю.А. Конаржевского [5], Д.А. Новикова [6] и др. определяется:

1) функцией педагогического планирования, реализация которой связана с определением целей подготовки на основе кадрового заказа Вооруженных сил, а также изучения интересов и потребностей граждан в дополнительном образовании, анализе социального заказа;

2) функцией организации, выполняя которую он должен участвовать в построении образовательных процессов в ДОСААФ, в образовательных учреждениях региона;

3) функцией регулирования, связанной с педагогическим анализом, направленным на изучение состояния и тенденций развития, объективную оценку результата функционирования системы подготовки граждан к военной службе и выработку на этой основе рекомендаций по ее упорядочению или переходу в более высокое качественное состояние. Остальные функции управления, а именно часть функций планирования и организации, а также стимулирование и контроль, распределены между территориальными органами Министерства образования и науки, Министерства по делам молодежи, физической культуры и спорта, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления.

ДОСААФ как общероссийская общественно-государственная организация [10] выполняет ряд государственных задач, среди которых непосредственное отношение к педагогической системе подготовки граждан к военной службе имеют: патриотическое (военно-патриотическое) воспитание граждан;

подготовка граждан по военно-учетным специальностям;

участие в развитии физической культуры и военно-прикладных видов спорта;

подготовка специалистов массовых технических профессий, развитие технического творчества и др.

Региональные отделения ДОСААФ России решают практические задачи, определенные Уставом ДОСААФ России, а также задачи по развитию инфраструктуры, учебной и материальной базы ДОСААФ России, взаимодействию с органами государственной власти субъектов Российской Федерации. Рассматривая региональный уровень педагогической системы подготовки граждан к военной службе, мы предполагаем, что региональное отделение ДОСААФ играет в ней роль основного исполнительного органа, который выполняет функции обучения и воспитания граждан. Кроме того, общественные организации, и прежде всего ДОСААФ, являются материальной структурой системы, в которой сосредоточен необходимый для решения педагогических задач кадровый, материальный, педагогический и научно-методический ресурс.

Исходя из ролей и функций военного комиссариата субъекта Федерации и регионального отделения ДОСААФ России, мы можем предположить, что взаимодействие между ними является фактором стабильности и эффективности всей педагогической системы. Тем не менее в работах М.А. Кирпичева [4], С.П. Полякова [11] и других авторов его организация признается нерешенной научной и практической задачей, причем самыми проблемными являются педагогические аспекты взаимодействия.

Сложность организации взаимодействия в числе прочих факторов определяется тем, что как ДОСААФ, так и военные комиссариаты находятся в стадии формирования новой структуры. Так, детальный анализ современной структуры этих субъектов позволяет определить, что непосредственное взаимодействие в её составе могут осуществлять: со стороны военного комиссариата – управление комиссариата и руководство специального структурного подразделения, предназначенного для организации подготовки молодых людей к службе в Вооруженных силах; со стороны регионального отделения ДОСААФ – Конференция регионального отделения ДОСААФ и его Совет, которые, согласно Уставу ДОСААФ, уполномочены принимать стратегические и программные решения.

Кроме того, актуальным является включение в активное взаимодействие:

в составе Центра военно-патриотического воспитания и подготовки граждан к военной службе – Попечительского и Педагогического Советов, Методических комиссий школ, включенных в Центр;

в составе образовательных учреждений ДОСААФ (школ, курсов и т. д.) – Педагогических Советов и Предметно-методических комиссий;

в составе военно-патриотических организаций (клубов, отрядов и др. объединений) – Попечительских Советов и Управлений;

в составе спортивных и технических секций ДОСААФ – их Попечительских Советов.

Такое решение может, на наш взгляд, способствовать тому, чтобы взаимодействие военного комиссариата и ДОСААФ в педагогической системе подготовки граждан к военной службе приобрело многоплановый и многоуровневый характер.

Решение проблем взаимодействия военного комиссариата и регионального отделения ДОСААФ в подготовке граждан к военной службе, как показывает практика, возможно только тогда, когда оно понимается не как эпизодические акты совместной работы, а как постоянная связь, образующая саму систему. Определяя сущность взаимодействия между этими субъектами, мы опираемся на работы Л.А. Витвицкой [2], Ж.М. Дятчиной [3], Н.Ф. Радионовой [12] и других ученых, в которых отражено его целостное и объемное понимание. Взаимодействие военного комиссариата субъекта Федерации и регионального отделения ДОСААФ в педагогической системе подготовки граждан к военной

службе представляет собой их постоянное сотрудничество, основанное на целях и задачах совместной педагогической деятельности, распределении ролей, обязанностей и полномочий внутри системы, объединяющее формы перспективной взаимосвязи, способы организации совместной педагогической деятельности; взаимоподдержку и взаимопомощь. Оно представляет важнейшую внутрисистемную связь, обеспечивающую ее целостность и стабильность.

Целью взаимодействия военного комиссариата субъекта Федерации и регионального отделения ДОСААФ в педагогической системе подготовки граждан к военной службе является создание постоянного обмена между ними информацией, полномочиями, знаниями, опытом и т.д., придающего подготовке граждан к военной службе характер совместной деятельности. Достижение такой цели означало бы, что в педагогической системе в полном объеме выполняются функции и достигаются интересы обоих субъектов.

В содержании взаимодействия можно выделить следующие его виды:

- информационное взаимодействие между военным комиссариатом и ДОСААФ, целью которого является организация постоянной коммуникации между этими двумя субъектами, обеспечивающей обмен информацией, необходимой для обучения и воспитания молодых людей;

- административное взаимодействие, обеспечивающее педагогический анализ системы подготовки граждан к военной службе, разработку адекватных организационных и управленческих решений, а также реализацию их на практике;

- педагогическое взаимодействие, в ходе которого происходит обмен педагогическими технологиями, опытом, ресурсами.

Планируемый результат взаимодействия военных комиссариатов субъектов Федерации и региональных отделений ДОСААФ – это наличие между ними устойчивого информационного, административного и педагогического обмена, обеспечивающего достижение целей педагогической системы подготовки граждан к военной службе и ее опережающее реагирование на изменение государственного, личностного или общественного заказа.

Таким образом, взаимодействие военного комиссариата как представителя Вооруженных сил и ДОСААФ как специальной общественной организации, на которую возложена основная смысловая нагрузка в реализации педагогического содержания, выступает в качестве важнейшей внутрисистемной связи, определяющей сам факт существования педагогической системы подготовки граждан к военной службе. На региональном уровне военный комиссариат субъекта Федерации играет роль основного организующего и координирующего органа, объединяющего усилия субъектов системы в их совместной деятельности, региональное отделение ДОСААФ играет в ней роль основного исполнительного

органа, выполняющего функции обучения и воспитания граждан.

Литература

1. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять организациями. – М.: Синтег, 2004. – 400 с.
2. Витвицкая Л.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник ОГУ. – Т. 1. Гуманитарные науки. – 2005. – № 10. – С. 78.
3. Дятчина Ж.М. Взаимодействие классного руководителя и комсомольской организации класса в формировании общественной активности старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 15 с.
4. Кирпичев М.А. Педагогические условия совершенствования допризывной подготовки молодежи к военной службе в учебных организациях РОСТО: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 154 с.
5. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
6. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.
7. Об утверждении Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р // Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/02/12/prisyv-dok.html#comments> [Дата обращения: 15.07.2013].
8. Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе (с изменениями и дополнениями): Постановление Правительства РФ от 31 декабря 1999 г. № 1441 // Гарант. Информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/181486/> [Дата обращения: 15.07.2013].
9. Об утверждении Положения о военных комиссариатах: Указ Президента Российской Федерации от 7 декабря 2012 г. № 1609 // Гарант. Информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70275960/#21> [Дата обращения: 15.07.2013].
10. Об Общероссийской общественно-государственной организации «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту России»: Постановление Правительства Российской Федерации от 28 ноября 2009 г. № 973 // Российская газета. – Федеральный выпуск № 5057 от 07.12.2009 г.
11. Поляков С.П. Модернизация педагогической системы подготовки молодежи к военной службе в Российской Федерации: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010. – 576 с.
12. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук, 1991. – 35 с.

Проблемы обучения и воспитания



Рубрику ведет Аркадий Ильич Уман, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», действительный член Международной педагогической академии, e-mail: drtex@inbox.ru

Актуализация проблемы инклюзивного образования в современном обществе

А.И. Уман, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», e-mail: drtex@inbox.ru

Т.В. Тимохина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», e-mail: timohina.tv@mail.ru



В последние десятилетия во всем мире наблюдается стойкая тенденция к увеличению количества детей-инвалидов. Россия не является исключением.

Так, если в 1980 году численность детей-инвалидов в РФ в возрасте до 16 лет, получающих социальные пенсии, составляла 16,5 на 10 000 детей, то в 1990 году она увеличилась более чем в 3 раза, а к 2000 году – в 12,7 раза. С 2005 года наблюдалось небольшое уменьшение количества детей-инвалидов, но с 2009 года эта цифра неуклонно растет [3].

Численность детей-инвалидов в возрасте до 16 лет, получающих социальные пенсии

	1980	1990	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Всего, тыс. человек	53	155	454	675	573	554	529	515	519	541	560
На 10000 детей	16,5	38,6	119,3	201,7	202,1	200,9	196,2	194,4	197,0	205,9	211,3

Одним из механизмов повышения социального статуса, защищенности детей-инвалидов, расширения возможностей социализации, формирования предпосылок для интеграции каждого ребенка в общество является обучение их в образовательных учреждениях. В условиях современного общества это достаточно перспективная форма для обучения всех детей, которая может удовлетворить образовательные потребности независимо от диагноза ребенка.

В качестве объектов инклюзивного образования могут выступать дети, имеющие любые отклонения от нормы: языковой барьер, принадлежность к религиозным течениям, наличие хронических заболеваний и т.д. Одним из объектов инклюзивного образования является группа детей, имеющих инвалидность.

В последние годы ученые – представители многих направлений: педагоги, психологи, врачи и др. – стали активно обсуждать тему инклюзивного образования детей-инвалидов. На эту тему дискутируют ряд ученых, отдавая инклюзивному образованию детей-инвалидов приоритет перед другими видами образования.

Проблемы инвалидности детей разных возрастных категорий раскрывают научные исследования А.Г. Асмолова, Н.К. Боголепова, Л.В. Ващенко, В.В. Власюк, Л.С. Выготского, Л.П. Гришиной, Д.Е. Ермолаева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.А. Рожаевского, К.А. Скворцова и др.

Исследование процесса адаптации к социуму ребенка-инвалида нашло отражение в трудах А.И. Арнольдова, Л.В. Василенко, Л.Н. Вахрушевой, М.А. Галагузовой, В.П. Гудонис, Л.Н. Коган, Т.Г. Киселева, Ю.Н. Киреченко, Е.В. Кулагиной, Л.А. Рожаевского и др.

Развитие детей-инвалидов и особенности реабилитации и коррекции детей с различными заболеваниями рассмотрены в работах Б.Г. Анянueva, Р.Н. Азаряна, С.А. Беличевой, Л.Н. Ефименковой, Е.М. Земцовой, Н.Н. Малофеева, В.М. Миниярова, С.Г. Шевченко и др.

Исторический аспект развития инклюзивного образования в России и за рубежом и отражен в исследованиях С.В. Алехина, Н.С. Грозной, И.В. Задорина, Ю.В. Мельник, С.И. Сабельникова и др.

Интеграция этих детей-инвалидов в образовательную среду раскрывается в работах А.В. Батовой, Л.Н. Винокурова, Г.Ф. Кумариной, Э.И. Леонгард, В.П. Романова, Е.Р. Ярославской-Смирновой и др.

Профессиональная деятельность педагогов в процессе интеграции детей-инвалидов в общество и подготовка специалистов к работе с детьми-инвалидами освещены в трудах В. Г. Бочаровой, М.П. Гурьяновой, В.Н. Келасьева, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Н.С. Моровой, Л.Е. Никитиной, С.В. Тетерского, С.Н. Чистяковой и др.

Возможности развития образовательной среды учебных заведений, пригодных для инклюзивного образования, исследовали О.С. Газман, М.Е. Ижецкая, И.В. Крупина, Н.Б. Крылова, В.В. Морозов, А.В. Мудрик, Л.П. Печко, В.А. Разумный, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, К.М. Ушаков, Т.И. Шульга и др.

Теория и практика становления и развития инклюзивного образования за рубежом начала развиваться во второй половине XX века.

Первоначально в зарубежных странах (Великобритания, Германия, США, Канада, Франция) существовало несколько подходов в образовательной политике:

- расширение доступа к образованию (*widening participation*), когда в образовательное учреждение допускаются дети с незначительными нарушениями;
- интеграция, когда происходит слияние нескольких групп детей, которые могут осуществлять свои образовательные потребности вместе, приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования;

· мейнстриминг (*mainstreaming*), когда ученики с инвалидностью общаются с учениками обычных образовательных учреждений на различных досуговых мероприятиях с целью повышения своих возможностей социальных контактов;

· инклюзия (от англ. *inclusion* – включение) первоначально предполагала реформирование школ и перепланировку учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей, впоследствии инклюзия стала предполагать подготовку персонала для работы с «особенными» детьми.

Основные подходы к инклюзивному образованию за рубежом базировались на нескольких теоретических основаниях: теория социальной справедливости, соблюдение прав человека, теория социальных систем в отношении к развитию человека, социальный конструктивизм, современное информационное общество, структурализм, социальная критика. Эти подходы, в свою очередь, базировались на научных концепциях В. Брима, У. Бронфенбреннера, Д. Мерсер, И. Дено и др.

Понятие инклюзивного образования (включения) для детей-инвалидов впервые было введено в теорию и политику современного образования американской ученой М. Уилл. Она утверждала, что специальные преподаватели должны поставить под сомнение эффективность «pullout» сервисов для многих учащихся с инвалидностью, когда удаляются школьники из классов в то время, когда там идут занятия. Речь шла прежде всего о том, что в специальные классы отправлялись дети, которых было трудно учить, тем самым среди школьников специальных учреждений пересекались несколько групп детей с инвалидностью. Многие педагоги того времени говорили о том, что дети, попадая однажды в специальное учреждение, никогда не возвращаются в массовую школу.

Инклюзия предполагает изменение системы образования в целом и принятие ребенка-инвалида на уровне всей образовательной системы: дошкольной, школьной, послешкольной. Такая система должна учитывать потребности всех детей: детей с нормальным развитием и детей с отклонениями от нормы, детей разных этнических групп, полов, возрастов, которые получают образование вместе.

При реализации инклюзивного образования предполагается совместное нахождение в одном помещении (группе дошкольного учреждения, школьном классе, аудитории вуза) полное время или частично, обучение с поддержкой по индивидуальному плану.

Инклюзивное образование, имея огромный потенциал, дает возможность максимально включить детей-инвалидов в разнообразные посильные виды трудовой, физической, эстетической, культурной, общественной деятельности, помогая в реализации возможностей социальных связей, сотрудничества детей с нормальным развитием и отклонениями в развитии.

◆ Проблемы обучения и воспитания

Принципами инклюзивного образования являются:

1. Принцип ранней педагогической помощи, когда программа раннего вмешательства готовит ребенка к посещению дошкольного образовательного учреждения.

2. Принцип территориальной доступности, когда дети-инвалиды посещают инклюзивное образовательное учреждение, находящееся в шаговой доступности от дома.

3. Принцип индивидуального образовательного подхода, когда в процессе обучения поддерживаются индивидуальные склонности и способности не только детей-инвалидов, но и всех остальных детей в инклюзивной группе.

4. Принцип доступности образовательных мероприятий, когда всем детям предоставляются возможности участвовать во всех видах урочной и внеурочной деятельности, на всех классных и внеклассных мероприятиях, проводимых инклюзивным образовательным учреждением (экскурсии, туристические походы, спортивные мероприятия, театрализованные представления, конкурсы и т.п.).

А.Я. Чигрина [4], исследуя инклюзивное образование в школе, выделяет следующие его основополагающие моменты:

1. Равенство учеников в школьном сообществе независимо от происхождения, языка, школы, религии, состояния здоровья.

2. Все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение всего рабочего дня.

3. У всех учеников имеются равные возможности для установления и развития социальных контактов.

4. Обучение всех учащихся тщательно планируется и проводится наиболее эффективным способом.

5. Педагоги и все сотрудники школы, вовлеченные в процесс обучения, владеют стратегиями и педагогическими технологиями осуществления инклюзивного образовательного процесса.

6. Программа обучения и педагогические методы, применяемые в обучении, учитывают потребности каждого ученика.

7. Семьи активно участвуют в жизни школы.

8. Большинство сотрудников школы разделяют ценности инклюзии, позитивно настроены и понимают свои обязанности.

Для успешного интегрированного обучения детей-инвалидов необходимо не простое их включение в стандартный учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения, а реализация комплекса мероприятий по оказанию различных вспомогательных услуг, создание целой системы сопровождения. Это прежде всего организация оптимальных условий для ребенка-инвалида в образовательном учреждении, разработка и применение адаптированных

технологий обучения, общение между педагогами и детьми-инвалидами и др.

Таким образом, в основе инклюзивного образования лежит гуманистическая идея, исключающая любую дискриминацию детей. Образование ориентировано на группы детей, которые имеют физические, психические, интеллектуальные отклонения от нормы или индивидуальные особенности, которые не позволяют получать образование в массовой школе. Идея инклюзивного образования предусматривает для детей с любыми отклонениями от нормы адаптацию физической и образовательной среды, соответствующую подготовку педагогов, индивидуальные учебные планы, новые принципы оценки аттестации учащихся.



Организация ЮНЕСКО рассматривает инклюзивное образование как «динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и восприятию индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания» [6].

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в России на рубеже 1980-х – 1990-х годов. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321). С осени 1992 года в Российской Федерации началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в результате которой в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов.

В настоящее время инклюзивное образование в России развивается недостаточно поступательно. Оно широко представлено в крупных городах – Москве, Санкт-Петербурге. Активно и, на наш взгляд, более успешно инклюзия развивается в Казахстане, где ведутся серьезные научные исследования, большое количество детей-инвалидов обучается по инклюзивным программам.

В Центральных районах России инклюзивное образование в настоящее время развивается в недостаточной мере, находится только в процессе развития. Это обусловливается множественными объективными и субъективными причинами.



Дети-инвалиды на сегодняшний день не вписываются в систему общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Трудно учиться в образовательных учреждениях детям не только с инвалидностью, но и с незначительными нарушениями внимания, памяти, мышления, речи, гиперактивностью, наконец, одаренным детям. Современная система образования загоняет детей в «жесткие рамки», не может в полной мере реализовать индивидуальные потребности «особенных» детей.

Исследователи выделяют ряд причин, по которым инклюзивное образование не может быть в настоящее время интегрировано в систему образовательных учреждений России.

Прежде всего это причины *управленческого характера*:

- отсутствие адекватного управленческого механизма для должной социальной адаптации в образовательной среде,
- отсутствие гибкой системы вариативного образования в России.

К причинам *педагогического характера* относятся:

- недостаточная обеспеченность процесса социальной адаптации инклюзивными средствами,
- неудовлетворительный уровень подготовленности педагогических кадров вузов, школ, дошкольных учреждений.

К причинам *психологического характера* разные исследователи относят:

- нежелание остальных детей, получающих образование в инклюзивном образовательном учреждении, и их родителей замечать трудности, потребности и желания ребенка-инвалида,
- непонимание со стороны всего общества и его неподготовленность к интеграции ребенка-инвалида.

Существуют причины *социально-экономического характера*, когда семья ребенка-инвалида не имеет достаточных средств для достойного образования своего ребенка.

Общие основы реабилитации детей-инвалидов, их социальной адаптации и введения в образовательную среду инклюзивного учреждения имеют свои региональные особенности, обусловленные социальными и экономическими особенностями развития региона, культурными традициями данной местности, психологической готовностью жителей данного региона к адекватному восприятию ребенка-инвалида, особенностями образовательных учреждений, профессиональными качествами педагогов, получивших соответствующую подготовку для работы с детьми-инвалидами, целенаправленной работой средств массовой информации по разъяснению жителям региона преимуществ инклюзивного образования как для детей-инвалидов, так и для детей с нормальным развитием, наличием и работой общественных организаций для инвалидов.

Специфика работы по инклюзивному образованию в Орловской области обусловлена сотрудничеством инклюзивных образовательных учреждений в том числе и с другими регионами, что способствует разработке и апробации различных образовательных программ, возрождающих традиции русского милосердия и широко использующих инновационные российские и зарубежные технологии.

С 2012 года в Орле действует программа «Доступная среда», рассчитана она до 2015 года. В рамках этой программы обеспечиваются доступ инвалидов к социокультурным объектам, оборудование пешеходных переходов, съездов, пешеходных объектов, оказание материальной поддержки, проведение различных мероприятий и акций. Для детей-инвалидов оснащаются пандусами музыкальные школы, фотоцентры, кинотеатры. С 2015 года начнет действовать совместная программа администрации города Орла и Орловской области в данном направлении.

◆ Проблемы обучения и воспитания

В Орле и Орловской области существует сеть специализированных образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями, которая способна обеспечить создание индивидуальной адаптивной среды:

- дошкольные учреждения;
- школы;
- начальные школы – детские сады;
- средние общеобразовательные учреждения, поддерживающие направление «Школа здоровья»;
- центры образования;



- учреждения начального и среднего профессионального образования,
- учреждения высшего профессионального образования.

Одним из учреждений, координирующих инклюзивное образование в Орле, является МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения». Центр ведет планомерную работу по отбору, подготовке и распределению детей в дошкольные и школьные образовательные учреждения г. Орла. Пока, к сожалению, это небольшое количество детей. По мнению директора центра З.В. Овчинниковой, в ближайшее время детей, получающих образование в инклюзивных учреждениях г. Орла, станет больше. В настоящее время для осуществления дальнейшей работы в этом направлении существует ряд трудностей. Это недостаточное количество тьюторов, сопровождающих детей-инвалидов на занятия, недостаточная материально-техническая база и, наконец, пассивная позиция самих родителей детей-инвалидов.

В мае 2013 года нами было проведено анкетирование среди родителей детей-инвалидов и детей с особыми адаптивными потребностями, которые посещали Школу будущего первоклассника в Центре психолого-медико-социального сопровождения. Из 14 опрошенных родителей и бабушек 12 (85,7%) испытывают

тревогу по поводу обучения своего ребенка в инклюзивном классе. На вопрос «Что препятствует интеграции вашего ребенка в массовую школу?» с предложенными вариантами мы получили следующие ответы (в % к числу опрошенных). Состояние окружающей среды считают препятствием для интеграции ребенка в массовую школу 85,7%; недостаточное финансирование – 71,4%; отношение учителей в массовых школах рассматривают как препятствие 100% респондентов, специальные программы – 74,8%; законодательство считают несовершенным 64,3%; 92,8%

респондентов отмечают отрицательно действующими на интеграцию социальные установки в обществе; 42,9% родителей детей-инвалидов заявили, что сами предпочитают отдать своего ребенка не в массовую школу, а в специализированную.

Таким образом, система инклюзивного образования как в России, так и в Орловской области только начинает развиваться. Как педагоги, так и родители детей-инвалидов испытывают значительные трудности. Но можно заметить положительные тенденции, которые намечаются в разных направлениях

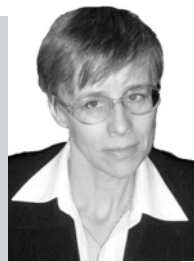
развития инклюзивного образования.

Литература

1. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – №1. – С. 34–41.
2. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – Вып. 1. – 92 с.
3. Российский статистический ежегодник 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078.htm (Дата обращения: 10.09.2013).
4. Чигрина А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: Дис....канд. социологических наук. – Нижний Новгород, 2011. – 147 с.
5. Шматко Н.Д. Новые формы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии // Альманах ИКП РАО. – 2003. – Выпуск № 7.
6. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / Пер. с англ С. Котова; ред. М. Перфильева. – М. Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2007.

Исследование как вид учебной деятельности при обучении физике в основной школе

Н.Е. Важеевская, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и технологии обучения в высшей школе ГБОУ ВПО «Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова», e-mail: n-vajeev@mail.ru



Т.С. Фещенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения физике ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», докторант кафедры теории и методики обучения физике ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», почетный работник общего образования РФ, e-mail: tatyana-feshchenko@yandex.ru

Важнейшая цель образования на современном этапе его развития – жизненная самореализация личности обучаемого. Мы формируем личность, готовую к взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Независимо от того, какую педагогическую технологию или технологию обучения учитель предпочитает, какой предмет преподает, главная его задача – вооружить ученика инструментом для самообразования и научить пользоваться этим инструментом. Обучение школьников способам получения знаний невозможно без развития мышления, умения планировать собственную деятельность при решении поставленных учебных задач.

Принцип деятельностной направленности образования не является новым. Так, например, этот принцип подробно описан в работе Н.Е. Важеевской [2, с. 17–20], где подчеркивается необходимость переориентации образовательного процесса со знаниевого на деятельностный, который предполагает построение системы знаний для полноценного овладения учащимися основами деятельности.

Важно также отметить, что учитель, организующий исследовательскую деятельность школьника, должен сам владеть основами научно-исследовательской деятельности: «Решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний и образования; конструировать, реализовывать и анализировать результаты процесса обучения» [приводится по: 1, с. 56].

На уроках физики особое внимание уделяется всем формам анализа, таким как анализ учебного текста, графика, таблицы, чертежи, формулы и т.д. Развивается умение формулировать прямое и обратное суждение, на основе которого можно получить новое знание. Школьники обучаются тому, как самостоятельно давать

определения физическим понятиям, формулировать физические законы, выдвигать и проверять гипотезы, составлять алгоритмы решения задач, характеризовать явления и физические величины, устанавливать причинно-следственные связи. Все это способствует формированию умения работать с различной информацией, с одной стороны, и, самое главное, помогает школьнику почувствовать себя участником процесса учебного познания, с другой стороны [10].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) отмечается, что изучение систематических курсов естественнонаучных дисциплин нацелено на формирование у обучающихся умения объяснять явления действительности, выделять их существенные признаки, систематизировать и обобщать, выявлять причинно-следственные связи, оценивать их значимость. Физика призвана научить школьников исследовать явления, «открывать законы», «создавать» теории, разумеется, на доступном для них уровне. Таким образом, стандарт ориентирует учителя на то, чтобы ученик стал полноправным субъектом образовательного процесса, который может самостоятельно добывать, усваивать, оценивать и применять знания.

В связи с этим особенно актуальна позиция В.Г. Разумовского [6, с. 438], который справедливо полагает, что современное обучение физике можно охарактеризовать тремя понятиями: изучение, учебное познание и научное познание. Характеристики каждого из этих понятий приведены в табл. 1

Итак, современное обучение физике должно быть нацелено на формирование умения учиться. И уже на первых уроках важно сформировать понимание школьниками 7–8 классов, что физика – это наука о природе, которая решает три важные задачи: 1) обнаруживать явления; 2) исследовать явления; 3) объяснять их природу, а также устанавливать определенные закономерности.

Краткое описание понятий, характеризующих современное обучение физике

№	Понятие	Описание содержания понятия	Уровень иерархии	Примеры
1	Изучение	Процесс овладения школьником новым для него материалом (получение, переработка, запоминание, повышение уровня общей осведомленности обучающегося)	Первый уровень (выучивание, запоминание)	Изучение законов физики и истории их открытия
2	Учебное познание	Организованная учителем деятельность обучающегося, направленная на научное познание реального объекта ноосферы (получение субъективного знания об объекте)	Второй уровень (получение субъективно новых знаний на основе организованной учителем исследовательской деятельности)	Организация деятельности при проведении лабораторной работы "Определение зависимости массы тела от его объема" [3, с.136] Задание на дом: Найти плотность брикета мороженого, пачки сливочного масла
3	Научное познание	Совместная деятельность обучающегося и учителя по исследованию реального объекта или явления ноосферы, приводящая к получению объективно нового в учебной физике результата	Третий, высший уровень. Учитель и ученик – равноправные партнеры (на основе реальных фактов совместное построение моделей, постановка экспериментов, получение новых фактов, следствий и т.п.)	Наблюдение дифракционных картин [6, с. 257]. Методика самостоятельного эксперимента обучающихся предлагается учителем (творчество учителя). Ученик реализует методику при выполнении эксперимента для получения нового результата. Этапы деятельности школьника: 1. Сборка простого прибора из предоставленного оборудования. 2. Изучение дифракционных картин по фото. 3. Разработка условий проведения опытов для наблюдения аналогичных дифракционных картин. 4. Постановка опытов и анализ их результатов. 5. Прогноз новых явлений дифракции помимо обнаруженных в опытах

В дальнейшем на уроках физики формируются исследовательские умения ученика и закладываются основы научного познания, которые являются одним из условий реализации деятельностного подхода к обучению физике.

Известно два уровня методов науки:

1. Эмпирический уровень познания (наблюдение, эксперимент, измерение).

2. Теоретический уровень познания (моделирование, идеализация, индукция, дедукция, анализ, синтез и т.п.).

Однако следует отметить, что деление на два этих уровня условно, т.к. и на эмпирическом уровне при получении нового знания могут использоваться анализ, синтез, индукция и др.

В научном исследовании главной целью является получение объективно нового результата, цель учебной исследовательской деятельности – приобретение исследовательского умения как

универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции на основе приобретения новых знаний. Под новыми знаниями нужно понимать самостоятельно получаемые знания, являющиеся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося. Учебная исследовательская деятельность связана с решением учащимся творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере. В традициях науки принято, чтобы исследование проходило следующие основные этапы: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный

комментарий, собственные выводы. Особенно сильно ученической исследовательской работы является неопределенность результата, который могут дать исследования, а также то, что это творческая работа, выполненная с помощью корректной с научной точки зрения методики, имеющая полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делаются анализ и выводы о характере исследуемого явления.

Исследовательский метод обучения – организация обучения, при котором учащиеся ставят в положение исследователя: самостоятельно выделяют и ставят проблему, находят методы ее решения, исходя из известных данных, делают выводы и обобщения, постигают ведущие понятия и идеи, а не получают их в готовом виде [8, с. 79] .

В зависимости от уровня сложности и подготовки школьников можно выделить три уровня такого рода обучения:

1. Учитель ставит проблему и намечает методы ее решения.

2. Учитель ставит проблему, обучающиеся самостоятельно находят пути ее решения.

3. Обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и предлагают методы ее решения.

Один из первых этапов обучения исследовательской деятельности весьма прост и не требует особой подготовки учителя. На этом этапе (включение в исследование) учитель формулирует вопросы с ориентацией на использование всеобщих исследовательских методов (табл. 2).

Важно отметить, что, приобщая школьников к исследовательской деятельности, учитель формирует еще одно очень значимое умение – умение

рефлексировать (критически оценивать не только свою деятельность, но и приобретенные знания).

Так, например, на этапе приобщения к исследовательской деятельности можно использовать различные категории вопросов, благодаря которым формируются не только мыслительные умения высокого уровня, но и умение рефлексировать (табл. 3).

Еще один вариант использования вопросов – прекрасный способ для осмысления новой темы, раскрытия ее содержания и формирования аналитического мышления школьника. Пример использования беседы на основе вопросов (табл. 4).

Ученик пошагово рассуждает сам в подходящем темпе, использует свои идеи, проводя теоретическое мини-исследование, проверяет его правильность с помощью учителя. Достигнутый успех обеспечивает положительную мотивацию, помогает сконструировать собственное понимание и установить логические связи. Подобный диалог можно проводить фронтально, в малых группах и индивидуально [9].

Однако при использовании различных организационных форм обучения следует руководствоваться общими правилами как необходимым основанием для формирования умения школьника проводить исследование. Эти основания одинаково важны как для учителя, так и для школьника.

Исследовательская работа учащегося должна демонстрировать соответствующие знания и умения в области конкретных изучаемых предметов, умение работать с первоисточниками, использовать различные методы исследования, способность к систематизации и

Таблица 2

Традиционные вопросы (ключевые слова)	Вопросы для включения в исследование (ключевые слова)
Назовите, расскажите, перечислите....	Сформулируйте, установите, соотнесите...
Расскажите, опишите...	Покажите взаимосвязь, суммируйте...
Продемонстрируйте, изложите по порядку, сравните...	Объясните смысл, объясните цель применения...
Придумайте другой вариант...	Объясните причины, классифицируйте...
Перечислите причины...	Есть ли другие причины...
Найдите ответы на вопросы...	Что произойдет, если...
Взвесьте возможности	Выскажите критические замечания...

Таблица 3

Категория вопроса	Пример
Спекулятивная гипотеза	Что бы произошло, если бы исчезло трение? (логика развертывания мысли, суждения)
Назовите причины	Почему до Ньютона никто не смог открыть закон всемирного тяготения? (умение анализировать)
Оценка	Каковы доказательства "за" и "против" использования ядерной энергии? (диалектический подход к анализу ситуации, умение встать на позицию разных наблюдателей)
Решение проблем	Как можно продлить срок службы электролампы? (умение видеть в известном неизвестное, противоречивое, преобразовывать наблюдаемое явление в соответствии с новыми целями)

Таблица 4

Вопросы и комментарии учителя	Ответы ученика
Почему пробка плавает в воде?	Потому что ее плотность меньше, чем у воды
Хорошо. Когда воздух нагревается, он расширяется. Как должно повлиять расширение на плотность воздуха?	Плотность должна уменьшиться
Правильно. Тогда что должно произойти с теплым воздухом, если воздух вокруг холодный? Вспомни, что происходит с пробкой, когда вокруг нее вода?	Пробка плавает
Да, а что произойдет с теплым воздухом в холодном воздухе?	Он тоже будет "плавать"?!
Конечно! А почему?	Потому что теплый воздух менее плотный, чем холодный
Правильно! Итак, теплый воздух поднимается в холодном воздухе. Можешь ли ты привести пример, когда это происходит?	Воздушный шар?
Да. Вот мы и говорим: "Теплый воздух поднимается вверх"	

структурированию полученного материала, умение обобщать, делать выводы, сопоставлять различные умозаключения, давать оценку событиям и явлениям. Ученическое исследование проводится по общей схеме научного исследования и может быть представлено следующими этапами:

1. Выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования). Обоснование актуальности выбранной темы.
2. Постановка цели и конкретных задач исследования.
3. Определение объекта и предмета исследования.
4. Выдвижение гипотез.
5. Выбор метода (методики) проведения исследования.
6. Поиск и предложение возможных вариантов решения проблемы.
7. Сбор материала, обобщение полученных данных.
8. Описание процесса исследования.
9. Обсуждение результатов исследования.
10. Формулирование выводов и оценка полученных результатов.

Приступая к исследованию, учащийся должен видеть свои действия в перспективе, мысленно представить всю работу.

Педагогу, для того чтобы действовать эффективно, надо помнить такие правила:

- всегда подходить к проведению этой работы творчески;
- учить школьников действовать самостоятельно, независимо, избегать прямых инструкций;
- поддерживать разумную инициативу;
- не спешить с вынесением оценочных суждений;
- формировать умение управлять процессом усвоения знаний;
- ориентировать на собственные наблюдения и эксперименты;
- учить проследживать связи между различными событиями и явлениями;
- помогать формировать умение самостоятельно решать проблему исследования.

В примерных программах основного общего образования по физике отмечается, что развитию творческих познавательных способностей учащихся, формированию умений применять полученные знания на практике способствует процесс самостоятельного познания мира, а не процесс передачи готовых знаний [4]. Поэтому при организации самостоятельной работы учащихся надо использовать такие формы организации учебной деятельности, как индивидуальное или групповое проектирование, создание ситуаций, в которых школьник выступает как докладчик, первооткрыватель, изобретатель. Эмоциональное переживание процесса открытия является прочным фундаментом мотивации к изучению физики, активизирующим сам процесс умственной деятельности школьника.

Источником первых «научных» открытий могут стать простые исследования, которые можно провести в домашних условиях. На первом этапе такую работу целесообразно связать с формированием умения наблюдать физические явления, формулировать гипотезы, проводить физический эксперимент, анализировать его результаты, разрабатывать модели физических явлений.

Например, можно предложить школьникам провести исследование на основе наблюдения процесса горения восковой свечи с целью получения своего физического открытия. Для этого обучающиеся должны:

1. Придумать несколько опытов с горящей свечой.
2. Сформулировать гипотезы, отражающие возможные результаты опытных исследований.
3. Провести эти задуманные опыты.
4. Сделать зарисовки схемы (возможно, фотографию и/или видеосъемку).
5. Сформулировать вопросы, относящиеся к объекту исследования.
6. Проанализировать результаты, соотнести их с гипотезами.
7. Дать формулировку своего «научного открытия».
8. Попробовать определить возможную область применения этого открытия.

Свои первые шаги в физическую науку дети совершают гораздо раньше, чем начинают изучать физику в школе, задавая многочисленные «почему?». Например: почему небо голубое? Почему предмет, выпущенный из рук, всегда падает вниз? Почему горит электрическая лампочка? Почему корабль не тонет? Почему летают самолеты? и т.п.

Великий физик Луи де Бройль писал: «Знания – дети удивления и любопытства». Оказывается, что для достижения успеха в исследовательской деятельности необходимо постоянно испытывать эмоции удивления, переживания неизведанности и таинственности окружающего мира.

На самых первых уроках в 7 классе учитель может создать ситуацию, вызывающую восхищение, удивление, желание узнать, почему так происходит. Например, продемонстрировать кипение воды в бумажной коробочке или «втягивание» вареного яйца внутрь молочной бутылки с достаточно узким горлышком.

По мере изучения предмета можно возвратиться к детским «почему?», предложив обучающимся провести собственную исследовательскую работу, например провести исследование для ответа на вопрос «Почему летают самолеты?».

Темы ученических исследований по физике можно черпать из различных научно-популярных изданий, таких как «Популярная механика», «Наука и жизнь».

Например: «Если в доме не наточены ножи», «Современная физика и зазеркалье», «Подводный полет» [5]. Приобщая школьников к исследованиям, учитель должен помнить, что первые шаги в физическую науку – это умение находить необычное в обычных физических явлениях, придумывать новое, проводить собственное исследование явления, процесса и т.д.

Много загадочных физических явлений связано с обыкновенной стеклянной бутылкой и содержащейся в ней жидкостью. Можно предложить провести исследование, в ходе которого обучающиеся должны ответить на вопросы: как быстрее «наполнить» или опорожнить сосуд с узким горлышком; как извлечь из него плотную пробку и т. д., где можно применить результаты исследования?

Учителю, желающему подготовить любознательного ученика, способного охотно включаться в исследовательскую деятельность, реализовать свои знания и умения и приобрести новый опыт продуктивной творческой деятельности, можно порекомендовать использовать технологию ТРИЗ (Теории **Р**ешения **И**зобретательских **З**адач). Так, например, Ю.П. Саламатов [7] полагает, что «изобретательству» можно научить, и выстраивает целостную систему подготовки школьника к этому сложному виду деятельности, предлагая ряд разнообразных задач.

Очень показателен фрагмент высказывания Плутарха об изобретениях Архимеда: «Если бы кто-либо попробовал бы разрешить эти задачи, он ни к чему не пришел бы, но если бы он познакомился с решениями Архимеда, у него тотчас

получилось бы такое впечатление, что это решение он смог бы найти и сам, – столь прямым и кратким путем ведет нас к цели Архимед». Хорошо известны главные изобретения Архимеда: закон рычага, способ определения центра тяжести тела, закон Архимеда, блоки, лебедки, зубчатые передачи, архимедов винт, военные металлические машины, домкрат [7, с. 14].

Решая изобретательские задачи, обучающийся самопроизвольно включается в исследовательскую деятельность, отвечая себе на различные вопросы, например:

– Встречались ли похожие условия задачи в уже известных изобретениях?

– Какие законы надо использовать для того, чтобы решить задачу?

– Что можно изменить в заданных условиях, которые описывают исходную ситуацию, требующую усовершенствования? и т.д.

Интересные простые задачи предлагает Ю.П. Саламатов [7, с. 20]. Приводим текст двух задач с некоторыми целесообразными, на наш взгляд, изменениями.

Задача № 1

Все знают, что такое инкубатор. Потребовалось вывести цыплят в космосе.

На орбитальной станции есть для этого все условия, кроме одного, из-за отсутствия которого цыплята не выводятся. Какие условия есть? Какого условия не хватает? Предложите идею космического инкубатора.

Задача № 2

Эдисон любил давать хитрые технические задачи принимаемым на работу сотрудникам, особенно теоретикам. Однажды он пригласил в свою лабораторию математика Эптона и предложил ему срочно вычислить объем колбы лампы. Эптон потратил более часа, проводя различные измерения и вычисления, и подал решение Эдисону. Тогда Эдисон за несколько секунд продемонстрировал изумленному математику простейший (и более точный) способ измерения объема колбы лампы. А Вы выдержите экзамен Эдисона? Предложите свое решение.

Изобретательские задачи могут быть простые и сложные. Какие из них использовать и как нужно решать самому учителю, ориентируясь на возможности своих учеников.

В период подготовки и проведения исследования, а также написания работы обучающийся должен не только закреплять и расширять свои теоретические знания, но и всесторонне и глубоко изучать одну узкую область науки, связанную с избранной им темой исследования, развивать качества и приобретать навыки, необходимые для проведения самостоятельной исследовательской работы.

В заключение еще раз подчеркнем, что подготовить школьника к такой деятельности может только учитель, обладающий достаточным уровнем исследовательской компетентности. Этот уровень, очевидно, достигается как в процессе профессиональной подготовки в вузе, так и в период

профессионального совершенствования в практической деятельности и постдипломного образования.

Литература

1. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Вариативная организация исследовательской деятельности магистрантов физико-математического образования с использованием информационно-коммуникативных технологий // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 55–60.
2. Важеевская Н.Е. Изучение гносеологических основ науки в школьном курсе физики. – М.: Прометей, 2001. – 180 с.
3. Ивашкина Д.А. Деятельностный подход на уроках физики. Организация учебного исследования. Пособие для учителей. – М.: ТРОВАНТ, 2012. – 301 с.
4. Примерные программы основного общего образования. Физика. Естествознание. – М.: Просвещение, 2009. – С. 37.
5. Популярная механика. – 2010. – № 1. – 2011. – № 9.
6. Разумовский В.Г., Майер В.В. Физика в школе. Научный метод познания и обучения – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 463 с.
7. Саламатов Ю.П. Как стать изобретателем: Пособие для учителя. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.
8. Словарь по образованию и педагогике /В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
9. Современное обучение. Практическое руководство /Джефф Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М.: Ломоносовъ, 2010. – 624 с.
10. Фещенко Т.С. Исследовательское обучение физике в школе – первые шаги в мир науки // Физика в школе. – 2012. – № 2. – С. 17–22.

Технологическая составляющая развития самообразовательной компетентности педагога дошкольного образования в системе непрерывного профессионального образования



**Г.В. Сергеева, старший преподаватель ГОАУ Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль,
e-mail: s_galina_vik@mail.ru**

Теория непрерывного образования отводит самообразованию роль связующего звена между различными этапами и формами образования человека на протяжении всей жизни [2, 6]. Принимая это во внимание, ориентацию образовательных учреждений различных уровней на процесс формирования готовности педагога к самообразованию и развития его самообразовательной компетентности можно рассматривать, на наш взгляд, как одно из условий, обеспечивающих преемственность и целостность самой системы непрерывного педагогического образования.

Разработка вопросов развития самообразовательной компетентности педагога в системе непрерывного профессионального образования включает в себя решение следующих основных задач: изучение особенностей профессионального самообразования педагога на разных

этапах профессионализации; определение сущности и содержания самообразовательной компетентности; выявление показателей и уровней ее развития; определение педагогических условий, содержания и этапов работы в данном направлении.

В рамках статьи рассмотрим более подробно вопрос организации процесса развития самообразовательной компетентности педагога в учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования.

Опираясь на исследования И.Я. Зимней, А.К. Марковой, В.А. Сластёнина, мы определяем самообразовательную компетентность педагога как интегративное качество личности, характеризующее ее способность успешно осуществлять профессиональное самообразование, направленное на решение актуальных и перспективных образовательных и профессиональных задач,

творческую самореализацию, профессиональное становление и развитие специалиста. Анализ научных подходов к структуре компетентностей позволил нам выделить мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-деятельностный компоненты самообразовательной компетентности [3, 4, 5].

Следует отметить, что в настоящее время достаточно глубоко изучены различные аспекты самообразования учителя, преподавателя, при этом наименее разработанными остаются вопросы самообразовательной компетентности педагога дошкольного образования.

Однако можно выделить по крайней мере два аспекта, которые позволяют говорить об актуальности развития самообразовательной компетентности специалиста данной сферы.

Во-первых, сама педагогическая деятельность с детьми дошкольного возраста обладает рядом специфических характеристик наряду с общими для педагогической деятельности чертами. Среди выделенных В.Н. Белкиной особенностей отметим следующие:

- широта и многоплановость целей педагогической деятельности;

- деятельность педагога дошкольного образования связана с необходимостью выбора и освоения им из всего многообразия программ и технологий тех, которые адекватны возрасту детей, особенностям конкретной группы, индивидуальным особенностям воспитанников [1].

Отметим еще одну специфическую особенность: деятельность педагога дошкольного образования характеризуется тесным взаимодействием с родителями воспитанников и социальными партнерами, тем самым воспитатель нередко выступает в роли консультанта по вопросам воспитания и образования детей.

Во-вторых, современная ситуация развития системы дошкольного образования характеризуется тенденциями, которые влияют на изменения требований к квалификации педагога: введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, профессионального стандарта педагога; вариативность и инновационность форм организации, внедрение инклюзивного образования в практику работы дошкольных учреждений; оснащение образовательного процесса информационно-коммуникационными технологиями и др.

Специфика деятельности и динамичность развития системы дошкольного образования обостряют проблему постоянного повышения образовательного и профессионального уровня педагога данной сферы за счет ресурса самообразования.

Теоретическое осмысление психолого-педагогической литературы (Г.М. Коджаспирова, О.Н. Кулюткин, В.А. Сластёнин, Г.С. Сухобская др.), диссертационных работ последних лет, посвященных данной теме (Е.Д. Безниско, О.Л. Карпова, Е.С. Чеботарева, С.В. Юдакова), результаты экспериментального исследования особенностей самообразования педагогов

позволили нам разработать структурную модель и реализовать процесс развития самообразовательной компетентности студентов и практиков дошкольного образования на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского и ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

Структурная модель включает в себя концептуальный, целевой, содержательный, организационный, технологический и результативный блоки, обеспечивающие целостность образовательного процесса. Не раскрывая подробно содержание всех перечисленных блоков, укажем, что основными методологическими подходами к реализации процесса развития самообразовательной компетентности в нашем исследовании являются личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный и рефлексивный. Исходя из вышеперечисленных подходов, были сформулированы основные принципы: непрерывности; интеграции формального и неформального образования, проявляющегося в согласовании целей, содержания, результатов обучения и самообразования; учета индивидуальных образовательных и профессиональных потребностей каждого обучающегося; рефлексивности. Подходы и принципы раскрывают концептуальный блок модели. Целевой блок определяется системой задач, решение которых направлено на развитие всех компонентов самообразовательной компетентности педагога и повышение ее уровня.

Рассмотрим более детально содержание организационного блока модели. Он определяет этапы построения процесса развития самообразовательной компетентности, которые выделялись нами, исходя из трех существенных условий:

1. Процесс развития самообразовательной компетентности должен учитывать особенности самообразовательной деятельности.

На основе анализа позиций авторов (А.Я. Айзенберг, Н.Д. Иванова, А.К. Громцева, Г.М. Коджаспирова, А.В. Корвяков, Г.Н. Сериков), рассматривающих самообразование как особый вид познавательной деятельности, к таким характеристикам мы относим личностную значимость деятельности и ее результатов; устойчивую мотивацию; добровольность и инициативность; высокую степень свободы и рефлексии; самоуправление и саморегуляцию. Учитывая, что компетентности формируются, развиваются, проявляются в деятельности (И.А. Зимняя, А.К. Маркова), необходимо обеспечить возможность осуществления самообразования в специально организованном учебном процессе, при этом сохранив все специфические его особенности.

2. Процесс развития самообразовательной компетентности должен обеспечивать освоение всех ее компонентов.

3. Процесс развития самообразовательной компетентности должен учитывать специфические особенности систем высшего и дополнительного профессионального образования.

♦ Проблемы обучения и воспитания

В рамках нашего исследования мы можем говорить, что система высшего педагогического образования обеспечивает формирование базового уровня самообразовательной компетентности. В системе дополнительного профессионального образования возможно дальнейшее развитие компетентности, расширение диапазона профессионального самообразования благодаря освоению новых технологий, источников, форм и т.д.

В ходе исследования нами были выделены шесть последовательных этапов построения процесса развития самообразовательной компетентности. Адаптация процесса к условиям высшего учебного заведения и учреждения дополнительного профессионального образования, а также особенностям группы обучающихся возможна за счет изменения объема и сроков каждого этапа.

1-й этап – диагностический. Включает диагностику и самодиагностику обучающихся, которая направлена на определение уровня развития самообразовательной компетентности, индивидуальных особенностей, образовательных и профессиональных потребностей. Данный этап позволяет, с одной стороны, корректировать процесс развития самообразовательной компетентности в зависимости от уровня и особенностей группы, с другой – индивидуализировать проектирование программы самообразования каждым обучающимся на основе осознанного целеполагания. На данном этапе происходит проблематизация самообразовательной деятельности, осознание затруднений и возможности их преодоления.

2-й этап – мотивационный. Направлен на актуализацию потребностей обучающихся в самообразовательной деятельности, осознание ими социальной и личной значимости непрерывного образования, формирование мотивов профессионального самообразования. На данном этапе происходит определение индивидуальных целей самообразования, соотнесение их с целями конкретной учебной дисциплины или программы повышения квалификации.

3-й этап – ориентировочный. Предполагает овладение знаниями о сущности самообразования, его организации, развитие умений самообразовательной деятельности. Данный этап направлен на расширение диапазона умений самостоятельной познавательной деятельности, в том числе за счет работы в сетевых педагогических сообществах. В рамках данного этапа обучающийся соотносит особенности своей самообразовательной деятельности с общими нормами, стратегиями, технологиями самообразования.

4-й этап – проектировочный. Заключается в проектировании индивидуальной программы самообразования на основе выявленных образовательных и профессиональных потребностей и интересов. Проектировочный этап ориентирован на развитие умений планирования самообразования, определение

критериев эффективности самообразования и самооценки.

5-й этап – практической реализации. В содержание данного этапа входит реализация каждым обучающимся разработанной программы самообразования, освоение технологии «портфолио». На данном этапе осуществляется сопровождение самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

6-й этап – результативно-оценочный. Включает в себя повторную диагностику, самоанализ реализации программы самообразования, презентацию результатов самообразовательной деятельности, рефлексию развития самообразовательной компетентности.

Остановимся на некоторых ключевых моментах организации процесса развития самообразовательной компетентности студентов и педагогов-практиков.

Так, для реализации структурной модели в вузе была разработана программа спецкурса для студентов 4-го года обучения «Основы самообразовательной деятельности». В основу спецкурса положена идея «встраивания» самообразовательной деятельности в образовательный процесс как основы интеграции формального и неформального образования. Осуществлялся данный процесс за счет определения каждым студентом цели и содержания самообразования в рамках выбранной им учебной дисциплины. С их учетом в дальнейшем выполнялись задания для самостоятельной работы на ориентировочном этапе, происходили проектирование и реализация индивидуальной программы самообразования каждым студентом.

В условиях повышения квалификации процесс развития самообразовательной компетентности педагогов-практиков был реализован в рамках освоения слушателями дополнительной профессиональной образовательной программы «Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста», адаптированной под задачи модели. Учитывая дефицит времени в условиях краткосрочного повышения квалификации, мы посчитали целесообразным использовать потенциал программы, а не разрабатывать самостоятельную программу. Педагогами, так же как студентами, на основе выявления на диагностическом и мотивационном этапах индивидуальных профессиональных потребностей и интересов определялась цель самообразования в рамках общей темы. Содержание лекционных и практических занятий включало в себя блоки информации о самообразовательной деятельности. Особенности организации данной программы стало увеличение доли самостоятельной работы слушателей (30 часов). В течение этого времени реализовывалась индивидуальная программа самообразования с осуществлением тьюторского сопровождения. Для методического обеспечения процесса развития самообразовательной компетентности педагогов было разработано пособие «Рабочая тетрадь. Задания для

самостоятельной работы».

Наше исследование показало, что в работе со студентами наибольшую значимость приобретает мотивационный, ориентировочный и проектировочный этапы. В работе с педагогами, учитывая высокую степень мотивации на профессиональное самообразование и ориентацию их на конкретный практический результат, особое значение имеют этапы проектирования и практической реализации.



Важным этапом и одновременно условием развития самообразовательной компетентности является результативно-оценочный этап, позволяющий определить эффективность работы. Критерии и показатели оценки развития самообразовательной компетентности в рамках исследования определялись в соответствии с ее структурными компонентами.

Показатели мотивационного критерия: направленность на профессиональное самообразование; значимость профессиональной сферы и сферы образования, признание ценности саморазвития как жизненной ценности; мотивы профессионального самообразования.

Показатели когнитивного компонента: представления о сущности самообразовательной деятельности и ее организации, представления о своих индивидуальных особенностях (познавательной сферы).

Показатели рефлексивно-деятельностного компонента: опыт самообразовательной деятельности, проявляющийся в уровне развития групп умений – выявления противоречий и проблемы, организации и планирования самообразования, работы с информацией, самооценки самообразовательной деятельности, навыков саморегуляции.

В зависимости от степени выраженности показателей мы выделяем три уровня развития самообразовательной компетентности педагога: недостаточный (исполнительский), базовый (функциональный), оптимальный (творческий).

В процессе исследования было выявлено, что переход от одного уровня к другому сопровождается трансформацией самостоятельной учебной деятельности в самообразовательную на основе повышения субъектности, т.е. управления педагогом всеми структурными компонентами деятельности и усиления рефлексивных процессов (осознание своих индивидуальных особенностей, профессиональных и образовательных потребностей и интересов,

самооценка и самоконтроль всех этапов самообразования). Происходит переход от самообразования как способа решения частных образовательных и профессиональных задач к самообразованию как способу постоянного профессионального саморазвития и творческой самореализации.

В заключение отметим, что проблема развития самообразовательной компетентности педагога в контексте ориентации современной системы образования на непрерывность имеет ключевое значение. Способность специалиста к профессиональной мобильности

на основе самообразования, с одной стороны, выступает требованием для осуществления образования в течение всей жизни, а с другой – одновременно является целью и результатом самой системы непрерывного образования. Поиск эффективных путей развития самообразовательной компетентности на разных этапах профессионального образования требует серьезных теоретических и практических исследований вопросов организации данного процесса.

Литература

1. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Рефлексивный подход в процессе непрерывного профессионального педагогического образования студентов: Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 192 с.
2. Вербицкий А.А. Методологические проблемы непрерывного образования // Непрерывное образование: методология и практика. – М., 1990. – С. 25–34.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2006.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.
5. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.

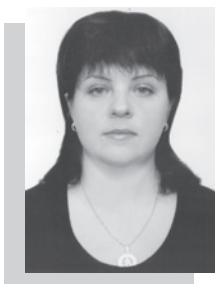
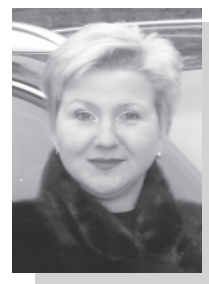
Применение модульного обучения на занятиях иностранного языка в неязыковых вузах (на примере филиала СКФУ г. Пятигорска)

И.А. Свинторжицкая, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (филиал в г. Пятигорске), e-mail: svintorzhitskaja.irina@yandex.ru



Н.В. Лукова, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (филиал в г. Пятигорске), e-mail: natalylukova@list.ru

Е.В. Никулина, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (филиал в г. Пятигорске), e-mail: lena_nikulina1976@mail.ru



Н.В. Шмагрина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (филиал в г. Пятигорске), e-mail: natula198080@mail.ru

Обучение иностранным языкам в высшей школе на современном этапе требует новых подходов, так как присоединение России к Болонскому процессу предполагает широкомасштабную подготовку студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов. Такая подготовка подразумевает традиционные формы преподавания иностранных языков, успешное усвоение полученной информации, а также способность продуктивного применения вновь приобретенных знаний в рамках получения будущей профессии. У студентов появляется возможность культурно-образовательной ориентации и деятельности в европейских высших учебных заведениях. Иностранный язык является одним из востребованных предметов в неязыковых вузах. Знание и владение одним или двумя иностранными языками дает студенту возможность не только получать профессионально значимую информацию, но и узнавать особенности культуры и традиций страны изучаемого языка, расширять собственный кругозор, формировать способности к принятию новых, самостоятельных, нестандартных решений, проходить повышение квалификации в стране изучаемого языка.

Современная ориентация университетской системы образования на дистанционную форму обучения актуализировала проблему поиска педагогических технологий, адекватных ее принципам, функциям, целям, возможностям, средствам. Среди новых педагогических технологий, обладающих требуемым потенциалом, современная педагогическая наука выделяет модульную технологию обучения. Модульное обучение принадлежит новому поколению гибких технологий образования и позволяет в комплексе решать многие задачи. Существует возможность модульных технологий в области реализации дистанционного обучения, но теоретические и методические основы их применения в данной форме обучения практически не проработаны. Обнаруживается противоречие между объективной целесообразностью применения модульных технологий в дистанционной форме обучения и отсутствием теоретических и методических основ их проектирования и организации с учетом специфики дистанционного обучения. Спецификой дистанционного обучения можно полагать следующее: учебный процесс строится на базе компьютерных телекоммуникаций и предусматривает

дифференциацию и индивидуализацию обучения; система контроля за уровнем усвоения знаний и умений носит систематический характер и строится на основе оперативной обратной связи; предусматривается возможность коммуникации с преподавателем в процессе познавательной деятельности. Все это предусматривает определенные педагогические условия применения модульной технологии для дистанционной формы обучения, которые, к сожалению, пока не существуют на базе нашего университета. В дальнейшем, учитывая опыт коллег в рамках реализации структурно-функциональной модели, разработанной в Российском государственном профессионально-педагогическом университете, которые применяли на кафедре технологии машиностроения и методики профессионального обучения модульную технологию в дистанционном обучении, внедрить этот метод именно с этой точки зрения в наш университет [1].

Кафедра иностранных языков филиала СКФУ (г. Пятигорск) внедряет на занятиях различные методы обучения, как традиционные, классические, так и достаточно новые, информационные, идущие в ногу со временем, ориентированные специально на обучение студентов в неязыковом вузе. Одной из таких технологий, выделяемых нами, является технология модульного обучения, о которой мы уже упоминали. Она достаточно эффективна и дает положительные результаты при работе со студентами нашего вуза. Безусловно, в этой связи существуют как преимущества, так и недостатки модульной технологии обучения. И наша кафедра не стала исключением и выделила свои плюсы и минусы.

Среди достоинств модульного обучения следующие:

1. Цели обучения точно соотносятся с достигнутыми результатами каждого слушателя.
2. Разработка модулей позволяет уплотнить учебную информацию и представить ее блоками.
3. Задается индивидуальный темп учебной деятельности.
4. Поэтапный – модульный контроль знаний и практических умений дает определенную гарантию эффективности обучения.
5. Обеспечение высокого уровня активизации слушателей на занятии.
6. Первоочередное формирование навыков самообразования.

Непосредственно мы столкнулись и с некоторыми недостатками и ограничениями модульного обучения, среди них:

- 1) Большая трудоемкость при конструировании модулей.
- 2) Разработка модульных учебных программ требует высокой педагогической и методической квалификации, специальных учебников и учебных пособий.
- 3) Уровень проблемных модулей часто невелик, что не способствует развитию творческого потенциала обучающихся, тогда как модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения. Оно обеспечивает разви-

тие мотивационной сферы учащихся, интеллекта, самостоятельности, умений самоуправления своей познавательной деятельностью. Модуль создает положительные мотивы к обучению, как правило, благодаря своей занимательности, эмоциональному содержанию, учебному поиску и опоре на жизненный опыт [4].

Обратимся к ретроспективе данного метода в отечественной и зарубежной педагогике. В 1960-х гг. Ф. Келлер предложил интегрированную образовательную модель, которая объединила концепцию программированного обучения по педагогическим системам 1920-х гг. Она получила название «план Келлера» и стала основой для формирования модульной педагогической технологии. Модульное обучение в современном его виде было предложено американскими педагогами С. Расселом и С. Постлетуейтом. В основу этой педагогической технологии был положен принцип автономных содержательных единиц, названных «микрокурсами». Особенность «микрокурсов» состояла в способности свободно объединяться между собой в пределах одной или нескольких учебных программ [3].

Исследованиям в области модульного обучения посвящено много работ отечественных педагогов-ученых (А.Н. Алексюк и С.А. Кашин, Г.В. Букалова, О.Л. Егорова, С.В. Рудницкая, П.И. Третьяков, Ю.Ф. Тимофеева, Т.И. Шамова, П.А. Юцявичене и др.) [6]. Единая концепция и программы непрерывного обучения нашли свое отражение в модульной системе преподавания иностранного языка, впервые разработанной в отечественной педагогике в РГГУ в 1996–1998 гг. преподавателями кафедры иностранных языков ИАИ специально для Историко-архивного института.

В настоящее время модульное обучение реализуется в ряде отечественных и зарубежных вузов. В Томском политехническом университете, например, модульная программа дисциплины «Иностранный язык» была разработана и впервые апробирована в 2005 г. специально для студентов 1–2-х курсов неязыковых специальностей, изучающих иностранный язык на углубленной основе и с ориентацией на международные стандарты. При разработке структуры модульной программы авторы руководствовались рядом положений, отражающих требования основных принципов модульного обучения: модульности, структуризации содержания обучения на обособленные элементы, динамичности, метода деятельности, гибкости, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности [2]. При внедрении ими технологии модульного обучения они, так же как и наша кафедра, столкнулись с некоторыми трудностями:

- обеспечение эффективными дидактическими средствами;
- обеспечение обратной связи в обучении;
- изменение позиции педагога в учебном процессе;
- формирование у обучаемых активной позиции в обучении.

♦ Проблемы обучения и воспитания

Модульное обучение позволяет осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала. Сам модуль может представлять содержание курса в трёх уровнях: полном, сокращённом и углубленном. Система контроля и оценки учебных достижений – рейтинговая; накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля. Управление любым процессом предполагает осуществление контроля, необходимого для успешного протекания педагогического процесса. Важную роль в педагогической практике играют неформальные тесты школьной успеваемости. В англоязычных странах неформальные тесты называются также «тестами, созданными учителями» («teacher made tests»). Нам кажутся целесообразными построение и применение таких тестов в качестве метода контроля студентов при проведении модульного урока. Также можно применять и заготовленную таблицу для контроля знаний, позволяющую снести баллы по каждому заданию [5].

Баллы по заданиям

Номер задания	Правильно ОН	Правильно УН	ОН-УН	ОН+УН
---------------	--------------	--------------	-------	-------

ОН и УН заполняются с помощью ответов самих студентов. Сумма ОН+УН является мерой сложности задания. Ни выверки, ни проверки качества теста здесь не проводится. Педагог производит подсчет баллов, полученных за выполнение заданий, и после этого может распределить студентов по ранжиру. После распределения решений по отдельным заданиям он может составить как для группы, так и для отдельного студента некоторое подобие профиля и использовать эту информацию в своих дидактических поисках. Отправной точкой для определения надежности теста может стать следующая шкала: [7].

±2 балла при объеме теста менее 24 заданий,
±3 балла при объеме теста от 24 до 47 заданий,
±4 балла при объеме теста от 48 до 89 заданий.

Перед началом урока лист учёта контроля преподаватель раздаёт каждому студенту. По этому листу ученик сам выставляет себе оценку по количеству набранных им баллов.

По завершении модульного урока преподаватель обрабатывает результаты и записывает в таблицу.

Изучив опыт коллег, использующих методику модульного обучения в преподавании, кафедра ИЯ филиала СКФУ (г. Пятигорска) сочла необходимым апробировать, а затем проанализировать эффективность применения данной методики на занятиях иностранного языка. Мы взяли

несколько групп первого курса факультета «Экономики и управления».

Структура модульного занятия по иностранному языку. (И.П. Агабекян. Английский язык для бакалавров.)

· Во-первых, необходимо тщательно проработать учебный материал всей темы и каждого урока в отдельности; выделить главные, основополагающие идеи и сформулировать для учащихся интегрирующую цель (УЭ-0), где указывается, что к концу занятия студент должен изучить, знать, уметь, понять, определить и т.д.

· Во-вторых, нужно определить содержание, объём и последовательность учебных элементов (УЭ), указав время, отводимое на каждый из них, и вид работы учащихся.

· В-третьих, подобрать дополнительный материал (например, для лекции, беседы), соответствующие наглядные пособия, ТСО, а также задания, тесты, графические диктанты для студентов.

Module 1

УЭ1 Входной контроль

Task 1. Aim: Make sure you can use these words:

biography биография

about myself о себе

parents родители

mechanic механик

garage гараж

younger младшая

pensioner пенсионер

living room жилая комната

study кабинет....



Task 2. Aim: Try to understand the text using the previous task.

MY BIOGRAPHY

I am going to tell you about myself. My name is Natasha Serova. I am 17. I was born in Moscow on the 5th of March, 1994 (fifth of March nineteen ninety four).

I studied at school number 129. We had many well-educated teachers at our school. I was a good pupil and I did well in all subjects. My favourite subjects at school were Mathematics, Russian and English. Now I'm a first course student of the college.....

Таблица 1

Баллы набранные учащимися

Группы	Традиционные методы обучения (1 занятие)	Модульный метод обучения (1 занятие)
Экп-121	40 баллов	80 баллов
Экп-122	60 баллов	89 баллов
Экп-123	70 баллов	80 баллов
Средний результат	56 баллов	80 баллов
Оценка	3	4–5

Task 3. Aim: Try to answer the following questions:

1. What is your name?
2. How old are you?
3. Where do you live?
4. Do you live alone?
5. Where do you study?

Task 4. Aim: Try to make up a dialogue using the following words and word combinations:

to like to, to go for a walk, to have many subjects, to listen to modern music, my favorite programmes ..., classical music, physical exercise, to go in for sports, to have not much time to..., to have much time to, to talk about...

УЭ 2

Task 1 Aim: Try to make a topic about yourself filling the gaps:

1. My name is I am ... years old. I was born on ... in
2. We have ... people in our family. I live with ...
3. My father's name is He is ... years old. He is a ... and he works ...
4. My mother's name is She is ... years old. She is a
5. have a (younger/elder sister/brother). He/she is a

Task 2. Aim: Revise all material and try to translate into English:

1. Позвольте мне представиться. Меня зовут Владимир.
2. Мне 18 лет. Я родился в ... , и сейчас я живу в
3. Я студент. Я учусь в
4. Я не женат.
5. Моя семья маленькая. У меня нет братьев и сестер.

УЭ 3

Task 1 Aim: Try to find a right place of the following sentences in the text:

1. We had many well-educated teachers at our school. A.
 2. My name is Natasha Serova. I am 17. B.
 3. Now I'm a first course student of the college..... C.
 4. I was a good pupil well and I did in all subjects. D.
 5. I am going to tell you about myself. E.
- Key: 1-E 2-B 3-A 4-D 5-C.

Task 2. Aim: Revise all material and try to make your project about yourself.

Протестировав представленные три группы, мы выявили, что при проведении занятия с помощью модульного метода обучения студенты имеют более положительную динамику роста качества обучения, нежели с применением классических, традиционных форм обучения.

В модуле измеряется все, оценивается все: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровни учащихся. После изучения каждого модуля учащиеся получают рекомендации преподавателя по их дальнейшей работе. По количеству баллов, набранных учащимися из возможных, студент сам может судить о своей успеваемости. Результаты отражены в таблице 1.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что технология модульного обучения студентов в неязыковых вузах действует достаточно эффективнее, чем привычные, классические формы обучения. Модульное обучение активизирует способности студентов, мотивация обучения повышает интерес к предмету, обеспечена занятость каждого студента, что исключает нарушения дисциплины, и нет необходимости наличия учебных пособий во всей группе. При выполнении заданий студенты могут проверить и оценить себя, посоветоваться с одногруппниками, если нужно, поспорить с ними, попросить помощи, проконсультироваться с преподавателем. Кроме того, в условиях модульного обучения иностранному языку в неязыковых вузах профессиональная направленность способствует пробуждению интереса к будущей специальности, мобилизует внутренний потенциал студентов на овладение профессией, развивает творческий поиск, инициативу и мышление будущих специалистов.

Литература

1. Бородин Н.В., Горонович М.В. Педагогические условия применения модульных технологий в дистанционном обучении // Вестник ОГУ. – №4. – 2003. – С. 124–127.
2. Герасимов В.М. Модульное обучение общетехническим дисциплинам в вузе. – Чита: Читинский политехнический институт, 1994. – С. 17–20.
3. Детлофф У. Interkulturelle Kommunikation: Überlegungen zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den neunziger Jahren. 1992. – С. 134.
4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
5. Шмагинская Н.В. Тестирование в системе общего среднего образования: Монография. – Кисловодск, 2012. – С. 122.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 227 с.
7. Fricke K., Testgutekriterien bei lehrzielorientierten Tests // In: Stritt-motler P. Lernzielorientierte Leistungsmessung. – Wemheim: Beltz, 1973. – P. 20–24.

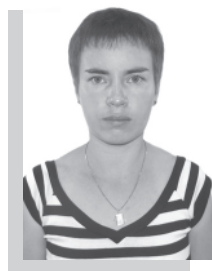


Психология образования



Рубрику ведет Надежда Ивановна Исаева, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и социальной психологии ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», почетный работник высшего профессионального образования, e-mail: nisaeva@bsu.edu.ru

Сравнительный анализ взаимосвязи учебной мотивации с мотивацией достижения у студентов традиционной заочной и дистанционной заочной форм обучения



А.С. Афанасьева, аспирантка ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», e-mail: user13168@yandex.ru

Различные подходы к проблеме мотивации учебной деятельности студентов вуза рассматривают этот психологический феномен с разных теоретических позиций. Несмотря на значительное количество исследований особенностей мотивации студентов и ее динамики в процессе обучения в вузе, до настоящего времени проблема учебной мотивации так и не имеет однозначного решения (Е.П. Ильин [5], А.А. Реан, В.А. Якунин [2], А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева [3] и др.). Поэтому для педагогической психологии проблема мотивации учебной деятельности остается весьма актуальной. Давно назревшая необходимость внедрения в практику психологических исследований требует углубления познания закономерностей поведения человека, особенно в сфере побуждений и их реализации, что невозможно без раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций как компонента психологической структуры деятельности человека с социальной детерминацией его психики.

Кратко обобщим основные теоретические представления об учебной мотивации и мотивации достижения как структурно-уровневых образованиях у студентов вуза заочной формы с разной организацией обучения (традиционной и дистанционной).

Мотивация как элемент учебной деятельности, обусловленный целями и организацией обучения, изучалась А.Н. Леонтьевым, А.К. Марковой, А.Б. Орловым, Н.Ф. Талызиной и др. [6].

Мотивация в качестве субъективно-личностной характеристики представлена в исследованиях Л.И. Божович, П.Е. Ильина, Ф.М. Рахматуллиной, В.Д. Шадрикова, В.А. Якунина и др. [2].

Как отражение субъективных побудителей деятельности мотивация изучена не во всех аспектах. На основе принципов системогенетического подхода в рамках проблем профессионального развития мотивация как компонент психологической структуры деятельности изучалась Ю.П. Вавиловым, А.А. Реаном, В.А. Якуниным и др. [2]. По мнению авторов, мотивация выступает как сложная система психических процессов, в которой выделяют разные элементы и их взаимосвязи.

Вопрос о характере мотивации в зависимости от внутриличностных структурных связей на сегодняшний день также изучен недостаточно. Понимание того, какие мотивы учебной мотивации занимают ведущее положение в соответствующих подструктурах, насколько тесно они связаны между собой и мотивацией достижения, зависят ли от форм обучения и как всё это влияет на объективные показатели учебной деятельности, позволит конкретизировать научную основу для оптимизации высшего профессионального обучения.

В современной науке мотивация учебной деятельности трактуется как соотношение целей, стоящих перед студентом, которых он стремится достичь, и внутренней активности личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как личностно значимых и необходимых [1].

Исходя из этого определения, в качестве основных структурных элементов мотивации учебной деятельности студентов вуза можно выделить познавательную мотивацию и мотивацию достижением успеха. Их стимулирование непосредственно способствует повышению эффективности учебной деятельности.

Познание выражается в стремлении к глубине профессиональных знаний, к объяснению нового, в любознательности, расширении жизненного опыта. Удовлетворенность познания выражается в связи личностных смыслов с познавательной деятельностью и в воплощении получаемых знаний в реальной практике [4].

Достижение характеризуется установкой на результативность и успех, уверенностью человека в себе, осознанием ценности любого дела, настойчивостью в достижении целей, самокритичностью и самостоятельностью. Удовлетворенность достижения влечет осознание своей роли в достигнутом, обеспечивает реалистичное целеобразование, надежду на успех, постоянное самоусовершенствование и улучшение результатов деятельности за счет познания и усиления работоспособности [4].

Успехи в любой деятельности зависят не только от способностей, навыков, знаний, но и от мотивации достижения. Мотив достижения проявляется в стремлении достичь высоких результатов и мастерства в деятельности, в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить. Человек с высоким уровнем мотивации достижения, стремясь получить весомые результаты, настойчиво работает ради достижения поставленных целей [4].

Являясь относительно устойчивым личностным образованием, мотив достижения проявляется во многих ситуациях, когда человек стремится достичь высоких целей. Мотив достижения существенно влияет на активность в определенной ситуации или сфере деятельности. Однако не только он, но и другие факторы (сложность задания, ценность успеха, вероятность, т.е. шансы достижения успеха) влияют на стремление к успеху в определенный момент

времени (в конкретной ситуации или сфере деятельности).

Таким образом, на эффективность учебной деятельности студента оказывают влияние различные внешние и внутренние факторы. Предмет нашего исследования составляют: компоненты мотивации достижения, уровень мотивации к обучению, форма обучения, их взаимосвязь и взаимовлияние на конечный результат. Существующая практика традиционных форм обучения недооценивает эти параметры в их взаимосвязи. Студенты традиционной заочной формы обучения в определенной степени «зависимы» от преподавателей как в постановке учебных целей, так и в выборе средств их достижения и способов оценки результатов.

Дистанционная форма обучения как деятельность, опосредованная компьютерными технологиями, предполагает более активное формирование системы саморегуляции учебной деятельности. Студент, не находящийся под постоянной «опекой», самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корректирует в случае необходимости полученные результаты. Необходимость применения компьютерных образовательных технологий как прогрессивной формы образования отмечают многие как отечественные, так и зарубежные авторы [1].

Исследование Н.В. Сокольской показало, что студенты ДО существенным образом отличаются от студентов вузов с традиционной технологией обучения по характеристикам потребностно-мотивационной сферы и отношению к формам обучения. Отношение к образованию у студентов ДО определяют прежде всего профессионально-статусные, затем материальные, адаптивные интересы и в последнюю очередь – социального самоутверждения и личностного роста [9]. Не выражена ориентация на мотивацию к успеху [1].

Но, несмотря на имеющиеся исследования по мотивации в системе дистанционного обучения, пока не найден четкий ответ на вопрос, каким образом следует изменить его технологию для повышения уровня мотивации учения и достижения студентов и, следовательно, качества подготовки профессионалов.

В рамках проведения сравнительного анализа взаимосвязи учебной мотивации с мотивацией достижений как структурно-уровневых образований у студентов вуза заочной формы с разной организацией обучения (традиционной и дистанционной) выдвигаем предположение: чем активнее влияние внешних факторов, детерминированных формой обучения, и внутренних, обусловленных таким мотивом учебной мотивации, как мотив избегания неудач, тем более вероятно снижение уровня компонентов мотивации достижения.

Для проведения сравнительного анализа нами использовались следующие методики: опросник немецких авторов H. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson «Achievement

Motivation Inventory (AMI)», личностные опросники NEOPI-R и NEOFFI авторов адаптации И.Г. Сенина, В.Е. Орла [7], методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.Я. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой [2].

В исследовании приняли участие 90 студентов 3–4 курсов факультета психологии и педагогики, факультета бизнес-технологий в туризме, факультета отраслевого менеджмента Российского нового университета. Группа 1 – 30 студентов с традиционной заочной формой обучения, группа 2 – 30 студентов с дистанционной заочной формой обучения.

Обратимся к результатам исследования. После предъявления испытуемым дистанционной формы обучения методики диагностики учебной мотивации студентов мы смогли выделить ведущие мотивы, которые характеризуют мотивационную сферу. Результаты по этим методикам были проранжированы, и при сравнении средних баллов по шкалам выделены следующие ведущие мотивы: мотивы избегания, профессиональные мотивы. Студенты в исследуемой группе стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи. Наличие высоких баллов по шкале «профессиональные мотивы» говорит о закономерности связи интереса к деятельности с развитием профессиональной компетентности для обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности. Менее значимыми оказались коммуникативные мотивы, мотивы престижа, мотивы творческой самореализации, социальные мотивы.

Для выяснения специфики мотивов учения студентов дистанционной заочной формы обучения сравним их результаты с мотивами студентов традиционной заочной формы обучения. Сравнительный анализ различий проведен методом математической статистики с помощью критерия Манна – Уитни. Этот критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками, когда n_1 , n_2 больше или равно трем. Эмпирическое значение U-критерия отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Значения $U_{кр}$ при сравнении групп по 30 студентов в каждой $U_{кр} = 292$ ($pd \gg 0,01$) и $U_{кр} = 338$ ($pd \gg 0,05$). Поэтому чем меньше $U_{эмп}$, тем более вероятно, что различия достоверны [8].

Результаты представлены в виде таблиц. Таблица 1 демонстрирует различия результатов диагностики учебной мотивации студентов у группы испытуемых: студенты-заочники – студенты-дистанционники. На основании полученных результатов определяются ранговые места мотивов учебной деятельности в определенной выборочной совокупности.

По познавательным (учебно-познавательным и творческой самореализации) мотивам студенты-дистанционники уступают студентам-заочникам, и это все на уровне значимости $pd \gg 0,01$. В сфере социальных мотивов также прослеживаются различия: коммуникативные мотивы, мотивы престижа, профессиональные и социальные мотивы более выражены у заочников по сравнению с результатами группы студентов-дистанционников. И только одно объединяет группу студентов-заочников и группу студентов-дистанционников – это идентичность результатов по уровню мотива избегания. Исследуемые группы студентов стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи. Эта устойчивая мотивационная черта противоположна мотиву достижения успеха.

Для исследования различий в личностно-мотивационной сфере использовался опросник немецких авторов Н. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson. В основу методики заложен подход к интерпретации данных, связанный с определением взаимосвязей между отдельными компонентами мотивации достижений. При этом все шкалы, включенные в AMI, достаточно хорошо согласовываются с общепринятым пониманием личности [7].

Полученные и обработанные сравнительные результаты по группам испытуемых представлены в таблице 2.

Анализируя данную таблицу, мы видим, что по таким шкалам, как подвижность, настойчивость, отсутствие страхов, постановка целей, доминантность и статусная ориентация, группа студентов-заочников, обучающихся по традиционной технологии обучения, превосходит группу студентов-дистанционников. То есть готовность принимать любые изменения и стремление получать удовольствие от выполнения новых заданий; готовность длительное время прилагать максимум усилий для достижения цели; отсутствие

Таблица 1

Сравнительный анализ различий учебной мотивации

Группы студентов	Заочники - дистанционники
Учебная мотивация студентов	
Коммуникативные мотивы	$U_{эмп} = 311,5^*$
Мотивы избегания	$U_{эмп} = 400$
Мотивы престижа	$U_{эмп} = 308^*$
Профессиональные мотивы	$U_{эмп} = 230,5^{**}$
Мотивы творческой самореализации	$U_{эмп} = 269^{**}$
Учебно-познавательные мотивы	$U_{эмп} = 279,5^{**}$
Социальные мотивы	$U_{эмп} = 175,5^{**}$

* Различия на уровне значимости $pd \gg 0,05$

** Различия на уровне значимости $pd \gg 0,01$

Сравнительный анализ различий мотивационной структуры

Группы студентов	Заочники - дистанционники
Подвижность	$U_{Эмп} = 282^{**}$
Настойчивость	$U_{Эмп} = 282^{**}$
Увлеченность	$U_{Эмп} = 339,5$
Гордость за свою продуктивность	$U_{Эмп} = 387$
Отсутствие страхов	$U_{Эмп} = 296^*$
Стремление к соперничеству	$U_{Эмп} = 385$
Постановка целей	$U_{Эмп} = 329,5^*$
Интернальность	$U_{Эмп} = 434,5$
Предпочтение трудных заданий	$U_{Эмп} = 423,5$
Уверенность в успехе	$U_{Эмп} = 312,5^*$
Стремление к избеганию неудачи	$U_{Эмп} = 384,5$
Обязательность	$U_{Эмп} = 380,5$
Доминантность	$U_{Эмп} = 296,5^*$
Стремление к обучению	$U_{Эмп} = 424,5$
Независимость	$U_{Эмп} = 285^{**}$
Самоконтроль	$U_{Эмп} = 398,5$
Статусная ориентация	$U_{Эмп} = 239^{**}$

боязни неудачи при выполнении сложных заданий; склонность ставить для себя четкие цели и строить планы для их достижения на длительное время; желание достичь высокого положения в жизни более развиты у студентов, обучающихся по традиционной технологии обучения.

По шкалам увлеченность, гордость за свою продуктивность, интернальность, предпочтение трудных заданий, стремление к избеганию неудач значимых различий нет.

При анализе результатов между заочной традиционной формой обучения и заочной дистанционной формой обучения мы выяснили, что у студентов-заочников выражены такие качества, как, уверенность в успехе и независимость, а у студентов-дистанционников более слабо выражена мотивация, основанная на стремлении соперничать и конкурировать с другими; уверенность в достижении успеха.

Помимо того факта, что мотивация достижений является важным фактором успеха в процессе обучения в вузе, отметим, что наиболее высокий уровень выраженности мотивации достижений наиболее характерен для тех форм обучения, которые зависят от внешних требований к достижению результата и ориентируют студента сосредоточивать усилия на конкретном результате как конечной цели обучения. Именно в традиционной форме обучения мотивация достижений повышает стремление к успеху. С другой стороны, дистанционная технология обучения не всегда дает студенту достаточную свободу в принятии решений о том, что и как делать, и ориентирована только на конечный результат, поэтому роль мотивации достижений ослабевает.

Исходя из этого, необходимость исследования и измерения мотивации достижений студентов особенно актуальна для тех видов технологий обучения, для которых характерной

особенностью является высокая степень структурированности и низкая степень автономии и свободы действий.

Для изучения взаимосвязи мотивации учебной деятельности и мотивации достижения проведен корреляционный анализ в каждой из двух групп студентов, чтобы выяснить, есть ли в этих группах корреляционные связи между компонентами мотивации достижения в вузе и мотивами учебной мотивации. Математическая обработка проведена на основе пакета статистических программ SPSS. Когда значения одной переменной возрастают, значения другой переменной также возрастают – это положительный коэффициент корреляции. Про такие переменные говорят, что они положительно коррелированы. Когда значения одной переменной убывают, а значения другой переменной возрастают, это отрицательный коэффициент корреляции. Про такие переменные говорят, что они отрицательно коррелированы.

При этом достоверная положительная корреляция соответствует значениям $r=0,50-0,67$ (при $pd>0,05$); относительная положительная корреляция соответствует $r=0,32-0,49$ (при $pd>0,01$); отрицательная корреляция соответствует $r= - 0,01 - (-0,42)$, отсутствие корреляции – $r=0$.

В результате корреляционного анализа были получены статистически значимые связи. Для наглядности изображения в таблицах корреляционные связи будут обозначаться следующим образом:

- – отрицательная корреляция;
- ▒ – относительно положительная корреляция;
- – достоверно положительная корреляция;
- – отсутствие корреляции.

В группе 1 выявлены корреляционные связи в количестве 41 и представлены в таблице 3.

Корреляционные связи студентов традиционной заочной формы обучения

Группа 1 - студенты традиционного заочного обучения				Мотивы учебной мотивации			
Компоненты мотивации достижения	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
Подвижность							
Настойчивость							
Увлеченность	0,40	0,34	0,39	0,55	0,31		
Гордость за свою продуктивность	0,45		0,38				0,41
Отсутствие страхов							
Стремление к соперничеству	0,41						0,32
Постановка целей	0,76		0,53	0,64		0,57	0,57
Интернальность		-0,37					
Предпочтение трудных заданий	0,49		0,34	0,50		0,57	
Уверенность в успехе				0,52			
Стремление к избеганию неудачи	0,64	0,39	0,58	0,53		0,62	0,48
Обязательность	0,42		0,38	0,57			
Доминантность				0,36	0,43		
Стремление к обучению	0,46			0,37		0,51	0,38
Независимость				0,56		0,32	
Самоконтроль		-0,39					
Статусная ориентация	0,45		0,44				

Так, из 41 корреляционной связи 2 связи отрицательные, 23 относительно положительные и 16 связей достоверно положительных.

Анализируя полученные данные, можно четко проследить, что все достоверно положительные и относительно положительные корреляционные связи четко «сработаны» между собой. Мотивы учебной мотивации и компоненты мотивации достижения, коррелируя между собой, повышают свою значимость за счет друг друга. На данном этапе не представляется возможным выявить, какой параметр стал первым на возрастание, но совершенно очевидно то, что коррелирующие между собой параметры возрастают, и это предполагает проведение дальнейших исследований в этом направлении.

Наличие отрицательной корреляции проявилось только между мотивом избегания и интернальностью, мотивом избегания и самоконтролем. Опираясь на данные таблицы 1, мы уже знаем, что исследуемые группы студентов стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи. Поэтому не вызывает сомнения, что в корреляционной связи параметр

«мотив избегания неудач» возрастает, а соответственно параметры «интернальность» и «самоконтроль» убывают. Студенты-заочники стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, снижая в себе уверенность в том, что успех является следствием внутренних устремлений, а не внешних ситуационных переменных, и не способны сосредоточиться на выполнении работы.

В группе 2 выявлены корреляционные связи в количестве 37, они представлены в таблице 4.

Так, из 37 корреляционных связей 6 связей отрицательных, 24 относительно положительных и 7 связей достоверно положительных.

Анализируя полученные данные, можно четко проследить, что все достоверно положительные и относительно положительные корреляционные связи четко «сработаны» между собой. Мотивы учебной мотивации и компоненты мотивации достижения, коррелируя между собой, повышают свою значимость за счет друг друга. На данном этапе не представляется возможным выявить, какой параметр стал первым на возрастание, но совершенно

Корреляционные связи студентов дистанционной заочной формы обучения

Группа 1 - студенты традиционного заочного обучения				Мотивы учебной мотивации			
Компоненты мотивации достижения	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
Подвижность		-0,33		0,41		0,33	
Настойчивость				0,47			
Увлеченность							
Гордость за свою продуктивность							
Отсутствие страхов		-0,53		0,43	0,32	0,32	
Стремление к соперничеству				0,32			0,43
Постановка целей	0,57		0,36	0,58	0,53	0,51	0,51
Интернальность		-0,38					
Предпочтение трудных заданий							
Уверенность в успехе	0,49			0,34		0,34	0,33
Стремление к избеганию неудачи		0,51					
Обязательность			0,40		0,43		
Доминантность	0,47			0,53	0,34	0,45	0,39
Стремление к обучению		-0,39		0,38		0,35	
Независимость		-0,50					
Самоконтроль		-0,41		0,44			
Статусная ориентация				0,35			0,46

очевидно то, что коррелирующие между собой параметры возрастают, и это предполагает проведение дальнейших исследований в этом направлении.

Наличие отрицательной корреляции проявилось между мотивом избегания и такими компонентами мотивации достижения, как подвижность, отсутствие страхов, интернальность, стремление к обучению, независимость, самоконтроль.

Испытуемые группы 2 стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи. Поэтому не вызывает сомнения, что в корреляционной связи параметр «мотив избегания неудач» возрастает, а соответственно параметры скоррелировавших компонентов мотивации достижения убывают. Студенты-дистанционники стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, снижая в себе уверенность в том, что успех является следствием внутренних устремлений, а не внешних ситуационных переменных, боятся выполнения сложных заданий, не готовы дополнительно тратить время на получение дополнительных знаний, снижена ответственность за свои действия.

Интерпретация результатов исследования указанной выборки позволяет сделать вывод о том, что выдвинутое предположение нашло свое подтверждение: чем активнее влияние внешних факторов, детерминированных формой обучения, и внутренних, обусловленных таким мотивом учебной мотивации, как мотив избегания неудач, тем более вероятно снижение уровня компонентов мотивации достижения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация достижений является одним из значимых факторов успеха в процессе обучения в вузе. Высокий уровень выраженности мотивации достижений наиболее характерен для тех форм обучения, которые зависят от внешних требований, связанных с формой обучения. Поэтому в традиционной форме обучения мотивация достижений повышает стремление к успеху, а дистанционная технология обучения не всегда дает студенту достаточную свободу в принятии решений о том, что и как делать, и ориентирована только на конечный результат, поэтому роль мотивации достижений ослабевает.

Данное исследование носит подтвержденный, но промежуточный характер, что предполагает проведение дальнейших исследований в этом направлении.

Литература

1. Афанасьева А.С., Венцова Т.Б. Мотивация учения студентов в условиях дистанционного образования // Мат. Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва. 30 мая – 1 июня 2013 г. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013. – С. 238–241.

2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей // Методика для диагностики учебной мотивации студентов: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.

3. Бакшаева В.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, Изд-во «Академия», 2006. – 336 с.

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 584 с.

6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

7. Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностные опросники NEOPI-R и NEOFFI. Руководство по применению. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008. – 34 с.

8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 220 с.

9. Сокольская Н.В. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вузов с дистанционной образовательной технологией (на примере изучения иностранного языка): Дис. ...канд. психол. наук. – Белгород, 2006. – 223 с.

Рефлексия как механизм саморазвития личности

Е.А. Топольская, докторантка кафедры культурно-досуговой деятельности ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет культуры и искусств», e-mail: pr@jenya-topol.ru



Большинство исследователей сходятся во мнении, что рефлексия, и прежде всего социально-культурная рефлексия, тесно взаимосвязана с процессами самопознания личности, т.е. познания себя как индивидуального субъекта, имеющего те или иные особенности, качества, цели, ценности, желания, возможности и пр.

Рефлектируя, человек обращается и к своему «бытию» (действия, поступки, события и пр.), и к своему «сознанию» (мысли, чувства, оценки и пр.). Личность в этот момент собирает воедино многочисленные акты продуктивного «Я» и осуществляет на их основе многообразные синтезы событий самобытия: «Во всех таких актах я – тут как тут: я *актуально* здесь. Рефлектируя же, я постигаю себя при этом как человека»¹.

Рефлексия возникает у человека как результат определенного уровня развития мышления и самосознания. Благодаря ее появлению отдельные составляющие деятельности и личности, включая само мышление, становятся объектом самопознания: возникают мысли о своих желаниях, целях, о том или ином высказывании или эмоциональной реакции, внутреннем состоянии, в результате личность развивается. То же происходит с личностью и в профессиональной деятельности. Чем большее содержание деятельности личности охватывается рефлексией, тем выше эффект ее развития.

Таким образом, можно утверждать, что рефлексия является одним из универсальных внутренних механизмов повышения эффективности процессов саморазвития, в котором под влиянием определенных мотивов ставятся и достигаются конкретные цели посредством изменения собственной деятельности, поведения или посредством изменения себя.

Рефлексия имеет большое значение для человека в любой деятельности. Но особую роль она играет в сложной интеллектуальной работе и в тех ее видах, которые характеризуются сложным межличностным и групповым взаимодействием.

А.В. Карпов выделяет разные модусы рефлексии: «...рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них»². Именно синтез этих модусов составляет ее качественную определенность. Поэтому «рефлексия – это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания»³.

Существенный вклад в исследование рефлексии как механизма саморазвития вносят

разработки И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова. Эти авторы различают четыре типа рефлексии: кооперативную, коммуникативную, личностную, интеллектуальную.

Кооперативная рефлексия обеспечивает согласованную совместную деятельность. Коммуникативная рефлексия является основой для продуктивного межличностного общения, осознания «действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению»⁴. Ф.Е. Василюк рассматривает рефлексию в контексте «онтологии жизненного мира», противопоставив это картезианской «онтологии изолированного индивида».

Проблема сознания и самосознания, в том числе рефлексии, тем самым ставится по-новому. Сознание выступает как инструмент, орудие или орган личности, действующего субъекта. Важно в данном случае подчеркнуть не только момент «подчиненности» сознания личности, но и момент его произвольности, созидаемости, «искусственности» (М.К. Мамардашвили).

Дж. Сорос видит в рефлексивности механизм связывания в единое сложно организованное целое объективных фактов и представлений людей, участвующих в историческом процессе. Неустраима открытость, многовариантность будущего является одновременно причиной и следствием непредсказуемости выборов, которые совершают участники исторического процесса, руководствуясь своим несовершенным пониманием⁵. Отдельным направлением в изучении рефлексии как механизма саморазвития является направление, изучающее влияние рефлексии на процессы регуляции и саморегуляции.

Ю.Н. Кулюткин, опираясь на идеи Л.С. Выготского о высших психических функциях как интегрированных социальных отношениях и об орудийном характере деятельности человека, утверждает: «Понятно, что использование различных средств организации собственных действий оказывается возможным лишь в результате развития иерархической структуры личности, когда человек, выступая в качестве субъекта деятельности и осуществляя свою управляющую функцию, в то же время относится к самому себе как к объекту управления, как к исполнителю, действия которого он должен направить и организовать с помощью тех или иных средств. Механизм саморегуляции, основанный на подобного рода иерархическом разделении управляющих и контрольных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя как объект управления, как «я-исполнитель», действия которого необходимо отражать, контролировать и организовывать, и когда человек одновременно является для самого себя «я-контролером», т.е. субъектом управления, – такой механизм саморегуляции имеет смысл назвать *рефлексивным* по своей природе. Заметим, что в данном случае речь идет не просто об отображении внутреннего мира другого человека в сознании воспринимающего, а о рефлексивной регуляции своих собственных внутренних

процессов и действий»⁶. Этот процесс имеет сложную структуру. В нее входят мысленное проигрывание возможностей, рефлексивная игра с самим собой, которая завершается выработкой окончательного решения и переходом к исполнительным действиям. Наиболее явно рефлексивность саморегуляции проявляется при необходимости перестраивать сложившийся способ действия, анализируя структуру своих действий, не приводящих к успеху. Рефлексивность и гибкость прямо связаны с готовностью выполнения подобной «работы над ошибками».

Ю.Н. Кулюткин выделяет два уровня рефлексивного отображения. «На более низких уровнях рефлексии отображаются и контролируются отдельные исполнительные действия, выполняемые по готовой стандартной программе. На более высоких уровнях рефлексии субъект отображает самого себя и как контролера, производящего планирование и оценку своих действий»⁷. По мере повышения уровня рефлексии она закономерно превращается в саморефлексию уже не только операциональных, но и личностных аспектов регуляции деятельности.

В концепции А.С. Шарова понятия регуляции и рефлексии относятся к числу ключевых. «Рефлексия есть собирание себя ... Без рефлексии и рефлексивных процессов всякая живая система не просто движется в сторону дезорганизации, но распадается и перестает быть таковой»⁸. Ученый описывает рефлексивную подсистему в терминах механизмов ограничивающей активности. В частности, конкретные механизмы рефлексии описываются в категориях определения и προσταивания границ, собирания и связывания границ и, наконец, организации границ в целостной регуляции жизни человека⁹. В работах А.В. Карпова рефлексия не только теоретически обосновывается как процесс, значимый для саморегуляции, но этот взгляд получает эмпирическое и прикладное обоснование. Рефлексия рассматривается «как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность»¹⁰. Этот исследователь усматривает специфический характер рефлексии по отношению к другим видам психических процессов, ее особую, комплексную и синтетическую природу и особый статус и место в структуре психических процессов¹¹. Выстраивая иерархическую уровневую структуру психических процессов, А.В. Карпов определяет место рефлексивных процессов на одном из высших уровней, системном¹².

В контексте проблемы развития социально-культурной рефлексии как основы развития личностного потенциала особенно важно вводимое исследователем понятие рефлексивности как индивидуального свойства, допускающего диагностирование¹³. В его работах представлена психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности. Методика включает в себя наряду с общим показателем рефлексивности четыре субшкалы, характеризующие способность к саморефлексии

(рефлексия деятельности самого субъекта – ситуативная, ретроспективная и перспективная) и к рефлексии внутреннего мира других людей (умение понимать причины поведения другого человека, ставить себя на место другого, предугадывать реакцию окружающих на свои действия, щадить чувства других людей).

Эмпирические исследования с использованием этой методики дали интересные результаты. В частности, доказано, что высокая мера рефлексивности служит причиной диверсификации¹⁴. «Параметр рефлексивности в целом является не просто очень важным в плане обеспечения деятельности и поведения, а часто – основным и наиболее специфическим. Именно он придает сложность, многогранность, противоречивость и в конечном счете – уникальность тому, что обычно обозначается понятием “осознанная, произвольная регуляция деятельности”»¹⁵. Именно благодаря рефлексивности личность оказывается в состоянии частично управлять закономерностями своей деятельности или влиять на них. Через рефлексивные процессы «субъект регулирует, а частично и порождает (раскрывает в себе) иные – базовые, объективные закономерности и особенности самого себя»¹⁶.

Цикл исследований влияния рефлексивности на качество принятия решений показывает, что высокорефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии и априорные предпочтения;

- они учитывают в ситуации выбора больше альтернатив;
- у них, в отличие от низкорефлексивных, качество решений коррелирует с числом учитываемых альтернатив;
- в то же время они склонны усложнять ситуацию, а низкорефлексивные, напротив, упрощать ее.

Таким образом, влияние рефлексивности на ситуацию выбора очевидно, но с точки зрения его эффективности амбивалентно, не дает однозначных преимуществ.

Амбивалентный эффект рефлексивности проявляется также при сравнении групп «успешных» и «неуспешных» людей по критерию качества принятия решений. В подгруппе «успешных» рефлексивность связана наиболее многочисленными и сильными связями с другими качествами, выступает структурообразующим качеством для всех иных когнитивных качеств, обеспечивающих принятие решения. Она выполняет роль интегратора этих процессов и именно в этом качестве обеспечивает успешность принятия решения, опосредствует, регулирует и в определенной мере согласует вовлечение в процессы принятия решения всех иных когнитивных свойств.

Амбивалентность рефлексивных процессов с точки зрения их роли в регуляции жизнедеятельности обнаруживается и в других подходах. Есть свидетельства, в том числе эмпирические, того, что слишком большая степень осознания, интеллектуальной работы может мешать и приводить к неблагоприятным последствиям. Накоплено много отчетливых данных, подтверждающих негативные эффекты рефлексии, в то время как

польза от нее часто менее очевидна. Рефлексивные размышления (*rumination*) определяются как «способ реагирования на дистресс, заключающийся в повторяющемся и пассивном сосредоточении на симптомах дистресса, возможных причинах и последствиях этих симптомов»¹⁷.

Т. Пыщински и Дж. Гринберг вводят понятие «сфокусированного на Я внимания», которое является фактором развития, поддержания и усиления депрессии.

Наряду с исследованиями, видящими в рефлексивных процессах скорее зло, есть и противоположные точки зрения, обнаруживающие их позитивные последствия.

В определенной степени представляется правомерным рассматривать в качестве разновидности рефлексивности самомониторинг, точнее, некоторые из его аспектов. Понятие самомониторинга как характеристики личности было введено М. Снайдером. В содержание этого понятия входит, во-первых, способность и стремление отслеживать через самонаблюдение и самоконтроль свое экспрессивное поведение и самопрезентацию в социальных ситуациях и, во-вторых, реализация этой способности, управление оказываемым на других впечатлением. Самомониторинг, таким образом, можно рассматривать как тенденцию и способность саморефлексии в коммуникативных ситуациях, от межличностного общения до политических акций. Подтверждение этому можно усмотреть в данных эмпирических исследований, в соответствии с которыми влияние самомониторинга на другие переменные обнаруживает сходство с влиянием индивидуальной рефлексивности. В частности, самомониторинг также значимо коррелирует с вариативностью поведения в различных контекстах и ситуациях¹⁸. Еще одним направлением исследований, связанным с подтверждением позитивного влияния рефлексивных процессов на процессы саморазвития, выступают исследования, связанные с представлением об осознанном присутствии. Наиболее существенные основанные на нем исследования последнего времени связаны с теорией самодетерминации. «Даже когда окружение обеспечивает оптимальный мотивационный климат, автономная регуляция требует как экзистенциального обязательства действовать соответственно, так и культивирования того потенциала рефлексивно анализировать свое поведение и его согласованность с личностными ценностями, потребностями и интересами, который имеется почти у каждого»¹⁹.

В русле теории самодетерминации осознанное присутствие определяется как «открытое или восприимчивое осознание и внимание к тому, что происходит в настоящий момент»²⁰.

Ученые подчеркивают, что можно отметить значимые положительные корреляции осознанного присутствия с открытостью опыту, ясностью переживания эмоций; вниманием к чувствам; поиском новизны; созданием нового; вовлеченностью (*engagement*); вниманием к внутреннему

состоянию; потребностью в познании, а также отрицательные связи осознанного присутствия с социальной тревогой и поглощенностью.

Осознанное присутствие положительно коррелирует с такими чертами личности, как самоуважение и оптимизм; с эмоциональным субъективным благополучием: удовольствием, позитивными аффектами, удовлетворенностью жизнью; самоактуализацией, автономностью, компетентностью.

В целом у исследователей нет ни малейших сомнений относительно ценности сознательности в контексте проблемы саморазвития. «Возможно, в современном обществе без осознанного присутствия трудно жить автономно, учитывая множество сил, внешних и внутренних, которые часто тянут нас в одном или другом направлении... Сознательная рефлексия тех способов, посредством которых мы хотим распорядиться данными каждому из нас ограниченными ресурсами энергии, представляется важнее, чем когда-либо»²¹.

Рефлексия помимо этого выступает и как значимый компонент самопонимания, результатом которого является объяснение «человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы о своем характере, мировоззрении, отношении к себе и другим людям, а также о том, как они понимают его»²².



Осуществление рефлексии достаточно сложно, но именно она позволяет видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности. Именно такой взгляд позволяет обнаружить новое качество себя, что является основой для дальнейшего самопознания и работы с внутренним миром. Для этого «нужно сначала увидеть самого себя и составить картину себя, что становится возможным благодаря определенной внутренней и внешней дистанции по отношению к собственным чувствам, решениям, действиям»²³.

Благодаря такому расщеплению Я на образ Я и внутренний центр развивается способность самодистанцирования, т.е. возможности отстраниться, посмотреть на себя со стороны.

М.С. Мириманова рассматривает рефлексию как механизм развития самоорганизующихся систем и обращает внимание на то, что рефлексия – способ смотреть на себя как бы со стороны, причем модели такого смотрения могут быть весьма разными: можно направить свой мысленный взор в себя и попытаться наблюдать себя как некий объект. Рефлексия может быть способом понимания себя через другого (социальная рефлексия). Способности к рефлексии наиболее полно проявляются в следующих видах деятельности:

- в оценке ситуации, в том числе поведения других людей;
- определении, постановке, выборе цели;
- анализе производственных проблем, принятии решений;
- определении отношений и действий в межличностном или групповом взаимодействии, а также выборе стратегии и тактики организационного поведения в целом.

В современной науке можно выделить несколько подходов к классификации типов рефлексии.

Так, существует несомненная возможность

сознавать в рефлексии свое прошлое бытие (*ретроспективная рефлексия*). Благодаря рефлексивному взгляду (ретроспективному самообращению) бытие разворачивается в своей исторической перспективе.

С одной стороны, ретроспективная рефлексия опирается на способности памяти, поскольку, осмысливая свое бытие, человек в первую очередь *вспоминает* его, а с другой стороны, ретроспективная рефлексия активна по отношению к имеющемуся жизненному материалу, это фиксация его значимых изменений, акцентирование тех или иных переживаний, наконец, это *синтез* объектов прошлого (состояний, поступков,

событий) и расстановка их в определенной последовательности «истории самобытия».

Ретроспективная рефлексия предполагает другую рефлексивную способность – способность сознавать себя в «реальном времени», то есть в настоящем, *по мере свершения* своего бытия, а не *после* него. Это *текущая* рефлексия, благодаря которой есть возможность «вернуть» назад «кадры» самобытия.

Текущая рефлексия заложена в особой двойственности сознания: всякому *позициональному* сознанию сопутствует *нейтральное* сознание по типу «прообраз и тень»²⁴.

Здесь, опираясь на образы платоновского «мифа о пещере», можно представить отношение между параллельными актами как отношение между «действительным» и его «тенью», «простым отражением совершения», «просто мыслью» о совершении²⁵. Таким образом, текущая рефлексия может быть в любой момент актуализирована или возникнуть, например, в воспоминании о переживании. Текущая рефлексия является фундаментом «естественной» рефлексии.

Репродуктивные свойства рефлексии проявляются и в тот момент, когда рефлективный взгляд обращен к еще не наступившему событию (переживанию), к тому, что создано лишь самим рефлективным взглядом и еще не подтверждено наступившим настоящим. Это так называемая *проспективная рефлексия*.

Материалом для проспективной рефлексии становятся переживания, полученные в текущей и ретроспективной рефлексии. Таким образом, проспективная рефлексия – это род фантазии, в котором предвосхищаются лишь предполагаемые переживания. Проспективная рефлексия в широком смысле – это не только предвосхищение, но также желания, планы и пр. Все это строится на основании уже воспринятого.

Историческая рефлексия – рефлексия, в которой высвечивается феномен самобытия в своей исторической перспективе.

Рефлексия имеет исторический характер в исконном значении слова: слово «исторический» этимологически восходит к древнегреческому *ἵσταναι* – «испытывать, узнавать, исследовать, рассказывать, свидетельствовать».

В этом контексте рефлектирующий человек – это свидетель собственного бытия, очевидец событий самобытия. Рефлексия выполняет две важные функции: познавательную и регулятивную.

Первая реализуется в самосозерцании, самоописании и концептуализации опыта самобытия, в связи с чем ее можно разделить на две составляющие: самонаблюдение и самоанализ.

Вторая функция реализуется в соотношении своего опыта с социальными и личными нормативами, а также в саморегуляции, а потому, в свою очередь, разделяется на самооценку и самоконтроль.

В повседневности познавательная функция практически всегда подчинена регулятивной. Можно сказать, что чаще всего самопознание совершается исключительно с целью саморегуляции. Результатом смешения познавательной и регулятивной функций чаще всего становится ситуация, когда самоисследование уступает место самовоздействию.

Как следствие слияния данных рефлективных функций или даже полного вытеснения познавательной функции возникает «агрессивная»

рефлексия, которая прерывает продуктивное начало. В связи с этим очень часто в творческой деятельности негативно оценивается вмешательство самонаблюдения, как мешающего продуктивной реализации самобытия.

Особую роль различение познавательной и регулятивной функций рефлексии приобретает в процессе самопознания, в котором на первый план выступает необходимость в рефлексии, освобожденной от регулятивных целей. Самоконтроль тесно связан с самооценкой: негативная оценка своего переживания или действия с этической, моральной, эстетической или другой точки зрения влечет за собой желание исправить положение, что приводит к прерыванию продуктивного акта.



В функциональном плане можно выделить следующие виды рефлексии: самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самоконтроль. Смешение этих функций, их неразличение приводит к снижению качества рефлексии. Для того чтобы познавательные и регулятивные функции не смешивались, необходима *метарефлексия*, призванная сдерживать оценочную функцию рефлексии. В результате раскрывается ресурс познавательной рефлексии, создающей продуктивные условия для самопонимания.

Кроме того, в психологии различают:

- коммуникативную рефлексия: объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Рефлексия выступает механизмом познания другого человека;

- личностную рефлексия: объектом познания является познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим;

- интеллектуальную рефлексия: она проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи;

- преобразующую рефлексия: этот вид рефлексии особенно важен в области исследования механизмов саморазвития личности.

Самопознание, главным инструментом которого является рефлексия, это еще и самотворение. Согласно Н.А. Бердяеву, «личность не есть готовая реальность, я созидаю свою личность, созидаю ее и тогда, когда познаю себя, я есть прежде всего акт»²⁶. Продуктивное «Я» в этом контексте – это прежде всего действующее «Я», то есть «Я» одновременно познает окружающий мир и преобразует его. Так как рефлексивное «Я» по своей сущности идентично продуктивному «Я», то и в случае рефлексии мы имеем дело с преобразующим познанием.

Таким образом, *рефлексия – это преобразующий акт*. Преобразующая функция рефлексии проявляется в ретроспективной рефлексии в форме ретроспективного восстановления событий, переживаний и поступков; преобразованием пропитана проспективная рефлексия; идея преобразования лежит в основе самоконтроля.

Исследователи выделяют несколько этапов работы рефлексивного механизма.

1. Рефлексивный выход осуществляется тогда, когда другими средствами и способами невозможно познать другого человека и самого себя.

2. Интенциональность (интенция – направленность) – направленность на объект рефлексирования, выделение его среди других объектов.

3. Первичная категоризация – выбор первичных средств, с помощью которых осуществляется рефлексирование.

4. Конструирование системы рефлексивных средств – выбранные первичные средства объединяются в некоторую систему, что дает возможность более целенаправленно и обоснованно проверить рефлексивный анализ.

5. Схематизация рефлексивного содержания проводится за счет использования разных знаковых средств: образов, символов, схем, языковых конструкций.

6. Объективизация рефлексивного описания – оценка и обсуждение полученного результата; в случае, когда результат неудовлетворителен, процесс рефлексии запускается вновь.

В целом рефлексирование – это сложная работа, требующая времени, усилий, определенных способностей. В то же время именно рефлексия позволяет сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным. Безусловно, в ряде случаев излишне выраженная способность к рефлексированию может порождать пассивную ориентацию в процессе взаимодействия с внешним миром. Но все же в главном особенность влияния рефлексии на саморазвитие состоит в том, что рефлексия помогает личности отстраниться и проанализировать познаваемое с разных позиций, с установлением причинно-следственных связей²⁷.

Влияние рефлексии на процессы саморазвития осуществляется через выработку рефлексивной позиции.

Так, еще Л.С. Выготский подчеркивал значение рефлексивности как конструирующей характеристики сознания, указывая, что последнее возникает лишь с появлением самосознания²⁸.

В работах исследователей этой проблемы идет разговор о субъективной и интерсубъективной рефлексивных позициях.

Субъективная позиция — это исключительно индивидуальная, личная позиция наблюдателя, некий взгляд изнутри.

Интерсубъективная позиция — это взгляд с точки зрения внешнего наблюдателя. Другими словами, я могу иметь внутреннюю систему наблюдения или отсчета, и одновременно с этим я могу использовать системы отсчета, центры которых выходят за пределы моего «Я» в интерсубъективное пространство, прикрепляясь к конкретным персоналиям, социальным, этническим, религиозным и другим культурным группам или общностям. Поэтому правильнее говорить не об одной, а о *различных* интерсубъективных позициях. Кроме того, можно выделить различные варианты субъективной позиции, в том числе некую трансцендентальную позицию — позицию чистого «Я».

Субъективная и интерсубъективная позиции – это не только различные точки зрения на свое бытие, но и различные точки зрения на мир, то есть различные точки зрения на «самобытие-в-мире» и, как следствие, саморазвитие в нем. Для человека имеют важное значение и субъективная, и интерсубъективная позиции, с точки зрения которых он может наблюдать и оценивать свое бытие-в-мире:

- в первом случае – мир вокруг меня и для меня («эгоцентрический взгляд»);
- во втором случае – я для мира, я как его часть («онтоцентрический взгляд»).

Интерсубъективная позиция – это всегда внешняя (по отношению ко *мне*) позиция.

Во многом субъективная рефлексивная позиция имеет несомненное преимущество перед интерсубъективной в плане «самовосприятия»: рефлексия, отталкивающаяся от собственной системы отсчета, вероятно, не несет того «деструктивного потенциала», который мы можем наблюдать в случае, когда рефлексия опирается на какой-либо внешний социокультурный норматив.

Кроме того, в ряде исследований вводятся другие представления о рефлексивных позициях.

Интернальная рефлексия — «взгляд» вовнутрь («интроспекция»), а точнее, чувство, ощущение, переживание.

Экстернальная рефлексия — «взгляд» на самобытие со стороны.

Обоснование влияния рефлексии на процессы саморазвития опирается и на идеи взаимодействия механизмов рефлексии с функционированием творческой личности, соответственно выявляется корреляция этих процессов с мерой продуктивности мышления, служащего необходимым условием для творческого развития личности.

Логично утверждение, что результатом творчества как мыслительного процесса являются новые способы решения проблемной ситуации. Вместе с тем мыслительный процесс представляется как движение мысли по следующим уровням: личностному; рефлексивному; предметному и операциональному.

Рефлексия играет ведущую роль в реализации личностной стороны творческого процесса. Это объясняется тем, что рефлексия является источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Важный момент в развитии рефлексии представляет появление вербального отражения собственных процессов и действий, являющегося основой для развития самосознания и высших волевых регулирующих механизмов.

Влияние рефлексии на процессы саморазвития происходит через самопознание, т.е. изучение личностью собственных особенностей: психических, физических, нравственных.

Самопознание совершается путем рефлексивного анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с общепринятыми нормами. Кроме того, самопознание совершается путем осознания отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств данной личности, её поведения, деятельности. Сопоставляя эти оценки, особенно тех людей, которые входят в референтную для данного человека группу, с мнением и суждениями которых он особенно считает, со своими собственными оценками, человек вырабатывает у себя адекватную самооценку. Более того, самопознание совершается путем самонаблюдения своих состояний, мыслей и чувств.

Самонаблюдение может происходить не только по ходу, в процессе психической деятельности, переживания, но и ретроспективно, путем восстановления по памяти прошедших событий, ситуаций, актов поведения, поступков и анализа, установления причинной связи между отдельными поступками и обстоятельствами и оценки этих поступков, своего поведения.

Самопознание является основой не только для установления оценочного и теоретического отношения к собственным достоинствам и недостаткам, но и для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности, для самовоспитания.

В целом можно заключить, что рефлексивная деятельность позволяет человеку осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в анализе его предметной деятельности и ее продуктов. Но важно подчеркнуть, что освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы решения задач или рассуждения.

¹ Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – С. 176.

² Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 48.

³ Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – С. 48.

⁴ Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 35.

⁵ Сорос Дж. Открытое общество: реформируя глобальный капитализм. – М.: Некоммерч. фонд поддержки культуры, образования и новых ин-форм. технологий, 2001. – С. 142–144.

⁶ Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности; Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 24.

⁷ Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – С. 24.

⁸ Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивный подход: от методологии к практике; Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Когито-центр, 2009. – С. 119.

⁹ Шаров А.С. Жизненный кризис в развитии личности. – Омск: Изд-во Омского гос. пед ун-та, 2005. – С. 66–71.

¹⁰ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 77.

¹¹ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – С. 86–87.

¹² Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – С. 103.

¹³ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – С. 113.

¹⁴ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 117.

¹⁵ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – С. 120.

¹⁶ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – С. 124.

¹⁷ Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – Vol. 3. – № 5. – P. 400–424.

¹⁸ Полежаева Е.А. Место самомониторинга в структуре личностных характеристик: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – С. 49.

¹⁹ Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective // P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. – London: Wiley, 2004. – P. 113.

²⁰ Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. – P. 116.

²¹ Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. – P. 119.

²² Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 27.

²³ Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. – М.: Генезис, 2005. – С. 46.

²⁴ Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – 224 с.

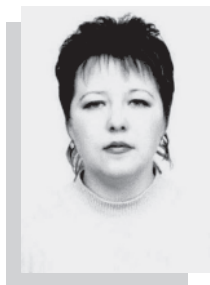
²⁵ Гуссерль Э. Феноменологическая психология. Амстердамские доклады // Логос: философско-литературный журнал. – 1992. – № 3. – С. 65.

²⁶ Бердяев Н.А. Самопознание: сочинения. – М. – Харьков, 1998. – 624 с.

²⁷ Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 51–55.

²⁸ Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 138–142.

Особенности отношения к здоровью сирот юношеского возраста



С.В. Изусина, педагог-психолог, преподаватель Борисоглебского дорожного техникума, соискатель кафедры коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», e-mail: info@bordt.ru

Введение. Отношение к здоровью является одним из базовых, внутренних факторов, определяющих состояние благополучия, уровень здоровья личности каждого человека. Именно оно является основным компонентом внутренней картины здоровья и включает три уровня: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [1, 4]. В современной науке отношение к собственному здоровью рассматривается как важный аспект «Я-концепции» личности [И.А. Аликин, Н.В. Лукьянченко, В.Э. Пахальянц, Т.Л. Ядрышникова, 2008], является субъективным переживанием субъективного опыта [Джозеф О'Коннор, Джон Сеймор, 1997; Ян Мак-Дермотт, Джозеф О'Коннор, 1998 и др.]. Зарубежные теории личности в современной психологической науке, затрагивающие феномен здоровья, называют состояние проблемы отношения к здоровью одной из характеристик личности. Исследования в области здоровья отличаются поиском корреляционных связей: «здоровье – воспитание – внутренняя картина здоровья – поведение – образ жизни». Особое внимание уделяется социальному здоровью, проблемам семьи, предрасполагающим к возникновению психосоматических расстройств. По данным медицинской статистики, за последние десятилетия общая заболеваемость населения в России постоянно растет, она увеличилась на 36,5% по разным группам заболеваний [6]. Особенно беспокоят факты увеличения заболеваемости среди детей и сирот. Именно поэтому актуальным является изучение проблем здоровья детей, подростков, юношей и девушек [С.В. Борисова, Е.В. Дмитриева, Е. А. Шерешкова, М. А. Иванова и др.].

Современные ученые делают вывод о том, что важную роль в формировании внутренней картины здоровья ребенка как составной части самосознания и установки по отношению к собственному здоровью играет психологический климат в семье [1, 2, 4, 7].

Приоритетные национальные проекты «Здоровье» и «Образование» направлены на решение накопившихся проблем в здравоохранении, и в первую очередь сбережения здоровья населения, в которых важным направлением является «формирование здорового образа жизни населения Российской Федерации». В соответствии

с ФЗ «Об образовании» (ст. 20, п. 2) одной из главных является задача сохранения здоровья студентов СПО и НПО, где особое внимание уделяется сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, нуждающимся в особой заботе государства. Решение данной задачи предусматривает комплекс мероприятий, в число которых входит психологическая помощь и распространение здоровьесберегающих технологий обучения.

Постановка проблемы. Сироты – особая группа обучающихся в среднем профессиональном образовательном учреждении. Они отличаются сложным психическим миром, проблемами эмоционального здоровья, в котором отражаются травмы, связанные с утратой родной семьи, с сильным эмоциональным стрессом и переживаниями, нарушениями психической сферы личности. Сироты имеют значимые проблемы, связанные с взрослением, социализацией, которые наиболее выражены в юношеском возрасте. На всех уровнях психической организации человека: биологическом, физиологическом, психологическом, личностном, эмоциональном, когнитивном, поведенческом – у сирот происходят изменения, связанные с психологической травмой, возникает симптомокомплекс нарушений, посттравматическое стрессовое расстройство [5]. По данным исследований М.В. Рагулиной, Е.Н. Ткач [2013], в эмоциональной сфере у детей и подростков, имеющих психологический статус сироты, присутствуют страх, грусть, беспокойство, гнев, развитие депрессии; в познавательной-когнитивной сфере – трудности в запоминании, нарушение внимания и его концентрации, ухудшение интеллектуальной деятельности, памяти, путаница в воспоминаниях и т.д., в поведенческой – трудности в общении, сосредоточение на себе, изоляция, курение, злоупотребление алкоголем. На уровне организма возникают психосоматические проблемы: постоянные головные боли, нарушения деятельности сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечной системы, дрожь, тик, расстройства сна, страховое, избегающее, регрессивное поведение [5]. Травма как жизненное событие сопровождается сложным переживанием собственной беспомощности, уязвимости, слабости, страха и в то же время гнева, ярости. На биологическом уровне все яркие

эмоциональные впечатления сохраняются в глубоких структурах лимбического отдела головного мозга. Поэтому страдают все психические проявления, включая снижение мотивации и общей активности человека. На поведенческом уровне это обозначается депрессивными тенденциями, отсутствием интереса и устремлений к различным видам деятельности, плохим сном и аппетитом. Отмечается общее отставание в физическом развитии от сверстников, живущих в семье [5]. Травма, связанная с утратой семьи, посттравматические стрессовые расстройства, отражающиеся на физиологическом, эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях, а также на всех уровнях здоровья – физическом, психическом, эмоциональном, духовном, на отношении к здоровью, установках по отношению к своему здоровью, являются психологическими условиями формирования личности сирот, фоном и содержанием выстраивания системы отношений с миром и действительностью, индивидуально-личностного развития. Необходимость целенаправленной работы с сиротами разного возраста по формированию и укреплению здоровья, позитивной внутренней картины здоровья неопровержима, и перспективой ее развития является научно обоснованная исследовательская и практическая деятельность. По данным английского психолога М. Аргайла, уровень здоровья и общей удовлетворенности жизнью оказывается тесно связанным с некоторыми факторами, среди которых он прежде всего называет крепкую семью [8]. В жизни сирот зачастую кроме отсутствия родительской семьи многие факторы, влияющие на удовлетворенность жизнью, являются неблагоприятными. Уже с рождения дети, оказавшиеся в условиях сиротства, по состоянию здоровья относятся к контингенту высокого риска [3]. Существующая проблема формирования внутренней картины здоровья сирот юношеского возраста является недостаточно изученной ни в рамках психологии сиротства, ни в педагогической психологии, ни в медицинских исследованиях. В теоретическом и практическом плане информация по целенаправленному формированию осознанного отношения к здоровью в подростковом и юношеском возрасте существует только в ряде отдельных публикаций, недостаточно разработаны методы формирования позитивной внутренней картины здоровья. Несомненная важность и необходимость изучения темы формирования внутренней картины здоровья у сирот в юношеском возрасте как составляющей самосознания личности обусловлена рядом следующих положений:

- позитивная внутренняя картина здоровья является важным условием психологического благополучия личности;
- фактором психологической, профессиональной адаптации личности и социализации;
- внутренняя картина здоровья как установка по отношению к своему здоровью является условием его стабильности;

– она определяет уровень здоровья и является интегративным показателем здоровья;

– внутренняя картина здоровья является субъективным переживанием своего здоровья.

Именно эти положения определяют целесообразность и актуальность проведения нашего исследования.

Методы и организация исследования.

Изучение особенностей отношения к здоровью у сирот юношеского возраста было проведено с помощью методики С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью», предназначенной для подросткового и юношеского возраста, методов тестирования и направлено на изучение установок по отношению к собственному здоровью [1]. Целью исследования являлось определение уровня и особенностей отношения к собственному здоровью сирот юношеского возраста на эмоциональном, познавательном (когнитивном), поведенческом уровнях, уровня ведения здорового образа жизни. При проведении тестирования определялся показатель отношения к здоровью – сумма баллов по каждой шкале: эмоциональной, познавательной, практической, шкале поступков. Затем при анализе суммы баллов по всем этим шкалам выявлялись интенсивность (сила проявления) отношения к своему здоровью и «процентиль» – показатель низких, средних и высоких баллов, указывающих на отношение к здоровью и здоровому образу жизни. Максимальным значением по каждой шкале была сумма баллов, равная 18.

Для изучения особенностей отношения к здоровью и показателей, характерных для сирот юношеского возраста, их данные были сопоставлены с данными юношей и девушек, живущих с родителями. Экспериментальной базой исследования являлось Государственное бюджетное учреждение среднего профессионального образования «Борисоглебский дорожный техникум». Исследование осуществлялось в период с 2009 по 2012 г. В эксперименте участвовали студенты юношеского возраста. Были исследованы две группы испытуемых: 1-ю группу составили студенты-сироты в количестве 60 человек, 2-ю группу испытуемых составили студенты, живущие с родителями, тоже в количестве 60 человек.

Результаты и их обсуждение.

При анализе полученных данных было установлено, что у студентов юношеского возраста, живущих с родителями, показатели оказались более высокими. Из них 23,34% имели высокие баллы по всем шкалам: эмоциональной, познавательной, практической, шкале поступков, определяющим отношение к здоровью, что в 3,5 раза превышало показатели группы сирот. В группе испытуемых-сирот высокие показатели по всем шкалам имели лишь 6,66% испытуемых. Выявлена разница и по показателям низких баллов между двумя группами испытуемых. Так, 49,8% студентов, живущих с родителями, имеют низкие баллы, а среди сирот таких 66,6%. По показателям средних баллов различий не обнаружено. С целью определения значимости различий между двумя выборками по

высоким показателям интенсивности (силы проявления) отношения к здоровью мы использовали статистический F-критерий Фишера, который подтвердил существование статистически значимых различий на уровне значимости $p < 0,01$ и предположение о том, что студенты-сироты юношеского возраста имеют более слабую интенсивность (силу проявления) отношения к здоровью, им реже свойственны высокие показатели интенсивности, чем студентам юношеского возраста, живущим с родителями. По каждой шкале опросника выявлялись существующие различия, которые показали, что для студентов, живущих с родителями, характерны более высокие баллы по эмоциональной (41,66% испытуемых), практической (24,99% испытуемых) (значимость различий на уровне $p < 0,05$) шкалам и менее низкие баллы по практической шкале (39,99%) и шкале поступков (53,33%) (значимость различий на уровне $p < 0,05$). В группе студентов-сирот 56,66% испытуемых имели низкие баллы и 9,99% высокие баллы по практической шкале. Было выявлено, что студенты, живущие с родителями, в большей степени реализуют в поведении, эмоциональной сфере, познавательной деятельности положения, характеризующие интенсивность отношения к здоровью, например такое: «здоровье имеет высокую ценность, оно является фактором получения удовольствия, предметом заботы»; у них высок интерес к проблемам здоровья и его сбережению; проявляется высокая активность в ведении здорового образа жизни, занятиях спортом, формировании своего окружения и в выборе партнеров по общению, в пропаганде здорового образа жизни. У студентов-сирот в 3,5 раза меньше проявляются в поведении, эмоциональной сфере, познавательной деятельности вышеперечисленные показатели. Отношение к здоровью носит рассудочный характер, эстетический аспект здоровья отсутствует, активность в поиске информации по проблемам здоровья низкая, забота о своем здоровье игнорируется, она проявляется самостоятельно, когда этого требует ситуация, отношение к здоровью остается «личным делом», нет стремления изменить окружение.

Результаты исследования были представлены для обсуждения на научно-практической конференции, посвященной Дню науки, в феврале 2013 г. в Борисоглебском дорожном техникуме.

Выводы и заключение. Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты-сироты юношеского возраста находятся в «зоне риска», то есть высока вероятность того, что большинство из них не будут вести здоровый образ жизни и заботиться о своем здоровье, что приведет к заболеваниям. Данные исследования указывают на то, что в работе с сиротами юношеского возраста необходимо учитывать их особенности отношения к здоровью. В условиях среднего профессионального образования нужно проводить работу по формированию позитивной и целостной внутренней

картины здоровья, обращая внимание на когнитивный, эмоциональный, поведенческий уровни отражения здоровья. Основными направлениями мы считаем следующие:

- формирование образов и понятий, лежащих в основе целостной, позитивной внутренней картины здоровья и составляющих ее основу и содержание; формирование целостного самоотношения к собственному здоровью и его целостному восприятию;
- формирование умений ведения здорового образа жизни;
- формирование культуры здоровья;
- развитие мышления и позитивной самооценки личности;
- развитие способностей и умений научно-исследовательской деятельности и профессиональных качеств;
- воспитание социально-нравственных основ здоровья.

Необходимо вовлекать сирот в более активные виды деятельности, требующие самостоятельного и продуктивного решения, обращать внимание на развитие у них когнитивного и поведенческого уровня отношения к своему здоровью.

Литература

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
2. Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 86.
3. Ножнинова О.В. Состояние здоровья и организация медико-социальной помощи детям-сиротам, находящимся в трудной жизненной ситуации: Дис. ... канд. мед. наук. – М., 2009. – 114 с.
4. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
5. Рагулина М.В., Ткач Е.Н. Эмоциональное здоровье детей, переживших травму утраты семьи, и особенности их психологического сопровождения // Психология обучения. – 2013. – № 6. – С. 34–43.
6. Стародубов В.И., Хальфин Р.А. Сбережение народа зависит от Вас! Представителям законодательных и исполнительных органов власти субъектов Российской Федерации // Информационные материалы. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. – 64 с.
7. Тухтарова И.В., Биктимиров Т.З. Соматопсихология: Учебно-методическое пособие. Ульяновский государственный университет, кафедра медицинской психологии, психоневрологии и психиатрии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-14552.html?page=12>.
8. Черлунчакевич А.И. Программа по профилактике профессиональной деформации педагога // Психология обучения. – 2013. – № 6. – С. 125–142.

Становление субъектной позиции студента технического вуза



П.С. Медведев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных технологий ФГБОУ ВПО «Тюменский нефтегазовый государственный университет», e-mail: tsniis@yandex.ru

Современная российская экономика, осуществляя переход к инновационному типу, предъявляет высокие требования к профессионализму кадров, их конкурентоспособности, готовности к быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося рынка услуг.

В этой связи техническое образование, его содержание должно проектироваться как целостная система образовательно-профессионального опыта, становящегося в процессе его присвоения индивидуальным, субъектным опытом учебно-профессиональной деятельности студента, а далее – субъектным опытом деятельности будущего специалиста.

Современное образование ставит студента перед необходимостью самому конструировать содержательную среду собственного образования в условиях широкого содержательно-образовательного пространства института, что приводит к приобретению субъектного опыта.

Согласно логике Б.Д. Эльконина (1978) о цикличности сменяемости объектного и субъектного векторов развития в последовательном ряду возрастных этапов, период ранней взрослости, характерный для студенческого возраста, направляется субъектным вектором (ориентирован на мир людей) и поэтому, по нашему мнению, оказывается существенным для формирования субъектного опыта. Субъектный и объектные векторы психического развития (направленность на мир вещей и направленность на мир людей) сходятся к 25 годам и по окончании этого возрастного периода действуют как единый, нераздельный фактор. Личность приобретает уникальный набор устойчивых нравственных черт, проявляющихся в течение длительного времени и в разных ситуациях, составляющих ее субъектный потенциал, необходимый для формирования субъектного опыта.

Субъектный опыт – это опыт, который позволяет студенту обретать возможность ставить себе профессиональные задачи, выбирать из числа учебных задач, предлагаемых ему преподавателем, последовательно добиваться их решения. Этот опыт приобретается в рамках учебно-профессиональной деятельности, которая в контексте становления субъектной позиции студента понимается нами как деятельность, направленная на саморазвитие, субъектный переход внешнего контроля в самоконтроль и внешнего оценивания – в самооценку.

В педагогических исследованиях позиция определяется как интегративная характеристика личности, включающая в себя осознанную совокупность отношений и проявляющаяся в деятельности и поведении (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Т.Н. Мальковская, А.М. Трещев и др.).

В своих научных трудах Н.М. Борытко, Е.Н. Волков, В.И. Слободчиков и др. рассматривают субъектную позицию как активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение личности к самой себе, к действительности, к миру и жизни в целом.

Становлению человека как субъекта своей жизнедеятельности посвящены научные исследования отечественных ученых К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна; вопросам о содержании субъектности личности – труды Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.И. Степанского, В.И. Слободчикова и др.

С точки зрения отечественных ученых К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.В. Горшковой, М.С. Кагана, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, В.И. Степанского, И.С. Якиманской и др., субъектность проявляется в способности человека вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств, руководствуясь сознательно поставленными целями, влиять на процесс собственной жизнедеятельности, изменяя при этом самого себя и мир.

Становление субъектной позиции студента технического вуза представляет собой систему его отношений к другим субъектам образовательного процесса, к самому себе, позволяющую ему совершать профессиональные и жизненные выборы и поступки. По мнению А.В. Брушлинского, субъектная позиция человека – это целостное развивающееся качество его личностной позиции, которое:

- характеризует ценностное, инициативно-ответственное отношение к образованию, его целям и смыслу, процессу и результату;

- выражается в сориентированности человека в имеющихся образовательных возможностях, в желании и умении видеть и определять свои образовательные проблемы, находить условия и варианты решения, оценивать образовательные достижения;

– проявляется в различных сферах жизни и прежде всего в образовании;

– выступает предпосылкой и показателем личностно-профессионального становления [1].

Качественно новым уровнем развития субъектности личности Н.Ф. Терпугова считает ее профессионально-субъектную позицию, которую определяет как устойчивую, сложно структурированную систему отношений человека к профессиональной деятельности, к самому себе как к субъекту этой деятельности, к другим как к субъектам жизнедеятельности, проявляющуюся в соответствующем поведении [2, с. 13].



Становление субъектной позиции студента может происходить за счет модульного построения учебных программ, состоящих из *знаниево-адаптационного, профессионально-специализирующего, инновационно-технологического и социально-культурологического* модулей.

Содержание *знаниево-адаптационного* модуля предполагает получение будущими специалистами общих знаний, способствующих их адаптации к современному рыночному образу мыслей.

В рамках *профессионально-специализирующего* модуля студенты приобретают актуальные в своей области специализированные профессиональные знания.

Инновационно-технологический модуль содержит учебно-методические комплексы, направленные на освоение студентами специализированных инновационных технологий, применимых в непосредственных предприятиях или отрасли в целом.

Социально-культурологический модуль нацелен на обобщение полученных знаний и встраивание в общекультурный и социальный контексты.

Модульный подход к организации обучения студентов обуславливает поиск образовательных технологий, стимулирующих формирование субъектного опыта как основы становления субъектной позиции студента. Реализацию такой стратегии обучения могут обеспечить смыслосозидающие технологии, которые предполагают получение каждым студентом возможности приобретать свое понимание изучаемых знаний, презентовать свои идеи и мысли, сравнивать их с другими и таким образом приблизиться к истинному значению изучаемых знаний.

Эти технологии должны основываться на стратегии обучения студента исследовать учебный материал на наличие в нем противоречивых свойств, скрытых связей и отношений.

Для того чтобы данные технологии согласовывались с модульной организацией учебного процесса, необходимо в каждый модуль включить задания разного уровня сложности и степени самовыражения студента, которые позволят ему проявить индивидуальную эрудицию, оперативность, гибкость мышления, развитость умений анализа и обобщения знаний и др.

В этой связи возникает необходимость модернизации профессиограмм будущих выпускников через выделение обязательных для формирования и желательных качеств (в соответствии с принципом вариативности), внесения в них черт характера, которые действительно способствуют становлению субъектной позиции студента.

В данном процессе совместная деятельность преподавателя и студента проходит определенные фазы учебного сотрудничества. Согласно мнению В.Я. Ляудиса и В.П. Панюшкина, первая фаза – *приобщение к деятельности* – интегрирует следующие формы: разделение действия между преподавателем и студентами, имитируемые действия студентов, подражательные действия студентов; вторая фаза – *согласование деятельности студента и педагога* – включает следующие формы: саморегулируемые и самопобуждаемые действия студента; третья фаза – партнерство в совершенствовании способов освоения предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, становление субъектной позиции студента характеризуется следующими особенностями: во-первых, содержание технического образования проектируется как целостная система образовательно-профессионального опыта студента, становящегося в процессе его присвоения индивидуальным, субъектным опытом учебно-профессиональной деятельности;

во-вторых, при организации учебного процесса с позиции модульного подхода преследуется цель оптимальной самореализации студентов, связанной с будущей профессиональной деятельностью;

в-третьих, взаимодействие субъектов образовательного процесса строится на обоюдовой и обоюдонеобходимой основе с учетом доминирования интересов одной из сторон.

Литература

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта и его деятельности // Современная психология. Справочное руководство; Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: Инфра-М., 1999. – С. 330–346.
2. Терпугова Н.Ф. Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2009. – 23 с.



Социология образования



Рубрику ведет Александр Михайлович ОСИПОВ, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, член правления Российской социологической ассоциации, член-корреспондент Международной академии наук высшей школы, член Международной социологической ассоциации, e-mail: osipov.al58@gmail.ru

Итоги мониторинга основных образовательных программ по направлению «Социология»: проблемы и тенденции

В.В. Зырянов, кандидат экономических наук, доцент, заместитель декана по учебно-методическому объединению социологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», e-mail: zyryanov@socio.msu.ru

Л.В. Темнова, доктор психологических наук, профессор, заведующая НИЛ информационно-образовательных технологий социологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», e-mail: temnova.larisa@yandex.ru

Е.А. Сайко, доктор философских наук, профессор, старший научный сотрудник НИЛ информационно-образовательных технологий социологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», e-mail: sayko13@list.ru

В рамках исследования динамики перехода вузов Российской Федерации на новые образовательные стандарты научно-исследовательская лаборатория информационно-образовательных технологий социологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова провела мониторинг основных образовательных программ (ООП) высшего профессионального образования (ВПО) по направлению «Социология».

Цель мониторинга заключалась в выявлении степени разработанности ООП. Кроме того, важным представлялся факт наличия ООП на сайтах российских вузов, что обеспечивает свободный доступ к этим документам всех заинтересованных пользователей (потенциальных абитуриентов, студентов, родителей, специалистов в области социологии и шире – социогуманитарного знания и др.).

Не менее значимым для экспертизы являлся и принцип размещения ООП на сайте. Ведь оптимальность навигации (прежде всего ее простота и удобство для пользователя Интернет любого уровня) в данном случае становится одним из решающих факторов в повышении социальной, в том числе потенциальной инвестиционной привлекательности и эффективности реализации образовательных услуг, предоставляемых тем или иным вузом.

Напомним также, что размещение ООП на сайтах вузов и соответственно ее доступность являются обязательными для образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию [Порядок приема..., 2009]. Что касается объема документов, входящих в ООП, то по усмотрению вуза содержание учебных дисциплин (модулей) может быть представлено в сети Интернет или полностью, или в аннотированном виде [Письмо Департамента..., 2010].

В связи с этим основные задачи проведенного мониторинга состояли в следующем:

- определить полноту (комплектность), оценить правильность оформления ООП и ее открытость (транспарентность) – наличие и доступность в сети Интернет для всех категорий заинтересованных в данной информации пользователей;
- выявить тенденции в формулировании и реализации профилей ООП бакалавров и магистерских программ;
- определить «болевы» точки и точки «роста» в формировании и позиционировании вузами ООП по направлению «Социология» в сети Интернет с целью выработки эффективных механизмов ее реализации и в целом – для обеспечения востребованности различных профилей данного направления у абитуриентов и студентов.

Объектно-предметное поле экспертизы составили основные образовательные программы 32 российских университетов: 12 вузов Центрального федерального округа, 1 – Южного, 5 – Северо-Западного, 6 – Сибирского федерального округа, 2 – Уральского, 3 – Приволжского, 1 – Северо-Кавказского и 2 – Дальневосточного федерального округа (таблица 1).

В целом в выбранных для экспертизы 32 вузах были проанализированы 52 основные образовательные программы: 27 – по уровню подготовки «бакалавр» и 24 – по уровню подготовки «магистр».

Виды профилей подготовки бакалавров и магистров распределились в соответствии с количеством учебных заведений, включенных в мониторинг, следующим образом.

Бакалавры. Наиболее распространенным на данном уровне подготовки является общий профиль. Он реализуется в 17 университетах. Профиль Экономическая социология осуществляется в 4 вузах. По два университета реализуют профили Социология управления, Социология коммуникаций, Прикладные методы социологических исследований. Таким образом, эти профили являются в настоящее время наиболее распространенными. Ниже названные профили представлены в одном вузе: Социология организаций и управления; Социология маркетинга;

Социология деловой культуры и бизнес-коммуникаций; Социология политики и международных отношений; Социальная антропология; Социология молодежи и молодежной политики; Прикладная информатика в социологии; Социальная теория и социальное прикладное знание; Экспертно-аналитическая деятельность; Современные методы и технологии в изучении социальных проблем общества.

Магистры. На этом уровне подготовки наиболее распространенным профилем является Социология управления. Он реализуется в семи университетах. Профиль Социология политики и международных отношений – в четырех. Профили Экономическая социология, Социология культуры, Социология коммуникаций, Социология социальных изменений осуществляются в трех вузах. Современные методы и технологии в изучении социальных проблем общества – в двух. Остальные профили реализуются в одном университете: Социальная аналитика новых медиа и Интернет; Социология коммуникативных систем; Политическая социология; Гендерные исследования; исследования российского общества; Межэтнические отношения в современной России; Социологический анализ коммуникаций; Общий профиль; Социология бизнес-процессов; Социология медиации; Социология маркетинга; Социология деловой культуры и бизнес-коммуникаций; Современные социологические теории; Социальная антропология; Социальный аудит; Социология организаций и управления персоналом; Социология труда и предпринимательства; Социология публичной сферы и социальных коммуникаций; Комплексный социологический анализ; Практические методы социологического анализа рынков; Демография; Современный социологический анализ; Социология маркетинговых исследований; проектирование социальных изменений в городской среде; Социология региона; Социология управления и социальный менеджмент; Социальные институты: взаимодействие и управление. В Санкт-Петербургском госуниверситете проводится подготовка магистров на английском языке по программам Глобальная социология: сравнительные перспективы и Европейские общества.

Таблица 1

Университеты, включенные в мониторинг

Федеральный округ	Вузы, включенные в мониторинг
Центральный	РГГУ, РГСУ, НИУ ВШЭ, РУДН, МГЛУ имени М. Тореза, МПГУ, Финансовый ун-т при Правительстве РФ, ГУУ, Тамбовский ГУ, Юго-Западный ГУ, Тверской ГУ, Тверской ГТУ
Северо-Западный	РГПУ им. Герцена, СПбГУ, Северный (Арктический) ФУ, Балтийский ФУ имени Канта, Череповецкий ГУ
Приволжский	Казанский ФУ, Самарский ГУ, Саратовский ГУ
Южный	Южный ФУ
Северо-Кавказский	Северо-Кавказский ФУ
Уральский	Ур ФУ, Тюменский нефтегазовый ГУ
Сибирский	Сибирский ФУ, Иркутский ГУ, Кемеровский ГУ, Томский ГУ, Новосибирский ГУ, Новосибирский ГТУ
Дальневосточный	Дальневосточный ФУ, Северо-Восточный Якутский ФУ

При экспертизе обязательными разделами ООП считались:

1. Учебный план.
2. Годовой календарный учебный график.
3. Рабочие программы учебных курсов.
4. Программы учебной и производственной практик.

К дополнительным разделам и материалам ООП были отнесены:

1. Цель (миссия) ООП (общая характеристика профессиональных и личностных качеств выпускника, пояснение, в каких сферах деятельности и отраслях экономики он будет востребован).

2. Компетенции, формируемые в результате освоения ООП ВПО (в первую очередь – дополнения к перечню компетенций, содержащемуся во ФГОС). Матрицы соответствия структуры учебного плана заявленным в ООП компетенциям.

3. Ресурсное обеспечение ООП, отражающее потенциал вуза и потребности региона (кадровое, материально-техническое, учебно-методическое, информационное).

4. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных и социально-личностных компетенций выпускников.

5. Нормативно-методическое обеспечение образовательных технологий и системы оценки качества освоения обучающимися ООП бакалавриата и магистратуры (материалы и рекомендации по проведению текущей и промежуточной аттестации).

Проведенная экспертиза ООП 32 вузов выявила, что полные текстовые версии программ представлены только на сайтах двух вузов; на восьми имеет место комплект разрозненных документов или ООП, в которых отсутствуют отдельные обязательные элементы; на семи – отдельные элементы программ; на шести обнаружен учебный план: либо с графиком учебного процесса, либо без него; на восьми сайтах ООП отсутствует (таблица 2).

Таким образом, на основании результатов экспертизы по критерию «полнота представления ООП» можно сделать следующие выводы:

· На большинстве сайтов вузов полные тексты ООП отсутствуют (есть 15–20 %).

· Представлены либо учебные планы, составленные в разных форматах, либо перечни дисциплин, входящих в учебный план, либо аннотированные перечни этих дисциплин.

· В абсолютном большинстве вузов переход на ФГОС отражен в различных разделах сайтов.

В соответствии с данными мониторинга программы учебных дисциплин как обязательный элемент ООП представлены в аннотированном виде на сайтах 5 вузов (Северный (Арктический) ФУ, Кемеровский ГУ, Тамбовский ГУ, МПГУ, Новосибирский ГУ); полные тексты программ и аннотированные программы – на сайтах 2 вузов (НИУ ВШЭ, Тверской ГУ).

Очевидно, что качество обучения по направлению «Социология» в современных российских вузах во многом детерминировано соответствием компетентностной модели, заявленной в ООП, учебному плану. Из 32 вузов, включенных в мониторинг ООП, подобное соответствие демонстрируют учебные планы, представленные на сайтах лишь 6 учебных заведений (Северный (Арктический) ФУ, Кемеровский ГУ, Сибирский ФУ, Саратовский ГУ, Тамбовский ГУ (уровень «магистры»), РГСУ (уровень «бакалавры»). В целом перечень профессиональных компетенций размещен на сайтах 19 вузов. В их числе: Кемеровский ГУ, Томский ГУ, Саратовский ГУ, Тамбовский ГУ, СПбГУ, Сибирский ФУ, Северный (Арктический) ФУ, Балтийский ФУ, Северо-Восточный ФУ, РГГУ, РГСУ, НИУ ВШЭ, РУДН, ГУУ, МПГУ, РГПУ, Южный ФУ, Уральский ФУ, Иркутский ГУ.

В свою очередь, требования к итоговой государственной аттестации, которые позволяют с наибольшей точностью выявить уровень профессиональной компетентности выпускников – будущих

Таблица 2

Комплектность ООП, представленных на сайтах вузов

ООП как полный и единый документ	ООП как комплект разрозненных документов (или в ООП отсутствуют отдельные обязательные элементы)	Наличие на сайте отдельных элементов ООП	Присутствует только план (с графиком учебного процесса или без него)	ООП отсутствует
Кемеровский ГУ	РГГУ	МПГУ	ГУУ	Дальневосточный ФУ
Тамбовский ГУ	Томский ГУ	РГПУ	МГЛУ (магистр)	Финансовый университет
	Северный (Арктический) ФУ	СПбГУ	РГСУ (магистр)	Казанский ФУ
	Сибирский ФУ	НИУ ВШЭ	Уральский ФУ	Самарский ГУ
	Саратовский ГУ	Череповецкий ГУ	Юго-Западный ГУ	МГЛУ (бакалавр)
	Южный ФУ	Тверской ГУ	Тюменский ГТУ	Северо-Кавказский ФУ
	Балтийский ФУ	Новосибирский ГУ (магистр)		Северо-Восточный ФУ
	РГСУ (бакалавр)			Тверской ТГУ

социологов, представлены в ООП на сайтах 16 вузов с различной степенью полноты: Северный (Арктический) ФУ (в общем виде), Кемеровский ГУ (очень подробно, уровень «бакалавры»), Тамбовский ГУ (очень подробно, уровень «магистры»), МПГУ (в общем виде), РГГУ (в общем виде), Томский ГУ (в общем виде), Южный ФУ (в общем виде), Балтийский ФУ (в общем виде), Сибирский ФУ (в общем виде), Саратовский ГУ (в общем виде), РГПУ (в общем виде), Казанский ФУ (в общем виде), МГЛУ (в общем виде, уровень «магистры»), СПбГУ (в общем виде), НИУ ВШЭ (темы и требования к магистерской диссертации), Новосибирский ГУ (уровень «магистры»).

Важным фактором с точки зрения эффективной подготовки обучающихся по направлению «Социология» является ориентация вузов на объективные потребности современного рынка труда, что предполагает участие работодателей в разработке и реализации ООП, различных форм обучения, программ практики. В связи с этим критерием можно выделить информацию на сайтах Финансового университета при Правительстве РФ, а также Ур ФУ (правда, лишь в виде упоминания о сотрудничестве). Между тем в отношении будущих социологов «претензии и ожидания работодателей связаны с практической подготовкой, спектром освоенных методов и приемов исследовательской работы, ориентированностью на работу в практической сфере деятельности, способностью видеть, «конструировать» всю технологическую схему от постановки задачи до написания отчета, создания рекомендаций», то есть «полного выполнения проекта» [Добренков В.И. и др., 2010, с. 36–48]. Очевидно, что эти ожидания могут оправдаться только в режиме формирования перманентного и конструктивного диалога между вузом, осуществляющим подготовку социологов, и потенциальными работодателями, которые становятся в том числе акторами процесса разработки ООП по направлению «Социология».

В целом уровень профессиональной компетентности выпускника по направлению «Социология» во многом зависит от качества разработки как обязательных, так и дополнительных разделов основной образовательной программы. Согласно данным проведенной экспертизы, в число лучших вошли ООП, представленные на сайтах Кемеровского ГУ, Тамбовского ГУ имени Г.Р. Державина.

В отношении Тамбовского ГУ подобное экспертное заключение сделано на основании того, что в ООП этого университета:

- подробно прописаны область и объекты профессиональной деятельности;
- присутствует матрица соответствия компетенций;
- содержатся виды аттестации и оценочных средств текущего, промежуточного и рубежного контроля (виды контроля: тренинг, игра, дискуссия, тестирование, опрос, семинар, коллоквиум, терминологический диктант);
- есть график учебного процесса и учебный план подготовки бакалавра;

- наряду с предложенными в ПООП дисциплинами вариативной части профессионального цикла вуз включил большое число своих учебных курсов, отражающих научные интересы и авторские позиции преподавателей факультета, например: «Организация, подготовка и презентация социологического исследования», «Теория моделирования», «Практикум по социологии культуры», «Визуальная социология»;

- представлены аннотации рабочих программ (цели и задачи дисциплины, компетенции, формируемые в процессе изучения дисциплины, «Знать-уметь-владеть», а также темы дисциплины и формы текущего контроля);

- имеются развернутые программы учебной и производственной практик. Кроме традиционных в них представлены разделы «Базы практики», «Образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии, используемые на практике»;

- присутствуют разделы «Ресурсное обеспечение программы», «Характеристики среды Университета, обеспечивающие развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников». В частности, в последнем разделе большое внимание уделено воспитательной деятельности, участию студентов в жизни города и региона;

- есть раздел, раскрывающий структуру и содержание ИГА;

- представлена модульно-рейтинговая система оценки успеваемости и качества знаний студентов.

В ООП бакалавра по направлению «Социология» Кемеровского государственного университета, в частности, определяются основные пользователи модели компетенций: «Профессорско-преподавательские коллективы, Обучающиеся, Ректоры, Государственные аттестационные и экзаменационные комиссии, Объединения специалистов и работодателей, саморегулируемые организации в соответствующей сфере профессиональной деятельности; Организации, осуществляющие разработку примерных основных образовательных программ по поручению уполномоченного федерального органа исполнительной власти; Органы, обеспечивающие финансирование высшего профессионального образования; Уполномоченные государственные органы исполнительной власти, осуществляющие аккредитацию и контроль качества в системе высшего профессионального образования; Уполномоченные государственные органы исполнительной власти, обеспечивающие контроль соблюдения законодательства в системе высшего профессионального образования; Абитуриенты, Родители абитуриентов».

Анализ данных мониторинга ООП, проведенного в 32 вузах, представляющих все федеральные округа России, позволяет сделать следующие выводы:

1. Наличие и размещение ООП на сайтах вузов.

- В целом навигация по сайтам вузов затруднена, не способствует поиску ООП и ее составных

частей прежде всего для целевой аудитории: абитуриентов, студентов, их родителей и др.;

- с точки зрения размещения ООП на сайтах вузов наблюдается нарушение логики размещения ее составных частей: элементы ООП могут быть представлены в разных разделах сайта («абитуриенту», «студенту», «образование», «ООП», «уровневая система образования» и др.), что лишает пользователей возможности получить исчерпывающую информацию;

- в тексте ООП, представленной как единый документ, часто содержится ссылка на приложения (например, «Учебный план» (приложение №...) и т.п.), но соответствующие приложения отсутствуют;

- существует активная ссылка на ООП или ее отдельные элементы, при этом тексты этих документов недоступны;

- зачастую информация на сайтах вузов, связанная с подготовкой студентов по направлению «Социология», ограничивается рекламными материалами;

- достаточно характерной тактикой размещения ООП на сайтах вузов является разброс обязательных и дополнительных элементов программы по различным разделам сайта.

2. Комплектность и полнота представленности ООП на сайтах вузов.

- Полные тексты основной образовательной программы присутствуют на 25% сайтов вузов, включенных в мониторинг. Остальные (75%) представлены в аннотированном виде (включая ООП, полученные не с сайтов, а по каналам экспертов). В них присутствуют в том или ином виде различные элементы ООП, преимущественно учебные планы и программы учебных дисциплин в различных вариантах комплектации (не всегда полных);

- «Цель (миссия) ООП» наличествует более чем в 70% случаев, но в разном объеме и с различным содержанием. В абсолютном большинстве случаев вузы отнесли к разработке такой важной позиции, как цель ООП, формально, полностью основываясь на формулировках примерной ООП;

- во всех ООП содержится раздел «Перечень формируемых компетенций», а также везде с опорой на текст ФГОС прописаны виды и задачи профессиональной деятельности;

- учебные планы представлены на сайтах вузов более чем в 80% случаев;

- матрица соответствия компетенций структуре учебного плана есть не более чем в 10% ООП;

- программы учебных дисциплин и практик – в 75 % ООП;

- во многих ООП нет проработки вопроса об интерактивных методах обучения, формах проведения практических занятий;

- такой вид аудиторной работы, как контролируемая самостоятельная работа студентов, в ООП также отсутствует;

- требования к итоговой государственной аттестации – в 80 % ООП;

- указания на участие работодателей в разработке и реализации ООП – в 5–7% ООП.

Отсутствуют указания на конкретных работодателей, принимающих участие в реализации ООП.

В целом результаты анализа данных по комплектности и полноте представленности ООП на сайтах вузов свидетельствуют об отсутствии ясного понимания задач обучения и его результатов. Этим, в свою очередь, обусловлена некомплектность и закрытость ООП.

3. Участие работодателей в разработке и реализации ООП.

Исходя из логики Болонского процесса, образовательные программы должны стать привлекательными для всех заинтересованных в результатах обучения сторон: не только преподавателей, абитуриентов и студентов, но прежде всего работодателей, обеспечивающих трудоустройство выпускников и их востребованность на рынке труда. В связи с этим анализ данных мониторинга ООП выявил признаки готовности вузов к сотрудничеству с работодателями при определении конкретных видов профессиональной деятельности, сферы деятельности выпускника и примерных мест работы; формулировании результатов обучения; разработке и ежегодной корректировке ООП; ведении учебного процесса (участие работодателей в обучении, организации и проведении практик и т.п.); проведении ИГА; организации и проведении практики.

Резюме:

1. Разработанные вузами к настоящему моменту ООП не содержат главного – нацеленности на конкретные результаты обучения (наличие в программах слов «компетенции» само по себе еще не означает этой нацеленности).

2. Наибольшая часть преподавательского сообщества до сих пор не осознала смысла проводимых реформ и тем более – их необходимости. Из-за растянутости, непоследовательности и противоречивости реформационного процесса в российском ВПО его главные участники – преподавательское сообщество и студенты – постепенно утратили понимание логики происходящего и интерес к его предполагаемой новизне.

3. Предусмотренная федеральными образовательными стандартами самостоятельность вузов при разработке новых образовательных программ пока остается для них тяжелым бременем («рамочный» характер ФГОС предполагает существенное возрастание активности, инициативности и ответственности за разработку и реализацию образовательных программ всего преподавательского сообщества).

Экспертиза ООП на сайтах 32 российских вузов позволила выявить наиболее острые и насущные проблемы, стоящие в настоящий момент перед высшими учебными заведениями:

1. Необходима коррекция разработанных ООП с учетом реальных потребностей рынка. С этой целью нужно формировать конструктивный диалог с объединениями работодателей.

2. Актуальной для всех вузов является разработка активных форм обучения, процедур контроля за самостоятельной работой студента, расчета нагрузки преподавателей (с учетом как

контактных часов, так и внеаудиторной работы) и создание соответствующей внутривузовской нормативно-методической документации.

3. Важным фактором разработки оптимальной модели ООП по направлению «Социология» и ее эффективной реализации является работа с преподавателями с целью разъяснения им сути реформ российского ВПО и оказания помощи при переходе на ФГОС.

Отметим, что в настоящий период сфера образовательных услуг и российский рынок знание-емких услуг в целом претерпевают трансформации ввиду интенсификации нововведений, связанных с Болонским процессом, кардинально повлиявшим на традиционную систему образования в России. В связи с этим концепция непрерывного образования и компетентностный подход становятся основополагающими принципами формирования и регулирования рынка знание-емких услуг. При этом качество подготовки специалистов по-прежнему является не только приоритетом высшего образования, но и его основополагающей и острой проблемой.

Наиболее остро эта проблема проявляет себя уже на этапе обучения в вузе и, будучи нерешенной, неизбежно пролонгируется и повлияет на процесс профессиональной реализации социолога порою в течение всей его дальнейшей жизни. В ситуации поиска альтернативных парадигм развития социологического знания, необходимости трансформации специалиста-социолога в специалиста-универсала, обусловленной требованиями, предъявляемыми как обществом, так и рынком труда, этап подготовки социолога в вузе представляется наиболее важным – именно в этот период формируются его навыки как поликомпетентного специалиста, способного органично и гибко применять полученные социологические знания и умения практически в каждой сфере специализированной деятельности.

В свою очередь, значительно актуализируется в рамках разработки ООП по направлению «Социология» задача построения модели деятельности социолога, которая «наполнит основные образовательные программы таким содержанием учебных дисциплин и практик, методами и формами обучения, которые позволят обеспечить формирование у выпускников требуемых стандартами компетенций. Это укрепит позиции социологов для достойного представления на рынке труда. В то же время ...построение такой модели, с одной стороны, не может быть отложено, а с другой – потребует серьезного обобщения и сопряжения запросов рынка труда с профессиональной готовностью выпускников-социологов, требований новых образовательных стандартов с ожиданиями молодых людей, условий подготовки одновременно «стандартных» и уникальных профессионалов» [Добреньков В.И. и др., 2011, с. 206–209].

В связи с этим результаты проведенного мониторинга ООП свидетельствуют о том, что разработка основных образовательных программ по направлению «Социология», их эффективное позиционирование для реальной и потенциальной целевой аудитории (абитуриентов, студентов и их родителей, преподавателей, специалистов в области социологии и в целом – социогуманитарного сообщества) посредством разных каналов коммуникации, и прежде всего в сети Интернет, становится одной из важных задач в контексте формирования социально позитивного образа высшего учебного заведения на рынке образовательных услуг и одним из инструментов эффективной маркетинговой стратегии современного российского вуза.

Кроме того, мониторинг выявил основные критерии динамики перехода отечественных высших учебных заведений на новые образовательные стандарты и ориентиры оптимизации этого процесса с целью повышения качества подготовки специалиста-социолога (как бакалавра, так и магистра) в рамках диверсификации профилей, способствующей в перспективе формированию перманентной востребованности социологов в разных сферах специализированной деятельности, представленных на современном рынке труда.

Литература

1. Добреньков В.И., Зырянов В.В., Темнова Л.В. Вопросы качества подготовки социологов в контексте реформирования высшей школы России // Социология образования. – № 9. – 2010. – С. 36–48.
2. Добреньков В.И., Зырянов В.В., Темнова Л.В. К вопросу о построении модели деятельности социолога // Социологический альманах. Выпуск 3. (Социологическая культура в современной России): Материалы II Орловских социологических чтений 17 декабря 2010 г. / Сост. Н.В. Проказина, Н.П. Старых. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2011. – С. 206–209.
3. О разработке вузами основных образовательных программ. Приложение «Разъяснения разработчикам основных образовательных программ для реализации федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования»: Письмо Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки РФ от 13.05.2010 № 03-956 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lawsforall.ru/index.php?ds=42686> (Дата обращения: 04.04.2013)
4. Порядок приема граждан в имеющие государственную аккредитацию образовательные учреждения высшего профессионального образования. 2009. п. 20 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mo/Data/d_09/зкь442-1.htm (Дата обращения: 04.04.13)

Качество жизни школьников как результат образования



Н.А. Голиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных технологий, директор общеобразовательного лицея ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», e-mail: tsniis@yandex.ru

До сих пор не заканчивается дискуссия по поводу того, что считать достаточным и объективным при анализе социальных эффектов, результатов и качества образования. В свое время известный писатель Р. Киплинг писал: «Образование – важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно». С этим трудно не согласиться. «Качество образования определяется не только количеством и качеством знаний, но и качеством личностного, духовного, гражданского развития подрастающих поколений. И именно в этом его главная общественная ценность» [11, с. 67]. В условиях социальной турбулентности (В.И. Добреньков, С.И. Григорьев, Н.А. Голиков, А.И. Субетто, О.Н. Яницкий) и постоянно трансформирующегося общества на систему образования возлагается колоссальная социальная ответственность за подготовку выпускников как субъектов деятельности и общения, способных стать социальными проектировщиками своего жизненного пути и профессиональной карьеры, наращивать человеческий капитал (капитал культуры, капитал образования, капитал здоровья). Они должны научиться голографически (многомерно) воспринимать окружающий мир, быть социально состоятельными, уметь ориентироваться в ситуациях, активизировать внутренние и внешние ресурсы «под задачу» при решении сложных жизненных и производственных проблем, принимать решения и нести за них ответственность, устанавливать и поддерживать социально-партнерские отношения, вести природосообразный, а значит, не саморазрушающий образ жизни. Естественно, это результат сложной, многолетней каждодневной работы со школьниками всего педагогического коллектива, социального партнерства с учреждениями дополнительного образования, семьей. Однако практика показывает, что в качестве экспертной оценки при анализе качества общего образования «к зачету» априори принимаются результаты обученности выпускников школ. Администрированию и жесткому контролю на всех уровнях подвергается именно процесс подготовки к ЕГЭ и достижения высоких академических результатов вопреки пределам психофизиологических и учебных возможностей детей, нанося ущерб их

здоровью, включая его социальный и духовно-нравственный компоненты, каковые являются основой качества жизни. «Качество жизни детей (учащейся молодежи) – совокупность социальных показателей степени развитости жизненных сил и уровня организации жизненного пространства. Это определенный образ и уровень жизни, который характеризуется объективными оценками и субъективным ощущением, основными составляющими которых являются уровень социально-психологического благополучия и здоровья, отношение ребенка к жизни. Качество жизни – это субъективная удовлетворенность, выраженная или испытываемая индивидумом в физических, ментальных и социальных ситуациях. В качестве индикаторов выступают: уровень социально-психологического благополучия (отношение к себе и окружающей действительности – стратегически важным для развития его личности средам: семье, школе, классному коллективу, неформальной группе сверстников); состояние здоровья и уровень физической подготовленности; социальная состоятельность; направленность активности личности; удовлетворенность социальным статусом среди сверстников; удовлетворенность своими учебными успехами; благополучие семейного положения» [4, с. 61]. Мы выделяем критический, недостаточный, достаточный, повышенный и оптимальный уровни качества жизни воспитанников [2]. Своевременное определение уровня качества жизни как конкретного ученика, так и всего детского коллектива школы позволяет принимать эффективные управленческие решения, качественно администрировать организацию жизнедеятельности образовательного учреждения.

Школа – это многокомпонентная система, личностная, социальная палитра контингента которой столь многообразны, что являются рискованными для отдельных учеников, их социального самочувствия и качества жизни. Невозможно игнорировать тот факт, что Россия в XXI веке вступила в особую историческую полосу кризиса детства. Он связан с социальной незащищенностью большинства населения России, распадом идеологии, падением нравственности, гражданского самосознания, девальвацией общечеловеческих ценностей, разрушением системы воспитательной работы, отчужденностью между поколениями, ранним биологическим

взрослением в сочетании с социально-психологическим инфантилизмом, нарастанием агрессивности, кризисом идентичности личности, тотальным снижением качества здоровья подрастающего поколения, «гендерным плюрализмом». Какую роль в этих процессах играет школа?

Эти положения подтверждаются результатами проведенного анкетирования специалистами Департамента образования Администрации города Тюмени и Городского информационно-методического центра в 2012 году, в котором приняли участие 11 694 учащихся 8–11 классов. На вопрос «Если ты был свидетелем жестокости среди школьников (драки, избиение, издевательства), то где это происходило?» ответили, что в школе (классе) 2105 чел. (18%). На вопрос «Если вы лично подвергались какому-либо насилию со стороны сверстников (взрослых), то какому?» были получены следующие ответы: психологическому (оскорбление и т.п.) – 4678 чел. (40%); физическому – 935 чел. (8%); сексуальному – 199 чел. (1,7%)! На вопрос «Если подвергались, то где это происходило?» ответили, что в школе (классе) 2573 чел. (22%). На вопрос «Кому бы ты мог рассказать об этом?» были получены следующие ответы: педагогам – лишь 1286 чел. (11%) и, что самое тревожное, – никому – 1637 чел. (14%)! Ребенок остается один на один с проблемой в школе либо по причине беспомощности взрослых, либо по причине их равнодушия. 1637 детей, оказавшихся в сложной социально-психологической ситуации, никому не доверяют и ни от кого уже не ждут помощи! Остра проблема отсутствия доверия детей педагогам (классному руководителю). И данные нашего исследования подтверждают этот факт – 351 чел. (3%) считают, что лучше промолчать о ситуации насилия над собой, чем рассказать о ней учителю. На вопрос «Как обычно реагируют учителя школы, если в их присутствии ученики оскорбляют друг друга?» опрошенные подростки ответили: не замечают происходящего – 1871 чел. (16%); требуют прекратить – 6432 чел. (55%), и только 4444 чел. (38%) ответили, что учителя пытаются разрешить ситуацию. На вопрос «Чувствуете ли вы себя в безопасности в школе?» 2456 чел. (21%) ответили, что нет. Дефектная образовательная среда с нарастанием чувства опасности, дискомфорта является объективным фактором купирования гармоничного развития детей. Не вызывает сомнения, что у «жертв образовательных дефектов» зачастую искажается картина мира и система ценностей, возникает негативное самовосприятие личности, снижается самооценка, самоуважение и, как следствие, ухудшается качество жизни.

Качество жизни школьников – «наипервейший приоритет», все цели и задачи обучения должны соотноситься с целями сохранения здоровья учащихся, оптимизации качества их жизни, иначе все остальное теряет смысл, если достигается ценой ухудшения здоровья детей, их виктимизации. Образовательная среда должна стать однозначно витагенной, где создаются

условия для раскрытия природно-энергетического потенциала детей, обеспечения безопасности и гармоничной социализации, оптимизации качества их жизни. «Оптимизация качества жизни – это комплексный процесс системной стабилизации функционирования субъекта во всех сферах обитания и жизнедеятельности, извлечение наилучшего результата из возможных с учетом состояния здоровья, условий его жизнеобеспечения» [3, с. 69]. К сожалению, классному руководителю не хватает времени для педагогического аудита, «взвешивания» возможностей конкретного ученика, да и недостаточно знаний, умений и практических навыков для этого, зачастую отсутствует мотивация.

Анализ учета результатов образовательной практики показывает, что социальная состоятельность, здоровье и качество жизни подрастающего поколения в целом до сих пор игнорируются на всех уровнях системы образования. Это подтверждено мнением академика РАО В.И. Загвязинского, обнаружившего противоречие между компетентностным принципом в обучении, сочетающим мотивационно-ценностный, знаниевый, операционально-деятельностный компоненты подготовки выпускников, и настоящим внедрением ЕГЭ в форме тестирования. С помощью ЕГЭ определяются только промежуточные результаты образования (знания, умения, навыки) и не учитываются развитие и реализация потенциала личности, ее творческих способностей, конкурентоспособности, готовности к самореализации и продуктивной жизни в обществе [9]. Результаты ЕГЭ становятся определяющими в жизни выпускника школы, его семьи и деятельности педагогических коллективов. Это объективная реальность, то правило «социальной игры», которое установлено государством. Менеджерский корпус педагогических коллективов и учителя в частности «заточены» на получение высоких результатов ЕГЭ любыми способами. При отработке предметно-знаниевой компоненты образовательного процесса игнорируются воспитание, социальное самочувствие, уровень социальной состоятельности и благополучия ребенка, состояние его соматического, психического и духовно-нравственного здоровья. На производственных совещаниях, педагогических советах акцент делается на качестве обученности вопреки основным положениям Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в которых Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым отмечалась ключевая идея для системы общего образования: «...к каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход, минимизирующий риск для здоровья в процессе обучения». Однако до сознания профессионального сообщества педагогический императив необходимости сохранения здоровья школьников, включая социальное и духовно-нравственное, и проявления заботы о качестве жизни подрастающего поколения так и не дошел.

Опасность чрезмерной умственной нагрузки для психического здоровья школьников, широкой распространенности неприродосообразного гиподинамического образа жизни настойчиво подчеркивали врачи, начиная с XIX века (И.А. Сикорский, Э. Крепелин, Ф. Эрисман) и вплоть до наших дней (В.Ф. Базарный, Н.Н. Малярчук [10], Г.Е. Сухарева, Г.К. Ушаков, В.М. Чимаров). В погоне за высокими результатами ЕГЭ общество теряет ребенка, уникальную возможность раскрытия его потенциальных возможностей. На наш взгляд, в ЕГЭ положительным является возможность оценить знаниевую компоненту образования, которую необходимо рассматривать как способ диагностики обученности школьников и сигнал в случае низкого уровня выполнения (или невыполнения) государственного образовательного стандарта для экспертизы и последующей коррекции неадекватно отобранных педагогических подходов и технологий в обучении. Но к этому следует подходить разумно, взвешенно, научно корректно, соблюдая закон меры и гуманистический принцип «Не навреди!». Все это требует разработки нового комплексного подхода к оценке социальных эффектов и качества образования с четким указанием системообразующего фактора. На роль такого комплексного показателя качества образования, дополняющего результаты ЕГЭ, может и должен претендовать показатель качества жизни выпускника, степень ее оптимизации.

Социологический аспект управления процессом оптимизации качества жизни такой социальной общности, как дети (учащаяся молодежь), критерии его оценки в онтогенезе рассматриваются нами впервые. Исходя из того, что повышение качества жизни детей является симбиотической проблемой разных наук, включая социологию, методологические основы анализа и диагностики качества жизни детской популяции имеют междисциплинарную и системную направленность. Процессуально социология образования имеет здесь собственный предмет, представляющий собой интеллектуальную систему принятия решений на основе обращения к процедурам представления и регистрации взаимосвязанных признаков уровня и качества жизни. Безусловно, качество жизни детей не в полной мере может быть автономным от системы качества жизни взрослого населения (непосредственно от родителей, лиц, их заменяющих; косвенно от педагогов), взаимодействий между субъектами общения и совместной деятельности, т.е. активных агентов его социализации.

Наша более чем 15-летняя опытно-экспериментальная работа в образовательных учреждениях г. Тюмени (МОУ СОШ №70, 66, общеобразовательный лицей ТюмГНГУ, АНО ДООЦ «Алые паруса», школы Ялуторовского района Тюменской области) и г. Ханты-Мансийска (МБДОУ ЦРР №7 «Елочка», МБОУ СОШ № 2); педагогическое творчество педагогов (В.В. Вакулина, Л.В. Гафарова, А.Ф. Грасмик, Л.М. Гурьева, Н.А. Кайгородова, Н.М. Колесова, С.И. Кунцевич, О.П. Михайлина, Т.Н. Наумова,

Л.В. Овсянкина, М.В. Питухина, М.В. Суринова), психологов (Д.Х. Байбикова, Т.П. Сабурова, Э.В. Самохвалова), руководителей образовательных учреждений (Т.А. Боловнёва, Е.Б. Горлова, Г.И. Зуйкова, О.В. Куклина, А.Н. Лобанов, Л.А. Лукина, А.Ю. Мясников, П.С. Притупа, А.И. Пустынникова, В.С. Рязанова, А.В. Сухова, Ю.Н. Фролов, И.В. Ярманова), специалистов медицинского профиля (Н.А. Никулина, Т.Н. Садкова, Л.С. Сургутскова, Е.М. Хохлова), принимающих в ней активное участие, интеграция науки и практики [1] позволили эмпирическим путем выявить условия оптимизации качества жизни детей и подростков, формирования их социальной состоятельности, среди которых:

- «преобразование школы в полифункциональное образовательное учреждение, где наряду с инвариантными образовательными функциями обучения, развития и воспитания с целью оптимальности удовлетворения образовательных и иных потребностей субъектов учебно-воспитательного процесса комплексно реализуются вариативные ампликативные функции. К ним относятся сервисная, здоровьесберегающая, социального проектирования, социально-педагогического сопровождения, персонологическая, реабилитационная, правозащитная, педагогической поддержки, культурологическая, коррекционная, психотерапевтическая, интеграционная функции» [7, с. 44];

- принятие ответственности специалистов школы, членов семьи за «сумму вклада» в качество жизни каждого ребенка; сокращение «зоны разногласий» на способы, технологии, подходы в проектировании и реализации жизненного маршрута и воспитания ребенка, наращивания его человеческого капитала;

- своевременный обмен информацией всех заинтересованных лиц о состоянии соматического, психического, социального и духовно-нравственного здоровья ребенка, условиях его жизни, социальном статусе среди сверстников;

- уточнение факторов, препятствующих гармоничному развитию ребенка, его социальному благополучию, с целью принятия упреждающих решений о снижении остроты угрожающих факторов жизни и здоровью ребенка; в случае невозможности устранения – нейтрализация или минимизация вредоносного, подавляющего влияния выявленных факторов;

- поиск персональных компенсаторных механизмов при наличии факторов риска для ребенка, снижения качества его жизни (нарушение здоровья, социальная дезадаптация, низкая успеваемость, дезорганизующее окружение, педагогическая запущенность, предыдущий болезненный жизненный опыт, социально-психологический травматизм и т.п.);

- своевременное определение предела учебных возможностей ребенка, границы, когда еще не возникают различные неблагоприятные явления (перенапряжение, стресс, чрезмерное утомление и т.п.) [6]. Определение предела возможностей ученика, т.е. нахождение индивидуального оптимума

жизнедеятельности, включая учебную, – императив времени, условие проектирования индивидуальной траектории его развития;

- исключение случайностей и педагогически непредвиденных обстоятельств, развитие у педагогов профессиональных навыков адресного комплектования образовательных функций под конкретного ученика, социального проектирования (прогнозирование, предвидение, предвосхищение);

- организация жизнедеятельности детей в зоне ближайшего социального развития с учетом ведущего типа деятельности и предела психофизиологических возможностей с целью предупреждения «упущения социальной выгоды». В качестве примера можно рассмотреть формирование самостоятельности. Адекватно начинать воспитывать примерно с двух лет (сам играл, сам и убирает игрушки в «домик, в котором они живут»; вместе с мамой заправляет постель). Это позволит минимизировать остроту протекания возрастного кризиса «трех лет». Когда ребенку 14 лет и момент адекватности упущен, формирование социальных качеств субъекта психологически высокостратно. Об этом часто освещается в СМИ, когда новобранцы-армейцы абсолютно несамостоятельны и не имеют навыков самообслуживания, идут на суицид, дезертирство, оплачивая слишком высокую цену педагогических ошибок родителей и профессиональные дефекты педагогов;

- превращение образовательного учреждения в пространство социального партнерства с осознанием каждым субъектом (педагогом, родителем, школьником), что 1+1 – это гораздо выгоднее, чем 1 и просто 1, т.е. партнерство выгоднее параллелизма в отношениях, автономии; этот процесс обеспечивается наращиванием практики переговорных процессов, вкручиванием в этот процесс подростков; развертывание социально значимых проектов и социальных практик, системы коллективно-творческих дел в воспитательном процессе и системы коллективной и мелкогрупповой работы в выполнении учебных заданий;

- создание в ОУ стимулирующего, поддерживающего эмоционального поля разновозрастного взаимодействия;

- «проектирование и организация совместных социальных действий» (по А.Г. Асмолову);

- наличие насыщенной предметно-развивающей среды с целью предоставления возможности каждому ребенку выбора деятельности в сфере личных интересов, получения наивысших результатов (ребенок должен найти среду для самореализации и культивирования чувства успешности, именно в этом заложена основа самоуважения);

- коммуникативное поле с предоставлением возможности реализации многообразия социальных ролей и расширения поведенческого репертуара, создание условий для формирования реальной социальной состоятельности «в решении трудных задач, ожидавших их на пути к взрослой жизни» (по Я. Корчаку), и расширения социального опыта;

- возможность проявления активности, самостоятельности (процессуальная активность, базирующаяся на чувстве ответственности, и целевая активность, базирующаяся на контроле за ситуациями и отношениями) – «всякий подлинный опыт, как отмечал Д. Дьюи, обладает активностью»;

- эффективное наставничество при дозированном влиянии и обеспечении социального закаливания, отказ от «тепличных» условий, оказывающих вредоносное влияние на процесс личностного роста учащейся молодежи;

- мониторинг состояния формирования социальной состоятельности и уровня качества жизни с целью своевременного принятия адекватных управленческих и педагогических решений;

- приобщение детей к культуре здоровья [5], их обучение социальному проектированию собственного маршрута взросления и построения траектории развития, профессиональной карьеры, в целом наращивания человеческого капитала [8];

- обеспечение повышения педагогической квалификации и реальный педагогический всеобуч семьи, ознакомление всех заинтересованных в наращивании человеческого капитала детей с современными достижениями педагогики, социологии образования, социологии детства, детской психологии.

Процесс оптимизации качества жизни учащихся должен стать зоной повышенного внимания менеджеров всех уровней системы отечественного образования. Педагогическое профессиональное сообщество должно принять как аксиому: соматическое, психическое, социальное и духовно-нравственное здоровье, социальная состоятельность подрастающего поколения являются достоянием не только отдельной личности и его семьи, но и общества, наконец, государства. При оценке результатов деятельности как педагога, так и образовательного учреждения следует учитывать реальный вклад каждого в обеспечение здоровьесбережения, наращивание человеческого капитала (капитал образования + капитал культуры + капитал здоровья), качества жизни детей.

Литература

1. Голиков Н.А. Интеграция практики и науки: проблемы, перспективы, достижения // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2002. – № 2 (14). – С. 84–93.

2. Голиков Н.А. Качество жизни детей: социально-педагогические детерминанты // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2009. – № 4. – С. 66–68.

3. Голиков Н.А. Качество жизни детей: социальные технологии оптимизации // Образование и общество. – 2011. – № 2 (67). – С. 65–71.

4. Голиков Н.А. Качество жизни учащейся молодежи: социальные механизмы управления и оптимизации // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 2. – С. 60–64.

5. Голиков Н.А. Культура здоровья школьников: сущность проблемы, стратегии решения //

Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 4. – С. 5–8.

6. Голиков Н.А. Междисциплинарный комплекс здоровьесберегающих образовательных технологий как способ улучшения качества жизни школьников // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 19–24.

7. Голиков Н.А. Проблемы социализации личности в условиях инновационных образовательных учреждений // Философия образования. – 2011. – № 3 (36). – С. 38–45.

8. Голиков Н.А. Формирование социальной состоятельности у учащихся общеобразовательного лица в условиях социального партнерства университетского комплекса // Научно-методический журнал «Концепт». – 2013. – Т. 2. – № 01. – С. 16–25.

9. Загвязинский В.И., Плотников Л.Д., Задорина О.С. и др. Стратегия инновационного развития российского образования: проблемы и перспективы // Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы: Мат. науч.-практ. конф. Тюмень, 18–19 февраля 2010 г. – Тюмень: ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», 2010.

10. Малярчук Н.Н., Федоряк Л.М. Просветительская функция преподавателя высшей школы в формировании качества жизни субъектов образования // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 69–71.

11. Управление качеством образования: Практико ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

Трансформация социальных функций вузовской подготовки в современном российском обществе: социологический аспект

Д.О. Медведева, аспирантка ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
e-mail: dmedvedeva@mail.ru



Трансформационные процессы российского общества, социальное реформирование оказывают противоречивое влияние на систему образования в целом и на такой ее элемент, как довузовская подготовка.

Сегодня высшее образование нуждается в наличии механизмов, повышающих его доступность и открытость для представителей различных социальных страт в силу ряда факторов, среди которых: глубокое имущественное расслоение; увеличение разрыва в образовательных возможностях молодежи из городской и сельской местностей; коммерциализация образования; усиление неравенства в получении качественного образования для детей из разных типов школ.

Нивелировать данные тенденции и сгладить образовательное неравенство были призваны масштабные реформы образования, в частности введение ЕГЭ. Единый государственный экзамен должен был стать «инструментом социального лифта, позволяя получить образование тем, кого раньше в этот лифт не пускали обстоятельства различного характера: географические, имущественные, этнические...»[5]. Отчасти данная задача была выполнена. Статистика показывает, что доля абитуриентов из регионов в столичных вузах увеличилась. В Петербурге,

например, количество иногородних первокурсников в 2011 году впервые за 20 лет превысило 60 процентов.

Однако, как показывают результаты опросов, проводимых Фондом «Общественное мнение» (ФОМ), российское общество за 12 лет введения этой реформы (ЕГЭ проходил апробацию в российских регионах с 2001 года) так и не адаптировалось к нему. По данным опроса ФОМ в 2013 году, 62 процента россиян считают ЕГЭ причиной снижения уровня знаний [4]. Среди негативных последствий данного нововведения опрошенные выделяют также следующие: «натаскивание» на шаблонное решение ограниченного круга стандартных задач вместо изучения наиболее сложных разделов фундаментальных дисциплин в выпускном классе; снижение мотивации учащихся к изучению тех разделов, которые не входят в программу ЕГЭ; увеличение психологической нагрузки на детей.

К тому же качество школьного образования продолжает падать. Результаты международных сравнительных исследований качества образования, включая и исследование PISA, показывают, что российские школьники уже на протяжении 10 лет демонстрируют достаточно низкие результаты в применении знаний в различных ситуациях,

приближенных к жизни. [1, с. 5]. Иными словами, введение ЕГЭ, как и любое реформирование в России, нуждается в «компенсаторных механизмах» [3, с. 1] для повышения эффективности данной реформы и для безболезненной адаптации общества к ней. Этим социальным механизмом сегодня является довузовская подготовка.

В связи с этим, по нашему мнению, можно говорить о том, что сегодня наряду с традиционной – повышение образовательного уровня учащихся для поступления в вуз – актуализировались следующие функции довузовской подготовки, носящие социально-конструирующий характер:

- *обеспечение доступности дальнейшего профессионального образования для абитуриентов (повышение социальной мобильности).* Во-первых, для всех категорий абитуриентов довузовская подготовка – это доступная (несравнимая по стоимости с репетиторством) возможность повысить свой уровень знаний, восполнить пробелы в образовании, за счет подготовки получить более высокие баллы на ЕГЭ, что, как следствие, дает право поступить в желаемый вуз, то есть способствует социальной мобильности. Во-вторых, для отдельных социально уязвимых категорий абитуриентов, в частности для учащихся сельских школ и для одаренных малообеспеченных учащихся, довузовская подготовка – действенный инструмент формирования образовательной и профессиональной траектории. Например, для одаренных учащихся это возможность реализации своего потенциала на качественно новом уровне на занятиях с преподавателями вуза и облегчение процедуры поступления в университет (поступление на целевые места по итогам олимпиад и др.);

- *социально бесконфликтное преодоление барьера «школа–вуз».* Сегодня значимость адаптационно-психологической составляющей возрастает, так как, во-первых, у учащихся усиливается стресс перед поступлением в вуз (и, в частности, перед ЕГЭ), во-вторых, школа не обеспечивает психологическое преодоление адаптационного барьера «школа–вуз»;

- *социализация молодежи.* Обеспечение «продуктивного общения» со сверстниками и педагогами: обучение в группе дает возможность социализации среди сверстников, расширения круга общения, что является важным в этом возрасте и также может мотивировать к дальнейшей учебе;

- *функция «социальной амортизации», обеспечения социальной стабильности общества.* Довузовская подготовка выступает своего рода социальным «амортизатором» между потребностями самого абитуриента, требованиями рынка труда и позицией государства в отношении образования; в этой связи довузовская подготовка обеспечивает устойчивость общества через воспитание думающего и умеющего приспосабливаться к современным реалиям специалиста.

В процессе изучения данных социологических исследований, проведенных автором в Центре довузовского образования УГНТУ в 2011–2012 уч. году, проанализированы оценки слушателями различных форм довузовской подготовки и их родителями социального самочувствия и удовлетворенности ходом и результатами процесса довузовской подготовки. Исследование (выборочная совокупность – 153 человека) позволило уточнить социодемографический портрет целевой аудитории подготовительных курсов, выявив при этом тенденцию к «омолаживанию» контингента: количество 10-классников, обучающихся на курсах в Центре довузовского образования УГНТУ, составило около 30% от общего контингента слушателей.

Установлено соответствие функциональности довузовской подготовки социальным ожиданиям потребителей: подавляющее большинство респондентов демонстрируют высокий уровень удовлетворенности качеством довузовской подготовки (87% выбрали вариант ответа «занятия являются полезными и нужными», 82% утвердительно ответили на вопрос «Порекомендовали ли бы Вы посещать курсы при УГНТУ своему лучшему другу (подруге), однокласснику, хорошему приятелю и т.д. как качественные и эффективные?»). При этом сегодня основными мотивами записи школьников на подготовительные курсы являются недостаточная школьная подготовка, желание приобрести уверенность в собственных силах перед сдачей ЕГЭ (47,1% опрошенных).

Исследование показало, что особую актуальность реализация социализирующей функции, а также функции безболезненного преодоления барьера «школа–вуз» приобретает для сельских учащихся. Это объясняется тем, что ввиду территориальной удаленности сельские школьники ограничены в возможностях дополнительной подготовки, что в сочетании с невысоким качеством предметной подготовки в сельских школах и низким уровнем информированности является серьезной проблемой. Учреждения довузовской подготовки помогают решить проблему повышения образовательного уровня и информированности сельских учащихся о вузах, что способствует повышению социальной мобильности абитуриентов из сельской местности.

Согласно данным исследования, большинство респондентов – участников организуемой на базе вуза программы для сельских школьников «Каникулярная школа» (выборочная совокупность – 120 человек) оценивают адаптационно-психологический потенциал данных программ положительно: 53% опрошенных выбрали вариант «занятия могут придать мне уверенности в своих силах перед сдачей ЕГЭ». При этом опрошенные подчеркивают роль довузовской подготовки в обеспечении их безболезненного перехода в студенчество: 16,7% респондентов выбрали вариант «благодаря посещению занятий на базе вуза мне будет легче привыкнуть к вузовской среде». Исследование показало, что, по мнению учащихся, существенно повысить

эффективность реализации образовательного процесса, а значит, и возможности социальной мобильности для сельских абитуриентов могут организация консультаций преподавателей в Интернете, проведение консультаций психологов, психологических тренингов и тематических деловых игр, увеличение количества учебных часов практических занятий.



Анкетирование позволило также выявить недостатки, «слабые места» современных подготовительных курсов, которые могут стать причиной невыполнения ряда социальных функций довузовской подготовки. В частности, было обнаружено, что в корректировке нуждается организационная составляющая: потребители образовательных услуг отмечают дублирование на занятиях школьной программы, недостаточный объем часов на некоторых курсах. Исследование позволило выявить, что, по оценке слушателей довузовской подготовки, на данном этапе развития с точки зрения организации образовательного процесса подкурсов оптимальными будут следующие параметры: долгосрочные группы численностью в 10 и 25 человек. В свою очередь, оптимальная численность слушателей в каждой группе позволит обеспечить наиболее эффективное усвоение учебного материала, а также создаст комфортные условия для успешной социализации и адаптации.

Исследование выявило, что, по оценке родителей слушателей довузовской подготовки, приоритетной является выделенная нами функция повышения доступности дальнейшего профессионального образования и повышения социальной мобильности. Это подтверждается данными анкетирования родителей учащихся 9-х классов, желающих продолжить образование в подшефном лицее при вузе (выборочная совокупность – 351 человек).

Обобщив мотивы выбора родителями учащихся лицеза при университете как формы получения профильного довузовского образования, мы можем выделить следующие из них: низкий уровень образования, получаемый учащимися в своей родной школе; желание привить ребенку мотивацию к учебе; в итоге – возможность получения более высоких баллов на ЕГЭ и поступления в университет. То есть у родителей сформирована

потребность в корректировке образовательной траектории детей, обеспечивающей последующее повышение социальной мобильности. Анализ эмпирических данных об успеваемости, поступлении в вузы учащихся лицеза (100% выпускников становятся студентами высших учебных заведений, из них 60% – УГНТУ) и их дальнейшей адаптации к вузовской среде позволяет прийти к выводу, что в данной форме довузовской подготовки функция повышения социальной мобильности, а также социализирующая функция реализуются с высокой степенью эффективности. Это достигается через раннюю профилизацию и профориентацию, обеспечение высокого уровня академической подготовки и социальных компетенций, интеграцию с вузом др.

На основании данных авторского экспертного опроса педагогов школ, гимназий и лицеза г. Уфы, а также педагогов подготовительных курсов УГНТУ (65% от общего числа которых составили преподаватели вуза) (общая выборочная совокупность составила 174 человека) выявлена специфика современного состояния довузовской подготовки в условиях социального реформирования, сформулированы социальные факторы, осложняющие ее современное функционирование.

Обобщая позицию экспертов по поводу специфики современного развития довузовской подготовки, можно отметить, что с введением ЕГЭ довузовская подготовка при вузе перестает быть уникальной образовательной услугой подготовки к поступлению в университет. В то же время актуальность и функциональность довузовской подготовки высоко оценивается экспертами. По мнению экспертов, для абитуриента довузовская подготовка – это «доступный дополнительный образовательный ресурс», «возможность систематических дополнительных занятий», обеспечивающих «углубленность и целенаправленность подготовки».

Среди мотивов записи на различные формы довузовской подготовки эксперты выделяют не только «недостаточное количество часов в учебном плане школы на изучение предмета в полном объеме и качественную подготовку к ЕГЭ» (что во многом пересекается с мнением слушателей курсов), но и такой фактор, как «ограниченный контингент хороших репетиторов в городе».

Одним из перспективных путей повышения доступности довузовской подготовки для различных социально уязвимых категорий учащихся эксперты называют применение дистанционных технологий. В частности, в ходе работы с сельскими школьниками дистанционные технологии будут обеспечивать оптимальное беззатратное получение информации, а профориентационная составляющая будет осуществляться через приезды в вуз в ходе «Каникулярных школ».

Функция «социальной амортизации» между потребностями абитуриента и требованиями

рынка труда, по мнению экспертов, реализуется в современных подготовительных отделениях при вузах. Это объясняется тем, что для целевой аудитории данной формы довузовской подготовки получение высшего образования необходимо для продвижения по карьерной лестнице, что также является условием повышения их социальной мобильности.

Показателен тот факт, что 100% респондентов признают необходимость существования и перспективность такой структуры, как центр работы с одаренными детьми, отмечая его роль в повышении доступности дальнейшего профессионального образования, реализуемую через развитие одаренности современных школьников (наращивание теоретических знаний и практических навыков, подготовка к олимпиадам и конкурсам различного уровня). При этом среди перспективных форм сотрудничества с вузами эксперты выделяют прежде всего «научное сопровождение учебного процесса» (64% опрошенных). В связи с этим мы можем сформулировать следующую рекомендацию для повышения социальной мобильности одаренных учащихся: более широкое информирование и привлечение школьников к участию в вузовских олимпиадах различного уровня и профиля.

В процессе экспертного опроса были выявлены проблемы функционирования довузовской подготовки на современном этапе:

- отсутствие единых критериев оценки качества довузовской подготовки;
- отсутствие нормативной базы процесса довузовской подготовки: категория «дovuзовская подготовка» в законодательстве Российской Федерации отсутствует;
- отсутствие инструментов повышения качества педагогического мастерства преподавателей довузовской подготовки;
- отсутствие единой информационной базы слушателей и преподавателей довузовской подготовки, мониторинговых исследований реализации довузовской подготовки в вузах России, статистических исследований данного процесса;
- отсутствие установленного документа – свидетельства об окончании той или иной формы довузовской подготовки.

Опрос экспертов позволил также выявить социальные факторы, препятствующие эффективной реализации профориентационной функции довузовской подготовки:

- незрелость и неосознанность профориентационных предпочтений абитуриентов,
- смещение приоритетов в ценностных установках на ту или иную профессию (не всегда рациональное и мотивированное),
- слабая профориентационная работа в школе,
- отсутствие системности, единых критериев эффективности и согласованности в профориентационной работе вузов.

В этих условиях ключевую роль в решении комплексной проблемы профессионального самоопределения школьников должно играть

использование социально-адаптивного потенциала довузовской подготовки [2, с.15]. При этом с целью активизации профориентационной функции в процессе работы со школьниками логично выделить два основных этапа: во-первых, консультирование потенциальных абитуриентов, во-вторых, стимулирование вовлеченности, создание лояльности к вузу посредством проведения совместных мероприятий в системе «школа–вуз». В ходе этой работы необходимо действовать в рамках деятельностного и субъект-субъектного подходов, для того чтобы абитуриент стал активным участником процесса выбора своей образовательной и профессиональной траектории, сформировать у него потребность в профессиональном самоопределении через участие и заинтересованность. Также рекомендуется использование тех или иных форм профориентационной работы (как коллективных, так и индивидуальных), а также PR-мероприятий в зависимости от характеристик различных групп целевых аудиторий и степени их информированности об образовательных услугах вуза (высокая–средняя–низкая).

Таким образом, в условиях социальных трансформаций довузовская подготовка может и должна стать тем социальным ресурсом, который – на макроуровне – сможет способствовать устойчивости социально-профессиональной структуры российского общества посредством формирования качественного контингента студенчества, сглаживанию проявлений неравенства в получении качественного образования, способствовать преемственности отдельных уровней образования и – на микроуровне – будет обеспечивать социальную мобильность, социализацию и бесконфликтную адаптацию к новым социальным условиям каждого отдельного индивида.

Литература

1. Баранова В.В. Мониторинг качества образовательного процесса // Образование в современной школе. – 2008. – №1. – С. 3–8.
2. Дряхлова В.Р. Развитие довузовской подготовки в системе непрерывного профессионального образования управленческих кадров: на примере Академии государственной службы: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 21 с.
3. Константиновский Д.Л., Батыгин Г.С., Мкртчян Г.М., Чистяков И.М. Динамика неравенства: российская молодежь в меняющемся обществе. Ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) // Социологический журнал. – 2000. – № 1–2.
4. Официальный сайт Фонда общественного мнения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fom.ru/obshchestvo/10961>
5. // Российская газета. Федеральный выпуск. – № 5585 (209). – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/09/20/obrazovanie.html>

Трансформация института семьи и изменение норм детности

Т.Н. Грудина, аспирантка кафедры социологии семьи и демографии ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», e-mail: grudinatv@mail.ru



Тенденции модернизации общества способствовали к концу XX века в индустриальных странах мира разрушению расширенной многодетной семьи – складывается кризис семейной цивилизации. Процесс депопуляции развивается не только в России, но и во всем мире. Ему дают различные объяснения – социальные, экономические, забывая более существенное: депопуляция выступает итогом и результатом глобальных общественных трансформаций, изменения места и роли семьи в обществе и вместе с тем постепенного угасания ее социальных функций, в первую очередь репродуктивной и социализационной. Потребность в нескольких детях перестает быть значимой, в качестве нормы выступает малодетность, создаются сообщества, пропагандирующие жизнь вообще без детей (движение чайлдфри¹). А также активно осуществляется перехват основных функций семьи другими социальными институтами. Так, в XX в. «все исторические тенденции, свойственные модернизации общества, сохранили свою направленность, углубились и расширились, и на пороге XXI в. в большинстве промышленно развитых стран в полной мере обнаружили себя последствия исторического отмирания норм многодетности, исчезновения семейного производства как преимущественного, ослабления посреднической роли семьи и её положения среди социальных институтов и во взаимоотношениях с институтом государства»².

Основная причина депопуляции кроется в сверхнизкой рождаемости и доминировании в семейной структуре населения малодетных семей. Лишь 6% многодетных семей в России воспитывают трех и более детей (в Западной Европе – 12 – 15%), тогда как для простого воспроизводства населения примерно 50% всех семей должны иметь 3 – 4 детей, а 10% — пять и более³. С точки зрения воспроизводства населения (замещения поколений) именно многодетная семья вносит весомый вклад в улучшение демографической ситуации в стране.

С середины 1960-х годов в развитых странах Запада, а несколько позднее и в других странах Европы стали отчетливее проявляться признаки трансформации института семьи, а именно: «падение рождаемости и ее «старение» (на более поздний срок откладывается рождение первых

детей); происходит уменьшение численности браков, их «старение», значительным становится процент незарегистрированных браков (так называемых «гражданских»), а также активное распространение альтернативных форм браков (однополое, гостевые союзы и т.д.). Связывается это все с растущими в обществе тенденциями индивидуализма и рационализма»⁴.

Происходит изменение структуры семьи и ее функций, о котором еще в 1916 году писал П. Сорокин: «Семья переживает острый перелом, старые и отчасти современные ее формы малопомалу исчезают, уступают место иным формам, известным пока в общих чертах»⁵.

По мнению А.Б. Синельникова, специалиста в области социологии семьи и демографии, историческая трансформация семьи как социального института происходит, как минимум, по четырем параметрам⁶:

1. Рождаемость (число рожденных детей).
2. Отношение к браку.
3. Отношение к разводу.
4. Нуклеаризация (деление) семей и межпоколенные отношения.

Признаки трансформации института семьи к концу 1990-х охватили большинство европейских стран. Перечень важнейших перемен в состоянии семьи некоторым образом сформулирован голландским демографом Дирк Ван де Каа⁷:

1. Переход от «золотого века законного брака» к сожительству (конкубинатному⁸ союзу) и многообразию сексуальных и партнерских структур.

2. Переход от эры, когда центром семьи были дети, к временам, когда этим центром становится супружеская пара, которая чаще всего делает выбор в пользу рождения только одного ребенка.

3. Переход от превентивной контрацепции к той, что превращается из средства в самоцель (от контрацепции в целях предохранения к контрацепции как самовыражению).

4. Переход от единой семейной системы, включающей супружескую пару с детьми, к плюрализму семей и домохозяйств, в том числе стремительному росту семей с одним ребенком. С точки зрения Каа, трансформация института семьи в первую очередь связана с изменениями системы ценностей.

Важным представляется вопрос: к чему нас может привести дальнейшее развитие событий при общей тенденции к уменьшению потребности в детях и усилению процесса депопуляции?

Потребность в детях «детерминирована социальными нормами детности и ценностными ориентациями, которые неразрывно связаны между собой и формируют систему потребностей. В выборе социальных норм детности и ценностных ориентаций индивид ориентируется на референтную группу, т.е. на группу людей, поведению которых он хотел бы следовать»⁹. В настоящее время, когда в обществе господствуют нормы малодетности, большинство населения ориентировано на одно-двухдетную модель семьи, которую и воспроизводит в процессе своей жизнедеятельности.



Существует точка зрения, в основе которой низкая рождаемость является одной из специфических черт высокоразвитой цивилизации. Однако здесь нельзя не согласиться с В.Н. Архангельским, по мнению которого вряд ли возможно высоко оценить цивилизацию, которая не в состоянии себя воспроизвести.

В социологической науке в настоящее время по поводу причин и последствий современного состояния института семьи существуют определенные разногласия. Так, можно выделить два концептуальных подхода, которые рассматривают происходящие изменения семьи с противоположных точек зрения – «прогрессистской» и «кризисной».

Прогрессистская (модернистская) парадигма, сторонниками которой являются А.Г. Вишневский, А.В. Волков, С.И. Голод, Ф. Нотенштейн, А. Ландри и др., нынешние изменения института семьи рассматривает как позитивные процессы в рамках модернизации современного общества. Такие временные тенденции, как падение рождаемости, увеличение количества разводов и неполных семей, депопуляция, сторонниками модернистской парадигмы рассматриваются как естественные процессы, выступающие в качестве нормы для общества. Кроме всего прочего, «прогрессисты» убеждены, что эти трудности временные и семьи смогут преодолеть их самостоятельно.

Представители модернистской парадигмы признают ценности внесемейных и внебрачных форм совместного проживания (разные формы секса, сожительства и т.д.), а также ценность сверхнизкой рождаемости и малодетности, являющихся средством избежать пресловутой угрозы «перенаселенности». Идеология модернизации сопровождается преувеличением значения изменений, направленности их в сторону благосостояния, социально-экономического и технического прогресса. Сложившийся в настоящее время разрыв между уровнями смертности и рождаемости, считает А.Г. Вишневский, обусловлен временными явлениями, не носит системного характера или же является показателем закономерного перехода на иной уровень демографического равновесия в связи с модернизацией общества в целом. Эти процессы не должны вызывать сильной обеспокоенности и не требуют вмешательства со стороны государства. Тем более недопустимо регулирование демографического поведения как вмешательство в личную жизнь и нарушение свободы личности и прав человека¹⁰.

Альтернативный, кризисный подход представлен целым научным направлением – «фамилизмом» (от англ. family – семья)¹¹.

Представители фамилистической теории исторического уменьшения потребности в детях (А.И. Антонов, В.М. Медков, А.Б. Синельников и др.) считают, что в основе кризиса семьи и семейного образа жизни лежат длительные процессы, характерные для индустриально развитых стран.

Именно они планомерно разрушают семью, выступая средством антисемейной политики государства. В основе фамилистической парадигмы лежит идея сохранения полной семьи с несколькими детьми и тем самым всего человечества как популяции, основывающейся на фамилистической культуре. Фамилист А.И. Антонова считает, что отстаиваемая парадигмой модернизации «позиция невмешательства в «необратимые» демографические процессы только кажется позицией «чистой науки», на самом деле это ...апология низкой рождаемости и депопуляции и довольно-таки воинственная политика борьбы с «несознательной» многодетностью», поскольку основана она на убеждении, что «в низкой рождаемости вообще нет никакой проблемы: ее не только не надо повышать, она нужна в борьбе с подлинной демографической катастрофой – «перенаселенностью мира»¹². Действительно, по мнению представителя модернистской парадигмы А.Г. Вишневского, «снижение рождаемости в глобальных масштабах ниже уровня простого воспроизводства на достаточно длительный период есть благо, а снижение рождаемости в России, как и на „Западе“, – лишь эпизод такого глобального поворота»¹³.

С точки зрения концепции «кризиса семьи» структура теории исторического уменьшения

потребности в детях может быть представлена в виде трех уровней репродуктивных мотивов – экономических, социальных и психологических¹⁴.

Экономические мотивы (цели экономического характера, выражающиеся через соответствующие мотивы) способствуют рождению того или иного числа детей за счет того, что через это событие достигаются либо же предполагается, что достигаются, те или иные экономические цели, связанные со стремлением приобрести какие-то материальные выгоды, повысить или сохранить существующий экономический статус. Если рождение детей не приводит к каким-либо материальным выгодам (либо они не принимаются в расчет), значит, экономические мотивы рождения отсутствуют.



Социальные мотивы побуждают к рождению детей в рамках существующих на тот или иной момент времени социокультурных норм. Они проявляются в свойственном большинству населения желании жить как все, быть как все и детей рожать в принятых рамках в той же мере, как и любое другое поведение, способствующее развитию конформизма. От успешности и престижа в конкретной среде также зависят социальные мотивы. Так, к примеру, при существующей норме малодетности в один-два ребенка многодетные родители часто становятся мишенями для насмешек, морального осуждения и других видов негативного мнения.

Психологические мотивы выявляют не общественную, а индивидуальную потребность в детях, а именно: через рождение определенного числа детей удовлетворяются какие-то сугубо личностные, внутренние потребности. Также психологические мотивы связаны с желанием иметь ребенка, с эмоциональностью, с уникальной ролью малыша, а также со стремлением учить, развивать, помогать расти новой личности. Это мотивы, основанные на желании «не быть одному в старости», с надеждой на укрепление брака, с продолжением себя в детях.

Так, для каждого исторического периода свойственны разные зависимости влияния

экономических, социальных и психологических мотивов. На современном этапе развития общества на первый план выходят психологические и социальные мотивы, тогда как экономические почти утрачивают свое значение (с экономической точки зрения в настоящее время невыгодно не иметь ни одного ребенка). Скорее возникает ситуация, при которой психологические мотивы иметь ребенка вступают в конфликт с экономическими мотивами (карьерный рост, материальный достаток, возможность путешествий (тогда как дети были выгодны разве что в аграрном обществе)) и социальными (престиж, успешность, саморазвитие, образование, свобода от ограничений (тогда как дети неминуемо накладывают определенные ограничения)). В ходе поиска не-

кой середины, позволяющей удовлетворить в той или иной мере все потребности личности, и происходит возникновение и закрепление в обществе норм малодетности.

Американский футуролог и философ Э.Тоффлер в своей широко известной работе «Третья волна» связал кризис семьи с завершением эпохи индустриализма и зарождением новой цивилизации. Тоффлер пишет: «Распад семьи сегодня является на деле частью общего кризиса индустриализма – развала всех институтов, порожденных второй волной. Это часть «освобождения территорий» для социосферы третьей волны. И

именно этот травматический процесс, отражающийся на нашей личной жизни, изменяет нашу систему семьи до неузнаваемости»¹⁵.

Неравноправное положение семьи среди других социальных институтов способствовало изменениям в функционировании семейного образа жизни, пожизненного брака, престижу одиночно-холостяцкой независимости и господству социальных норм малодетности (1–2 ребенка в семье), конформистскому следованию им в разных странах и слоях общества.

Согласно теории институционального кризиса семьи, многодетность была присуща традиционным аграрным обществам. Малодетность же в большей степени характерна современным индустриальным урбанизированным обществам, к основным чертам которых относятся: проживание большинства населения в городах, массовая занятость женщин в общественном производстве, их эмансипация и экономическая независимость от мужей, а также очень длительные сроки обучения.

Семьи имеют в итоге лишь одного или двух детей, что недостаточно для простого замещения поколений, почему этот тип детности и называется малодетностью. Контрацепция и аборты применяются не только после рождения последнего ребенка, которого хотят иметь родители

(часто он же и первый), не только между рождением первого и второго ребенка, но даже и до появления первенца, чтобы закончить образование, «стать на ноги» или просто «пожить для себя». Такое репродуктивное поведение во многом связано с неуверенностью «в завтрашнем дне», в прочности брака и с желанием облегчить себе развод в случае, если брак не оправдывает ожиданий. Малодетность обычно сочетается с высокой разводимостью и внебрачной рождаемостью, с широким распространением неполных семей и семей с отчимом, с массовым вовлечением женщин в общественное производство¹⁶, о котором мы и писали выше.

По мнению авторитетного американского фамилиста Аллана Карлсона, «причина упадка семьи коренится... в разъединении семьи и работы, вызывающем падение ценности семейного образа жизни и семейного образа мыслей. Рыночно-индустриальная экономика, «выманивая» домохозяйку из семейного производства с помощью сокращения объема домашних обязанностей и привлекательных благодаря индивидуальной зарплате профессиональных ролей, якобы «развивающих личность женщины», создает конкуренцию женщин и мужчин в системе наемного труда. При этом создается не только основа для разводов, но разрушается производственный уклад домохозяйства, превращающий семью в потребительскую единицу. Семья теряет свой социальный потенциал и постепенно становится механическим соединением индивидов разного пола и возраста, которые классифицируются государством по категориям иждивенцев, престарелых, пенсионеров, инвалидов, больных и др. Индивид, а не семья оказывается в фокусе экономических и социальных расчетов»¹⁷.

Результаты многолетних исследований факторов рождаемости и репродуктивного поведения как в нашей стране, так и в других странах мира показали, что не экономическая составляющая в содержании и воспитании нескольких детей является причиной массовой малодетности, а особенности индустриальной цивилизации, под воздействием которой утрачивается полезность детей для своих родителей. Постепенно та роль, которую дети в течение продолжительного времени выполняли в семье, переходит к другим социальным институтам. Данная проблема носит глобальный характер. По-видимому, решать ее придется так же глобально, во многом за счет изменения всего образа жизни, обратив его «лицом к семье»¹⁸. Несмотря на то, что многие ученые-апологеты малодетности считают, что поворот к семье вряд ли увенчается успехом,

сторонники кризисной парадигмы убеждены в возможности преодоления сложившегося институционального кризиса семьи, хотя на это и потребуются десятки лет, поскольку «увеличение доли семей с 3–4 детьми до 60% в семейной структуре населения способно на протяжении не менее трех десятилетий ликвидировать убыль населения»¹⁹.

Представители экспертного сообщества сходятся во мнении, что в случае разработки программ, направленных на повышение рождаемости (т.е. изменение норм детности), предлагаемые в них меры должны носить комплексный характер и быть нацелены не на отдельного индивида, а на семью. В результате проведения семейной политики страна окажется в более благоприятном демографическом положении.

Теоретически такой прогноз может быть применен и к России, однако с определенной долей осторожности стоит оценивать реальность достижения количественных целей, заявленных в Концепции демографической политики: увеличения показателя итоговой рождаемости в 1,5 раза к 2025 г. за счет рождения в семьях второго



и последующих детей, т.е. роста коэффициента суммарной рождаемости с 1,3 до 1,95²⁰.

С точки зрения демографической динамики и ее геополитических социально-экономических и социально-культурных последствий проблема рождаемости состоит прежде всего в массовом распространении норм малодетности. Устойчивый выход страны из состояния депопуляции невозможен при повышении суммарного коэффициента рождаемости ни до 1,5, 1,8, ни даже до 2,0, а только при переходе от массовой малодетности к массовой многодетности, т.е. за счет увеличения семей с тремя и более детьми²¹.

Изменение уровня жизни семей, оказание им большей помощи, а также создание необходимых благоприятных условий для реализации потребности в детях, по мнению В.Н. Архангельского, приведет в основном только к изменению

соотношения между однодетными и двухдетными семьями в сторону последних. Вместе с тем доля семей с тремя и более детьми остается на низком уровне, что, в свою очередь, недостаточно для того, чтобы выйти из состояния депопуляции, так как при этом не происходит переход от малодетности к многодетности. Здесь важным является процесс изменения социальных норм детности, формирования доминирующих норм многодетности. По этому поводу часто говорят, что таким образом предпринимается попытка заставить семьи иметь больше детей, чем хотят родители (вспомним высказывания представителей модернистской парадигмы). Однако в реальности распространение норм многодетности сподвигло бы людей иметь 3–4 детей в той же мере, как и нынешние нормы малодетности «заставляют» иметь 1–2 детей.

Приведенный в статье анализ функционирования института семьи и процесса рождаемости показал, что определяющим фактором является потребность в детях, которая, в свою очередь, зависит от ценностных ориентаций индивида (семьи) и доминирующих в обществе норм детности. Условия жизни, воспринимаемые сквозь призму ценностных ориентаций, определяют возможность реализации этой потребности. Без изменения ценностных ориентаций невозможны существенные сдвиги в репродуктивном поведении, которые привели бы к повышению рождаемости до уровня, обеспечивающего воспроизводство населения²².

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что процесс трансформации института семьи в сторону его кризисного развития вызван изменением норм детности (распространением малодетности) и преимущественно связан с упадком духовно-нравственной сферы общества. Ведь институт семьи функционирует не столько потому, что является основой воспроизводства населения, а в силу того, что создание семьи, рождение и воспитание детей представляет собой глубоко личную потребность миллионов людей. Видимо, именно изменение личных мотивов, ценностных ориентаций и убеждений в наибольшей степени характеризует кризис семьи как социального института.

¹ (англ. *childfree* – свободный от детей, без детей; *childlessbychoice* – добровольная бездетность).

² Антонов А.И. Социология семьи. – М.: Инфра-М, 1996. – С. 65.

³ Антонов А.И. Многодетная семья в эру депопуляции (Результаты всероссийского исследования многодетных матерей) // Научный Интернет-журнал Демография № 8–9 [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=20&idArt=1473

⁴ Митракас А. Семья как ценность: состояние и перспективы изменений ценностного выбора в странах Европы // Социологические исследования. – 2004. – № 5. – С. 102–183.

⁵ Сорокин П. Кризис современной семьи // Ежемесячный журнал. – 1916. – № 2. – С. 174.

⁶ Синельников А.Б. Историческая трансформация типов семьи. Семья в России. – 2003. – № 1. – С. 100.

⁷ Van de Kaa D.J. Europe, s Second Demographic Transition // Population Bulletin. – 1987. – Vol. 42. – № 1.

⁸ «Конкубинат (лат. *concubinatus*, от *con* (*cum*) – вместе и *cuo* – лежу, сожительствую), в римском праве регулировавшееся законом фактич. соительство мужчины и женщины (в отличие от полноценного брака) с намерением установить брачные отношения [БЭС. 3-е изд. 2006. – Т. 13. – С. 28].

⁹ Архангельский В.Н. Факторы рождаемости. – М., 2006. – С. 43.

¹⁰ Вишневский А. Г. // Демографические процессы в социальном контексте. – Демографическая модернизация, частная жизнь и идентичность в России, тезисы докладов. – М., 2002.

¹¹ от англ. *family* – семья.

¹² Антонов А.И. Демография в эру депопуляции. // Демографические исследования. – № 1. URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html

¹³ Вишневский А. Г. Демографические процессы в социальном контексте // Демографическая модернизация, частная жизнь и идентичность в России: Тезисы докладов. – М., 2002. – С. 5.

¹⁴ Антонов А.И. Социология рождаемости. – М., 1980. – С. 147–176.

¹⁵ Тоффлер Э. Третья волна. – М., 1999. – С. 341–342.

¹⁶ Синельников А.Б. Трансформация семьи и развитие общества: Учеб. пособие. Серия «Спецкурс». – М.: КДУ, 2008. – С. 26.

¹⁷ Антонов А.И. Катастрофические изменения института семьи и крайняя настоятельность просемейной политики: Сб. мат. IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. Секция 7. Трансформация института семьи и родительства в России. – М.: РОС, 2012. – С. 3303–3314.

¹⁸ Архангельский В.Н. Факторы рождаемости. – С. 265.

¹⁹ Антонов А.И. Институциональный кризис семьи и возможности его преодоления в России. Часть 2 // Демографические исследования. – 2011. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=20&idArt=1882

²⁰ Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 9 октября 2007 г. № 1351.

²¹ Архангельский В.Н. Факторы рождаемости. – С. 261.

²² Архангельский В.Н. Факторы рождаемости. – С. 261.



Рубрику ведет Яков Семенович ТУРБОВСКОЙ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией философии образования Института теории и истории педагогики Российской академии образования, председатель Совета директоров школ стран СНГ, член Общественной палаты по образованию г. Москвы, президент Академии творческой педагогики, заслуженный учитель России, e-mail: jakov@psk-net.ru

Не то, не там и не так ищем

Я.С. Турбовской

Пытаясь понять, почему мы так живем и действуем, я все больше прихожу к выводу, что виной всему распространяемое и господствующее во всем – не подберу более подходящего слова – *полузнание*. Не полное отсутствие знаний, а именно незначительность степени их освоения. Но зато эта «незначительность освоения» счастливо компенсируется частотой и нескрываемой страстностью буквально каждодневного повторения и практического следования. И чтобы не растекаться мыслью по древу, начну с конкретных и, думаю, всем известных примеров.

Ну кто из ныне живущих не слышал бесконечно повторяемого и приписываемого Владимиру Ильичу Ленину призыва «Учиться, учиться, учиться!»? А между тем этой дидактической банальщины вождь мирового пролетариата не произносил и по определению произнести не мог. О другом он думал, и на другое были направлены его призывы. И поэтому, действительно повторив три раза слово «учиться», он четко заявил – чему. И получалось, что в этом обращении к обществу учиться всем нужно было, по мнению вождя, *коммунизму*.

Но если хочется повысить школьную успеваемость, то почему бы не приспособить для столь важной цели призыв столь авторитетной по тем временам личности?! И укоротили, и приспособили.

Или. Что поближе к нашим дням и, судя по положению с образованием, даже более актуальнее. И что тоже, не сомневаюсь, каждый живущий неоднократно слышал. А слышал он фразу, удивительно мощно отвращающую каждого нормального и особенно молодого человека от всего, что было связано с СССР. И звучит она категорично и непререкаемо, как объективная и бесконечно трагичная истина – «в СССР секса нет!». И получается, что не было этого секса в стране, где не знали, что делать с половой распущенностью, где, не переставая, говорили о необходимости легализации проституции, где партбюро буквально задыхалось от количества персональных дел, связанных с изменами мужей и, как ни прискорбно, жен, где в школы, не умея и мучительно стыдясь, вводили уроки по половому воспитанию. Но и зная обо всем этом, начали изо дня в день повторять эту замечательную в своей примитивной лживости фразу, гарантированно вызывающую смех у подростковой аудитории. И дело-то в том, что именно эти слова были действительно в одной из телевизионных передач произнесены одной учительницей. Но...

Но сказала-то она, эта учительница, что в СССР секса нет *на телевидении*. И в этой истинной и по тем временам всем известной констатации ничего удивительного и тем более задевающего кого-либо не было. И значит, от ее точного повторения никакого примитивно-политического «навара» не было, и быть не могло. А вот если эту по сути совершенно банальную в своей правдивости фразу укоротить?..

И шустрый ум природного пиарщика сотворил это безотказное безобразие. И в результате формируемый на такой информации наш нынешний юнец искренне убежден, что раньше в его стране, не то что напоенной страстью, а просто невыносимой без нее, секса как такового вообще не было. И как они, его замшелые предки, тогда без того, что сегодня буквально не сходит с телеэкранов, вообще жили?..

Конечно, среди стремящихся к повторению таких фраз могут быть и те, кто искренне так думает и кто за таким «укорачиванием» известных фраз не видит ничего особенного. Ведь, казалось бы, и призыв «учиться», и очевидно смешное утверждение «в СССР секса нет» ничего опасного в себе не несут. И лишний раз услышать доброе напутствие, и просто посмеяться опасности не таят и повредить не могут.

С чем тут спорить и не соглашаться?

И хотя здесь не только есть с чем спорить и с чем не соглашаться, дескать, нельзя приписывать автору того, чего он не говорил, нельзя ради зубоскальства и дешевого остроумия буквально коверкать кем-то произнесенные слова. Нельзя, конечно. Но при несомненно нравственной недопустимости таких действий есть буквально неотложная необходимость подойти к проблеме «укорачивания», «смысловой подмене» с принципиально других и, как представляется, фундаментальных в своей социальной значимости позиций. И опять-таки не вдаваясь в общетеоретические рассуждения, а исходя из совершенно конкретного, заявляющего о себе факта, буквально втягивающего все общество в конфликт, разрушительность последствий которого может стать непредсказуемой.

И здесь, перед тем как ответить на тот поставленный вопрос, я хотел бы обратиться к еще одному, но очень важному в данном контексте примеру. И связан он со сложившейся у нас общей культурой обращения к мудрым высказываниям, полезным рекомендациям и их практическим использованием. На анкетный вопрос «Ваше представление о счастье» К. Маркс ответил: «Борьба». И так как любое высказывание создателя коммунистической идеологии изначально не только исключало возможность сомнения, но и малейшую обязательность его аналитического осмысления, то ничего другого не оставалось, как признавать за таким буквально пониманием сути «счастья» для каждого человека. За лаконичностью фразы, призывающей видеть счастье «в борьбе» в широком общественном восприятии, терялась смысловая глубина великого мыслителя, в которой под «борьбой» понималось то, чему человек посвящает свою жизнь, что нужно не только ему, а людям, преодолению их бед, несчастий, испытываемой несправедливости. И при этом сама борьба понималась как *дело, как конкретная работа*, способная внести в жизнь людей необходимые им изменения. Но, чтобы понимать *смысл* фразы, надо не только и не столько ее дословно воспроизводить, сколько постараться в очень многое вникнуть. И в то,

кто говорит, и насколько эти слова не расходятся с делом, и, конечно, в чем это «дело» заключается. И – не вредно – зачем, для какой цели это было сказано.

А это непросто, и для этого надо не только заставить себя подумать, но и по-настоящему *понять*, о чем, собственно, речь.

И все же не только необходимость избавления от поверхностного использования тех или иных известных фраз и даже, мягко говоря, очевидная небезобидность такого – бессознательного или сознательного – использования заставляла взяться за перо. И поэтому, хотя это было еще в СССР, вот о чем нельзя не рассказать.

В одном очень большом и всем известном городе проводился общегородской слет старшеклассников, посвященный проблеме «Революция продолжается!». Классные руководители привели на это мероприятие своих подопечных, и они, цитируя общеизвестные фразы, выпренно и пафосно убеждали сами себя и друг друга, что «нет у революции начала, нет у революции конца». И когда слышишь, как 18–19-летние юноши так понимают суть «революции» и своей реальной причастности к ней, становится страшно за будущее страны, которое они самим фактом своего рождения как бы и представляют.

И значит, у такого социального явления, каким является распространенность игнорирования необходимости вникания в смысл происходящего, ограничиваясь его вербальной констатацией, есть еще один, и при этом, может быть, самый опасный в своей социальной разрушительности аспект.

И он позволяет понять, как можно ответить на поставленный вопрос: *с чем спорить и с чем не соглашаться?*

Феномен снежного кома

Каждый из нас, даже если мы не альпинисты и не жители гор, знает, как опасны в горах снежные лавины, знает, к каким бедам они могут приводить и приводят. Но столь разрушительное явление, каким является снежная лавина, не возникает в одночасье, и возникает она из-за определенных процессов, происходящих в толще горного снега. Причем происходящих, как утверждает гляциология, «под воздействием внешних воздействий», приводящих к метаморфизму снега¹. И именно из-за происшедшего структурного изменения снежного покрова небольшой снежный ком может привести к губительному движению сметающей и хоронящей все на своем пути массы.

В этом ни для кого не новом описании снежной лавины и природы ее возникновения есть один принципиально значимый момент. И суть его в том, что мы по сей день однозначно и твердо не уяснили для себя, *что* является действительной причиной губительного движения такой лавины. Снежный ком или происшедший под влиянием внешних условий метаморфизм? Причем не уяснили настолько, что неосторожное поведения человека в горах и считаем возможной причиной схода снежной лавины.

И это веками происходящее смешение «*вины*» и «*причины*» не только логически несостоятельно,

но и для нашего исторически поступательного развития просто губительно. Ведь привычное и для кого-то очень удобное нахождение *крайнего*, в простонародье называемого «стрелочником», социально разрушительно не только и не столько из-за своей для всех очевидной несправедливости, сколько из-за того, что, не устранив причину, мы вынужденно будем, грубо говоря, отыгрываться на конкретных людях. Рано или поздно кто-нибудь оступится, не так поставит ногу, и уже тогда *до этого* образованный внешними воздействиями снежный метаморфизм заявит о себе. Но ведь не снежный ком преобразовал структуру снежного покрова, и не он превратил его в лавину, готовую от малейшего толчка начать свое губительное движение! Не так ли?

Но, используя этот термин, можно утверждать, что существует не только снежный, но и «*социальный метаморфизм*», когда под влиянием определенных воздействий в государстве и обществе происходят такие глубинные изменения, что достаточно даже незначительного толчка, чтобы начались социально-разрушительные процессы. И тогда вовсю начинает о себе заявлять традиционно-привычное *смещение понятий* человеческого проступка, чьей-то личностной вины и действительных причин, неодолимо приводящих к столь разрушительным процессам.

И общественное сознание, государственные органы, не отличая одно от другого, начинают вести активную борьбу с такого рода проступками, видя свою цель только в определении вины конкретного человека и в доказательстве всем и каждому «неотвратимости наказания». Но наказание – что «*отвратимое*», что «*неотвратимое*» – может в лучшем случае повлиять на поведение человека, но не может устранять причин, неодолимо приводящих к таким социальным отклонениям. И получается, что, уходя от осознаваемой необходимости выявления причин, порождающих то или иное явление, подменяя эту жизненно важную необходимость наказанием и усилением контроля, мы, по сути, ведем борьбу *со следствиями* и тем самым не только не добиваемся нужного обществу результата, а только усиливаем разрушительную негативность никуда не девающегося «социального метаморфизма».

В результате сколько-нибудь продуктивно ситуация не изменяется, а очередной проступок долго ждать не придется. И эта вечно продолжающаяся и никуда не ведущая «борьба» не только продолжается, но и захватывает все новые социальные пространства, порождая конфликты, социальные последствия которых, без какого-либо преувеличения, непредсказуемы. И именно это в очередной раз проявилось в начавшейся кампании по борьбе с диссертационным, и не только, плагиатом. И телеэкран, и радио, и СМИ, и все управленческие государственные структуры, естественно, включая ВАК, только и делают, что возмущаются бесчисленными фактами плагиата, выявляемого в диссертационных работах, и призывают к неустанной и бескомпромиссной борьбе с этим разрушительным явлением. И

возникает такое ощущение, что и государственные органы, и общественные организации не только видят в этой тяжбе средство борьбы с такой «диссертационной язвой», но и видят в самом плагиате самую основную для развития страны опасность. И чего только не придумывается для того, чтобы искоренить эту губительную напасть, и с какой всем понятной страстностью буквально все общество включилось в это захватывающее действо! Всем нашлось и еще долго будет находиться столь азартное дело.

А как же?! Не мириться же с таким позорным явлением?!

Бороться! Но с чем?!

Смешно и недопустимо даже предположить, что с плагиатом не надо бороться. Надо. Но бороться – не значит только громко кричать и призывать всех к изничтожению этой напасти. Ведь пожар не словами тушат. А если признать, что любая борьба, изначально *не являющаяся самоцелью*, должна приводить *не к каким-то*, а совершенно *определенным результатам*, то без сколько-нибудь четкого представления, как их достигнуть, ни на что положительное рассчитывать не приходится. А те меры, которые в гневном возмущении предлагаются, типа «закрывать», «повысить контроль», «с пристрастием изучить тексты», «повысить ответственность», «прикрыть плохие и оставить хорошие диссертационные советы» и т.д., носят скорее привычно-пожарный и в сути своей откровенно дежурно-эмоциональный характер, нежели действительно системно продуманную программу борьбы с этим разрушительным в своей социальной негативности явлением.

Ведь кроме очевидной выгоды и личностной несомненной заинтересованности, являющихся побудительным источником нескрываемого стремления ко всякого рода социально-статусным документам, какими являются всякого рода официальные дипломы, есть, наверное, и другие факторы и мотивы, на которых буквально зиждется плагиат и которые раньше или позже в той или иной форме приведут к его проявлению. Ведь, исходя из всеми и давно разделяемого определения, плагиат – это «умышленное присвоение авторства на чужое произведение литературы, науки, искусства, изобретение или рационализаторское предложение. В СССР предусмотрена уголовная и гражданская ответственность за такое нарушение авторских и изобретательских прав»².

И привожу я именно это определение плагиата не только для того, чтобы подчеркнуть тщетность предлагаемых в современных условиях мер, преимущественно сводящихся ко всякого рода контрольным мероприятиям и гневно-нравственным упрекам. Давняя история у проблемы плагиата, рассматриваемого не только как подлежащее моральному осуждению, но и являющееся уголовным преступлением действие, не может не убеждать в тщетности таких усилий. Ведь, несмотря на все предпринимаемые меры и прилагаемые усилия, эта опухоль настолько разрослась, что понадобилось публичное вскрытие

только одного факта, проявившегося в МГУ, чтобы эта социально беспрецедентная в своей разрушительности лавина с невиданной силой обрушилась на возглавляемую в течение десятилетий ВАКом систему.

И значит, вот какой вопрос не может нас не волновать.

Если плагиат – и это ни для кого не тайна – не только нравственно осуждаемый в научной среде проступок, но и уголовное не устранимое в течение многих лет из нашей жизни преступление, то, может быть, попытаться подойти к решению этих проявлений *социального метаморфизма как к научной проблеме*, решение которой по определению находится в зависимости от каких-то *объективных* факторов, не являющихся объектом сугубо морального и юридического рассмотрения?

Термометр не виноват.

Не знаю, получилось ли у меня наряду с откровенным признанием необходимости продолжения борьбы собственно с плагиатом столь же откровенно посеять сомнение в не столь очевидной эффективности этого многолетнего занятия и признания необходимости принципиально другого подхода к этому вопросу как к научной проблеме. Но если сколько-нибудь явственно и не получилось, то со всей допустимой определенностью скажу: именно это нужно стремиться осуществить. Если, конечно, за термином «научная проблема» видеть необходимость выявления *причинно-следственных зависимостей и связей*, которые объективно предопределяют суть явления, называемого «плагиат». Но в пылу всеми оправдываемой борьбы именно этого мы и не делаем, рассматривая плагиат как самостоятельное, возникающее в силу недосмотра или слабого контроля явление.

А ведь при сколь угодно разных определениях сущности плагиата неопровержимым и неотрицаемым условием является признание, что он – не исчезающий из нашей жизни плагиат – является *следствием* каких-то других факторов, мотивов, причин. И как любой другой вид уголовно наказуемого действия, он, несомненно, с одной стороны, должен подвергаться всем допустимым формам осуждения, вплоть до самых крайних форм социального ostracism, с другой – требует от общества выявления тех причин, условий и факторов, которые обуславливают возникновение столь негативного явления. И значит, сколь угодно жесткая борьба, не исходящая из жизненной необходимости *устранения этих причин, условий и факторов*, по определению не приведет к положительным результатам. В лучшем случае мы сможем добиться определенного снижения количественных «показателей», но не ликвидации такого позорного явления, каким является плагиат.

И с этих позиций приходится признать, что в нашей действительности есть многое такое, с чем мы как бы даже смирились и что *порождает и не может не порождать* плагиат. Нам не избавиться от этой напасти до тех пор, пока мы не осознаем – не постараемся, повторюсь, осознать, – что ее

порождает. А осознать здесь придется, повторюсь, многое. Нет, не так. Очень-очень многое. Ибо ниточка эта тянется издалека, Причем настолько, что, по сути, имеет под собой почти менталитетную основу, неодолимо приводящую к возникновению социального метаморфизма.

Разве это не отражено во всем известной поговорке «Жить у воды – и не напиться?!». Или: «Не пойман – не вор». Разве повсеместно распространённое и сколько-нибудь всерьёз не осуждаемое школьное списывание – не из того же корня? У нас ведь даже шпаргалки стали рассматриваться как средство усвоения программного материала и – в открытую! – продаваться в магазинах! А вся эта игра в написание дипломных работ и всякого рода рефератов, ничего общего не имеющих с творчеством и в сути своей призванных пересказать учебный материал, разве не чрезвычайно эффективный метод использования – хитро или не очень – чужих текстов?

И если действительно хотеть, чтобы подобного рода вузовская работа имела хоть какое-то отношение к творчеству, проявлению исследовательской мысли, то, как минимум, нужно хотя бы вначале выслушать студента, понять, что ему действительно удалось сделать, и только после этого предоставить ему возможность отразить это в письменном виде. Иначе мы получим пересказ общеизвестного и, в лучшем случае, не дословно списанного.

И как это ни странно, но и в диссертациях, столь явно сведенных к плохо закамуфлированному плагиату, не только проявляется то же самое, но и многократно усиливается из-за официально признанного прокрустова ложа в виде методологической схемы, которая в обязательном порядке должна быть соблюдена. И дело дошло даже до того, что эта формалистическая удавка затянулась уже не только на студентах, но и на школьниках, которых обязывают определять «объект», «предмет» своей творческой работы, даже если ни они, ни их учителя по-настоящему не понимают смысла этих терминов.

А чего стоит эта созданная ленивым методологическим умом обязательность привязки актуальности исследования к притягиваемым буквально «за уши» реальным или даже выдумываемым «противоречиям»? И, вынужденно заглядывая в уже написанные кем-то авторефераты, новые соискатели так же вынужденно приучаются заниматься плагиатом, списывая – даже если «своими словами» – эту формализованную жвачку. И получается, что под плагиатом примитивно и только понимается прямое текстовое совпадение, в то время как губительность плагиата не столько в текстовой тождественности, сколько в отсутствии идей и действительно оригинальных самостоятельных решений. И поэтому если ВАК действительно хочет бороться с плагиатом, то в самом общем виде ничего нет проще. Надо просто определить, обогащает ли данная работа наши уже наличествующие знания. Обогащает – одна оценка, не обогащает – и оценки не надо.

И вся эта бесконечная череда сознательных или бессознательных ошибок и упущений только небольшая толика того, что способствует проявлению разных форм плагиата. И получается, что сам плагиат как следствие, порожаемое объективно существующими и неустраняемыми условиями, в определенном смысле играет роль индикатора, объективно свидетельствующего о серьезной и социально разрушительной для развития науки болезни. А ведь даже такой индикатор, как плагиат, что тот же термометр, и за наличие у больного сколь угодно высокой температуры ответственности не несет.

Но намеченные и даже предпринимаемые меры достаточно убедительно свидетельствуют о том, что именно против этого «термометра», судя по намечаемым мерам, и ведется борьба. Минобрнауки, Минкомсвязи, Минкультуры поручено представить согласованные предложения по разработке и внедрению информационной системы, обеспечивающей проверку на плагиат дипломных работ выпускников вузов и диссертаций, представляемых на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, а также о порядке опубликования этих работ в Интернете. Предлагается упразднить диссертационные советы, в которых защищается слишком мало работ, закрыть организации, где раздают подозрительно много научных степеней, наконец, жестко оценить качество диссертационных работ, невзирая на лица и занимаемые ими посты.

Но если действительно хотеть бороться с плагиатом как проявлением социального метаморфизма, то такими угрозами и средствами, хотя они нужны тоже, не обойтись. Ведь все они в сути своей носят, как отмечалось, контрольный и запретительный характер, не затрагивая причин, которые порождают плагиат. И, может быть, первым шагом в нужном обществе направлении было бы возвращение к старой и имевшей место традиции, определявшей нравственную атмосферу в научной среде и общественном сознании: сначала *имя*, известное и заслуженное исследовательской деятельностью и не сводимое к формальным критериям, а затем – научное звание как адекватное проявление официальной признанности. И без коренного изменения существующих требований к подготовке и защите творческих работ нам не удастся сколько-нибудь серьезно изменить положение с таким негативно-разрушительным явлением, как плагиат. И значит, ВАК, диссертационным советам, всякого рода НИИ надо, борясь с плагиатом, не только вылавливать текстовые совпадения, а руководствоваться одним-единственным критерием – исследовательской новизной идей и авторских решений, ведущих к реальному обогащению научного знания. Повторение, может быть, и мать учения, но не основа развития науки.

Но, признавая за плагиатом роли индикатора, неопровержимо фиксирующего серьезное неблагополучие в отечественной науке, мы оказываемся перед необходимостью прийти к выводу, по сути, превращающему всю нашу борьбу с плагиатом в хорошо всем известное сражение с

ветряными мельницами, причем усугубляемое тем, что вся эта «диссертационная активность» буквально поставлена на плохо действующий государственный конвейер, разрушительно сказывающийся на действительно продуктивном развитии науки.

И вот эта генетическая двойственность плагиата как объективной данности, к которой необходимо социально эффективно отнестись, найти пути устранения, и столь же убедительно заявляющего о себе индикатора, свидетельствующего о существовании каких-то других явлений, порождающих столь социально уродливое явление, требует своего системного осмысления.

Ведь не бывает беспричинных явлений, и ничто само по себе не возникает. И нам не пробиться к нужному пониманию, не пробившись сквозь эту толщу бесчисленных и в сути своей *никому не нужных*, просто списанных страниц.

Но такое, казалось бы, неопровержимое утверждение в действительности глубоко ошибочно. Ведь в нашей жизни даже то, что по-настоящему нужно и даже жизненно необходимо, не всегда делается. А тут – тысячи тысяч исписанных страниц! Значит, это все-таки кому-то – и притом даже очень – нужно. И мы все очень хорошо понимаем и знаем, зачем и кому. За эти сотни списанных страниц присваиваются очень значимые и даже оплачиваемые научные звания, повышается социальная статусность и карьерный рост, и, конечно, непрерывное существование деятельности по присуждению всех этих званий и степеней, в которой участвует неисчислимое количество людей. И получается, что наши диссертационные советы и соответствующие службы за эту никому не нужную и в сути своей бессмысленную работу и присваивают – в силу разных причин и мотивов – эти самые авторитетные в научном мире звания. Но ведь не для таких целей создана эта возглавляемая ВАКом система, и не безнравственная людская изворотливость определяет целиком и полностью ее познавательную предназначенность?! И то, что случаи такой изворотливости, воплощаемые в плагиате, приобрели настолько массовый характер, по сути, к целевой предназначенности отношения не имеет. Ведь выявление плагиата или создание каких-либо фильтровых преград ничем другим, кроме установления столь негативного факта или его недопущения, ни в какой степени не служит той цели, ради которых создана эта диссертационная структура. Пропустим ли мы или нет работу, по определению не обогащающую арсенал научного знания, никакого принципиального значения не имеет. И если не лукавить, а действительно стремиться разобраться в сути проблемы, то борьба, которую мы ведем и собираемся в дальнейшем вести с плагиатом, не только изначально неэффективна, но и в определенной степени вредна.

Если плагиат определяется как текстовое совпадение и задача предпринимаемых нами мер сводится именно к его установлению, то мы рассуждаем и ведем себя как люди, не только не

знающие, но и откровенно игнорирующие элементарные требования формальной логики. Ибо диссертационная работа, не несущая в себе текстовых совпадений, а, наоборот, изложенная, как говорится, своим языком, т.е. языком автора, но являющаяся пересказом общеизвестных положений, может в такой же степени не иметь с позиции этих требований *никакого отношения к научному исследованию*. И значит – *не является диссертационным исследованием*. И поэтому тот откровенно дырявый забор ограничений и запретов, который мы создаем, является не



только проявлением иллюзорной, сугубо формальной борьбы с плагиатом, а, наоборот, весьма эффективным провоцированием стремления воспользоваться этими очевидно соблазнительными лазейками.

И значит, исходную совокупность причин, порождающих неодолимость возникновения плагиата, составляют, с одной стороны, социальные мотивы и формальные критерии, порождающие в неразрывном единстве не только личностную заинтересованность и активность, но и специально созданных государственных структур, с другой – наличествующие и действующие требования, изначально лишенные необходимой методологической проработанности и тем самым не только способствующие возникновению плагиата, но и по сути перечеркивающие те цели, ради которых, казалось бы, и создана возглавляемая ВАКом система.

В правомерности именно такого утверждения можно убедиться, обратившись к официальному определению исходного в своей фундаментальной сути понятия «диссертация». При всех наличествующих различиях формулировок, диссертация определяется как «научно-исследовательская работа, подготовленная для публичной защиты и получения ученой степени» (в СССР кандидата или доктора наук)³. Или – «научная работа, публично защищаемая автором для получения ученой

степени»⁴. Или – «научная работа, исследование, представляемое на соискание ученой степени и публично защищаемое соискателем»⁵.

Нетрудно убедиться не только в том, что эти определения по сути тождественны, но и в том, что, несмотря на происшедшие коренные социальные изменения, в определении понятия «диссертация» за многие десятилетия ничего не изменилось. Оно осталось таким же. Причем изначально сугубо не только формальным, но и в сути содержательно сведенным только и единственно к «публичности защиты». И если введенное в 1932 году в СССР понятие «диссертация», в таком виде еще не связываемое с такими отрицательными процессами, как «плагиат», «коррупция», при всей своей очевидной поверхностности было достаточно продуктивно и приемлемо, то в современных условиях оно играет другую роль и не может негативно не сказаться.

И значит, сложившаяся в реальной действительности ситуация не может быть существенно изменена без того, чтобы методологически системно разобраться в том, что такое «диссертация», что она собой представляет и для каких целей создается. Не для получения же – как основной цели – «ученой степени»! А без соблюдения именно этого требования из замкнутого нами же созданного порочного круга не вырваться.

Если диссертация – дословный или даже авторски-текстовый пересказ общеизвестного в науке, то о ней и речи как научной работе быть не должно.

Но если диссертация действительно имеет научную значимость и действительно воплощает в себе проведенное исследование, то и в этом случае не все так просто. Ибо если диссертация – обобщенное, доказательное исследовательское выявление и приобретение нового знания, то к ней – *одни исходные критериальные требования*; если же – аналитическое обзорное отражение современного состояния исследуемой проблемы, выявление основных тенденций, определяющих развитие образования, или обобщение творчески созданного опыта – *принципиально другие*.

И, как представляется, оба эти подхода правомерны. Но при одном условии, суть которого в официальном признании возможности существования *разных диссертаций*. Причем даже – и именно – критериально по-разному оцениваемых.

В первом случае основными критериально исходными требованиями являются *новизна, валидность, репрезентативность и достоверность*. Во втором же – *аналитическая глубина, авторская позиция, контекстная эрудированность, логичность и обоснованная адресность*. И, повторюсь, если мы действительно посчитаем необходимым достигать и те и другие цели, то тем самым мы и признаем обоснованность права на существование *разных – и по-разному оцениваемых! – диссертаций*.

И за доказательствами объективной обязательности такого права, образно говоря, далеко ходить не надо. Они буквально каждодневно в своей неопровержимой убедительности заявляют о себе.

Хорошо известно, что работники НИИ и вузов, исходя из своих профессиональных потребностей и функциональной предназначенности, не только призваны по-разному относиться к научно-исследовательской деятельности, но и буквально нуждаются в праве на официальное признание этих различий. И тот факт, что в НИИ приоритет отдается званию «доктора наук», а в вузе – «профессора», – не простая формальность, а сущностная кон-

статация принципиальных различий между профессионально-исследовательской и преподавательской деятельностью. И можно утверждать, что именно непризнание этих функционально-сущностных различий является одной из основных причин, негативно сказывающейся и на качестве диссертационных исследований, и на качестве собственно преподавательской деятельности. Ибо одни изначально должны быть направлены на решение соб-

ственно фундаментально-познавательных задач, другие – преимущественно на выявление и раскрытие путей повышения эффективности преподавательской деятельности и вузовского образования. И именно осознание фундаментальной значимости качества и эффективности преподавательской деятельности буквально требует придания ей государственно признаваемой научной статусности.

Или – что не менее важно – полное отсутствие различий между предъявляемыми требованиями к диссертационной работе, созданной молодым аспирантом-очником, призванным за три года войти в тему и уложиться в отведенные сроки учебы, и директором учебного учреждения, обобщающим свой многолетний опыт. А ведь это в сути своей **принципиально разные диссертации**, но почему-то защищающиеся по одним и тем же официально утвержденным «методологическим лекалам».

Но эти буквально на поверхности лежащие и требующие официального признания примеры объективно сущностного различия видов профессиональной деятельности, а значит, и диссертационных работ, только небольшая толика, образно говоря, создавшегося айсберга проблем, без решения которых не изменить сложившейся ситуации. Тем более что вместо этого общественные усилия сосредоточились только на плагиате. И получается, что именно плагиат, выступая в роли зверя, страшнее которого нет, не позволяет даже пробиться к фундаментальной актуальности проблем и объективно

существующих причин, от которых в действительности зависит эффективность исследовательской деятельности.

И в этой связи возникает необходимость задаться вопросом: «Что же это за причины и мотивы, порождающие не только столь негативное явление, каким является плагиат, но и недопустимо низкий уровень диссертационных работ?» И несмотря на то, что в этом вопросе как бы объединены две проблемы, разрывать их сущностное единство нельзя. Ибо если судить только по намечаемым мерам борьбы с плагиатом, то это в основном злоупотребление служебным



положением, сложившиеся коррупционные связи и отсутствие надлежащей строгости контроля. И – все. При этом основным средством доказательства выявленного плагиата является установление текстового – полного или значительного – совпадения. И как уже отмечалось, такую борьбу можно и нужно вести. Правда, не упуская из виду вот какого, но остающегося вне поля наших горячих споров обстоятельства.

Плагиат как текстовая тождественность социально разрушителен не только из-за своей очевидной безнравственности, но и из-за того, что просто повторяется уже науке известное. Не так ли?! Но, установив сам факт такого текстового совпадения и ограничившись этим, мы, с одной стороны, неопровержимо доказываем факт плагиата, а с другой, повторяюсь, оставляем без внимания несравнимо более разрушительную проблему.

Ибо суть ее в вопросе «Является ли плагиатом только совпадающий текст, а пересказанный «своими словами» – нет?»

И очевидно, что непредвзятая попытка ответа на него изначально выводит **за пределы** традиционно волнующей нас совокупности вопросов, связанных с коррупцией, ловкачеством, бессовестностью и любыми сколь угодно изощренными способами списывания, и – значит – радикально обнажает полную беспомощность логики, основанной на непреодолеваемой вере во всевозможные формы контроля и наказания. Признав, что не только и не столько плагиат является основной опасностью для настоящего и

будущего отечественной науки, что истинной опасностью и настоящей бедой является элементарное, хоть и выраженное своими словами повторение общеизвестного, обрекающее отечественную науку на топтание на месте, мы – независимо от степени трудности преодоления именно этой напасти – не можем больше и не должны сводить все к борьбе с плагиатом.

Нельзя не видеть, что истинный виновник наших бед не в бесстыдстве и социальной разрушительности списывания, а, мягко говоря, в разрушительном несовершенстве правил и требований, тотально методологически определяющих весь процесс диссертационного исследования, начиная от выбора темы и завершая критериями ее защиты и официального признания.

И поэтому, несмотря на возможные трудности, с которыми придется столкнуться, самой главной является осознание научным сообществом неотложной необходимости кардинального изменения методологических требований и правил, предъявляемых каждому входящему в мир познания, в котором и для которого банальность и повторение, выдаваемые и признаваемые как результаты «научного исследования», страшнее любого текстового плагиата.

Как корабль назовешь...

Нет, наверное, другого понятия, смысл которого бы столь явно профанировался и даже опровергался, как это происходит с понятием «цель»⁶. Здесь в сноске приведены только три из буквально бесконечного множества определений понятия «цель», но, при всех их очевидных формулировочных отличиях, в сути своей они означают одно и то же. Цель – это предполагаемый результат, к которому надо стремиться. И это всеми одинаково понимается и признается. Но парадоксальная трагичность ситуации в том, что выдвинутая цель и получаемый в действительности результат не только в большинстве своем различаются, но и бывают диаметрально противоположны, что превращает цель скорее в несбыточную мечту, нежели реально достигаемый результат. И так, если судить по ситуации, сложившейся в отечественном образовании, дело обстоит на всех уровнях, начиная с деятельности учителя и завершая самым высоким по организационно-структурному уровню – федеральным. И так обстоят дела во всем, что в реальной действительности касается целеполагания, и диссертационная исследовательская деятельность, к сожалению, не составляет счастливого исключения.

И одной из основных причин, изначально обрекающей этот вид научной деятельности, мягко говоря, на недопустимо низкий уровень эффективности, является отсутствие системной проработанности понятия «диссертационное исследование», по крайней мере, когда речь идет об образовании. Ибо реальная ситуация неопровержимо убеждает в полной методологической несостоятельности требований и правил, являющихся не только критериальной основой оценки защищаемой работы, но и изначально

определяющих сущность и стилевые особенности диссертационного текста. Потому что от соискателя в действительности требуются другие ответы, не вытекающие из существующих (выше приведенных) определений понятия «диссертация». Ибо именно из него – как исходной цели – призвана проистекать не только содержательная сущность работы, но и ее видовые и жанровые особенности, определяемые той или иной образовательной деятельностью. И преодолением этого исходно фундаментального недостатка является признание необходимости принципиально иного определения сущности понятия «диссертационное исследование» (диссертация), потому что при существующем определении можно признать удовлетворительными получаемые результаты.

Но для выработки именно принципиально другого определения нужны другие, нежели существующие, критериальные требования. И для этого необходимо признание существования таких исходных оснований, как *различие целей, вариативность видов диссертационных исследований, различие критериальных оценок их качества*. И основу такого методологически восстановленного признания составляет объективно наличествующее сущностно-смысловое различие диссертационных работ, которое изначально и должно быть отражено в определении понятия «диссертация».

В результате системно обоснованное раскрытие данного понятия, определяющего его целевую предназначенность в прямом соответствии с жанровыми вариативными особенностями, может и призвано стать исходной методологической основой, с позиций которой призвана выстраиваться системная совокупность официальных требований к диссертации. И в первую очередь это относимо к принципиально иному обоснованию *актуальности исследования, выдвигаемой цели и подлежащих исследовательскому решению задач*.

Ибо ни одно из этих исходно необходимых в современных условиях установочных требований не выдерживает, мягко говоря, никакой критики. И в первую очередь потому, что они обуславливают возможность шаблонизированно-формального подхода к выполнению этих требований, изначально не исходящих и не учитывающих особенностей *конкретно данной работы* и ее исследовательски-познавательной предназначенности.

В результате каждое из предъявляемых методологических требований изначально не носит по-настоящему исследовательского характера, единственно превращающего диссертацию в научную работу. И самым основным недостатком при их обосновании и раскрытии является содержательная расплывчатость и неопределенность, порождаемая недопустимым отсутствием связи между абстрактно доказываемой актуальностью какой-либо проблемы и – *конкретно* – данной работой. Как бы по умолчанию принято

считать, что официально признаваемая актуальность какой-либо проблемы является обоснованным доказательством актуальности предпринимаемого исследования. В результате только формально пополняется список работ и проблема как бы приобретает характер непреходящей актуальности. Содержательно-размытое, внеконтекстное обоснование актуальности, выполняющее свою не исследовательскую, а буквально ритуальную функцию, не только не способствует поискам решения определенной проблемы, но и позволяет исследователю оставаться в этом создаваемом пространстве смысловой размытости, имитируя тем самым свою причастность к исследовательской деятельности.

К тому же неопровержимым в своей доказательности индикатором несостоятельности обоснования актуальности проблемы является анализ и список изученной литературы, в котором в одном ряду – через «запятую» – приводятся фамилии авторов, занимающих взаимоисключающие в своей противоречивости позиции. А ведь это системное в своей разрушительности объединение, по сути, исключающее самую возможность признания научной состоятельности данной работы. И именно создание такого списка не только нашло повсеместное распространение, но и утвердилось в научном сознании как действительное проявление требуемой от исследователя эрудиции.

В результате уже с первого шага исследователь не только не стремится проникнуть в суть исследуемой проблемы, но и – изначально – лишает себя такой возможности.

И это сразу же негативно сказывается на каждом из формально предъявляемых к диссертационному исследованию требований, начиная, к примеру, с выдвигаемой совокупности задач. И основной причиной их неопределенности и научной несостоятельности является методологическая непроработанность утвердившегося и используемого тезауруса, не способного отразить собственно исследовательскую сущность данного исследования. Весь набор употребляемых терминов, типа «выявить», «определить», «раскрыть», «конкретизировать», «обосновать» и т.д., в лучшем случае отражает исследовательское намерение, а не содержательные и при этом сущностные особенности программно необходимых поисковых решений.

Избыточная неопределенность и содержательная необязательность исходных посылок неодолимо в конечном итоге приводят к буквально парадоксальной ситуации, когда на защиту, как правило, выносятся положения, в своей откровенно банальной сути не вызывающие никаких

возражений и, значит *не нуждающиеся* ни в какой защите. Их защищает общеизвестность и повсеместная разделяемость. Никто не спорит и никогда не будет спорить с тем, с чем согласен. А это неопровержимо приводит к выводу: диссертационное исследование, в котором на защиту выносятся общеизвестные и никем не оспариваемые положения, нисколько не обогащает научного знания и в сути своей является более страшной для науки опасностью, чем примитивный текстовый плагиат.

И если мы действительно проявляем обеспокоенность развитием отечественной науки, если действительно хотим радикально изменить сложившуюся ситуацию, то при естественном множестве возможных вариантов решений без кардинально-системного изменения отношений и требований к диссертационному исследованию не обойтись. Ибо только при выполнении этого условия эффективность диссертационных исследований будет опираться на твердый фундамент раскрытых и объективно существующих причинно-следственных связей, подменяемых ныне действующими формальными требованиями, неодолимо приводящими, как всякое полужнание, к возникновению не только в науке, но и в государстве социального метаморфизма.

Концентрация же наших усилий только на борьбе с плагиатом этой жизненно неотложной проблемы не решает и по определению решать не может.

¹ Метаморфизм снега (*Metamorphism of snow*) – изменение формы и размеров кристаллов снега, их взаимное смещение и внутренние деформации под воздействием внешних условий. Гляциологический словарь / Под ред. В.М. Котлякова. – Л., Гидрометеиздат, 1984. – 527 с.

² Советский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 1020.

³ Советский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 339.

⁴ Толковый словарь современного русского языка. – М.: Изд-во «Эксмо», 2008. – С. 153.

⁵ Большая универсальная энциклопедия. – М.: АСТ Астрель, 2019. – С. 229.

⁶ Цель – идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует человеческую деятельность. [Советский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 1486]; Цель – то, к чему стремятся, что надо осуществить. [Толковый словарь современного русского языка. – М., 2008. – С. 862]; Цель – конечный ожидаемый результат какого-либо процесса, движения, действия, деятельности. [Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Изд-во «Владос», 2007. – С. 472].



Образование и культура



Рубрику ведет Анатолий Дмитриевич ЖАРКОВ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурно-досуговой деятельности, Московский государственный университет культуры и искусств, e-mail: a_jarkova@pochta.ru

Сущность государственных праздников Республики Казахстан

Ш.Ж. Турдалиева, старший преподаватель, Южно-Казахстанский государственный университет им. Мухтара Авезова, г. Шымкент, e-mail: mgukidissov@mail.ru

В Республике Казахстан отмечаются национальные праздники, государственные праздники, профессиональные и иные праздники. Государственные праздники – это праздники, посвященные событиям, имеющим общественно-политическое значение, а также традиционно отмечаемые гражданами Республики Казахстан. Празднование государственных праздников может сопровождаться проведением официальных культурно-досуговых программ.

Государственные праздники и зрелища в Казахстане выражают основу праздничной культуры, которая приобретает характер дуалистической модели, выступая, с одной стороны, как способ этнокультурной идентификации, с другой – как форма социально-культурной манифестации структуры власти.

Государственные праздники в Казахстане, как и праздничная культура в целом, имеют глубокие исторические корни; их возникновение, формирование и развитие обусловлены в первую очередь сменой социокультурных систем, при этом традиционные обрядово-ритуальные формы народных праздников выполняют роль сдерживающего фактора, своеобразного «тормоза» национализма в многонациональном государстве.

Анализ государственных праздников в Республике Казахстан показывает, что они имеют достаточно сложную структуру как в плане возникновения, так и в плане реализации, выступая полифункциональным явлением, где наибольшую значимость в современном многонациональном мире приобретают функции: идеологическая, социально-интегративная, функция трансляции социального опыта, а также коммуникативная, компенсаторная, эстетическая и эмоционально-психологическая.

Различная многофункциональность государственных праздников Казахстана возникает на спектре национальных пониманий мира и представлений о «человеке вообще». Здесь логика, философия этого понимания исходят из точки понимания и дедуцируют части Единого Целого как «атрибуты» и «субстанции». Но это понимание довольно сложное. Оно невольно сдвигается и сливается у каждого народа со своим центром. Уразумение этого факта является исходным, и тогда возникает проблема национальных логик.

Поэтому вся история человечества и разнообразия его культуры – это история организационных форм, с помощью которых происходит приспособление человека к окружающей его природной среде. Первичное организационное приспособление человеческого или глобального общества определяется социальным инстинктом, внешне объединяющим членов общества в целое.

Для полного описания «глобального общества» необходимо учитывать разные темпы изменений в разных системах. Например, французский социолог Ж. Гурвич¹, опираясь на некоторые идеи М. Блока, предлагает выделить три временных ритма:

- время большой длительности (*longue duree*) – время географических, материальных и ментальных структур, «квазинеподвижное», в котором перемены не ощущаются;
- время средней длительности – время конъюнктур, циклов, исчисляемых десятилетиями;
- краткое время – время событий.

Признавая, что «тотальное» описание возможно лишь при учете всех систем «глобального общества» и всех временных циклов, Ж. Гурвич сосредоточивает свое внимание на экономике и материальной жизни и отсюда – на «времени большой длительности»².

И тут становится ясным, что нельзя понять национальные отличия в линейном ряду: сравнивая поэзию – с поэзией, язык – с языком. Наблюдения отличий добываются, но каждый раз встает вопрос: «Ну и что из того?», «А смысл-то каков тут?».

И вот когда встает вопрос о смысле наблюдаемого, то уж никуда не деться, один путь: на выход к целостности национальной Вселенной. Ибо от нее свечение в каждой детали: в позе, в жести при «да» или «нет», в космогонической гипотезе, в музыке, в изображении времен года в поэзии...

Когда в науке исследуются национальные особенности чего-то одного – например, славянского романтизма в литературе, – всегда совершается выход к нелитературе: привлекаются обычаи старины, психики, картины природы: горы, леса, степи... – отсюда черпают материал для «особенностей».

Каждая деталь национальной целостности соотносена с другой, далекой, и они объясняют друг друга. Потому здесь, в познании целостности, не могут действовать запреты сравнивать разнородные вещи, как это принято в строго тектоническом структурализме.

Именно это и дает силовое поле Целого – испытать-измерить. Все же перебрать нельзя, потому и приходится прыгать с отсека на кусок. Никогда строгой логике не удавалось зачерпнуть национальные отличия, дать их строгое описание (именно потому, что она не в силах работать с разнородным и разнорядным материалом), а вот анекдот – пожалуйста, берет курьез, а из него Целое просвечивает.

Образ, способный связывать разнородное, оказывается адекватной гносеологической формой для познания национальной целостности.

Но тогда исследователь сам в первую очередь должен снять с себя строго логические заклęcia и запреты и позволить себе самому прибегать к образному мышлению. Но тогда он теряет логическую обязательность, формальную принудительность выводов своих положений. Да, но зато выигрывает в содержании.

Он показывает, а не доказывает и убеждает не «де-юре», а «де-факто»: тем, что в как можно более разнородных элементах национальной целостности обнаруживает связь и взаимное лицемерие. Тем больше полнота и резче глубина изображения, чем смелее проложенные там просеки и борозды³.

Именно казахская народность, прошедшая долгий период формирования, в процессе которого принимало участие множество племен и народов, занимает важное место в истории Евразии и является одним из древнейших этносов. Она является преемницей культурного наследия всех народов, принявших участие в ее становлении, поэтому казахский народ – один из богатейших народов в культурном плане.

Вообще, чтобы понять Эрос казахов, надо провести ассоциацию с простором: пути-дороги, разлука. Целостность складывается в ходе исторического диалога (или полилога) действующих в ней сил: мать-сыра земля (таков тут тип матерински-женского начала) имеет на арене своего тела, протяженного во Времени и Пространстве, поединок двух главных сил, любящих ее: Народ и Свет + Ветер – неологизм, шальной, удалой возлюбленный, привольный дух Востока.

И главный здесь элемент, и фокус, и инструмент – это мгновенный перенос (метафора) от субтильно-духовных явлений к грубо материальным вещам, минуя опосредствующие звенья, в которых велит увязнуть логика, приведение прежде всего к Природе.

При этом Этнос, язык, психика, обычаи казахских праздников на протяжении всего времени развития подвержены изменениям. Главное же то, что постоянно питает и расширенно воспроизводит казахский народ, национальную целостность, – это Природа, где совершается история данного народа. Она – Прародина ему. Народ ей и сын, и супруг (как Уран – Небо для Геи – Земли). Народ и страна составляют «плоть единую», меж ними взаимно однозначное соответствие.

Природа для казахов – это не «географическая среда». Это – Мать (я). Было и есть такое направление – «географизм» – в описании всех народов и их свойств. Этот подход плосок, потому что сами элементы Природы трактуются в нем плоско – в рядности науки географии, и объяснение получалось механистичное.

Но если Природу понимать так, как ее толкуют народ, и фольклор, и поэзия, тогда она – Великая Мать (я) и, как мать-кормилица и заботница, излучает душу – Психею, ее явления сочатся смыслом. Природа – это заповеди, скрижали и письмена самого Бытия, в которые надо вникнуть и расшифровать данному народу.

Природа источает волю быть – и на то идет история народа. Так мы выходим на решающий узел проблем: соотношение в национальном природе, народа, истории, культуры⁴.

Так, в повести Чингиза Айтматова «Прощай, Гульсары!» герой вспоминает, как «раскулачили» юрту и предложили взамен брезентовую палатку... «Но что это за жилье? Ни встать, ни сесть, ни огня развести. Летом невозможная жарища, зимой собаку не удержишь от холода. Ни тебе вещи расставить, ни кухню устроить, ни убрать покорисей. А гости появятся – не знаешь, куда их приткнуть. – Нет-нет! – отказывалась Джайдар. – Как хочешь, а в палатку я жить не пойду. Палатка для бессемейных разве, и то на время, а мы с семьей, у нас дети. Купать их надо, воспитывать, нет, не пойду»⁵.

Тут дан полный анализ юрты как явления культуры – и в хозяйственно-экономическом (а потом оказалось, что отгонное животноводство немыслимо без юрт), и в семейно-бытовом (как очаг), и в нравственном аспектах (детей воспитывать). Как он мог не видеть в юрте удивительное изобретение своего народа, где каждая мельчайшая деталь была точно выверена вековым опытом поколений? Брезентовая ж палатка – элемент другой культуры, не на этот космос рассчитанный.

Три идеальных исторических типа культуры – авторитарный, отвлеченный (индивидуалистический) и коллективистский, развивающиеся последовательно один из другого.

Высший тип культуры – коллективистский – соответствует социалистическому обществу; он призван синтезировать первобытный, неразвитый коллективизм с чрезмерно развитым в условиях капиталистического обмена культурным индивидуализмом, эгоизмом; преодолеть мифологический или религиозный авторитаризм, стремящийся все общественные явления связать с некоей мистической «первопричиной» и страдающий «натуральным фетишизмом», как и «отвлеченный фетишизм» буржуазного общества с его стихийно-хаотичным произволом автономных личностей, разрушающим единство общества, атомизирующим его.

Поэтому сегодня в Казахстане часть массовых государственных праздников необходима, но и недостаточна. Подмена истинного национального праздничного действия зрелищем парализует и сегодня активный посыл участников праздника, трансформируя их в пассивных созерцателей.

Зрелище – наиболее удобная и активно используемая форма официально-парадных массовых действ – была в советские времена и позволяла эксплицировать через визуальный ряд основные культурные символы и атрибуты власти (силу, мощь, стабильность, агрессию).

Праздничная культура современного Казахстана развивается на фоне жесткой конкуренции между общероссийскими и планетарными праздниками. В числе наиболее значительных

тенденций любого современного общества в вопросах праздничной культуры следующие:

- повсеместная глобализация массовых праздников и зрелищ;
- выхолащивание духовной сущности праздника;
- засилье зрелищного начала;
- активное использование массовых праздников и зрелищ как средства массовой информации с целью манипулирования общественным сознанием.

Так, государственными праздниками согласно ст. 3 Закона № 267-II в Республике Казахстан являются праздники, отмечаемые в следующие дни:

- Новый год – 1–2 января;
- Международный женский день – 8 марта;
- Наурыз мейрамы – 21–23 марта;
- Праздник единства народа Казахстана – 1 мая;
- День Победы – 9 мая;
- День Столицы – 6 июля;
- День Конституции РК – 30 августа;
- 1 декабря – День Первого Президента Республики Казахстан.

Сущностью государственных праздников Казахстана является то, что⁶:

1. Праздник рассматривается как синкретическое единство традиций, ритуалов, обычаев, зрелищ, обрядов, игр, торжеств, карнавалов и т.д. Праздник является одной из самых широких форм праздничной культуры, которая во время своей самореализации воспроизводит своеобразную организацию социальной группы со своими функциями и задачами. Празднование общенародных, общенациональных торжеств небольшой социальной группой является подтверждением того, что празднующая группа индивидов принадлежит к данной общности.

2. Сущность праздника заключается в самосохранении социальной группы казахского народа, и качественным отличием его является обязательное коллективное действие. Механизмом обеспечения целостности группы является коллективная суггестия, воздействующая на физическое и психическое состояние членов коллектива.

3. Генезис праздника удовлетворял социально-коммуникативные потребности и индивида, и группы. Архаичный праздник представлял собой способ ритуально-символической трансляции исторического опыта, социального самосохранения группы, социальной самоидентификации группы. Естественной предпосылкой праздника являются потребности в общении и сохранении коллектива, противопоставление понятий «мы» и «они». Реализация этих потребностей приносит человеку чувство удовлетворения.

4. Праздник – полифункциональное явление, базовым основанием которого является реализация совокупности его социальных функций. Доминирующей является консервативная функция праздника как охранного фактора структурной целостности и жизнеспособности группы. На консервативной функции обосновывается вариант типологизации праздников, который выделяет

следующие критерии сохраняемой группы. По масштабу выделяются праздники, сохраняющие большие и малые группы, а по степени разделения праздника общественной группой выделяются праздники, сохраняющие либо целую группу, либо ее часть.

5. Механизмы праздничной связи группы и индивида проявляются в обязательном участии индивида в коллективных ритуально-обрядовых мероприятиях, в «канализации» негативной энергии индивидов, в общем консолидирующем смехе, в физическом контакте тел (массовости праздничных мероприятий), в запрете на будничные формы деятельности во время праздника, в наказании за несоблюдение этого запрета. Связь группы и индивидов также осуществляется в такой необычной форме «праздника наоборот», как похороны.

6. В настоящее время наблюдается тенденция создания наднациональных праздников и взаимопроникновения праздничной обрядности разных народов и государств, «стирания» границ между праздничными культурами. Постепенное исчезновение этнических особенностей праздников приводит к объединению палитры праздников, необратимой потере целых пластов культуры. В современном динамично развивающемся обществе Казахстана традиционные праздники вопреки глобализационным процессам выступают как средство консолидации индивидов с целью сохранения своей группы и национальных культурных традиций.

По сей день основной государственный праздник Казахстана – Первое мая. Казахский народ отмечает Праздник единства народа Казахстана. 16 марта – день государственного праздника, который называют Днем республиканской гвардии Казахстана. 22 марта отмечается праздник «Наурыз мейрамы», или праздник Весны. Принято именно этот день считать основным связующим звеном между древними традициями, обычаями народа и современной культурой и историей.

Первым праздником, который берет свое начало еще в доисламской истории казахов, является наурыз, или праздник Весны, приходящийся на день весеннего равноденствия. В этот день в каждом доме готовят специальное блюдо «наурыз», в состав которого входят семь видов продуктов: чумиза, пшеница, рис, ячмень, просо, мясо и курт. Люди ходят из аула в аул, кушают это блюдо, поют песню «наурыз», обнимаются, поздравляют друг друга с Новым годом, желают хорошего приплода в новом году и достатка в доме.

Два других праздника связаны уже с исламским ритуалом, и их проведение регламентируется Кораном. Одним из них является разайт или «праздник разговения», отмечаемый первого и второго числа месяца шавваль в честь завершения поста месяца рамадан.

Согласно канонам Корана, каждый правоверный мусульманин должен ежегодно в течение месяца поститься, что рассматривается как одна из важнейших обязанностей правоверного. В течение дня запрещается пить, есть, воскуривать

благовония, предаваться развлечениям и даже полоскать рот водой. Дневное время должно быть посвящено работе, молитвам, чтению Корана и благочестивым размышлениям. После захода солнца и до его восхода разрешается пить и есть⁷.

В первый день месяца шавваль жизнь входит в нормальное русло, и по этому поводу устраивается праздник. Обряд праздника заключается в специальной общей молитве, за которой следует праздничная трапеза и раздача милостыни беднякам. Казахи в этот праздник садятся на коня и объезжают с приветствиями родственников и знакомых, а также проводят национальные увеселительные культурно-досуговые программы.

Современная культура Казахстана тесно связана с обычаями народа, которые являются своеобразным отражением национальной сущности. Так, упомянутый выше праздник Весны существовал еще с доисламских времен. Традиции празднования немного изменились, но суть осталась той же.

Поэтому неожиданные подходы к национальной логике понимания государственных праздников дает фонетика стихий. Естественные национальные языки трактуются как голоса местной Природы в человеке.

У звуков языка казахов – прямая связь с пространством естественной акустики, которая в горах иная, чем в лесах или степи. И как тела людей разных рас и народов адекватны местной природе, как этнос – космосу, так и звуки, что образуют плоть языка, находятся в резонансе со складом национальной Природы. Рот и есть везде такой резонатор, микрокосм – по Космосу. В нем небо – небо; язык – человек, индивид, единица, стихия огня; губы – мягкое, женское, влажное, волнообразное, Двоица, стихия воды: зубы, кость, твердь, горы, множество, стихия земли; дыхание – воздух.

Гласные координаты пространственно-временного континуума: <a> – вертикаль, верх-низ, открытое пространство; <e> – ширь; <i> – даль; <o> – центр; <u> – глубь, внутреннее. Согласные заполняют чистый космос разнообразием, причем глухие смычные – мужское начало огня земли; звонкие и сонорные носовые – женское, вода; фрикативные – воздух и т.д.

Выясняя удельный вес всех этих элементов в фонетике языка (есть еще и передне-, задне-, верхне- и нижнеязычные звуки), удается в лаборатории рта прочесть иерархию ценностей в данном пространственно-временном континууме, что здесь важнее: верх/низ, даль/ширь, перед/зад, зенит/надир, мужское/женское и т.п.

Во рту совершается таинство перетекания Космоса в Логос, материи в дух: язык еще веществен (звуки), но уже и спиритуален (смыслы). В фонетике каждого языка имеем портативный Космос в миниатюре: именно переносимый, так что можно и не ездить в чужую страну (ума искать и ездить так далеко!), чтоб постичь ее менталитет, а вслушиваться в язык...

Потрясающее преобладание шипящих – под-сказ: загашение стихии огня влаговоздухом, драма человеческого факела. Клубление волну-ющегося вокруг мелодии, темы пространства: фигурации, пассажи, овевания, мелизмы, дух, дышащий в аккомпанементе, – это тоже актив-ность посреднических стихий – воды и воздуха.

Поэтому праздник обновления в Казахстане с весной начинается со встречи рассвета и расчистки родника, где старинный ритуал требу-

государственных праздников, а также иных тор-жественных мероприятий в организациях обра-зования (утратил силу) в пункте № 9 отмечено, что в дни национальных, государственных праз-дников, а также иных торжественных меропри-ятий в начале мероприятий всеми участниками стоя исполняется (слушают) Государственный гимн Республики Казахстан, при этом гражда-не Республики Казахстан прикладывают правую руку к сердцу.



Тем самым миролюбивая сущ-ность казахов отражена в гимне Республики Казахстана. В гимне они призывают все народы рес-публики объединиться под общий шанырак, стремятся превратиться в крепкие, мощные несущие конст-рукции общего дома – Казахстана.

Структурами герба являются золотокрылые с рогами в фор-ме полумесяца фантастические скакуны – тулпары. Это изобра-жение аргамаков в государ-ственной символике имеет дав-нюю историю.

В центре герба находится пяти-конечная звезда. Сердце и объятия открыты представителям всех пяти континентов. Цветовую гамму гер-ба составляют два основных цвета – золотистый и голубой. Первый со-

ответствует светлому, ясному будущему народов страны. Голубое небо едино для всех народов мира. Его цвет в гербе олицетворяет стремление Казахстана к миру, согласию, дружбе и единству со всеми народами планеты.

При этом многие государственные праздни-ки Республики Казахстан остались со времен Советского Союза, это такие всем известные даты, как Новый год 1–2 января, Международный женский день 8 Марта, День Победы 9 мая и т.д.

В День Победы многие алматинцы, среди которых не только ветераны войны и труда, но и современная молодежь, приходят возложить цветы к Вечному огню в парке 28 гвардейцев-панфиловцев, героически погибших 16 нояб-ря 1941 года у разъезда Дубосеково при обо-роне Москвы.

Также существуют и новые праздники, кото-рые появились после обретения республикой суверенитета. Это такие праздники, как День не-зависимости 16 декабря, День Конституции 30 августа, День Республики 25 октября.

К новым праздникам также можно отнести и «Праздник единства народа Казахстана – 1 мая». Для многих людей Первомай не имел политичес-кой окраски, а был просто еще одним добрым праздником весны. Правительство Казахстана «пошло навстречу пожеланиям трудящихся» и оставило Первомайский праздник, обернув его в новые «нейтральные» одежды.

Особняком стоит праздник «Наурыз мейра-мы» – 22 марта, который был упразднен совет-ской властью в 1926 году и заново возрожден

К новым праздникам также можно отнести и «Праздник единства народа Казахстана – 1 мая». Для многих людей Первомай не имел политичес-кой окраски, а был просто еще одним добрым праздником весны. Правительство Казахстана «пошло навстречу пожеланиям трудящихся» и оставило Первомайский праздник, обернув его в новые «нейтральные» одежды.

Особняком стоит праздник «Наурыз мейра-мы» – 22 марта, который был упразднен совет-ской властью в 1926 году и заново возрожден

Особняком стоит праздник «Наурыз мейра-мы» – 22 марта, который был упразднен совет-ской властью в 1926 году и заново возрожден

Особняком стоит праздник «Наурыз мейра-мы» – 22 марта, который был упразднен совет-ской властью в 1926 году и заново возрожден

Особняком стоит праздник «Наурыз мейра-мы» – 22 марта, который был упразднен совет-ской властью в 1926 году и заново возрожден

в 1988 году. Окончательно дата 22 марта приобрела официальный статус государственного праздника 15 марта 1991 года после выхода Указа Президента Казахской ССР «О народном празднике весны – Наурыз мейрамы».



Праздник Наурыз – один из самых древних праздников на Земле, он отмечается уже более 5 тысяч лет как праздник весны и обновления природы. Это Новый год по древнему восточному календарю. В этот день на улицах городов и сел Казахстана ставятся нарядные юрты, в которых любой желающий может отведать праздничное угощение. Повсеместно проводятся массовые игры. Удачные джигиты принимают участие в традиционных скачках.

Состоятельная часть общества, крупные зарубежные и отечественные финансово-промышленные компании в дни Наурыз мейрамы активно оказывают благотворительную помощь детским домам, интернатам, домам престарелых, семьям без попечителей и опекунов, малообеспеченным и другим нуждающимся членам общества. Современный Наурыз сохранил преемственность традиций древности – в условиях возрождения национальной культуры он является важным звеном «связи времен», истории и современности Казахстана.

Самый важный для мусульман – первый день «Курбан айта». В этот день в мечетях читается айт намаз, именно в первый день верующие люди стараются поздравить друг друга и пригласить за дастархан.

В этот день у каждого мусульманина должен быть накрыт дастархан, ведь к нему в любую минуту могут зайти гости или представители духовенства.

И то, что сейчас Рождество и «Курбан айт» стали выходными днями, сняло многие проблемы, ведь раньше, чтобы отметить праздник, соблюдая все обряды, многим приходилось отпрашиваться с работы, говорят представители духовенства. Это один из самых значимых мусульманских праздников.

Таким образом, казахская народность, прошедшая долгий период формирования, в процессе которого принимало участие множество

племен и народов, занимает важное место в истории Евразии и является одним из древнейших этносов со своими национальными и государственными праздниками.

Казахская народность является преемницей культурного наследия всех народов, принявших участие в ее становлении, поэтому казахский народ – один из богатейших народов в культурном плане. Культура казахов вплоть до XX века оставалась кочевой, но, несмотря на это, за многие тысячелетия прошла не менее сложный и интересный путь развития культур других народов, что и нашло свое отражение в сущности государственных праздников Республики Казахстан.

На государственном уровне в Казахстане существуют указания по специфике проведения государственных праздников на основе прилагаемых Рекомендаций по подготовке и проведению праздников в Республике Казахстан. Поэтому государственным органам при организации праздничных мероприятий нужно руководствоваться данными Рекомендациями.

Разработка настоящих Рекомендаций обусловлена тем, что в стране произошли значительные общественно-политические и экономические изменения.

Данные Рекомендации учитывают основные достижения республики за годы независимости и приоритеты государственной политики до 2012 года, связанные с перспективой вхождения Казахстана в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира, формированием нового, более высокого качества жизни казахстанцев, а также необходимостью консолидации основных общественно-политических сил страны на этой платформе.

У казахов, в отличие от других народов, превалировала обрядовая сторона по сравнению с религиозной. При этом, как и в большинстве стран мира, государственные праздники в Казахстане выполняют следующие функции:

- содействуют формированию общенационального сознания, системы общенациональных идеалов и образа жизни нации, а также консолидации общества на базе общечеловеческих, либерально-демократических ценностей;
- способствуют процессу идентификации общества как самобытного культурного образования;
- способствуют вхождению общества в мировое культурное пространство.

В силу кочевого уклада жизни казахов наибольшее распространение получили конные состязания и всевозможные игры на лошадях. Почитание лошади и любовь к конным играм стали традицией, сохранившейся до наших дней. Аламан байга – скачка на длинные и сверхдлинные дистанции (25, 50, 100 км) – является одним из древних и популярных состязаний⁸.

Зарождение ее связано с кочевым бытом, необходимостью подготовки лошадей к длинным переходам, особенно в военное время. Аламан байга является первым и основным видом программы крупных народных празднеств.

Состязания проводятся в степи по прямой, изобилующей естественными преградами, без ограничения количества лошадей, их породы. По мере приближения наездников к финишу выкрикивали родовые кличи (уран), по которым зритель узнавал победителей скачки.

Например, Байга проводилась на всех праздниках и была доступной для всех. Она устраивалась на ровной местности по прямой, с поворотом или по замкнутому кругу. Соревнования проводились на следующие дистанции: от 1,2 до 2 км для лошадей не моложе трех лет, от 2,4 до 4,8 км для лошадей до четырех лет, от 5 до 8 км для лошадей в возрасте до пяти лет и старше (собственно Байга).

Жарга дарыс – состязание на иноходцах. Дистанция устанавливалась по прямой в естественных условиях от 2 до 10 км. Бег иноходью был наследственным, и за природную мягкость и ритмичную поступь такие лошади очень ценились. Иногда способности иноходца развивали у лошади с раннего возраста, если у них имелись задатки. Этим занимались специальные мастера (жоргаши).

Сайыс – единоборство всадников на пиках – представляет собой старинную военизированную игру, устраиваемую только на особо крупных торжествах.

Бойцы для поединка выставлялись из различных возрастных групп или родов или между соседними народами, как, например, между казахами и киргизами на юге Казахстана.

Здесь прослеживается преемственность, устойчивость этнической культуры, которая держится на действии двух типов механизмов передачи традиций: внутриспоколенных традиций, действующих на протяжении нескольких десятилетий и охватывающих лишь часть этноса (смежные возрастные группы); межпоколенных традиций, существующих на протяжении исторически длительного времени и выступающих механизмом передачи ценностей от поколения к поколению.

При этом участники снаряжались необходимой экипировкой, вооружались длинными деревянными копьями с тупым концом. Цель поединка – выбить соперника из седла или нанести ему тяжелый удар, чтобы он не смог продолжить единоборство. Аударыспак – борьба на лошадях с целью сбросить соперника из седла.

Участвовали только зрелые мужчины, обладающие большой физической силой, ловкостью, выносливостью и умелым владением конем. Обычно такие мастера выставлялись на состязаниях от целого аула и рода.

Кокпар тарту, известный у русских как козлодранье. Происхождение кокпара имеет несколько истоков: 1) участники игры изображают хищных степных волков, нападающих на стада; 2) возможно, что таким образом убегали прежде

с добычей, так, наверное, спасали от плена раненого батыра; 3) связана с борьбой фратрий за тушу тотемного животного.

Существовало два варианта игры. В первом случае в борьбу вступали два всадника, в другом – две команды, выставляемые разными аулами и родами. Цель – первым донести тушу козла до условленного места. По сигналу судьи каждый старался захватить тушу, остальные бросались в погоню, чтобы вырвать добычу.

Жамбы ату – стрельба из лука или из ружей на полном скаку в мишень. Его происхождение связано с военно-прикладным искусством, сохранившимся вплоть до XVIII в. Кумыс алу – один из своеобразных национальных видов спорта, встречающийся у народов Средней Азии, Казахстана, Кавказа, требующий от участников предельной скорости, ловкости, искусного и отважного управления конем.

Различные драматические представления и театрализованные шествия, отражающие национальные традиции и ритуалы, привлекают людей и учат их уважать национальную культуру и родную землю, способствуют сближению и взаимопониманию людей разных наций⁹.

Наряду с этим следует отметить, что часть функций государственных праздников и народных игр была передана в конкурентный сектор. Реализация некоторых функций переведена на основу государственного заказа. Практика показала нецелесообразность осуществления отдельных функций и услуг в конкурентном секторе и требует возврата некоторых из них в сферу государственного управления.

Наиболее значимыми по своей масштабности и по содержанию являются национальные и государственные праздники. Мероприятия национальных и государственных праздников проводятся на республиканском и региональном уровнях. Региональные мероприятия не должны абсолютно дублировать общереспубликанские, а лишь дополнять и раскрывать их содержание на местном уровне.

При подготовке и организации праздничных культурно-досуговых программ целесообразно обеспечить реализацию следующих принципов и идеологических приоритетов:

1. публичные акции социально-экономического и культурного характера должны демонстрировать успехи государства в реализации различных национальных планов и программ (сдача в эксплуатацию промышленных и социально-культурных объектов, открытие международной выставки достижений в той или иной отрасли отечественной экономики, презентация фильма, книги, песни о республике и ее людях и т.д.);

2. массовые народные гуляния могут сопровождаться благотворительными акциями, направленными на поддержку сельских жителей и малоимущих слоев населения (организация посещения жителями населенных пунктов, удаленных от культурных центров, праздничных мероприятий, проводимых в городах и районных центрах, посещение руководителями различного ранга детских

домов и других социальных объектов, многодетных и нуждающихся в помощи семей и т.д.);

3. необходимо опираться на инициативу НПО, министерств, ведомств, учреждений и организаций, отдельных граждан.

При организации праздничных культурно-досуговых программ целесообразно предусмотреть проведение торжественных собраний, использование различных форм поощрения граждан, внесших вклад в развитие государства.

Например, в День независимости особое внимание уделено пропаганде государственных символов страны: флага, герба и Гимна Республики Казахстан.

Здания, где проводятся официальные мероприятия, украшаются Государственным флагом. Праздничное оформление других зданий и рекреаций – обязательное условие проведения данного праздника. Преобладать должен голубой цвет в сочетании с золотом с учетом пропорций Государственного флага.

В местах массовых гуляний, в парках и скверах, общественных учреждениях должны звучать мелодии популярных отечественных композиторов, песни, посвященные Казахстану, его столице.

Открытие памятников, мемориальных знаков и скульптур, увековечивающих выдающихся людей Казахстана, отражающих уникальность культуры страны и ее достижения, целесообразно производить в День независимости.

Рекомендуется широкая трансляция по республиканским и местным телеканалам фильмов, посвященных Казахстану и его столице, ретроспективный показ художественных и документальных произведений отечественных авторов.

Формы проведения праздников должны быть более демократичными, приближенными к людям. Общечеловеческое будет только тогда представлено в этническом и традиционном. Традиционная культура имеет в качестве своей составляющей общечеловеческие ценности, только здесь они представлены в особенной, этнической форме.

Модернизацию этнической жизни не следует представлять как приобщение ко всему западному и отказ от традиционных ценностей. Хотя и традиционное не означает неприкосновенное.

Традиционные формы жизни сами изменчивы, подвижны. Общие ценности и ориентиры, которых доселе не было в устоявших формах, должны обрести этнически приемлемые очертания и стать традиционными. Модернизация ряда стран дает нам яркий образец сохранения и плодотворного использования традиционного в целях социального прогресса¹⁰.

Символику и эмблемы праздников рекомендуется создавать на высокохудожественном уровне с привлечением экспертов из числа деятелей науки и искусств, проводить конкурсные отборы работ авторов и коллективов дизайнеров и художников с обязательным утверждением логотипов на республиканском уровне.

Основным условием эффективности мероприятий является их четкая направленность на

определенные социальные группы населения. Важно определить социальную группу, для которой данный праздник наиболее значим (ветераны войны и труда, дети, женщины и др.) и которой следует адресно посвятить ряд мероприятий.

Целесообразно акцентировать основное внимание на практических делах (адресная материальная поддержка малообеспеченных слоев населения; символические массовые акции, направленные на решение конкретных социальных вопросов и др.).

Следует обеспечивать массовое вовлечение населения в процесс подготовки и проведения праздников, уделив особое внимание их красочности, яркости, эмоциональной насыщенности.

Согласно конституционному Закону Республики Казахстан от 4 июня 2007 года «О государственных символах Республики Казахстан» при открытии торжественных собраний и заседаний, посвященных национальному и государственному праздникам Республики Казахстан, а также иным торжественным мероприятиям, исполняется Государственный гимн Республики Казахстан.

Государственный флаг Республики Казахстан в обязательном порядке поднимается в дни национального и государственных праздников в воинских соединениях, частях, подразделениях и учреждениях Вооруженных сил, других войск и воинских формирований Республики Казахстан.

В целях эффективной реализации Рекомендаций целесообразно проводить мониторинг и анализ праздничных мероприятий, что позволит своевременно вносить дополнения и изменения в настоящие Рекомендации в соответствии с имеющимися общественно-политическими реалиями.

С государственным праздником связаны подведение итогов во всех сферах деятельности общества за истекший период и начало реализации новых задач и замыслов как в масштабе государства, так и в масштабе отдельно взятой семьи и каждого человека.

В дни государственного празднования проводится значительное количество мероприятий, рассчитанных на большое число участников (детские праздники, молодежные балы и т.д.). В то же время государственный праздник относится к категории семейных праздников.

Государственный праздник в Казахстане представляет собой значимое событие в жизни всех людей независимо от этнической и религиозной принадлежности. Он несет в себе огромный консолидирующий потенциал в виде общечеловеческих, демократических ценностей.

При этом он предоставляет большие возможности для благотворительности, проявления государственной заботы о малообеспеченных слоях населения, детях, инвалидах.

Главная идея и задачи проведения государственного праздника направлены на формирование в обществе чувства социального оптимизма, консолидацию общества вокруг идей гуманизма.

При подготовке и организации праздничных мероприятий целесообразно обеспечить

реализацию вышеперечисленных принципов и идеологических приоритетов.

В местах массовых гуляний, в парках и скверах, общественных учреждениях должны звучать мелодии популярных отечественных композиторов, песни, посвященные Казахстану, его столице.

Открытие памятников, мемориальных знаков и скульптур, увековечивающих выдающихся людей Казахстана, отражающих уникальность культуры страны и ее достижения.

Для достижения вышеуказанных цели и задач празднование рекомендуется осуществлять по следующим основным направлениям: информационно-пропагандистское; культурно-массовое; адресная благотворительная помощь.

Создание эмблемы и символики праздников имеет многолетний опыт, поэтому целесообразно определить только ведущие темы, отражающие общественно-политические моменты, предоставив возможность регионам основную тематику разрабатывать самостоятельно.

Эмблема праздника должна быть радостной, комфортной, теплой, чтобы своим изображением радовать людей. Проектирование эмблемы целесообразно закончить задолго до праздника для того, чтобы произвести изделия с эмблемой праздника (шары, наклейки, игрушки и т.п.). Вместе с эмблемой целесообразно создать талисман праздника, но с национальным колоритом.

Основная идея поздравления Президента



Республики Казахстан – подведение главных итогов и объявление приоритетных направлений развития государства в будущем.

Выступление Президента является одним из наиболее эмоциональных компонентов формирования казахстанского патриотизма, воспринимается населением как свидетельство политической стабильности государства. Президент в момент выступления наиболее

ярко реализует свои функции Главы государства, высшего должностного лица, символа и гаранта единства народа и государственной власти.

Отсутствие четкого разграничения и систематизации государственных праздников по степени приоритетности не способствовало концентрации усилий государственных органов всех уровней управления на реализации основных государственных функций и, соответственно, обеспечении их первоочередного бюджетного финансирования.

Учитывая, что в Республике Казахстан вместе с коренным государственным этносом, традиционно исповедующим ислам, проживает и население, исповедующее христианство, приветствуется инициатива мажилисменов.

Но в то же время, полагаясь на мудрость народных избранников, ни в коей мере не ограничиваем их в принятии решения. Праздники – это воспитание толерантности, надежды и чаяния священнослужителей – они исходят только из благих побуждений.

¹ См.: Гурвич Ж. Дialeктика и социология/ Перевод с фр. яз. М.М. Кириченко; Науч. ред. О.А. Оберемко. – Краснодар, 2001. – 294 с.

² Гурвич Ж. Дialeктика и социология. – С. 52.

³ Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988. – С. 326.

⁴ См.: Ускоренное развитие литературы (На материале болгарской литературы первой половины XIX века). – М., 1964. – 312 с.; Гачев Г.Д. Образ в русской художественной культуре. – М., 1981. – 247 с.; Гачев Г.Д. Чингиз Айтматов и мировая литература. – Фрунзе, 1982. – 284 с.; Гачев Г.Д. О национальных картинах мира // Народы Азии и Африки. – 1967. – №1. – С. 56–80; О русском и болгарском образах пространства и движения // Поэтика и стилистика русской литературы. – Л., 1971. – С. 300–312; Космос Достоевского // Проблемы поэтики и истории литературы (сборник к 75-летию М.М. Бахтина). – Саранск, 1973. – С. 110–125; Гроздь и Гранат. Грузия и Армения (О национальной символике в кино) // Литературная Грузия. – 1979. – № 7 и др.

⁵ Гачев Г. Национальный космо-психо-логос // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 59–78.

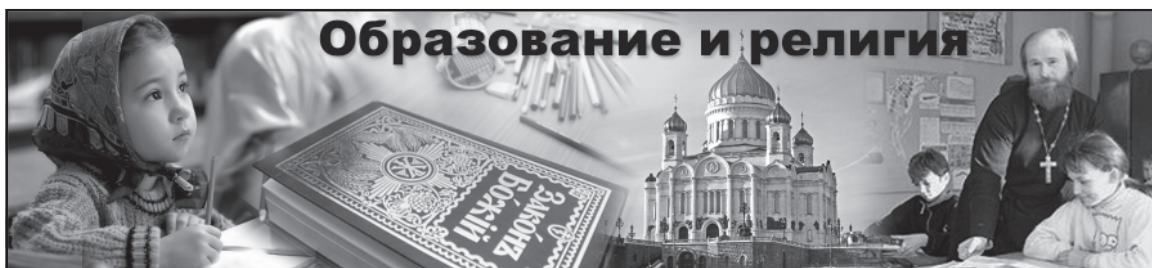
⁶ Бурменская Д. Б. Праздник как средство самосохранения социальной группы: Дис. ... канд. филос. н. – Чита, 2011. – С. 11.

⁷ Кребер А., Клакхем К. Культура. Критический обзор концепций и понятий. – М., 1952. – С. 39.

⁸ Энциклопедия праздников / Сост. Н.В. Чудакова. – М., 1997. – С. 173.

⁹ Шаханова Н. Мир традиционной культуры казахов (этнографические очерки). – Алматы, 1998; Масанов А. Кочевая цивилизация казахов. – М., 1995; Кишибеков Д. Кочевое общество. – Алма-Ата, 1984.

¹⁰ Соколов Э.В. Культурология. Очерки теорий культуры: Пособие для старшеклассников. – М., 2003. – С. 61.



Образование и религия



Рубрику ведет Ольга Анатольевна БЕРДНИКОВА, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX и XXI веков ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», член Правления межрегиональной общественной организации «Объединение православных ученых», e-mail: olberd@mail.ru

«Самая дорогая воля»: общечеловеческие и христианские ценности в цикле миниатюр А.И. Солженицына «Крохотки»

Х.Ф. Амджад, аспирант кафедры русской литературы XX–XXI веков, теории литературы и фольклора ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», e-mail: amgad_hamid@yahoo.com



Многолетняя история изучения и научного истолкования произведений А. И. Солженицына на Западе и на Востоке показывает, что адекватное прочтение его прозы невозможно без уяснения специфики воплощения авторской позиции в произведениях писателя.

В арабском мире, сохраняющем устойчивый интерес к русской классической и современной литературе, наследие А. И. Солженицына в наши дни воспринимается как особенно востребованное. Вместе с тем оно нуждается в более глубоком, чем прежде, осмыслении проблемы восприятия «образа автора», способов выражения авторской позиции.

В научно-критической литературе на арабском языке существует весьма распространенное мнение о том, что произведения А. Солженицына, их аксиология и пафос отвечают не только вере арабов в торжество исторической справедливости и «свободы для всех», выражающей настроения демократической части общества, но и одновременно – многим традиционным ценностям, укорененным в арабской ментальности.

«Арабская душа, жаждущая свободы, встречала как долгожданные его книги, отвечающие свободолобивой натуре араба, при этом созидательная воля художника, противостоящая мировому злу, образ автора, по-разному выраженный в разных текстах писателя, парадоксальным образом не всегда оказывались в фокусе научно-критических интерпретаций» [1]. На эту особенность восприятия наследия Солженицына (не только на арабском Востоке, но и в России) указывали такие исследователи, как Фалех Аль-Хумрани, Д. Анвар Ибрахим и др.

В «Нобелевской лекции» А. И. Солженицын особенно значимым для общества называет труд художника, который «знает над собой силу высшую и радостно работает маленьким подмастерьем под крышей Бога, хотя еще строже его ответственность за все написанное, нарисованное, за воспринимающие души» [3, с. 8].

Высказывания писателя о своем творчестве перекликаются с идеями, высказанными о Солженицыне в трудах о. Александра Шмемана. Еще в 1970 году, не имея каких-либо сведений о религиозности и вероисповедании гонимого в СССР прозаика, о. Александр Шмеман назвал его «писателем христианским», исходя из реализованного в произведениях Солженицына особого авторского мироотношения. Богослов и философ увидел в книгах А.И. Солженицына «глубокое и всеобъемлющее, хотя, быть

может, и бессознательное, восприятие мира, человека и жизни, которое в истории человеческой культуры родилось и выросло из библейско-христианского откровения о них и только из него» [6, с. 132].

В другой работе, продолжая и развивая свои наблюдения и характеристики, о. Александр Шмеман пишет о «явленности» в произведениях писателя «чуде совести, правды и свободы» [7, с. 147].

Сама постановка проблемы о значении христианских и общечеловеческих ценностей для творчества А. Солженицына уже в 1970-е – 1980-е годы неизбежно приводила исследователей к необходимости анализа особенностей воплощения авторской позиции в художественных произведениях. Отметим в связи со сказанным, что протоиерей А. Шмеман, по образованию и роду своей профессиональной деятельности не являясь литературоведом, использовал в своих трудах теологические категории (в том числе «раскаяние, сотворённость, падшество, возрождённость»).

В годы вынужденной эмиграции А. И. Солженицына исследователям его творчества открывались новые возможности для осмысления произведений писателя в свете общечеловеческих ценностей. Зарубежным исследователям предоставлялись «возможности описать христианскую культурную традицию, то есть сделать то, на что были способны очень немногие из их советских коллег» [8, с. 255], – отмечал американский исследователь Дональд Тредголд.

Американский ученый сетовал, что «воспитанные в тесных рамках советской идеологии советские литературные критики долгое время страдали» от того, что «в течение более чем пятидесяти лет ключевые элементы национальной культуры», в том числе и православного восприятия мира, «были попросту выведены из обращения», и это в «определённом смысле лишило их понятийного инструментария при подходе к основным вопросам бытия» [8, с. 257] и, можно добавить, явлениям культуры.

При этом Д. Тредголд признавал, что лишь немногие западные учёные–исследователи творчества А. Солженицына согласились бы использовать ресурсы своей «академической свободы на широкомасштабные контекстуальные исследования» в свете христианской традиции» [2], первопроходцем которых выступил Александр Шмеман.

Мировоззрение писателя формировалось на рубеже 1950–1960-х годов, когда из-под его пера появились короткие рассказы, названные автором «Крохотки».

«Крохотки» представляют собой цикл миниатюр – сжатых по объёму, но идейно насыщенных. Это философские, бытовые и лирические картинки о прошлом и настоящем России и судьбе русского человека. В этом цикле начинает формироваться мировоззренческое кредо писателя, позже открыто провозглашенное им в «Темплтоновской лекции»: «Если бы от меня потребовали назвать кратко главную черту всего XX века, то и тут я не найду ничего точнее и содержательнее, чем «Люди – забыли – Бога» [4, с. 76].

Основные темы в «Крохотках» 1958–1960-х годов – жизнь и смерть, память и забвение, вера и безверие – связаны с недавними событиями из жизни автора: войной, лагерем, освобождением, возвращением в мир цивилизации и культуры. В этих кратких рассказах на понятийном и образном уровнях отражено острое ощущение автором вновь обретенной свободы: «Вот, пожалуй, та воля – та единственная, но самая дорогая воля, которой лишает нас тюрьма: дышать так, дышать здесь» («Дыхание») [5, с. 281].

При этом ощущения неволи и освобождения распространяются автором и на явления природы, в частности в миниатюре «Озеро Сегден», в которой «замкнутая вода» и «замкнутый лес» символизируют закрытость пространства, что еще более усилено человеческим вмешательством в жизнь природы: «А близ дорог в сосновой чаще сидят в засаде постовые с турками и пистолетами». При этом приметы прошлого («лютый князь, злодей косоглазый», захвативший озеро) проецируются на настоящее, именно это и рождает у автора чувство Родины в неразрывности ее трагической истории. Здесь субъектная форма выражения авторского сознания получает двойное выражение: сугубо личностное и вместе с тем обобщенное, отсюда постоянное взаимодействие местоименных форм «я» и «мы», судьбы отдельного человека и целого народа.

«Замкнутость» озера и леса преодолевается в природном бытии: отражаясь в небе, озеро обретает независимость от земных ограничений. Однако нередко параллели человеческой жизни и природного бытия выстроены слишком прямолинейно (в рассказах «Утенок», «Вязовое бревно», «Шарик»). В этих случаях спецификой субъектных способов авторского присутствия становятся сугубая лиричность или сугубая ироничность повествовательной интонации. К примеру, в рассказе «Вязовое бревно»: «Уж бревно положили мы на козлы, как на плаху, но не решались врезаться в него пилой: как же пилить его? Ведь оно тоже жить хочет! Ведь вот как оно хочет жить – больше нас!» [5, с. 285]. Или: «Подбежал ко мне, лохматый, меня опрыгал, кости понюхал – и прочь опять, брюхом по снегу! Не надо мне, мол, ваших костей, – дайте только свободу!..» («Шарик») [5, с. 287]. Ироническая и лирическая (чаще всего) интонация снимает прямолинейность и вносит в повествование притчевую струю.

Обличительный пафос не столь заметен в «Крохотках». Здесь он направлен не только на противопоставление тюрьмы и воли, но и примет техногенной цивилизации и органичности природного мироустройства («Способ двигаться»). Во всех животных, приспособленных человеком для движения (конь, верблюд и ишак), подчеркиваются (соответственно) сугубо человеческие проявления: разумность, мудрость, терпение. В изображении современных технических средств передвижения автор усиливает негативные характеристики, лежащие в основе метафор: «безобразнейшее из творений», «мертвые стеклянные глаза», «тупое рыло», «скрежет железа», «воночий дым». Притчевый

вывод в финале миниатюры замыкает ее смысловое движение на человеке: «Что ж, каковы мы, таковы и наш способ двигаться» [5, с. 287].

Особое место занимает в «Крохотках» тема культуры и творчества, тесно связанная с историческими катаклизмами российской истории. Так, в миниатюре «Город на Неве» Солженицын по-новому осмысливает традиционные образы «петербургского текста» русской литературы (Иссакий, Мойка, львы и сфинксы, Невский проспект, канал Грибоедова, Черная Речка). С одной стороны, он утверждает неизбежность красоты, которую невозможно испортить современными средствами цивилизации: «Ни один архитектор, самый чиновный и бездарный, употребив все влияние, не получит участка под застройку ближе Черной Речки или Охты». Но вместе с тем рассуждает о той страшной цене, которая заплачена за эту красоту: «Косточки наших предков слежались, сплывались, окаменели в дворцы – желтоватые, бурые, шоколадные, зеленые» [5, с. 286]. Притчевый финал носит в данном случае характер риторического вопрошания об участии современных автору людей и событиях в создании «такой законченной вечной красоты».

В «Крохотках» фигурируют имена русских поэтов XIX и XX веков, появление которых обусловлено фактами биографии Солженицына – его проживанием под Рязанью после освобождения. Отсюда частотны образы Оки и топосов Рязанского края. В частности, деревня Льгово заставляет автора-повествователя вспомнить почти забытого русского поэта Якова Полонского, похороненного на кладбище Успенского монастыря.

«Прах поэта» – одна из лучших «крохоток» Солженицына. В этой миниатюре ему удалось на образном уровне связать советское настоящее Родины и легендарное прошлое православной Руси, святыни которой «пощадили суеверный Батый», но не пощадили советские идеологи, превратившие монастырь («в мире второй») сначала в тюрьму, а потом и вовсе в развалины. Поругание святых мощей православных иерархов равнозначно для Солженицына разрушению могил русских поэтов. Само понятие «прах поэта» является общекультурным знаком, символизирующим уважение к культуре своей страны, «любовь к отеческим гробам», в самом прямом смысле попираемые репрессивной политикой государства.

Особое значение приобретают в этой миниатюре топосы как внесубъектная форма выражения авторского сознания. Совмещение в пределах одного топоса – Успенского монастыря – «зоны» с ее сугубо советскими плакатами: «За мир между народами!» и усыпальницы Я. Полонского позволяет писателю показать кощунственную сущность советской идеологии: «К Полонскому нельзя. Он – в зоне» [5, с. 284]. Уже в этой миниатюре проглядывается замысел писателя, получивший позже воплощение в «Архипелаге ГУЛАГ». Вся страна с ее святынями и культурой превращена в зону, из которой можно освободиться только после смерти. Надзиратель шуточно говорит о перевозе тела Полонского в Рязань: «Освободился, значит...» [5, с. 284].

Разрушенные монастыри и церкви, бывшие воплощением веры и талантности русских людей, становятся в «Крохотках» метафорой разрушенной в своих нравственных и эстетических основах жизни.

В миниатюре «Путешествуя вдоль Оки» автор показывает, что без веры человек теряет человеческий облик, став бездуховным, и только вера может выступить как спасительное средство, духовно возродит человека, отвратит от безобразия: «И всегда люди были корыстны, и часто недобры. Но раздавался звон вечерний, плыл над селом, над полем, над лесом. Напоминал он, что покинуть надо мелкие, земные дела, отдать час и отдать мысли – вечности. Этот звон Поднимал людей от того, чтобы опуститься на четыре ноги» («Мы-то не умрем») [5, с. 291]. Потеряв Бога в своей душе, человек предает забвению павших за Отечество, оскверняет память о них. Богооставленный человек служит телу, а не духу.

Весьма значима в коротких рассказах и стихах манера Солженицына. Ее отличительная особенность – повышенная ассоциативность образности, метафоричность, склонность к общенно-символическому изображению. Слово писателя характеризуется необычайной емкостью, в то же время заметной резкостью и нервностью, по которой сразу узнается авторская манера.

«Крохотки» соединяют в себе открытый лиризм и остроту обличающей мысли, направленной на познание и оценку того всепроникающего страшного процесса поругания веры, памяти, культуры, который привел к духовно-нравственной деградации народа. Вместе с тем А.И. Солженицын размышляет о путях духовного и нравственного возрождения современного мира и человека.

Литература

1. Ибрагим Аслан «Смерть великого писателя» // Газета «Аль-Ахрам». – 25 ноября 2008 г.
2. Кроме названных трудов на Западе появились работы архиепископа Иоанна Сан-Францисского («Избранное», 1992), Н.А. Струве («Православие и культура», 1992), развивающие идеи о. А. Шмемана.
3. Солженицын А.И. Нобелевская лекция // Публицистика: В трех томах. – Ярославль: Верхне-Волжское книжн. изд-во, 1996. – Т. 1. – С. 8.
4. Солженицын А. И. Темптоновская лекция // Солженицын А.И. Публицистика. В трех томах. – Ярославль: Верхне-Волжское книжн. изд-во, 1996. – Т. 1. – С. 76.
5. Солженицын А.И. Дыхание // А.И. Солженицын. Рассказы. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 568 с.
6. Шмеман А. О Солженицыне // Вестник РСХД. – 1970. – № 98. – С. 132.
7. Шмеман А., прот. Зрячая любовь // Вестник РСХД. – 1971. – № 2. – С. 7.
8. Treadgold D. W. Solzhenitsyn's intellectual antecedents // Solzhenitsyn in exile: Critical essays and documentary materials. – Standfort, CA: Hoover instit. press, 1985. – С. 255, 257.

«Старики» и «молодежь» в поэтическом дискурсе

А.Т. Твардовского 20–30-х годов

В.М. Акаткин, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков, теории литературы и фольклора ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, e-mail: msv2012kafedra@yandex.ru



Два этих закавыченных слова, вынесенные в название статьи, означали тогда (впрочем, как и сегодня) гораздо больше своего прямого смысла. Молодежь была окружена ореолом положительных, возвышающих коннотаций, а старики, как уходящая натура, наделялись всеми негативными, умаляющими характеристиками, всеми пережитками «темного» прошлого.

Однако молодежь 20-х годов оказалась на века непредвиденной проблемой для всех, кто пытался осмыслить последствия революции и гражданской войны. И самым трудным в этой проблеме было отношение молодых к прежнему укладу, который олицетворяли собой отцы и деды. «Подрастает молодежь, – писала П. Виноградская, – которой приходится жить и работать в обстановке гораздо более сложной, чем обстановка двух воюющих лагерей» [1, с. 179]. Сложность заключалась прежде всего в переходности времени: с одной стороны, намеренная архаизация или разрушение фундаментальных основ прошлого, с другой – скоропалительное внедрение их заменителей, столь же радикальное, как и разрушение. Общественную атмосферу 20-х годов Е. Гнедин называл временем «больших надежд и рискованных решений» [4, с. 172]. Хронологически гражданская война закончилась в 1922 году, однако фактически она лишь приутихла к середине 30-х. «Ожесточенная борьба кипит в деревне, – отмечал современник. – Два мира – старый, уходящий, одряхлевший, обреченный на гибель и оттого еще более свирепый, жестокий, и новый мир – с каждым днем растущий, крепнущий, сознающий свою силу, – стоят в ожесточенной борьбе друг против друга» [14, с. 174].

Расслоение, размежевание, социальная дифференциация – эти характеристики эпохи, пожалуй, наиболее употребительны в научном и публицистическом лексиконе 20-х годов. Они объясняли не только общественные процессы, но и психологические, поколенные, семейные, возрастные: отцы и дети, старики и молодежь. А по существу это был конфликт мироотношений и миропониманий, устремлений и ценностей, в котором власть определенно заняла сторону молодежи, пытаясь с ее помощью дискредитировать стариков, несущих в себе обычаи и

навыки прошлого. В особенной степени это касалось крестьянства: «Крестьянин консервативен, ни за что не хочет расстаться со старыми привычками, обычаями, привязанностями» [14, с. 175]. Ничем, кроме насилия, власть не могла ответить на возмущение крестьян, не желавших расставаться с обретенной свободой и проверенными ценностями: «От моего “я” отрешаете», «Нас сызнова в кабалу загоняют: новое крепостное право хотят заводить» [1, с. 176, 177].

По словам А. Гагарина, «революционная действительность отвоевывает у них (у родителей. – В.А.) даже собственных детей, но отцы все же опутаны кулацким взглядом...» [5, с. 40]. В молодежи, не успев прорасти и закрепиться, увядало прошлое, но вызревало будущее, она заступала на вахту завтрашнего дня, в ней накапливалась энергия переустройства мира, она несла в себе динамику обновительных сил времени. Именно на этот эмоциональный, жизнестроительный подъем отозвалась советская поэзия пореволюционных лет...

В ранних стихотворениях А. Твардовского едва ли не все событийные сюжеты озвучены победительными голосами молодежи. Контроверзами этих голосов прорываются возмущения, угрозы или анафемы стариков, пытающихся сохранить прежние порядки, традиционный семейно-бытовой уклад. Чем обусловлена подобная конфликтно-тематическая особенность ранних стихотворений поэта? Семейными обстоятельствами? Юношеским возрастом? Размежеванием поколений, оказавшихся в зоне социального и мировоззренческого разлома? Политикой властей, стимулирующих это размежевание, дабы поскорее разделаться с «проклятым» прошлым? Агитация и пропаганда отозвались в творчестве начинающих своеобразным конфликтно-стилистическим дискурсом, возобладавшим на целые десятилетия.

В силу разных причин молодежь к середине 20-х годов была не только восходящим «сословием» – она и численно преобладала над «стариками». По свидетельству В.П. Данилова, «население советской деревни в 1926 г. оказалось очень молодым по своему возрасту». Молодые люди, не достигшие 25 лет, составляли, по его

подсчетах, около 60 процентов населения [6, с. 25]. Преобладание молодежи – численное или активно-деятельное – один из важнейших признаков переломных или переходных периодов в историческом процессе (апелляции к молодежи постоянно слышатся и на протяжении последних десятилетий).

В поэтическом дискурсе Твардовского следует различать два понятия, близких по исходному смыслу, но весьма различных по содержанию наполнению: «молодежь» и «молодость». Если на рубеже 20–30-х годов смыслоопределяющим в его стихотворениях выступает «молодежь» (категория социальная), то в 50–60-е – «молодость» (категория личностная, творческая). В этой смысловой метаморфозе таятся причины как исторического, так и биографического порядка. Выявить эти причины представляется полезным для понимания духовной и творческой эволюции Твардовского, а также тех социально-нравственных процессов, которые происходили в нашем обществе.

По личным своим качествам Твардовский (с той поры, как его помнят) никому не казался наивно-восторженным, безоглядно-романтическим. Вот первое известное нам впечатление от выступления юного селькора, которому не исполнилось еще 16 лет: «Голубоглазый парень из-под Пересны, стоя на трибуне, спокойно (подчеркнуто нами. – **В.А.**) рассказывал о трудностях предстоящей увязки своей работы с работой агронома» [2]. Как видно, он ощущает себя на равных с агрономом – авторитетнейшей фигурой на селе. В заметке «Что говорили селькоры. Береги газету!» находим новые подробности: «Селькор Твардовский из Переснянской волости указывал (!) на факт недопустимого (!) отношения к пересылке газет. У них в сельсовете газеты залеживаются очень долгое время, идут на раскурку, теряются, а мер никаких. На предупреждение тов. Твардовского совет отвечал лишь насмешками. Очевидно, это явление не единично» [28]. Однако совещание признало выступление юноши настолько важным, что на него должен был ответить помощник прокурора Чубров! В приведенных примерах отражается малая частица коллизии «старики – молодые», участником которой, как и в других случаях, был юный поэт. В своих дневниках начальной поры он так отстраненно пишет о себе, будто ему 70, а не 16 лет. Причем он часто вспоминает свое якобы давно миновавшее детство, а оно по сути еще продолжается. Очевидно, взросление подводило его к сложным, подчас неразрешимым проблемам.

Главное его стремление – вырваться из дома, из семьи, из деревенского трудооборота, обрести свободу. В начале апреля 1927 года он записывает в дневнике: «Мои планы: по весне уговориться с “отцами”, за сколько они позволят мне работу по охоте... Будучи свободным, я свяжусь со многими газетами и журналами... В Смоленске буду держаться непринужденно. Угол будет крепкий. Не унывай, Александр» [32, с. 299]. Его планы, как и многих молодых людей, радикально

расходились с интересами и заботами трудовой крестьянской семьи. В полном отчаянии, но с решимостью он записывает в дневнике: «На что только я не согласен, чтобы только выйти из проклятого семейства, в котором природа заставила меня подняться. Набрать запас душевных сил в дальнюю дорогу – жизнь» [32, с. 300]. Так или как-то иначе вылетали из отцовских гнезд многие. Личностные, семейные противоречия и конфликты вливались в общую какофонию социальных противоречий и противостояний, но это была музыка движения вперед. Тогда же казалось, что молодежь хочет отказаться от всего, что дорого старикам, а старики пытаются удерживать молодых под гнетом кустарного хозяйства на положении рабочей лошади.

Чтобы обрести хоть какую-то возможность развернуться, реализовать свои интересы и способности, молодежь вступала в комсомол, устраивалась в советские учреждения, поступала в вузы, уходила на службу в армию, вербовалась на стройки и заводы. По свидетельству Я. Яковлева, большинство сельской молодежи вступало в комсомол «из тоски по учению, по книге, которой нигде в деревне не достанешь... Хотят “иметь развитие политическое и понимать мир”...» [40, с. 76]. Своей активностью молодежь порой подавляла взрослых, оттесняла, лишала их возможности самопроявления на культурном фронте, с чем «необходимо систематически бороться», считал А. Тыкоцкий [33, с. 36].

Молодые в ранних стихотворениях Твардовского почти всегда правы, устремлены к новым, коллективным формам жизни, а старики держатся за «моё», их душит злоба и религиозный дурман. Уже в первом опубликованном стихотворении заявлена решимость выкинуть из дома «дедовскую плесень» – иконы и лампадки, а вместо них водрузить портрет Ленина и зажечь «на новый советский лад» [19]. Юный селькор воображает себя комиссаром, готовым пасть «жертвой пули по дороге в ночь», добиваться справедливости, несмотря ни на какие угрозы.

Каждый миг – за спиной расправа,
Из обреза выстрел роковой,
Носится заревом кровавым
Злоба и ненависть над тобой. [29]

Его занимает фабула борьбы, противостояние волкам-кулакам. Он советует юной селькорке покрепче держаться «за Ильичево дело» и никого не бояться, упорно учиться, ибо она пока малограмотна:

Пером кое-как скребешь
Без “всяких там этих” точек. [30]

Непримиримого, порывающего всякие связи накала достигает конфликт во многих стихотворениях Твардовского. Чаще всего этот конфликт гнездится в семье, задевая прежде всего сферу обряда. Повсеместно внедряемые «красные свадьбы» посягали на важнейший в народной жизни обряд, существующий с мифологических времен. Все элементы этого красивого, поэтического действия словно вывернуты наизнанку: невеста должна не плакать и даже не грустить,

комсомольцы поют веселые песни о том, что «впереди угрюмых дней Не будет, кажется, ни-сколько». Зато у старенькой мамы «слеза дро-жит в глазах» и сердце болит от тех веселых пе-сен. Батя тоже не рад – не за того вышла, значит, «по-хорошему не будет».

В деревне толков вороха:

“Без церкви закрутилась шлюха”.

Смеются девки: “То-то страх!”

Скулят и крестятся старухи. [15]

Решительно уходит в коммуны за юным же-нихом девушка в стихотворении «Десять раз от-мерила...», отмахнувшись от старческого суди-лища:

Пусть старухи каркают,

Старики бранят.

Буду коммунаркою

Первой у ребят. [7, с. 5].

В «Избьных стихах» молодые ребята, очевид-но, комсомольцы, «что бунтуют сонные дворы» [12], увели у стариков девушку-красавицу, и без нее их жизнь совсем замерла. На две несоеди-нимые половины разделена дедовская семья в стихотворении «Две избы»: в одной избе «ста-рою, надломленной ольхою хилый дед со злобою скрипит», а в другой молодая семья

Шумо встретит не одну весну,

Потому что шумом разгоняет

Вековую

Злую тишину. [8]

Молодое буквально вторгается в обитель ста-рого, вытесняя прежних хозяев. Где-то пропада-ет «тихий попик, сивый и больной»,

И теперь

Вместила шум иной

Тихая и маленькая зала.

Жизнь былая

Умерла давно...

Родилась за нею молодая.

Вечером веселое окно

Светом и гармошкой зазывает. [34]

На чьей стороне тут Твардовский? Конечно, закон природы суров и непреклонен, но вряд ли по своей воле пропал «тихий попик». В законы природы вмешиваются веления классовой борь-бы, которые диктуют поведение людей, превра-щая во врагов отца и сына, стариков и молодых.

Юноши 20-х годов втянуты в конфликты вре-мени и поглощены ими. Они устремлены в «яс-ные дали», которые действительно открывались перед ними. Энергия ненависти к прошлому пи-талась энергией надежды на лучезарное завтра, приходу которого ничто не должно помешать: «Завтра, казалось, придут новые небеса и новая земля» [26, с. 276].

И первые песни о новом, о лучшем,

О том, что не снилось, не думалось прежде,

Бежали по измам с пургою летучей,

Стучались в окно, заносились в одежде. [35]

Песни и лозунги принимались молодыми как зов реальности, которая на самом деле была иной. И пусть за порогом хатенки «осиновая глушь», «слякотная осень», пусть «ветер-хулиган» разносит «тревогу смерти за окном», все равно:

У наших дней

Другие речи,

Другая,

Радостная жизнь! [3]

Юноши 20-х годов – ровесники автора, он на их стороне и один из них. Но он работает сло-вом, смыслами, он смотрит на происходящее приметливым глазом, осознавая горячность и нетерпение молодых неопитов, их неготовность к созиданию «радостной жизни», их малограмот-ность и некультурность (в дневниках он не ща-дит и самого себя). В его поэтическом дискурсе появляется, несколько раз повторяясь, симво-лический образ молодых петушков, с цыплячь-им надрывом поспешно возвещающих о рассве-те. Им бы подрасти, обрести голос, а потом уже кукарекать. Но время не ждет, «все сроки кратки в этом мире, все превращения на лету», как по-зднее скажет поэт, и молодежь спешит занять место стариков.

Возрастное, социальное, нравственное раз-межевание в 20-е годы было неизбежным, но воспринималось крайне болезненно. А. Гагарин выделяет 8 групп населения с явной тенденци-ей к обособлению: беднота и батраки, середня-ки, кулаки, комбедовцы, райсоветчики, партий-цы, комсомольцы, профсоюзы, женсоветы [5]. Об этом явлении В.П. Данилов писал: «Социаль-ное расслоение в доколхозной деревне по свое-му характеру и масштабам соответствовало ран-некапиталистическому» [9, с. 346]. Всеобщее напряжение противостояний распространялось и на «своих», на молодежь. Типичны для 20-х годов отказы от самого дорогого, даже от любимых.

На крылечко твое не ступну

И улыбки твоей не желаю. [10, с. 42]

Юноша уходит с комсомолом в новую жизнь, а невеста остается в старой хате, в прошлом вре-мени [24]. Парень уходит от девушки к учитель-нице – она модно одета, с ней он ведет «разго-вор ученый, благородный». Покинутая ревнует, тянется за ним, пытается ему понравиться:

Ну и я куплю себе калоши,

Буду говорить не “тут”, а “здесь”! [11]

Любовь в 20-е годы – жаркая тема для дис-куссий, в которых ломались копыта даже крупных политиков. «Новое поколение не знает дедов-ских традиций, – писал П. Лепешинский. – Мо-ральное чувство? Но старая мораль умерла, а новая еще не родилась» [18, с. 100]. Он гово-рит о «свихнувшейся молодежи», о «вырождении молодежи», соблазненной свободой половых отношений (или «сексуальной революцией», как мы теперь выражаемся). В «ненормальный пе-реходный период», по словам М. Каца, распро-страняется «моральный сифилис», происходит опрощение в любовных отношениях – «симптом упадочный, это – деградация, а не прогресс» [16, с. 85, 86]. Причина для него ясна: «В бурные годы гражданской войны и ломки всего старого не было времени задумываться о таких “пустяках”, как мораль» [16, с. 82]. Все надежды на коммуни-стическую молодежь: «Возмужавшая в огне ре-волюции, не имеющая почти корней в прошлом –

вот среда, в которой разовьется новая пролетарская мораль» [16, с. 87]. В свободной любви, «в легкости половых отношений, – отмечал И. Ильинский, – часть молодежи склонна усматривать подлинное лицо нового быта» [13, с. 199].

Твардовский, воспитанный на глубоких крестьянских традициях, вряд ли мог принять внеморальную любовь. Вот почему его ранние любовные стихи так нескладны, так нервны и грубовато элементарны. Он словно ищет поводы для конфликта, для разрыва с любимой. Любовная лирика не давалась юному Твардовскому (как и всем комсомольским поэтам 20-х годов): слишком он был поглощен злобой дня, слишком в нем общее преобладало над личным, для которого не хватало самых мелодичных струн. Он стремился соответствовать требованиям грозного времени и, подобно Маяковскому, «наступал на горло собственной песне».

Уйду в сраженья и бои,
Уйду, забыв глаза твои.
Любовь и ласку не должны
Мы помнить в строгостях войны.
Увижу и огонь, и кровь,
Походов и сражений муки,
Быть может, под родимый кров
Вернусь безногий и безрукий.
И не найду любви твоей
Обрубок жутким для детей... [36]

Почти все его ранние влюбленности или прерывались, или угасали, зато в любви семейной он остается непревзойденным.

Кроме мотивов борьбы и размежевания звучат у юного Твардовского и мотивы породняющие, примиряющие. Они слышатся чаще всего в картинах трудовых процессов (вспашка, сенокос, уборочная страда, стройка и т.д.). В них нет разделения по возрастам или по социальному положению, работа объединяет и радует всех (кольцовская традиция) – от взрослых до «мальчишки в малый ноготок» [3]. В стихотворении «Урожай» заявлено:

Я вдвойне тогда счастливый,
Если вволю потружусь. [39]

И особо предан он «радостной песне обновленного труда» [21], на общем поле, «в коллективе говорливым» [24]. Ему отрадно заметить, как в избе от портретов идет «какой-то новый свет» [27], как отступает от продуманного доклада «старинка темная». Подспудно формируется его долговременный идеал: не размежевание и борьба, а содружество и созидание.

Теперь дела торопятся, спешат,
И к нам в деревню шум приходит новый,
Теперь под гомон молодых ребят
И старики на все идти готовы. [22]

Старики, даже при запальчиво-негативном отношении к ним, несут в себе немало положительного: трудолюбие, опыт, хозяйственную хватку, верность традициям. Порывая с отцом-богатеем, автор отметит, что у него лучшая пятастенка «среди корявых хаток».

У тебя и кованные дроги,
И в хлеву веселый сытый скот. [23]

Стихотворение «Кулак», самим названием предьявляющее политическое обвинение, вопреки всему любит делом его рук.

Под опрятной крышей новый двор,
Заслоняет окна шумный сад,
На околицу через забор
Ветви обомлевшие висят.
Яблоки краснеют напоказ,
Пчелы беспокойные гудят.
И внимательный хозяйский глаз
За свое, за нажитое рад. [17]

Двор так избыточен, что заслоняет человека, вместо характера и души тут обобщенная классовая категория – кулак. Однако он порожден традицией, извечным стремлением крестьян к благополучию и достатку. Здесь пять раз повторяется мотив следования «извечным крестьянским правилам»:

Издавна порядок был таков,
Нужно было по-отцовски жить. [17]

Однако нить традиции оборвана, словно до рога перед разрушенным мостом, продолжение которой – на другом берегу.

А теперь вот –
Отступи, остынь,
Время голову поднять не даст. [17]

Можно назвать более двух десятков стихотворений (а также ранние поэмы), в которых обрисованы портреты людей стародавней закладки, их непростые, трудные судьбы. К ним нельзя подойти с какой-то одной меркой, советская авторская заданность отслаивается от них, словно старая краска, и на полотнах проступают живые и сложные характеры, сформированные национальной историей («Ночной сторож», «Гостеприимство», «Четыре тонны», «Вступление», «Страна Муравия»).

Существенная объективная тема, к которой изначально тяготел Твардовский, привела его именно к таким героям, к эпосу. В 30-е годы старики и молодые поменялись у него местами. Молодые учатся у стариков не только профессиональным навыкам, но и жизнеповедению, благодаря чему они достигают невиданных ранее высот. В соревновании и сотрудничестве поколений Твардовский обнаруживает движущую пружину времени – исторически общего и неповторимо личного. Повышенным вниманием к старикам он словно кается в недобрых их характеристиках юношеской поры. Много лет спустя он великомерно объяснит свое (и не только) пристрастие к людям большого жизненного опыта: «Почему наша литература любит стариков, обойтись без них не может... Потому что они шире, живописнее, характернее, богаче языком и народной мудростью, словом, интереснее, чем молодые, передовые, ведущие, идейно выдержанные. Старикам много больше позволено в литературе, чем молодым или только зрелым. Старики могут и власть побороть, и старое в чем-то добром помянуть, у них больше воспоминаний, они из более толстого слоя лет, традиций поэзии. У них в прошлом есть, кроме нужды, мук, безнадежности судеб – еще и пасха, и рождество, и крещение, и совместный выход на покос, и ярмарка, и красные горки, и посиделки, и сказки, и всякая занятая чертовщина. А тут слой тонкий...» [37, с. 123].

Уже не классовые, не сословные характеристики занимают его, а люди совести и долга, добрые и терпеливые труженики, без которых не стоит земля и не поется песня.

Хорошо тому живется,
Кто хороший человек. [25]

Начисто снимается противостояние отцов и детей, они теперь единомышленники, друзья, родная кровь. Из отдельных персонажей и разных их судеб складывается народ, из колхозов, деревень и волостей – Родина, большая и малая, Отечество, Россия. Характерны названия многих его стихотворений, снимающие противостояние отцов и детей: «Подруги», «Мать и сын», «Мать и дочь» и др.

В суровые и опасные для народа и для себя (но и победительные!) годы Твардовский на примере своих героев обращает нас к добру и человечности, к мягкоконравию и отзывчивости. Размежевание и противоборство, как и зло вообще, бесплодны и не созидательны. Он с доброй улыбкой шлет поклон всем старикам, признается в любви к родному краю и к дому, откуда рвался когда-то на волю, словно из темницы. Теперь у него и старики в почете, и молодые побеждают на всех просторах Родины, и страна благодаря их общим стараниям стала совсем другой, чем в годы противостояний.

Земля в цвету – и все по ней:

В домах – светлей, народ – добрей. [38, с. 204]

Дискурс Твардовского заметно меняется, приближаясь к нормативной поэтике классицизма. Однако его стих не утрачивает задушевных интонаций, окрашивая сюжеты добрым юмором и грустью, за которой неназванные драмы эпохи. Все межи, все разделительные линии и знаки смыло временем, словно поллой водой.

Все другое на свете,

Все – куда ни пойдешь. [38, с. 226]

Впереди была Великая Отечественная...

Литература

1. Виноградская П. Вопросы морали, пола, быта и тов. Коллонтай // Красная новь. – 1923. – № 6. – С. 176, 177, 179.
2. Второе губернское совещание рабселькоров // Рабочий путь. – 1926. – 27 марта. – № 70.
3. «Все те же гумна и сараи...» // Красноармейская правда. – 1926. – 4 декабря. – № 281.
4. Гнедин Е. Из заметок пропагандиста ЦЧО // Красная новь. – 1930. – № 5. – С. 172.
5. Гагарин А. Хозяйство, жизнь и настроения деревни (По итогам обследования Починковской волости Смоленской губернии). – М. – Л., 1925. – С. 40.
6. Данилов В. П. Советская доколхозная деревня: население, землепользование, хозяйство. – М., 1977. – С. 25.
7. «Десять раз отмерила...» // Журнал крестьянской молодежи. – 1928. – № 4. – С. 5.
8. Две избы // Смоленская деревня. – 1927. – 30 августа. – № 64.
9. Данилов В. П. Советская доколхозная деревня: социальная структура, социальные отношения. – М., 1979. – С. 346.
10. Девушке // Молодое: Стихи и рассказы. – Смоленск, 1927. – С. 42.

11. Девичье // Юный товарищ. – 1927. – 25 июня. – № 45.

12. Избяные стихи // Юный товарищ. – 1927. – 27 марта. – № 22.

13. Ильинский И. Бытовые пережитки перед лицом советского суда // Красная новь. – 1926. – № 7. – С. 199.

14. Канатчиков С. Рождение колхоза // Красная новь. – 1930. – № 9–10. – С. 174, 175.

15. Красная свадьба // Смоленская деревня. – 1927. – 8 февраля. – № 11.

16. Кац М. Моральная проблема современности // Зори. – 1922. – № 2. – С. 82, 85, 86, 87.

17. Кулак // Рабочий путь. – 1928. – 13 декабря. – № 289.

18. Лепешинский П. Проблема любви // Молодая гвардия. – 1923. – № 1. – С. 100.

19. Новая изба // Смоленская деревня. – 1925. – 19 июля. – № 27.

20. Невеста (Из цикла «Сердечные стихи») // Юный товарищ. – 1927. – 18 мая. – № 35.

21. На пашне // Юный товарищ. – 1928. – 10 марта. – № 20.

22. О недокрытых крышах // Смоленская деревня. – 1926. – 9 ноября. – № 105.

23. Отцу-богатею // Юный товарищ. – 1927. – 16 марта. – № 19.

24. Посев // Юный товарищ. – 1927. – 16 марта. – № 19.

25. Песня о хорошем человеке // Колхозная газета. – 1934. – 10 мая. – № 53.

26. Рейснер М. Старое и новое (Из писем о культуре) // Красная новь. – 1922. – № 2. – С. 276.

27. Родное // Юный товарищ. – 1926. – 30 сентября. – № 62–63.

28. Совещание селькоров Смоленского уезда // Смоленская деревня. – 1926. – 28 марта. – № 33.

29. Селькор // Смоленская деревня. – 1926. – 1 января. – № 62.

30. Селькорка // Смоленская деревня. – 1926. – 23 мая. – № 55.

31. Сенокосное // Рабочий путь. – 1926. – 18 июля. – № 163.

32. Твардовский А. Из старых дневников // Литературное наследство. – Т. 93. – М., 1983. – С. 299, 300.

33. Тыкоцкий А. Практика деревенской работы (Из опыта работы в Смоленской губернии) // Коммунистическое просвещение. – 1926. – № 3. – С. 36.

34. Тихий дом // Юный товарищ. – 1926. – 30 декабря. – № 87.

35. Твардовский А. Стихи о старшем брате и о первой ячейке // Красноармейская правда. – 1928. – 28 октября. – № 250.

36. Твардовский А. Любимой. М. Радьковой // Юный товарищ. – 1927. – 23 ноября. – № 83.

37. Твардовский А. Из рабочих тетрадей (1953–1960) // Знамя. – 1989. – № 8. – С. 123.

38. Твардовский А. Т. Собр. соч.: в 6 т. / А.Т. Твардовский. – Т. 1. – М., 1976. – С. 204, 226.

39. Урожай // Смоленская деревня. – 1926. – 21 сентября. – № 92.

40. Яковлев Я. Деревня как она есть. Очерки Никольской волости. – 4-е изд. – М. – Л., 1925. – С. 76.

Исследование милитаризации в политической науке: формирование современных подходов¹

А.П. Кошкин, доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой политологии и социологии ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, e-mail: 160957@mail.ru



Развитие современного политологического знания настоятельно требует поиска эффективных форм и методов, необходимых для осмысления новых вызовов и угроз национальной безопасности современной России. Одной из недостаточно изученных проблем современной науки продолжает оставаться тема милитаризации. Указанный феномен сохраняет свое значение ведущего фактора, определяющего развитие мирового сообщества, проявляясь в политической, экономической, духовной сферах. Особенно актуальной остается потребность в исследовании милитаризации политических отношений, поскольку именно в рамках политики милитаризм приобретает завершённые очертания и начинает непосредственно влиять на состояние защищенности национальных интересов России в постбиполярном мире.

Между тем российская политология до настоящего времени не сформулировала единого, признанного в научном сообществе подхода, способного адекватно раскрыть сложную и многогранную природу милитаризма. Не секрет, что отмеченный феномен весьма противоречив и динамичен. Поэтому милитаризация, будучи выражением его активного начала, все чаще протекает в неявных, косвенных формах, что затрудняет объективную оценку состояния единого пространства безопасности.

Решению отмеченной проблемы в определенной степени способствует монография Д.Л. Цыбакова, вышедшая в свет в 2007 году в издательстве Орловской региональной академии государственной службы. По прошествии времени становятся очевидны правомерность и обоснованность позиции, занятой автором. Его работа представляет собой попытку интерпретации проблемы милитаризма общественных отношений в современном мире. Автор анализирует основные подходы к осмыслению понятия «милитаризм», старается разобраться в сущности вооруженного насилия, а также уделяет внимание выявлению и анализу гибридных форм и механизмов воздействия милитаризации на мировой политический процесс.

В монографии аргументированно доказано, что милитаризм продолжает оставаться одним из ключевых инструментов политики. При этом в условиях глобализации, для которой характерны не только военно-политический экспансионизм, но и такие тенденции, как демократизация и гуманизация международных отношений, милитаризм проявляет способность к мимикрии, выступая в закамуфлированном и искаженном облике. Исходя из обобщений автора, следует вывод, что в условиях постбиполярного мира, где ведущие державы взяли курс на военно-политическую экспансию, милитаризация превращается из инструмента политики в ее основную движущую силу, которая и будет во многом определять будущий облик планеты.



В целом, полагаем, в работе Д.Л. Цыбакова систематизирован очень полезный материал. На основе развития ее выводов возможно дальнейшее приращение гуманитарного знания в сфере осмысления проблем современной политики. Знакомство с монографией может оказаться интересным всем, кто занят научными исследованиями в области общей и военной

политологии, международных отношений, национальной безопасности. На основе работы «Милитаризация общественных отношений: политическая природа, традиционные и современные формы» возможна разработка специальных курсов по учебным дисциплинам, преподаваемым в высшей школе, включая использование ее положений в образовательном процессе аспирантуры по политологическим специальностям.

Безусловно, монография Д.Л. Цыбакова не может претендовать на всестороннее раскрытие заявленной проблемы. Однако автор проделал большую эмпирическую и аналитическую работу, которая заслуживает признания экспертного сообщества.

¹ Рецензия на книгу: Цыбаков Д.Л. Милитаризация общественных отношений: политическая природа, традиционные и современные формы. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2007. – 168 с.

Управление развитием профессионализма государственных служащих: алгоритм и механизмы социально-инновационной модернизации

Д.К. Абакаров

Автором предложен социальный алгоритм управленческого воздействия на процессы инновационного становления и развития профессионализма государственных служащих, определяемый как результат социальных интеракций и содержащий возможность альтернативных путей развития, нелинейных «скачков» и «разрывов». Рассмотрены механизмы реализации данного алгоритма. Проанализированы семь ступеней направляемого становления профессионализма.

Ключевые слова: управление, профессионализм, алгоритм, государственная служба, государственные служащие.

Managing the development of professionalism of civil servants: the algorithm and the mechanisms of social modernization and innovation

D.K. Abakarov

The author offered social algorithm of administrative impact on processes of innovative formation and development of civil servant's professionalism, defined as result of social interaction and containing possibility of alternative ways of development, nonlinear «jumps» and «gaps». Mechanisms of realization of this algorithm are considered. Seven steps of directed formation of professionalism are analysed.

Key words: management, professionalism, algorithm, public service, civil servants.

О междисциплинарной исследовательской инициативе Института теории и истории педагогики Российской академии образования

М.А. Лукацкий

Статья посвящена описанию теоретических оснований междисциплинарного исследования, проводимого Институтом теории и истории педагогики Российской академии образования. В статье раскрывается замысел, объединяющий педагогику и когнитивную лингвистику в одном исследовательском проекте. Один из вопросов, рассматриваемых в статье, – разработка научными сотрудниками Института теории и истории педагогики новой области педагогического знания – педагогической семиологии.

Ключевые слова: педагогика, когнитивная лингвистика, междисциплинарные исследования, педагогическая семиология.

The interdisciplinary research initiative institute of theory and history of pedagogics of Russian academy of education

M.A. Lukatsky

Annotation. The article is devoted to the description of the theoretical bases of interdisciplinary research, conducted by the Institute of theory and history of pedagogy of Russian Academy of education. The article reveals the idea of uniting pedagogy and cognitive linguistics in one research project. One of the issues examined in the development of the scientific staff of the Institute of theory and history of pedagogy of the new field of teacher knowledge and pedagogical semiotics.

Key words: pedagogics, cognitive linguistics, interdisciplinary studies, semiotics.

Дополнительное образование школьников и молодежи в рамках развития региональных ресурсных Центров поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций

А.В. Исаев

В статье представлен обзор основных проблем, возникающих при реализации социальных проектов в области дополнительного образования школьников и молодежи. В качестве варианта решения подобных проблем предложена идея формирования региональных Центров поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, для управления деятельностью которых предполагается формирование Совета с участием в нем представителей всех заинтересованных в данной работе СО НКО региона. В рамках работы подобных Центров возможно установление эффективного взаимодействия с органами местного самоуправления в финансовом и административном плане, в сфере экспертного анализа социальных программ региона и осуществления оперативного контроля их реализации.

Ключевые слова: дополнительное образование школьников и молодежи, региональный ресурсный центр, социально ориентированные проекты по дополнительному образованию школьников и молодежи.

Additional education of school children and youth in the development of regional resource centers to support socially oriented non-profit organizations

A.V. Isaev

The article presents an overview of the major problems encountered in the implementation of social projects in the field of further education of students and young people. Alternatively, the solution of such problems proposed the idea of forming regional support centers socially oriented at non-profit organizations for the management of which is expected to form the Council with the participation of representatives of all concerned in this paper CO NGOs in the region. As part of these centers effective cooperation with local governments in financial and administrative terms, the expert in the field of analysis of social programs in the region and the implementation of operational monitoring of their implementation can be established.

Key words: Additional education school children and youth, a regional resource center for socially oriented projects for Further Education school children and youth.

Здоровьесберегающее направление как социально значимое в аксиологической модели профессиональной адаптации студентов

А.К. Дашкова, Н.П. Чурляева

Исследование, включающее оценки преподавателей-экспертов, выявило направления адаптации будущих инженеров в вузе и позволило разработать аксиологическую модель профессиональной адаптации студентов инженерных специальностей на основе синтеза трех основных направлений. Как социально значимое, особо рассмотрено здоровьесберегающее направление.

Ключевые слова: адаптация студентов, аксиологический подход, инженерное образование, здоровьесберегающее направление.

The health-friendly direction as socially important in an axiological model of the students' vocational adaptation

A. K. Dashkova, N. P. Churlyayeva

This study which included the expertise by qualified teachers experts revealed the directions of the adaptation of future engineers' in a higher education institution and enabled us to construct an axiological model of vocational adaptation for engineering students based on the three main directions. The health-friendly direction was especially considered as socially important.

Key words: students' adjustment, axiological approach, engineering education, health-friendly direction.

Педагогическая поддержка учащегося в условиях современной системы образования

М.Н. Туктагулова

В статье рассматриваются феномен «педагогическая поддержка», особенности педагогической поддержки школьника, ее вариативность. Идея педагогической поддержки выступает определяющей в организации взаимодействия педагога и учащегося по выявлению, анализу проблем в учебной деятельности школьника, совместному проектированию с ним их решения. Особое внимание уделяется поиску средств осуществления вариативных тактик педагогической поддержки, которые могут быть реализованы учителями в педагогической практике. При этом автор акцентирует внимание на речевой деятельности учителя как эффективном средстве педагогической поддержки школьника в учении.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, тактики педагогической поддержки, средства педагогической поддержки, речевая деятельность учителя.

Pedagogical support the student in conditions of modern educational system

M.N. Tuktagulova

The article examines the phenomenon of «educational support», especially pedagogical support of students, its variability. The idea of teaching support appears crucial in the organization of interaction of the teacher and the student to identify and analyze problems in student learning activities, collaborative design with him to address them. Particular attention is paid to finding the means of implementation of variant tactics pedagogical support, which can be implemented by teachers in teaching practice. The author draws attention to the voice of the teacher as an effective means of educational support to student teaching.

Key words: pedagogical support, tactics, educational support, educational support facilities, speech activity teachers.

Акмеологические условия и закономерности становления профессионализма педагога

Л.М. Федоряк

В статье рассматривается проблема становления профессионализма педагога с точки зрения акмеологического подхода; описываются показатели педагогического совершенства; раскрываются функции доминант, регулирующих проявления закономерностей продуктивного становления системы развития профессионализма педагога; выделяются внутренние и внешние условия, необходимые для достижения вершин педагогического мастерства.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, профессионализм педагога, акмеологические закономерности, педагогическое мастерство, педагогическое новаторство.

Acmeological conditions and regularities of the formation of pedagogical professionalism

L.M. Fedoryak

This article considers the problem of professionalism of the teacher in terms of acmeological approach; describes the indicators of pedagogical excellence; discloses functions dominant governing the regularities of manifestation of the productive formation of the system of professional development of a teacher; distinguished internal and external conditions for achievement of the vertices of pedagogical skill.

Key words: acmeology, acmeological approach, the professionalism of teachers, acmeological patterns, pedagogical skill, pedagogical innovation.

Творческая педагогическая интеракция в современном образовательном процессе вуза

Ю.Н. Егорова

В статье анализируется творческая педагогическая интеракция как продуктивная деятельность участников образовательного взаимодействия, направленная на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя; механизмы (порождения; соучастия; созидания; сотворения, со-здания; комплексности; доступности) обеспечения эффективной педагогической интеракции в образовательном процессе вуза; характеристики резонансного сотворчества в процессе педагогического взаимодействия; организация педагогической интеракции. В статье подробно рассматривается эффективность и результативность творческой педагогической интеракции в балинговской группе в рамках проведения педагогической практики студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс, сотрудничество, педагогическое взаимодействие, резонансное сотворчество, творческая педагогическая интеракция, механизмы обеспечения эффективной педагогической интеракции, интерактивные технологии, балинговская группа.

Creative teaching interaction in the modern educational process of high school

Yu.N. Yegorova

The article examines the creative pedagogical interactions as a productive activity involved in the educational interaction, aimed at creative transformation, improving the validity and of itself; mechanisms (generation, complicity, creation, creation, creation, complexity, availability) for effective teaching interactions in the educational process of high school, the characteristics of resonance in the process of co-creation of pedagogical interaction, organization of educational interaction. The article details the efficiency and effectiveness of creative pedagogical interactions in the Balint group as part of the teaching practice students.

Key words: educational process, cooperation, pedagogical interaction, resonant coauthorship, creative pedagogical interaction, mechanisms of providing an effective pedagogical interaction, interactive technologies, Balint group.

◆ АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Программно-методическое обеспечение профилактики школьной дезадаптации в условиях реализации ФГОС нового поколения

Э.Г. Суханова

Статья направлена на обоснование методологических, сущностных и содержательных компонентов программы по профилактике школьной дезадаптации подростка в условиях лицея.

Ключевые слова: аксиологический подход, личностно-деятельностный подход, принципы, портрет выпускника школы, программа «Новая школа».

Methodological and programming prevention of school exclusion in the new generation of the GEF

E.G. Sykhanova

The article is aimed at the substantiation of methodology, essential and substantial components of the program for the prevention of school disadaptation of the teenager in the conditions of the Lyceum.

Key words: axiological approach, personality-activity approach, principles, portrait of a school-leaver, program «New school».

Роль педагогического содержания в подготовке граждан к военной службе

Ю.В. Трубин

В статье раскрываются сущность и содержание взаимодействия между военным комиссариатом Омской области и Омским региональным отделением ДОСААФ в системе подготовки граждан региона к военной службе. Автор на основе собственного опыта и роли этих организаций в региональной системе подготовки граждан к военной службе рассматривает задачи, содержание и основные вопросы организации такого взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическая система, подготовка граждан к военной службе, взаимодействие субъектов педагогических систем, роли и функции субъектов в педагогической системе

The role of pedagogical content in the preparation of citizens for military service

Yu. V. Trubin

In article it is written about the content of interaction between a military commissariat of the Omsk region and Omsk regional office of DOSAAF in system of preparation of citizens of the region to military service. The author, on the basis of own experience and a role of these organizations in regional system of preparation of citizens to military service considers tasks, the contents and the main questions of the organization of such interaction.

Key words: pedagogical system, preparation of citizens for military service, interaction of subjects of pedagogical systems, roles and functions of subjects in pedagogical system.

Актуализация проблемы инклюзивного образования в современном обществе

А. И. Уман, Т.В. Тимохина

В статье инклюзивное образование показано с позиции его актуальности и востребованности в современном обществе. Рассмотрены проблемы и тенденции развития инклюзивного образования, его теоретический и практический аспекты. Сформулированы основные принципы инклюзивного образования в России. Показаны трудности и перспективы развития инклюзивного образования в регионе.

Ключевые слова: гуманистическая идея, инклюзивное образование, дети-инвалиды, образовательные учреждения.

Actualizing the Problem of Inclusive Education in Modern Society

A.I. Uman, T.V. Timohina

The article deals with the concept of inclusive education from the viewpoint of its current importance and demand in modern society. It examines the problems and the tendencies of inclusive education development, its theoretical and practical aspects. The main principles of inclusive education in Russia are formulated. The difficulties and the future trends of inclusive education development in the region are described.

Key words: humanistic idea, inclusive education, children with disabilities, educational institutions.

Исследование как вид учебной деятельности при обучении физике в основной школе

Н.Е. Важеевская, Т.С. Фещенко

В статье раскрываются возможные подходы к организации исследовательского обучения физике в школе в условиях подготовки к внедрению федерального государственного стандарта общего образования нового поколения. Исследовательское обучение школьников рассматривается как необходимое условие для обеспечения деятельностного подхода при обучении физике в школе. Авторы дают сравнительную характеристику научного и учебного исследования, выделяя особенности ученической исследовательской работы, указывая ее роль в формировании мотивации к изучению физики. В статье подчеркивается необходимость подготовки современного учителя, способного организовать такую деятельность обучающихся.

Ключевые слова: деятельностный подход, исследование, исследовательские умения школьников, исследовательский метод обучения, методы научного исследования, процесс научного познания, уровни исследовательского обучения.

Research as a sort of educational activity for studying physics at school

N.E. Vajeevskaya, T.S. Feshchenko

This paper describes probable approaches to the arrangement of the research of teaching physics at school during the preparation phase of New Generation Federal State Education Standard. Research teaching is considered as a precondition for Action Learning physics at school. The authors present a comparative description of scientific and school research, specifying features of pupils' research, pointing out its function for studying physics motivation forming. The authors also emphasize the necessity of modern teachers' training for their ability to arrange such kind of pupils' activity.

Key words: Action Learning, research, pupils' research skills, research teaching methods, scientific cognizing process, research teaching levels.

Технологическая составляющая развития самообразовательной компетентности педагога дошкольного образования в системе непрерывного профессионального образования

Г.В. Сергеева

В статье затрагиваются вопросы развития самообразовательной компетентности педагога дошкольного образования. Раскрываются сущность данной компетентности и показатели уровня её развития. Обосновываются этапы построения процесса развития самообразовательной компетентности педагога в учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, профессионально-педагогическое самообразование, компетентность, самообразовательная компетентность

Technological component of self-educational competence development of teacher in pre-school education in a system of continuous professional education

G.V. Sergeeva

The article deals with questions of self-educational competence development of teachers in pre-school education. Essence of this competence and exponents of it development are revealed in it. Stages of constructions of process of development self-educational competence by teacher in establishment of high and supplementary professional education

Key words: uninterrupted professional education, professional-pedagogical self-education, competence, self-educational competence

Применение модульного обучения на занятиях иностранного языка в неязыковых вузах (на примере филиала СКФУ г. Пятигорска)

И.А. Свинторжицкая, Е.В. Никулина, Н.В. Шмагрина, Н.В. Лукова

Статья посвящена проблеме применения модульных технологий в обучении иностранному языку в неязыковых вузах. Изучение языка дает возможность не только получать профессиональную информацию, но и в дальнейшем проходить повышение квалификации за границей.

В настоящее время модульные технологии востребованы в связи с актуализацией дистанционной формы обучения. Однако, по мнению авторов статьи, теоретические и методические основы их применения не проработаны.

Авторы статьи обращаются к рассмотрению ретроспективы модульного метода в отечественной и зарубежной педагогике. В статье отмечаются как достоинства модульных технологий, так и трудности, возникающие при их применении. В статье описана методика применения «неформальных тестов», а также таблиц контроля знаний.

Данная методика была апробирована на кафедре иностранных языков СКФУ (город Пятигорск). Проведенное в трех группах первого курса исследование показало эффективность модульных технологий, которые больше способствуют повышению качества обучения по сравнению с традиционными формами.

Ключевые слова: модульная технология, дистанционная форма обучения, ретроспектива модульного метода, мотивационная сфера, разноуровневое обучение, рейтинговая система контроля, традиционные формы обучения.

The use of modular training at foreign language classes in non-language universities

I.A.Svintorzhitskaya, E.V. Nikulina, N.V. Shmagrinskaya, N.V.Lukova

The article deals with the use of modular technology in learning a foreign language in non-language universities. Learning the language gives the opportunity not only to receive professional information, but also to go further training abroad.

Currently, modular technology in demand due to the mainstreaming of distance learning. However, according to the authors, the theoretical and methodological basis for their application to be worked out.

The authors refer to a retrospective review of the modular method in domestic and foreign pedagogy.

The article notes how the dignity of modular technology and the difficulties encountered in their implementation. The article describes the method of application of the «informal tests», as well as tables of control knowledge.

This methodology was tested at the Department of Foreign Languages NCFU (Pyatigorsk). A study in three groups of first-year study showed the effectiveness of modular technologies that improve the quality of learning more than traditional forms.

Key words: modular technology, distance learning, a retrospective of the modular method, motivational sphere, multilevel training, the rating system of control, the traditional forms of learning.

Сравнительный анализ взаимосвязи учебной мотивации с мотивацией достижения у студентов традиционной заочной и дистанционной заочной форм обучения

А.С. Афанасьева

В статье излагаются теоретические представления об учебной мотивации и мотивации достижения как структурно-уровневых образованиях у студентов вуза заочной формы с разной организацией обучения (традиционной и дистанционной). Рассматривается вопрос о характере мотивации в зависимости от внутриличностных структурных связей, который на сегодняшний день изучен недостаточно. Понимание того, какие мотивы учебной мотивации занимают ведущее положение в соответствующих подструктурах, насколько тесно они связаны между собой и мотивацией достижения, зависят ли от форм обучения и как все это влияет на учебную деятельность, легло в основу проведения сравнительного анализа взаимосвязи учебной мотивации с мотивацией достижения у студентов традиционной заочной и дистанционной заочной форм обучения.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивация достижения, заочная форма обучения по дистанционной технологии, заочная форма обучения по традиционной технологии.

Comparative analysis of the relationship of learning motivation with achievement motivation in students of the traditional full-time and distant forms of education

A.S. Afanaseva

In this paper the theoretical concepts of learning motivation and achievement motivation as a structural level education in students of high school by correspondence with a different organization of education (traditional

◆ АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

and distance) are presented. The question of the nature of motivation, depending on the structure of intrapersonal relationships, which has not been studied is taken into consideration. Understanding what motives of learning motivation occupy a leading position in the relevant substructures and how closely they are linked, achievement motivation, independent of the forms of learning, and how all this affects the learning activities formed the basis of a comparative analysis of the relationship of educational motivation to motivation achievement among students of traditional full-time and distant forms of education, are discussed.

Key words: educational motivation, motivation of achievement, tuition by correspondence on remote technology, tuition by correspondence on traditional technology.

Особенности отношения к здоровью сирот юношеского возраста

С.В. Изусина

В статье рассматриваются научные подходы к пониманию внутренней картины здоровья, ее содержанию, где основным компонентом является установка по отношению к собственному здоровью. Показаны цель и результаты исследования, направленные на решение задач формирования позитивной внутренней картины здоровья у сирот в условиях среднего профессионального образования. Сообщается о проведенном психологическом исследовании уровня и особенностей отношения к собственному здоровью студентов-сирот и студентов, живущих с родителями, методом тестирования. Указываются существующие проблемы в отношении к собственному здоровью у сирот. Обращается особое внимание на психотравмирующие события, связанные с утратой семьи, и их влияние на здоровье сирот. Предлагаются направления работы с сиротами в условиях среднего профессионального образования по формированию позитивной и целостной внутренней картины здоровья.

Ключевые слова: сироты, отношение к здоровью, особенности здоровья сирот, эмоциональный, когнитивный, поведенческий уровни, установка по отношению к здоровью, внутренняя картина здоровья, студенты юношеского возраста, формирование здорового образа жизни.

Features related to health of orphaned adolescents

S.V. Izusina

In the article scientific approaches to understanding the internal picture of health, its contents, where the main component is an installation to own health are considered. The purpose and results of the study, directed on decision of the problems of the shaping the positive internal picture of children-orphan's health in condition of the average vocational training are shown. The article informs about called on psychological study level and specific relations to own health orphaned students and students, living with parent by method of the testing. The article includes the existing problems of the relationship of orphans to their own health. Special attention is paid to stressful events associated with the loss of the family and their impact on the health of orphans. The directions of work with orphans in secondary vocational education in the formation of a positive and holistic internal picture of health are suggested.

Key words: orphans, attitude to health, particularities of health of the orphans, emotional, cognitive, behavioral level, installation to health, internal picture of health, students of the juvenile age, shaping sound lifestyle.

Становление субъектной позиции студента технического вуза

П.С. Медведев

В статье раскрываются аспекты становления субъектной позиции студента технического вуза на основе формирования его субъектного опыта; анализируются точки зрения отечественных ученых на проблемы формирования субъектной позиции студентов, становления человека как субъекта своей жизнедеятельности, развития субъектности личности; учебно-профессиональная деятельность рассматривается в контексте становления субъектной позиции студента; описываются научно-методические подходы к организации учебного процесса на основе модульного подхода, направленного на развитие профессионально-субъектной позиции студентов.

Ключевые слова: субъект, субъектный опыт, субъектная позиция, профессионально-субъектная позиция.

The formation of the subjective position of a student of a technical university

P.S. Medvedev

This article reveals the aspects of subjective position of a student of technical University based on its subjective experience, which are analyzed in terms of domestic scientists on the problems of formation of subjective position of students, formation of man as the subject of their life. Development of the subjectivity of a person; educational and professional activities are considered in the context of the development of subjective position of the student. The article describes the scientific and methodological approaches to the organization of educational process based on the modular approach to the development of professional-subjective position of students.

Key words: subject, subjective experience, subjective position, professionally subjective position.

Итоги мониторинга основных образовательных программ по направлению «Социология»: проблемы и тенденции

В.В. Зырянов, Л.В. Темнова, Е.А. Сайко

В статье рассматривается проблема разработки основных образовательных программ по направлению «Социология» и их эффективного позиционирования на сайтах российских вузов. Материалом для статьи послужили результаты мониторинга, проведенного научно-исследовательской лабораторией информационно-образовательных технологий социологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: социология, бакалавр, магистр, основная образовательная программа, компетенции, компетентностная модель, учебный план, программа учебных дисциплин, Болонский процесс, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Results of monitoring the main educational programs in «Sociology»: Issues and Trends

V.V. Zyryanov, L.V. Temnova, Ye.A. Sayko

The problem of the development of basic educational programs in «Sociology» and their effective positioning on the sites of Russian universities are presented in the article. The material for this article was provided by the

results of monitoring conducted laboratory information and educational technologies Sociology Department of Moscow State University after M.V. Lomonosov.

Key words: sociology, bachelor and master basic educational program, competence model, curriculum, training modules, the Bologna Process, the Federal State Educational Standard.

Качество жизни школьников как результат образования

Н.А. Голиков

В статье рассматривается качество жизни выпускников школ как результат образования, органично дополняющий качество обученности по материалам ЕГЭ. На основе многолетней опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях юга Тюменской области и г. Ханты-Мансийска разработаны условия по оптимизации качества жизни детей.

Ключевые слова: качество жизни, социальные эффекты образования, человеческий капитал, социальная состоятельность, результат образования

The quality of students' life as the result of education

N.A. Golikov

This article considers the quality of school life as the result of education, organically supplementing the quality of training in the unified state exam. The results are based on years of experimental work in educational institutions of the South of Tyumen region and the Khanty-Mansiysk developed conditions to optimize the quality of life of children.

Key words: quality of life, the social effects of education, the human capital, social viability, the result of education.

Трансформация социальных функций довузовской подготовки в современном российском обществе: социологический аспект

Д.О. Медведева

В статье рассматривается процесс трансформации социальных функций довузовской подготовки, обусловленный социальным реформированием. На основе анализа оценок потребителей образовательных услуг и экспертов образовательного сообщества выявлена специфика реализации социальных функций существующими на сегодняшний день формами довузовской подготовки.

Ключевые слова: довузовская подготовка, социальные функции, Единый государственный экзамен, социализация, потребители, эксперты.

The transformation of the social functions of pre-university training in modern Russian society: sociological aspect

D.O. Medvedeva

The process of transformation of the social functions of the pre-university education is considered in the article. This transformation is caused by the social reformation. Based on the analysis of consumers and educational experts' judgments the author reveals how these social functions are realized in the modern forms of the pre-university education.

Key words: pre-university education, social functions, the unified state examination, socialization, consumers, experts.

Трансформация института семьи и изменение норм детности

Т.Н. Грудина

В статье рассматривается трансформация института семьи наряду с другими социальными институтами в условиях модернизации современного общества. Анализируется посредническая роль семьи между обществом и государством, а также выполнение институтом семьи своих основных социальных функций (репродуктивной и социализационной). Рассматривается процесс изменения норм детности: отмирания норм многодетности и распространения в обществе малодетного образа жизни.

Ключевые слова: институт семьи, нормы детности, многодетность, семейный образ жизни, малодетность, потребность в детях, репродуктивные мотивы.

Transformation of the institution of family and changing norms of fecundity

T.N. Grudina

The article considers transformation of the institution of family among other social institutions in terms of modernization of the society. It contains analysis of the family role as a mediator between society and the state and implementation of basic social functions by family institution (reproductive and socializing). The process of changing fecundity norms is also taken into consideration in the article: the extinction of the norms of having large families and the process of small family lifestyle spreading in the society.

Key words: institution of the family, fecundity rates, several children per family, family lifestyle, having few children, the need in having children, reproductive motives.

Не то, не там и не так ищем

Я.С. Турбовской

В своей статье автор утверждает, что если мы действительно проявляем обеспокоенность о развитии отечественной науки, если действительно хотим радикально изменить сложившуюся ситуацию, то при естественном множестве возможных вариантов решений этой проблемы без кардинально-системного изменения отношений и требований к диссертационному исследованию не обойтись. Ибо только при выполнении этого условия эффективность диссертационных исследований будет опираться на твердый фундамент раскрытых и объективно существующих причинно-следственных связей, подменяемых ныне действующими формальными требованиями, неодолимо приводящими, как всякое полужнание, к возникновению не только в науке, но и в государстве социального метаморфизма.

Ключевые слова: плагиат, диссертационная работа, актуальность исследования.

Not this, not there and not looking for in a proper way

Ya.S. Turbovskoy

In his article, the author argues if we really show our concern about the development of our native science, if you really want to change the current situation radically, then it's impossible to go without radical and systematical changes in attitudes and requirements to dissertation researches. Because only in such conditions the effectiveness of the dissertation research will be built on the solid foundation of the disclosed and objectively existing cause-and-effect relationships substituted for the formal requirements currently in force, and leading inexorably, like every half-knowledge, to rise not only in science but also in the state, social metamorphism.

Keywords: plagiarism, dissertation work, the relevance of the study.

**Сущность государственных праздников
Республики Казахстан**

Ш.Ж. Турдалиева

В статье раскрывается сущность государственных праздников Республики Казахстан. Автор раскрывает главную идею и задачи специфики проведения государственного праздника, которые направлены на формирование в обществе чувства социального оптимизма, консолидацию общества вокруг идей гуманизма.

Ключевые слова: сущность, государственные праздники, Республика Казахстан.

**The essence of public holidays
of the Republic of Kazakhstan**

Sh.Zh. Turdalieva

The article reveals the essence of the public holidays of the Republic of Kazakhstan. The author reveals the main idea and specific objectives of the national holiday, whose aim is to develop a civic sense of social optimism, the consolidation of society around the ideas of humanism.

Key words: nature, public holidays, the Republic of Kazakhstan.

**«Самая дорогая воля»:
общечеловеческие и христианские ценности
в цикле миниатюр А.И. Солженицына «Крохотки»**

Х.Ф. Амджад

В статье проведен анализ рассказов А.И. Солженицына из цикла «Крохотки» в аспекте выявления аксиологической парадигмы писателя. Главными ценностями современного мира становятся для автора, пережившего репрессии сталинского периода, воля, раскаяние, вера в Божий промысел, любовь к природе, культура, литературное творчество. Притчевая повествовательная стратегия А.И. Солженицына позволила вместить емкое философское содержание в жанровые рамки короткого рассказа.

Ключевые слова: А.И. Солженицын, короткий рассказ, воля, раскаяние, культура, творчество, притча.

**"The most expensive will":
universal human and christian values in a cycle of miniatures "Krokhutki"
by A.I. Solzhenitsyn**

Kh.F. Amdzhad

The article is focused on stories of A.I. Solzhenitsyn from the cycle "Krokhutki" in aspect of identification of an axiological paradigm of the writer is carried out. The will, repentance, belief in God's trade, love to the nature, culture, literary creativity become the main values of the modern world for the author who had endured repressions of the Stalin period. Parable narrative strategy of A.I. Solzhenitsyn allowed to accommodate capacious philosophical content in the scope of the short story genre.

Keywords: A.I. Solzhenitsyn, short story, will, repentance, culture, creativity, parable

**«Старики» и «молодежь» в поэтическом дискурсе
А.Т. Твардовского 20–30-х годов**

В.М. Акаткин

В статье рассматривается поэзия Твардовского 20–30-х годов в аспекте взаимоотношений «стариков» и «молодых» в исторической эволюции: от конфликта поколений, разрыва семейных связей и даже взаимной вражды до преемственности и содружества, общего участия в строительстве новой жизни, восстановлении народных традиций и чувства Родины.

Ключевые слова: поэтический дискурс, конфликт, размежевание, старики, молодые, поколение, обряд, семья, мораль, культура, традиция, новый быт и др.

**«Old» and «young» people in the poetic discourse
of A.T. Tvardovsky 20–30s**

V.M. Akatkin

The article considers the poetry of Tvardovsky in 20–30s in the aspect of mutual relations of «old» and «young» people in the historical evolution: from the conflict of generations, breaking family ties and even mutual enmity to the continuity and the Commonwealth. General participation in the construction of a new life, restoring national traditions and feelings of the Motherland.

Key words: poetic discourse, conflict, separation, old, young, generation, ceremony, the family, morality, culture, tradition, new life and other.